TE,46

Temps d'Educació

Universitat de Barcelona

1r semestre 2014

Núm. 46

La resiliència, forjant els temps de les possibilitats
Modernitat

Universitat de Barcelona

ice UB

Temps d'Educació

2014 (1r semestre)
Núm. 46

La resiliència, forjant els temps de les possibilitats
Modernitat

Universitat de Barcelona
Publicacions i Edicions

ice UB

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'Estudiants i Política Lingüística*); Manel Viader (*vicerector de Política Docent*).

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/tempsDEducacio46/

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: LA RESILIÈNCIA, FORJANT ELS TEMPS DE LES POSSIBILITATS
MONOGRAPH:

Presentació, 7
Presentation
Marta Burguet i Anna Forés

Resiliència, immigració i èxit escolar, 11
Resilience, immigration and school success
M. Paz Sandín, Josep Bazoco, Jaume del Campo, Anna Forés, Inés Massot, Rafael Sacramento, Angelina Sánchez i Berta Palou Julian

La promoció de la resiliència a les escoles: anàlisi d'una experiència, 33
The promotion of resilience in schools: analysis of an experience
Rosa Mateu Pérez, Mónica García Renedo, José Manuel Gil Beltrán, Antonio Caballer i Raquel Flores Buils

Resiliència i psicomotricitat. Orientacions per a la promoció de la resiliència des de la pràctica psicomotriu educativa, 51
Resilience and psychomotor activity. Guidelines for promoting resilience through psychomotor education
Alexandra Moreno i Crescencia Pastor

El pas per l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet, una experiència resilient, 73
Time at the Adolescent Day Hospital in Santa Coloma de Gramenet: an experience of resilience
Francesc Bosch Gras, Emili Martín Huerta, Isabel Montiel Dacosta i Liria Román López

Els tutors de resiliència en l'educació social, 91
Teachers of resilience in social education
Sandra Costa, Anna Forés i Marta Burguet

DOSSIER: SOBRE ELS ORÍGENS DE LA MODERNITAT PEDAGÒGICA: MONTAIGNE, DESCARTES I ROUSSEAU
DOSSIER: ON THE ORIGINS OF MODERN EDUCATION: MONTAIGNE, DESCARTES AND ROUSSEAU

Presentació, 109
Presentation
Isabel Vilafranca Manguán, Antonieta Carreño Aguilar

Educació, Filosofia i forma de vida. Les propostes de Montaigne i Descartes, 111
Education, philosophy and way of life: Montaigne's and Descartes's proposals
Joan Lluís Llinàs Begon

Rousseau, tres-cents anys després. Entre el mite i la realitat, 123
Rousseau, three-hundred years later. Between myth and reality
Isabel Vilafranca Manguán, Antonieta Carreño Aguilar

J.J. Rousseau i la lectura: del Robinson Crusoe a la literatura infantil, 137
J.J. Rousseau and reading: from Robinson Crusoe to children's literature
Núria Obiols i Suari

Temps d'Educació, 46 (2014) Universitat de Barcelona

Temps d'Educació, 46 (2014) Universitat de Barcelona

TESTIMONIS PEDAGÒGICS / *PEDAGOGICAL TESTIMONIES*

Una trajectòria particular entre la lletra i la imatge, 159
A particular career between language and image
Teresa Duran

ESTUDIS I RECERQUES / *STUDIES & RESEARCHES*

Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglès de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques, 179
Analysis of expository writing in Spanish and English, based on work with teaching sequences
Eduardo España Palop i Betlem Soler Pardo

La comunicació proxèmica en l'acció docent dels pedagogs-animadors de les activitats físiques per a la gent gran, 197
Proxemic communication in teaching physical activities for senior citizens
Marta Castañer, Oleguer Camerino i Glòria Saüch

Metodologies educatives en les pràctiques aquàtiques per a nadons: revisió i anàlisi de propostes suaus, 211
Educational methods in aquatic activities for infants: review and analysis of gentle teaching proposals
Gil Pla Campàs, Montserrat Benlloch Burrull i Francesc Martínez-Olmo

La diversitat sexual en la formació de mestres: el cinema com a argument creatiu, 231
Sexual diversity in teacher training: film as a creative argument
Ricard Huerta

REFLEXIONS I ASSAIGS / *REFLECTIONS & ESSAYS*

Edmund Husserl, li vaig demanar auxili, 249
Edmund Husserl, I asked him for help
Octavi Fullat

Menéndez Pelayo vist per Joan Estelrich: un episodi de la lluita d'idees culturals i pedagògiques entre la tradició conservadora i el Krausisme, 269
Menéndez Pelayo as seen by Joan Estelrich: an instance in the conflict of cultural and pedagogical ideas between the conservative tradition and Krausism
Sílvia Coll-Vinent

Unamuno, mestre pensador. La importància del llenguatge i la comunicació en l'àmbit educatiu, 285
Unamuno, master thinker. The importance of language and communication in the educational environment
Maria Teresa Signes Signes

NOTES DE LECTURA / *READING NOTES*

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

Temps d'Educació, 46, p. 7-9 (2014) Universitat de Barcelona

La resiliència, forjant els temps de les possibilitats

Marta Burguet[*]
Anna Forés[**]

Presentació

Dedicar un monogràfic de *Temps d'Educació* a la resiliència té sobrades explicacions i motius. N'exposarem quatre que considerem principals i alhora de gran actualitat pel nivell de recerca que comporta.

En primer lloc, cal dir que la resiliència és un concepte en plena adolescència al nostre país, de tendència incipient. Quan en el 2010 es va organitzar el I Congrés Europeu sobre resiliència, un dels objectius clau fou que aquesta esdevingués un terme conegut i reconegut amb el rigor científic del que n'és mereixedor. Si un concepte ha arrelat en el territori català i espanyol en aquests pocs anys del segle XXI, ha estat la resiliència. El concepte, però, no és nou; prové del llatí *resilio* i ha estat molt present en cultures anglosaxones i també llatinoamericanes, on ja s'ha consolidat.

Ara bé, com qualsevol novetat o concepte que es posa de moda, té el perill de les atribucions múltiples i fins i tot contradictòries. Per tant, és el moment de poder definir la implicació de la resiliència en l'educació i posar-la com a capdavantera en les competències amb què tot docent ha de poder estar format. La definirem com a capacitat que tenen les persones per fer front a les adversitats i sortir reeixits i/o transformats. Per tant, i des de la perspectiva de l'educació, aprendre a fer front a les adversitats i saber sortir-ne amb escreix, acceptant els canvis que de ben segur n'afloraran.

Dèiem que és un concepte adolescent per dos motius. Perquè no és fins el 1998 que es publica en català el primer llibre que en parla, d'un dels pares de la resiliència, Stefan Vanistendael *–La resiliència, el realisme de l'esperança, ferit però no vençut–,* en edició catalana fins i tot abans que en castellà. I el segon motiu és perquè, com l'adolescència, està patint aquest procés de fer-se gran, de madurar, de saber el seu lloc i tenir el seu propi espai consolidat amb rigor científic. Si la resiliència està en ple procés de redefinició com a concepte i com a gran potencial dins del marc educatiu, com a professionals compromesos amb l'educació i el món científic-acadèmic, volem aprofitar l'avinentesa que *Temps d'educació* ens ofereix per no eludir el compromís amb la comunitat acadèmica i pedagògica i poder parlar de resiliència i educació.

En segon lloc, perquè és un concepte transversal i transdisciplinari que el món de la pedagogia, com a ciència que permet espais i àmbits de reflexió de tot el que fem en educació, no pot eludir. Cal reconèixer que el terme resiliència prové del món de

(*) Marta Burguet Arfelis, doctora en Pedagogia. Professora de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, especialitzada en educació en valors, cultura de pau, mediació i conflictes. Adreça electrònica: mburguetarfelis@ub.edu

(**) Anna Forés, doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Vicedegana de la Facultat de Pedagogia. Professora de la Universitat de Barcelona en els estudis d'educació social. Adreça electrònica: annafores@ub.edu

l'enginyeria, definint-la com la propietat que tenen certs materials, que han estat sotmesos a deformacions, per tal de retornar al seu estat originari. La psicologia aplica aquesta característica a l'ésser humà. Tot i saber que és evident que no podem tornar a l'estat original quan hem patit certes adversitats, sí assumim els reptes que comporta aplicar-ne aquesta capacitat a l'àmbit educatiu i proposar el desenvolupament d'aquests ressorts que permeten arrelar-se a quelcom menys efímer quan al voltant tot sembla trontollar.

Per tot plegat, es tracta d'una competència que moltes ciències han fet seva: la física, l'economia, la sociologia, la psicologia i fins i tot la medicina i les neurociències. És en aquesta línia que el compromís de la pedagogia esdevé vital i de caire transdisciplinari, mirant de conjuminar les diverses aplicacions que se'n fa a través de recerques que aportin dades per a un potencial creixement d'aquesta capacitació.

Seguint amb les motivacions de fons d'aquest monogràfic, en tercer lloc val a dir que no és casual que ara es parli més de resiliència. La pertinència del concepte ara té més sentit que mai. En un context de crisi, en un moment on la societat ha de fer front a les adversitats, on les famílies, escoles, estan sotmeses d'una manera creixent a dificultats de tota mena, la resiliència pot ser la clau de volta per orientar la intervenció educativa i poder dissenyar vies alternatives a la situació actual. Promoure la resiliència implica no només fer ciutadans i ciutadanes amb més capacitats, sinó més competents per poder sortir-se'n i albirar amb més realisme esperances possibles.

En darrer lloc, perquè la resiliència ens convida a derivar d'una cultura del tenir cap a la promoció d'una cultura de l'ésser, valorant i validant el potencial de les persones, treballant a partir del que s'és i de l'existir més intrínsec a la persona. Afavorir espais participatius, escoles inclusives, organismes on tots formen part d'una manera activa, valorant a cadascú pel que és i pel que pot contribuir a la resta. Són tots aquests, nous esculls pedagògics que poden treballar-se des del rigor científic i des de la validesa acadèmica. La resiliència i la pedagogia ens conviden a projectar futur de manera conjunta.

En els darrers tres anys la bibliografia i els estudis sobre resiliència han començat a multiplicar-se de manera exponencial. La millor manera de poder elaborar un bon monogràfic sobre resiliència ha estat comptar amb portaveus que ens poguessin donar un visió holística, integral de la resiliència en el món educatiu a l'actualitat. Aquesta visió la configuren l'ampli abast de la procedència dels articles, que recullen recerques i aplicacions dutes a terme en un entorn abastament global.

Alhora, el monogràfic ha volgut comptar amb les darreres recerques i tesis doctorals de resiliència i educació. És així que els articles de M. Paz Sandín i de l'equip de l'Observatori Psicosocial de Recursos en Situacions de Desastre (OPSIDE) de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat (OCDS) de la Universitat Jaume I, juntament amb l'article de la tesi doctoral dirigida per les professores Crescencia Pastor i M. Teresa Anguera, constitueixen tres eixos cabdals pel monogràfic. En aquesta línia, «Resiliència, immigració i èxit escolar» és un treball col·lectiu de diversos professors liderats per M. Paz Sandín, on tracten els temes de les adversitats amb les que es troba l'estudiant de secundària de procedència estrangera en fer el pas a l'educació postobligatòria, destriant els elements resilients d'aquells que superen amb èxit aquestes

circumstàncies. A banda, l'equip de la Universitat Jaume I presenta el seu estudi «La promoció de la resiliència a les escoles: anàlisi d'una experiència» on exposen una experiència pràctica d'aplicació de promoció de la resiliència en contextos educatius duta a terme per l'Observatori, avalada pels estudis recents sobre la matèria. Alhora, Alexandra Moreno i Crescencia Pastor presenten l'estudi «Resiliència i psicomotricitat. Orientacions per a la promoció de la resiliència des de la pràctica psicomotriu educativa», extret de la recerca empírica realitzada de manera més àmplia, on estableixen propostes per a la promoció de la resiliència en la relació entre adolescents i educadors/es.

També, però, s'ha volgut comptar amb la presència de dues experiències sobre resiliència i educació, una d'elles a casa nostra, com és el cas de la resiliència en els hospitals de dia. Amb «El pas per l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet, una experiència resilient», es mostra la necessitat del treball educatiu de la resiliència en els entorns de la salut mental, i se n'exposa un cas clínic real.

Per cloure aquest monogràfic i fer una proposta ferma per dur a la pràctica en els diferents àmbits educatius socials, proposem la lectura d'un article fruit d'anys d'experiència i de recerques anteriors sobre els tutors/es de resiliència, «Els tutors de resiliència en l'educació social», on Sandra Costa i les signants d'aquesta presentació fem una mirada al paper d'acompanyament educatiu en el procés d'enfortir –que no endurir– la persona davant les adversitats. Ho fem des de la creença en la possibilitat de canvi, i des de l'exigència i responsabilització de l'acció de l'educand vers la seva pròpia vida.

Resiliència, immigració i èxit escolar

M. Paz Sandín (coord.)[*]
Josep Bazoco
Jaume del Campo
Anna Forés
Inés Massot
Rafael Sacramento
Angelina Sánchez[**]

Resum

El projecte de recerca que es presenta té la intenció d'abordar i caracteritzar des de l'enfocament de la resiliència com l'alumnat de procedència estrangera s'enfronta a una etapa d'alt risc d'abandonament escolar, l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) –especialment en el segon cicle–, i el moment de transició acadèmica cap a la Post-Obligatòria (PO). La proposta incorpora el repte d'analitzar i valorar els mecanismes resilients desplegats per l'alumnat immigrant que poden donar llum a aconseguir que processos, a priori, qualificats com a problemàtics o dificultosos per aquests grups degut a la seva situació de major vulnerabilitat esdevinguin una xarxa protectora que afavoreixi trajectòries d'èxit escolar. La hipòtesi de treball rau en què l'alumnat de procedència estrangera que presenta trajectòries d'èxit perquè ha superat la transició de risc ESO-PO i segueix amb persistència acadèmica fins als darrers cursos podria presentar unes característiques de resiliència específiques.

Paraules clau

resiliència, èxit escolar, alumnat immigrant, transició acadèmica, educació secundària obligatòria, educació secundària postobligatòria, vulnerabilitat acadèmica

Recepció de l'original: 20 de setembre de 2013
Acceptació de l'article: 13 de novembre de 2013

Introducció[1]

Els factors associats a l'èxit escolar han estat objecte d'un gran nombre d'investigacions. Tanmateix, fins a dia d'avui s'ha posat l'accent en els indicadors que discriminen l'alumnat en funció del seu rendiment. Els discursos s'han centrat, fonamentalment, en les «necessitats» i «limitacions» dels estudiants i ben pocs en l'estudi de les seves potencialitats. En aquesta línia, l'informe de la Fundació Bofill (2009) ha suggerit que:

(*) Doctora en Pedagogia. Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Facultat de Pedagogia (UB). Juntament amb Bazoco, del Campo, Massot, Sacramento i Sánchez, pertanyen al Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). Anna Forés és professora lectora al departament de Didàctica i Organització Educativa de la mateixa facultat. Adreces electròniques: mpsandin@ub.edu, jbazoco@ub.edu, jdelcampo@ub.edu, afores@ub.edu, imassot@ub.edu, rbsacramento@gmail.com, angelinasanchez@ub.edu

(**) En aquest estudi també hi han col·laborat: Rubén Anglès, Elisabet Coma i Yajaira Requena.

(1) Aquest article forma part del projecte de recerca «Ajuts per a incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya» Ref. ARAFI-DGR 2010 AGAUR.

> [...] l'anàlisi de trajectòries educatives d'èxit per part d'alumnes d'origen immigrat, pensem que pot ser un objecte d'estudi altament interessant. D'una banda, perquè ens permetria valorar quines són les característiques, estratègies i experiències (als centres educatius, socials, familiars) d'aquest alumnat que han propiciat aquest tipus de trajectòries; d'una altra banda, perquè contribuiria a potenciar la imatge de l'alumne d'origen immigrat amb èxit, un model que podria arribar a ser un referent (avui molt ignorat) tan per als mateixos alumnes que comencen la seva trajectòria acadèmica a les escoles i instituts, com per als mateixos professionals que hi treballen. (Serra i Palaudàrias, 2009, p. 315)

Enfocar la recerca i l'anàlisi de les trajectòries educatives de l'alumnat de procedència estrangera des d'aquesta perspectiva ens pot ajudar a comprendre més profundament els processos de vulnerabilitat acadèmica als quals s'enfronten els diversos grups culturals i complementar la visió que avui en dia tenim sobre aquestes temàtiques. Alhora, ens pot donar elements per tal de dissenyar programes preventius i implementar accions que promoguin processos d'èxit en aquests joves.

Aquest article presenta un avenç dels resultats que hem obtingut a partir del projecte «Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera». La recerca ha adoptat una perspectiva «positiva» partint de l'estudi de les potencialitats de l'alumnat que, tot i trobant-se en una situació poc favorable, ha pogut superar les limitacions i ha assolit l'èxit escolar. En aquest estudi, s'ha entès l'èxit escolar com al fet de persistir acadèmicament i de no abandonar els estudis en la transició ESO-PO.

Els resultats obtinguts en relació a la comprensió dels factors associats a una transició d'èxit des de la perspectiva de la resiliència poden suposar un avanç científic significatiu i rellevant en educació intercultural d'un tema que, fins avui, ha estat molt poc estudiat en el nostre context.

Precisament, el fet que determinades persones siguin capaces de «compensar» certes limitacions amb altres habilitats ha estat l'element que ens ha abocat al concepte de la resiliència, entesa com una crida a centrar-se en cada individu com hom únic emfatitzant les seves potencialitats i els recursos personals que li permeten enfrontar situacions adverses i sortir-ne enfortit. Des d'aquest punt de vista, la resiliència pot aportar claus comprensives interessants més centrades en les potencialitats de l'alumnat que no pas en els dèficits, per tal de preveure i promoure la seva capacitat d'èxit.

La resiliència i l'èxit escolar en una etapa de vulnerabilitat acadèmica

A grans trets, el període de l'educació secundària es constitueix com a una etapa d'alt risc o vulnerabilitat acadèmica per a la població immigrant. Així ho corroboren els resultats de diverses investigacions fetes tant a nivell internacional com nacional. D'entre elles, citem, per la seva publicació recent, *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*, motivat pel Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Boada *et al.*, 2011); l'estudi de la Fundació Jaume Bofill, *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*, de Serra i Palaudàrias (2010); l'estudi *Inmigración y Estado de bienestar en España,* finançat per l'Obra Social La Caixa (Moreno i Bruquetas, 2011), i l'*Informe de la inclusió social a Espanya,* per l'Obra Social Caixa Catalunya (Marí-Klose, 2009). Tots ells evidencien que els col·lectius d'estudiants de procedència estrangera actualment presents en el context educatiu són els que tenen més probabilitats

d'abandonar prematurament els seus estudis i de no romandre en els nivells postobligatoris.

Malgrat que és sabut que la falta de continuïtat d'aquests joves es produeix al llarg de tota l'etapa obligatòria (ESO), s'ha constatat que, en termes generals, el percentatge d'abandonament al quart curs d'ESO i a primer de postobligatòria és significativament més elevat, i el doble entre la població immigrant (Serra i Palaudàrias, 2009; 2010). De cada 1.000 alumnes que cursen els ensenyaments postobligatoris no universitaris, tan sols 7,2 són estrangers, mentre que en els nivells obligatoris, constitueixen el 45,1 per mil i el 29,6 per mil a la Primària i l'ESO respectivament (Ministeri d'Educació, 2009, p. 73). Alguns estudis assenyalen com a variable explicativa que aquestes dades es deuen a les diferències de gènere, mentre que d'altres, amb un percentatge més alt, apunten cap al «moment d'incorporació» al sistema educatiu –un 42% dels alumnes incorporats a l'etapa de l'ESO no finalitzen aquesta fase–, i assenyalen que els problemes de rendiment són tres vegades més alts (60%) en els joves que s'incorporen més tard dels onze anys, enfront del 20% si s'inicien amb anterioritat (Colectivo IOÉ, 2008).

Tot i les trajectòries tan febles d'aquests col·lectius, també ha quedat palès que alguns superen amb èxit el quart curs d'ESO, i que d'aquests una part persevera en la postobligatòria, especialment col·lectius com l'argentí, el colombià i el romanès. Ens trobem, doncs, davant d'una població caracteritzada per un context de vulnerabilitat que malgrat la seva situació ha aconseguit desenvolupar trajectòries d'èxit acadèmic. L'anàlisi i comprensió d'aquests processos d'èxit en situació desfavorable s'ha desenvolupat amb força en recerques internacionals i, també, en la pràctica interdisciplinària des de la perspectiva de la «resiliència».

La resiliència és un terme que prové de la física i, que generalment, s'utilitza per a descriure aquells materials que tot i estar sotmesos a situacions de desgast o altres agressions aconsegueixen recuperar el seu estat original. A la literatura científica, aquest concepte s'ha tractat de diferents maneres (Fergus i Zimmerman, 2005; Luthar, 2003; Masten, 2001; Luthar i Cushing, 1999; Kaplan, 1999) i existeix una certa unanimitat en l'afirmació d'una «competència efectiva d'afrontament» com a resposta a una situació de risc o adversitat.

En els últims anys, els treballs conceptuals i empírics sobre la resiliència han pres una gran rellevància a l'hora d'analitzar per què alguns estudiants tenen èxit en el sistema educatiu, mentre altres del mateix context, comunitat social o en situacions econòmicament desafavorides, no. Perquè un subjecte desenvolupi la resiliència, cal que estiguin en joc «factors de risc» i «de protecció». Aquests últims ajuden a aconseguir resultats positius basant-se més en les potencialitats que en el dèficit. La resiliència, a mesura que es desenvolupa producte de la interacció entre aquests factors, adopta un sentit dinàmic i de procés, l'anàlisi del qual permet determinar els riscos associats a la vulnerabilitat i els factors de protecció vinculats. Alguns enfocaments teòrics centren l'atenció en la dualitat «factors de risc *vs.* factors protectors» i altres en el pes relatiu dels «factors externs (micro-macrosocials, econòmics, polítics, etc.) i interns (recursos interns, qualitats intrínseques de les persones)». Sintetitzant vàries aportacions, podria dir-se que quan els factors protectors bàsics de la persona fallen és quan es desenvolupa la resiliència (Becoña, 2006). Aquesta no es considera un tret estàtic de la persona

sinó que pot canviar al llarg de la vida –en situacions i contextos diversos– i manifestar-se mitjançant diversos patrons. Això comporta que hi hagi certa confusió bé referint-se al resultat d'adaptació o bé al seu propi procés (Olsson *et al.*, 2003). Així doncs, en l'àmbit educatiu, el constructe de la «resiliència educativa» és vist com un atribut que, en un moment donat, es pot promoure si s'incideix en els factors «alterables» relacionats amb l'èxit d'un individu a l'escola. En aquest context, es treballa des d'una perspectiva diagnòstica per a la prevenció, el tractament i el disseny d'intervencions efectives.

Les temàtiques abordades en els estudis fets fins al moment s'han centrat, majoritàriament, en l'anàlisi dels factors resilients associats al rendiment acadèmic de l'alumnat (Peralta, Ramírez i Castaño, 2006); en els alumnes amb fracàs escolar (Valle i Parrilla, 2006; Fullana, 1996); en els alumnes amb dificultats d'aprenentatge (Pérez-Blasco *et al.*, 2007), i en les diferències entre estudiants resilients i no resilients, el seu ambient familiar i la seva percepció de l'ambient, clima de l'escola i aula (Waxman, Gray i Padrón, 2003). També s'han dissenyat i elaborat instruments amb la intenció de valorar les competències que el professorat té per a reconèixer la resiliència en els seus estudiants (Russo i Boman, 2007). Els resultats obtinguts han permès, en primer lloc, identificar una sèrie d'atributs característics dels estudiants resilients –en són exemple el locus de control intern, l'assertivitat i les habilitats per a la resolució de problemes, la competència cognitiva, l'autoconcepte positiu, el sentit de propòsit i de futur, la motivació d'assoliment, la competència social, etc. (Mampane i Bower, 2006). En segon lloc, han permès suggerir accions perquè els centres educatius puguin mitigar els factors de risc i apostar per la presència transversal de l'enfocament de la resiliència en cadascun dels espais curriculars i projectes institucionals. Algunes d'aquestes accions són enriquir els vincles, ensenyar habilitats per la vida, establir i transmetre expectatives elevades o oferir oportunitats de participació significativa (Hawkins i Catalano, 1990; Bernard, 1991).

Altres estudis com els d'Uriarte (2006) i Silas (2008) han buscat exemplificar les dinàmiques escolars que propicien la participació dels alumnes fent-los més forts per enfrontar l'adversitat, i constituir professionals –coneguts com a «persones significatives en resiliència»– que poden contribuir en la creació de mecanismes resilients en els alumnes més desfavorits. Anzola (2003), per part seva, ha mostrat la situació de joves que han desenvolupat mecanismes de superació personal i adaptació escolar en el moment d'oferir-los condicions educatives en context d'aprenentatge diferents. Així mateix, Cardozo i Dibini (2006) han investigat factors de conductes de risc i de promoció de conductes resilients en els joves.

En general, les investigacions existents destaquen, per una banda, la rellevància i possibilitat d'afavorir conductes resilients mitjançant la intervenció de factors protectors que combatin els factors de risc que porten al fracàs escolar i, per l'altra, valoren el potencial dels centres educatius per aconseguir-ho. Principalment, els estudis realitzats han estat estudis de cas en escoles. No obstant això, la mancança de recerques que analitzin amb profunditat el desenvolupament de mecanismes resilients en alumnes de vulnerabilitat social i/o cultural posa de manifest un major treball en aquest sentit. Com diuen Acevedo i Mondragón (2005), la resiliència educativa és un camp d'investigació que es troba en desenvolupament i expansió.

Concretament en relació als resultats acadèmics del col·lectiu d'alumnes immigrants, les investigacions fetes han demostrat la complexitat que suposa, per a aquest col·lectiu, el procés d'ensenyament-aprenentatge en una llengua diferent, així com el canvi cultural i social en una nova societat, portant com a conseqüència baixos nivells de rendiment acadèmic i inadaptació escolar (Rodríguez i Luque, 2002; Huguet i Navarro, 2006). Tot i el desavantatge social i educatiu que comporta la condició d'immigrant per si mateixa, hi ha casos d'alumnes que han aconseguit superar la mitjana d'èxit escolar si ho comparem amb la resta d'iguals de mateixes condicions, fins i tot, aconsegueixen trajectòries acadèmiques reeixides molt superiors. Així ho demostra la recerca desenvolupada per Chavkin i González (2000) en la qual s'estudia la situació de joves immigrants mexicans als Estats Units. Per la seva banda, Pereda (2006) analitza com les famílies immigrants aconsegueixen sortir triomfants en l'adaptació a un nou context en relació amb altres en les seves mateixes condicions. Malgrat això, una vegada més es constata que les investigacions sobre resiliència i immigració són molt escasses, i més encara les relacionades amb l'èxit escolar de l'alumnat immigrant tot i el desavantatge en què es troben respecte als alumnes d'origen no immigrant. Si bé, s'han estudiat les causes del fracàs escolar d'aquest sector de la població, les investigacions entorn els factors que propicien l'èxit escolar són insuficients.

El projecte «Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera: diagnòstic i línies d'intervenció»

El projecte de recerca que presentem va ser aprovat en la convocatòria «Ajuts per a incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya (ARAFI-DGR 2010)» i està finançat per l'AGAUR-Generalitat de Catalunya.

Aquest estudi treballa sobre la hipòtesi que l'alumnat de procedència estrangera que supera la transició de risc ESO-PO i que aconsegueix finalitzar els estudis postobligatoris –amb la possibilitat després de cursar estudis superiors– presenta unes característiques específiques de resiliència, conjugant certes capacitats individuals i recolzaments socioeducatius de l'entorn. A partir d'aquest plantejament, algunes de les preguntes que estan guiant la nostra recerca són les següents: Quins són els factors protectors que han pogut incidir en les trajectòries d'èxit d'aquests estudiants? Es tracta dels mateixos factors protectors en tots els grups culturals? Quins ressorts resilients han activat? Han desenvolupat determinades capacitats específiques per compensar els factors de risc que han viscut en la seva etapa formativa? Quins? Com interactuen? En quina mesura els programes i accions educatives són promotors de trajectòries d'èxit des d'aquesta perspectiva?

Objectius de la recerca

Els objectius generals d'aquesta investigació són:

1. Analitzar la relació entre la resiliència i l'èxit escolar en l'alumnat de procedència estrangera.

Concretament, busquem esbrinar quins han estat els factors protectors –individuals, familiars, escolars i comunitaris– que han incidit en la trajectòria dels estudiants de

procedència estrangera, com han interaccionat i en quina mesura han pogut influir en el desenvolupament del seu nivell de resiliència per afrontar una etapa d'alt risc d'abandonament escolar com és la secundària. En definitiva, pretenem confirmar el vincle existent entre la capacitat resilient i l'èxit escolar.

2. Elaborar i/o validar un instrument diagnòstic del nivell de resiliència d'aquest alumnat.

Com s'ha pogut constatar anteriorment, la resiliència és un constructe multidimensional i complex del qual n'existeixen ben pocs instruments per a mesurar-la, i encara molts menys adaptats a l'àmbit migratori. Des d'aquesta perspectiva, el segon dels nostres objectius és precisament obtenir instruments diagnòstics de resiliència que permetin concretar processos d'intervenció innovadors orientats a l'èxit escolar de l'alumnat immigrant i que siguin transferibles a investigacions futures. Les possibilitats predictives d'aquests instruments ajudaran a estructurar certes tasques del professorat en la mesura que aquest conegui quins són els factors de protecció claus que cal desenvolupar per tal de potenciar el grau de resiliència de l'alumnat.

El fet que siguin aplicables a l'alumnat de procedència estrangera, ens posiciona en un discurs en el qual hem de tenir molt present la seva percepció cultural del recolzament rebut al llarg de les seves trajectòries acadèmiques. Adoptem, per tant, una visió dinàmica del seu desenvolupament tenint en compte la interacció de contextos en els quals es troben i les dimensions culturals que hi intervenen. Amb aquest propòsit, hem tingut en compte estudis com el de García Ramírez *et al.* (2002) que assenyalen que existeixen diferències culturals de significat tant en els esdeveniment vitals com en la percepció i recepció dels sistemes de suport segons els grups. Aquests autors suggereixen que l'eficàcia de les mesures d'ajuda (educatives, socials, etc.) pot ser valorada des de la congruència entre l'ajut ofert i la percepció subjectiva de la necessitat o demanda requerida, que com hem apuntat pot estar culturalment configurada.

3. Proporcionar línies de millora i intervenció educativa des de l'enfocament de la resiliència.

Finalment, l'últim dels objectius que guien aquest estudi pretén, en primer lloc, valorar els programes i accions específiques desplegats a l'entorn escolar com a recursos preventius de la vulnerabilitat acadèmica i la promoció de la resiliència. En segon lloc, establir un model general d'intervenció i bones pràctiques educatives per a l'afavoriment de trajectòries d'èxit acadèmic en l'alumnat de procedència estrangera. Aquest model serà d'utilitat no només per orientar accions educatives sinó també com a punt de partida per a futures recerques que estudiïn en profunditat el fenomen de la persistència atenent, per exemple, a les diferents tipologies culturals que caracteritzen la població d'origen estranger. I, en tercer lloc, suggerir pautes per a la prevenció de la vulnerabilitat acadèmica de l'alumnat, la intervenció educativa i la formació del professorat. En aquesta línia, els resultats d'aquesta recerca possibilitaran l'elaboració de propostes formatives orientades al desenvolupament de les capacitats resilients així com materials educatius per a diverses àrees com la tutoria, la mediació, etc.

Metodologia i pla de treball

En base als objectius anteriorment descrits, el treball de recerca presenta un disseny transversal que finalment ha quedat estructurat en cinc fases combinant estratègies de recollida de dades qualitatives i quantitatives. Els instruments de recollida d'informació, detallats més endavant, han estat aplicats al darrer trimestre del quart curs de l'ESO (Abril-Juny 2011) i entre d'altres informacions han permès valorar el nivell de resiliència dels estudiants. El seu seguiment a la PO constatant la seva permanència o abandonament dels estudis postobligatoris ens permet valorar la possible relació entre resiliència i persistència acadèmica. Ens trobem en la quarta fase de la investigació fent el seguiment de la transició educativa ESO-PO. En la figura següent es recullen els aspectes més rellevants abordats a cadascuna d'elles.

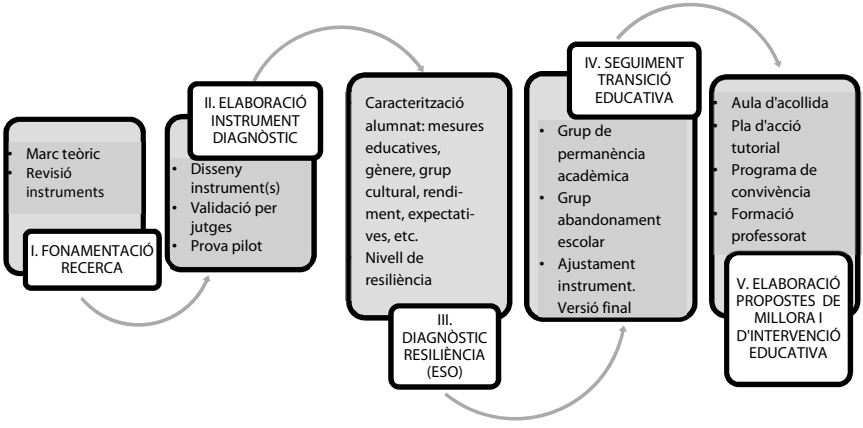


Figura 1. Disseny del projecte

Instruments de recollida d'informació

Per tal de dur a terme la recollida d'informació, hem utilitzat tres instruments: un qüestionari general, una escala de resiliència adaptada i un qüestionari de centre. Tots ells redactats tant en català com en castellà per a què els joves que comprenen millor un o altre idioma poguessin contestar adequadament. A més a més, també es van elaborar les corresponents versions en línia mitjançant el *google forms*, per aplicar-los en aquells centres on fos possible.

A continuació, es presenta una breu descripció de cadascun d'ells:

— Qüestionari general

El qüestionari general ha estat l'instrument de recollida de la informació bàsica dels participants. Els ítems que ha inclòs recullen la procedència, temps de residència a Espanya, nivell educatiu, professió dels pares, plans d'estudis futurs, autovaloració de la seva situació acadèmica i altres preguntes rellevants de cadascun dels alumnes. Aquest instrument ens ha permès fer múltiples creuaments amb la totalitat de variables estudiades relatives al fenomen de la resiliència.

— Escala de resiliència

L'escala de resiliència ha estat fruit de l'adaptació de l'instrument SV-RES (Saavedra i Villalta, 2008) que s'estructura en relació a dues preguntes eix:

a) Quins recursos personals, de manera conscient i intencionada, utilitza el subjecte per abordar l'adversitat?

b) Com es constitueix el comportament resilient des de la perspectiva del subjecte? (Villalta, Saavedra i Escurra, 2007).

D'una banda, la primera pregunta fa referència als factors de resiliència que nens, nenes i adolescents mobilitzen per abordar amb èxit situacions adverses, i que per això cal promoure. Aquests factors sorgeixen del model interactiu de Grotberg (1995) que caracteritza la resiliència en tres aspectes de la relació amb altres: el suport que la persona creu que pot rebre (jo tinc); les fortaleses intrapsíquiques i condicions internes amb les que es defineix a si mateixa (jo sóc, jo estic), i les habilitats per relacionar-se i resoldre problemes (jo puc). De l'altra, el segon interrogant va en la línia dels estudis de casos de subjectes amb trajectòries resilients (Fergus i Zimmerman, 2005). Saavedra (2003) ha treballat des d'aquesta perspectiva amb casos llatinoamericans des dels quals va elaborar el *Model Emergent de la Resiliència*. Aquest model és una síntesi comprensiva de l'acció resilient des de la perspectiva dels participants per aprendre i transformar proactivament els seus judicis: condicions de base, visió de si mateix, visió del problema i resposta resilient. L'encreuament de tots dos eixos defineix conceptualment els 12 factors que avalua l'escala i que fan possible identificar diferents nivells de l'acció humana que al llarg de la història personal constitueixen aspectes de la manera de ser del subjecte.

L'ús d'aquest instrument es va considerar interessant per diversos motius, entre els quals, destaquem que és fruit d'una base teòrica sòlida; compta amb una alta validesa i alta fiabilitat estadística provada en diverses mostres; és de fàcil aplicació; i, permet obtenir una puntuació global de resiliència i diferents puntuacions per àrees (els 12 factors de resiliència). A conseqüència, va ser adaptat en termes de llenguatge, característiques de la mostra i dels objectius de la investigació en particular. Un cop feta l'adaptació, es va demanar l'opinió a diferents expertes per incorporar possibles millores en relació a: l'exhaustivitat, les dimensions analitzades, l'adequació dels continguts i dels ítems, la claredat en la seva formulació, la pertinència del llenguatge i el format segons la població a qui estaven adreçats. Les seves aportacions van suggerir diversos canvis tant en la redacció de les preguntes com en el format, fins a obtenir la versió final del mateix.

El qüestionari definitiu té 61 ítems de tipus escalar amb 4 alternatives de resposta que van de «molt d'acord» a «gens d'acord». Tal i com es mostra en la taula següent, manté els 12 factors de resiliència de la versió original de l'escala que s'agrupen en els 4 àmbits de profunditat d'estructuració de la consciència.

Taula 1. Factors de resiliència de l'escala SV-RES (Saavedra i Villalta, 2008)

	Nivells d'estructuració de la consciència (Saavedra i Villalta, 2008)			
Competències interaccionals de Grotberg (1995)	Condicions de base	Visió de si mateix	Visió del problema	Resposta resilient
Jo sóc, jo estic	F1: Identitat	F2: Autonomia	F3: Satisfacció	F4: Pragmatisme
Jo tinc	F5: Vincles	F6: Xarxes	F7: Models	F8: Fites
Jo puc	F6: Afectivitat	F10: Autoeficàcia	F11: Aprenentatge	F12: Generativitat

— Qüestionari de centre

Per a la recollida d'informació sobre la percepció dels joves en relació al centre escolar, al professorat, a la relació família-escola i a la integració social entre companys, es va elaborar un qüestionari de centre compost per 33 preguntes amb resposta tipus *likert* de 4 nivells. Es va prendre com a punt de partida l'enquesta de tipus multimodal elaborada per l'equip coordinat per P. Figuera et al. (2008) en el projecte subvencionat per l'Agència d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AMIC) «L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals». Aquest instrument contenia dues escales autoproduïdes que tenien en consideració els factors explicatius de la persistència escolar –*Escala AC*, actitud vers el centre i *Escala AF*, actitud vers la formació– i una de validada, l'*Escala de Rosenberg*.

Com a part de la validació de l'instrument definitiu, es va realitzar la prova de fiabilitat *Alpha de Cronbach* utilitzant el programa R versió 2.12.1. Els resultats de la prova demostren una alta fiabilitat de l'escala de centre (0,8533); no obstant això, alguns ítems presentaven baixa homogeneïtat i per tant van ser eliminats del qüestionari per a l'anàlisi estadística posterior. Finalment, l'escala de centre ha estat dividida en 6 factors la divisió dels quals ha estat corroborada mitjançant una anàlisi factorial. A la taula següent (Taula 2) es mostra la relació de cada factor amb la seva definició i un exemple d'ítem.

Taula 2. Factors del qüestionari de centre

Factors	Definició	Exemplificació d'ítem
Visió general	Conté preguntes que estan directament relacionades amb la manera com l'alumne percep i entén la seva «vida escolar» particular i, alhora, la relació que manté tota la comunitat educativa en el centre.	Les orientacions del meu tutor m'ajuden a resoldre problemes.
Companys	Està compost per ítems que defineixen la relació que els alumnes tenen amb els seus companys.	Els meus companys són un gran suport per a mi.
Professorat	Recull la relació dels participants amb el professorat.	El professorat em tracta igual que als altres de la classe.
Visió institucional	Està compost per ítems que fan referència a la valoració que l'alumnat fa del centre des d'un punt de vista institucional.	A l'institut, es reconeix la meva feina i em feliciten.

Taula 2. (continuació)

Factors	Definició	Exemplificació d'ítem
Valoració subjectiva	Recull el valor subjectiu que els joves atribueixen a l'educació.	Els estudis són importants per a sentir-se «algú a la vida».
Valoració pràctica de l'educació	També contempla la valoració que fan de l'educació, però en aquest cas cap a aspectes més pràctics, relacionats amb la carrera i el sou.	Amb els estudis podré guanyar més sou.

Contextualització del treball de camp i participants

La investigació s'ha dut a terme en instituts d'ensenyament secundari de dues o més línies i de titularitat pública de Barcelona i província: dos al municipi de Santa Coloma de Gramenet (INS Ramon Berenguer IV i INS Terraroja), un a Sabadell (INS Sabadell) i un altre a l'Hospitalet de Llobregat (INS Torras i Bages). Dels quatre instituts participants[2], tres d'ells ofereixen estudis de Batxillerat com a opció de continuïtat postobligatòria i un, a més, cicles formatius d'informàtica.

La selecció de la mostra ha estat feta mitjançant un mètode de mostreig no-probabilístic incidental, tenint en compte la disponibilitat de l'institut per a l'aplicació dels instruments, i atenent també que la diversitat geogràfica garantís una major representativitat. Així, la mostra ha estat formada per tots els estudiants de procedència estrangera matriculats a quart d'ESO en el curs 2010-2011, independentment del seu origen. Hi han participat un total de 94 joves de 15 a 18 anys, distribuïts en els centres segons es mostra en la taula següent (Taula 3), amb una proporció de nois i noies d'un 55% i 45% respectivament. En aquest apartat fem una descripció bàsica i general de les variables que caracteritzen els joves d'aquest estudi.

En cadascun dels instituts, els instruments van ser administrats en dos dies lectius amb una durada mitjana de dues hores per aplicació. Posteriorment es van tenir reunions amb els responsables de cada centre per a la recollida de les dades de seguiment de la transició ESO-Postobligatòria.

Taula 3. Participants per gènere i institut

	Femení		Masculí		Total	
Institut	N	%	N	%	N	%
INS Ramon Berenguer IV	5	5.3	2	2.1	7	7.4
INS Torras i Bages	12	12.8	11	11.7	23	24.5
INS Sabadell	9	9.6	15	16	24	25.5
INS Terraroja	16	17	24	25.5	40	42.6
Total	42	44.7	52	55.3	94	100

(2) Tots els centres han donat el vist-i-plau per aparèixer en aquesta publicació.

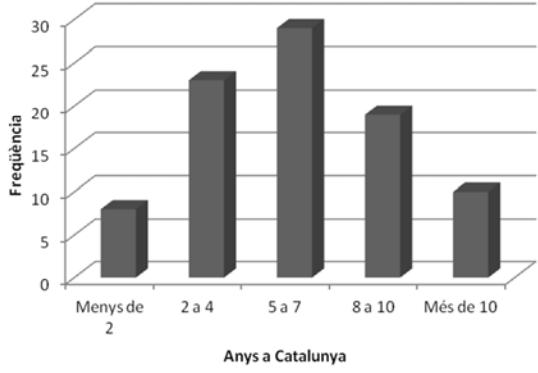
Pel que fa a l'origen cultural i geogràfic dels participants, procedien de 19 països diferents. Per a l'anàlisi posterior, la procedència ha estat recodificada d'acord amb les regions geogràfiques especificades a la taula següent:

Taula 4. Participants per lloc de procedència

Procedència	N d'estudiants	Percentatge (%)	Percentatge vàlid (%)
Amèrica Llatina	53	56,38	59,55
Àsia	7	7,45	7,87
Àsia central	1	1,06	1,12
Àsia del sud	13	13,83	14,61
Europa no-comunitària	2	2,13	2,25
Magrib	11	11,70	12,36
Resta d'Àfrica	2	2,13	2,25
NS/NC	5	5,32	
Total	94	100	100

Les dades recollides es poden dividir en relació a la quantitat d'anys viscuts a Catalunya, tal i com es mostra a la figura següent (Figura 2). La majoria es concentra en el tram entre els 2 i els 10 anys, sent considerablement menor el percentatge d'estudiants que té més de 10 anys o menys de 2 de residència.

Figura 2. Nombre de participants per anys a Catalunya



Resultats obtinguts

Els resultats que es presenten són fruit de l'anàlisi dels tres instruments: el qüestionari general, el qüestionari de centre i l'escala de resiliència. S'ha utilitzat el programa R versió 2.12.1. sobre la base de proves paramètriques i no-paramètriques com la T de Student, la Wilcoxon, la Kruskal-Wallis i la khi quadrat de Pearson.

Fruit de l'enfocament exploratori i de descobriment de com es modela la resiliència en aquests joves, es van realitzar fins a 392 proves estadístiques correlacionant diverses mesures i indicadors extrets a partir dels instruments esmentats, 61 de les quals han mostrat una correlació significativa ($p<0.05$). Molts d'aquests resultats van més enllà de l'abast d'aquesta publicació i, per tant, ens centrarem en les que intuïm ser més rellevants per comprendre de manera més profunda el vincle entre la resiliència, la immigració i l'èxit escolar.

Resiliència i procedència

Un dels primers resultats destacables ha estat trobar relació entre la resiliència i la procedència dels estudiants. Han aparegut diferències significatives en la puntuació total de l'escala de resiliència i en la majoria del seus factors, segons els diversos grups i procedències. A la taula següent (Taula 5) es mostren aquests resultats i una breu descripció de cadascun dels factors.

Taula 5. Correlació entre procedència i resiliència

	Descripció	Resultats Procedència - Resiliència (desviació)
Escala de resiliència **Total**	Mesura total de resiliència. Inclou diferents àmbits de la resiliència d'acord amb Saavedra i Villalta (2008).	P=0.002 Amèrica Llatina 2.31 (0.38) Magrib 2.29 (0.38) Àsia del Sud 2.01 (0.35) Àsia 1.74 (0.32)
Factor 2 de resiliència **Autonomia**	Fa referència a judicis sobre el vincle que el subjecte estableix amb si mateix per definir la seva aportació particular a l'entorn sociocultural. Al·ludeix al sentiment de competència davant dels problemes, a la bona imatge de si mateix i a la independència en actuar.	P=0.001 Amèrica Llatina 2.39 (0.46) Magrib 2.38 (0.41) Àsia del Sud 1.97 (0.50) Àsia 1.53 (0.56)
Factor 4 de resiliència **Pragmatisme**	Fa referència a judicis que revelen un sentit pràctic d'interpretar les accions que realitza. Al·ludeix a una orientació positiva cap a l'acció.	P=0.01 Amèrica Llatina 2.29 (0.47) Magrib 2.11 (0.65) Àsia del Sud 1.88 (0.60) Àsia 1.63 (0.37)
Factor 5 de resiliència **Vincles**	Fa referència a judicis que posen de relleu el valor de la socialització primària i xarxes socials amb arrels en la història personal. Es refereix a les relacions vinculars properes i intenses a la infància que defineixen estructures d'afecció que orienten sistemes de creences.	P=0.02 Magrib 2.34 (0.43) Amèrica Llatina 2.30 (0.44) Àsia del Sud 2.20 (0.48) Àsia 1.77 (0.20)
Factor 6 de resiliència **Xarxes**	Fa referència a judicis relacionats amb el vincle afectiu que estableix la persona amb el seu entorn social proper. Al·ludeix a les condicions socials i familiars que constitueixen un suport per al seu objecte.	P=0.049 Magrib 2.36 (0.50) Amèrica Llatina 2.33 (0.51) Àsia del Sud 2.11 (0.50) Àsia 1.76 (0.46)
Factor 7 de resiliència **Models**	Fa referència a judicis relacionats amb persones i situacions que serveixen de guia al subjecte per enfrontar els seus problemes. Les experiències anteriors serveixen de referent per abordar la resolució de problemes.	P=0.03 Amèrica Llatina 2.20 (0.50) Magrib 2.18 (0.46) Àsia del Sud 1.97 (0.43) Àsia 1.57 (0.59)

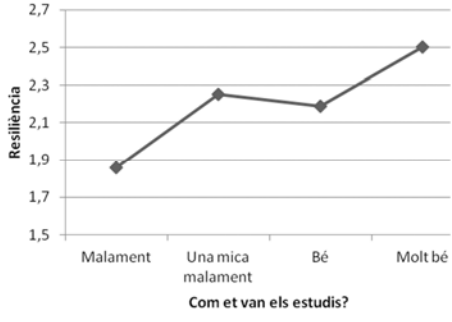
Taula 5. (continuació)

	Descripció	Resultats Procedència - Resiliència (desviació)
Factor 8 de resiliència **Fites**	Fa referència a judicis relacionats al sentit de l'acció per abordar una situació problemàtica. Al·ludeix a la coherència d'objectius i accions cap a un fi clar i realista a perseguir. Implica projecció a futur, no deixar sense acabar allò que s'ha iniciat. Té a veure amb comportaments com treballar sense distreure's, ser resistent, metòdic i planificat.	P=0.01 Magrib 2.64 (0.39) Amèrica Llatina 2.29 (0.54) Àsia del Sud 2.23 (0.33) Àsia 1.83 (0.26)
Factor 9 de resiliència **Afectivitat**	Fa referència a judicis relacionats amb l'autoreconeixement i la valoració positiva de la vida emocional que afavoreixen la flexibilitat en els mètodes, hàbits i preferències, en l'adaptació a situacions noves amb humor i empatia.	P=0.03 Amèrica Llatina 2.26 (0.59) Magrib 2.01 (0.60) Àsia 1.87 (0.52) Àsia del Sud 1.71 (0.64)
Factor 10 de resiliència **Autoeficàcia**	Fa referència a judicis sobre les possibilitats d'èxit que la persona reconeix en si mateixa davant d'una situació problemàtica. Implica l'autopercepció de la capacitat per posar límits, poder controlar els impulsos, responsabilitzar-se per les accions i gestionar l'estrès.	P=0.004 Amèrica Llatina 2.39 (0.45) Magrib 2.33 (0.60) Àsia del Sud 2.02 (0.39) Àsia 1.77 (0.29)
Factor 12 de resiliència **Generativitat**	Fa referència a judicis relacionats amb la capacitat de demanar ajuda a altres per solucionar situacions problemàtiques. Al·ludeix a l'habilitat de crear respostes alternatives davant dels problemes, promovent la cooperació o demanant suport.	P=0.024 Magrib 2.51 (0.35) Amèrica Llatina 2.35(0.53) Àsia del Sud 2.00 (0.52) Àsia 1.97 (0.43)

Resiliència i autovaloració dels estudis

En segon lloc, cal destacar els resultats obtinguts en relació a la valoració que l'alumnat fa del seu nivell acadèmic. La prova de Kruskal-Wallis demostra que hi ha una diferència significativa (p=0.031) entre la mitjana de resiliència i l'autovaloració dels estudis. Els estudiants que es veuen a sí mateixos amb un alt nivell han obtingut una puntuació força més elevada que els que perceben que se situen endarrerits o tenen un baix desenvolupament.

Figura 3. Resiliència i autovaloració dels estudis



Aquest resultat obre línies interessants per al diagnòstic educatiu i la intervenció. Ens orienta a restar atents a percebre estudiants d'autopercepció baixa, no només perquè efectivament sigui així i conèixer-ho ens permeti prendre les mesures adients, sinó perquè es tracta d'estudiants que, a la vegada, mostren un nivell baix de resiliència. I, com veurem més endavant, la resiliència i la persistència acadèmica estan estretament relacionades (Figura 5).

Autovaloració dels estudis i coneguts estrangers que hagin acabat la postobligatòria

Un altre resultat rellevant ha estat identificar que hi ha correlació entre l'autovaloració dels estudis i el fet que l'alumnat conegui altres estrangers que hagin acabat l'etapa postobligatòria (p = 0,008). Els joves que consideraven anar molt bé en els estudis tendien a conèixer a moltes persones estrangeres amb l'educació postobligatòria completa, mentre que aquells que creien anar molt malament tendien proporcionalment a no conèixer o conèixer poques persones amb aquests estudis acabats. Això es pot veure a la figura següent (Taula 6):

Taula 6. Conèixer estrangers que hagin acabat la postobligatòria i autovaloració dels estudis

		Tens amics o familiars estrangers que hagin acabat l'etapa postobligatòria?							
		No		Alguns		Molts		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Com et van els estudis?	Malament	3	42,86	3	42,86	1	14,29	7	100
	Una mica malament	2	7,41	11	40,74	14	51,85	27	100
	Bé	5	11,36	21	47,73	18	40,91	44	100
	Molt bé	1	9,09	0	0,00	10	90,91	11	100
	Total	11	12,36	35	39,33	43	48,31	89	100

A partir d'aquests resultats prenen sentit les paraules de Serra i Palaudàries (2009) de la primera cita d'aquest article en parlar de la necessitat de visibilitzar i potenciar la imatge de l'alumnat immigrant d'èxit. També el prenen altres iniciatives promogudes a Barcelona a arrel del Projecte Educatiu Ciutat (PEC), sobretot fruit de l'etapa 2008-2011. Parlem concretament de programes educatius com «Èxit escolar per a tothom» del Consorci d'Educació de Barcelona que, entre d'altres objectius, ofereix reforç escolar a l'alumnat de l'últim cicle de primària i dóna continuïtat al pas de l'etapa. També ho fan altres projectes com el «Rossinyol», un projecte de «mentors per a una societat inclusiva» impulsat des de la Universitat de Girona des del 2006 que genera una xarxa de relacions entre estudiants universitaris i alumnes de centres de primària i secundària tot afavorint la integració social, cultural i lingüística d'alumnes de procedència estrangera.

Integració amb companys i procedència

Per part seva, el qüestionari de centre ha servit per conèixer l'opinió dels estudiants sobre aspectes diversos de la vida escolar. S'ha pogut observar una correlació entre procedència i el factor 2 de l'instrument (p = 0,007), compost per preguntes que feien referència a la relació del jove amb els seus companys:

— Em sento integrat en el meu grup de companys.

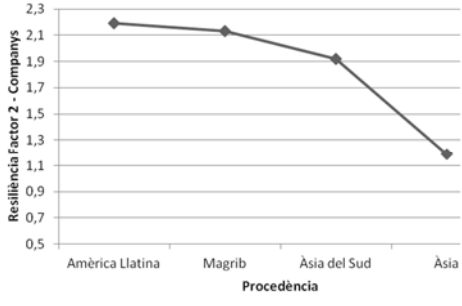
— Els meus companys són un gran suport per a mi.

— Els meus companys/es em tracten igual que als altres.

Tal i com es mostra en la gràfica següent (Figura 4), el grup d'alumnes procedents del continent asiàtic (Xina) ha obtingut una puntuació significativament més baixa en aquest factor. Aquesta dada pot justificar-se si tenim en compte les conclusions de l'«Estudi pilot sobre el perfil de la immigració marroquina, equatoriana, romanesa i xinesa instal·lada a Catalunya» (2006), realitzat pel Centre d'Estudis d'Opinió (CEOP) de la Generalitat de Catalunya. Segons aquest, els xinesos són amb diferència els que menys es relacionen fora del seu entorn familiar o d'amistats i els que menys coneixen el castellà/català, elements que sens dubte es constitueixen com un fre determinant a l'hora de relacionar-se amb altres col·lectius. A més, a diferència d'altres grups, disposen d'un suport significatiu de persones de la mateixa nacionalitat que són determinants en la seva decisió d'instal·lar-se al lloc triat com a destinació migratòria. Per contra, els marroquins i els equatorians immigren més en solitari, sent en un percentatge molt superior a la mitjana els xinesos qui ho fan en família.

Altres factors explicatius també recollits en aquest estudi són que els xinesos es mostren, de la mateixa manera que ho fan els romanesos, com els que menys confiança social tenen. Pràcticament tres de cada quatre entrevistats considera que a l'hora de tractar amb la gent totes les precaucions són poques.

Figura 4. Factor 2 Resiliència i procedència

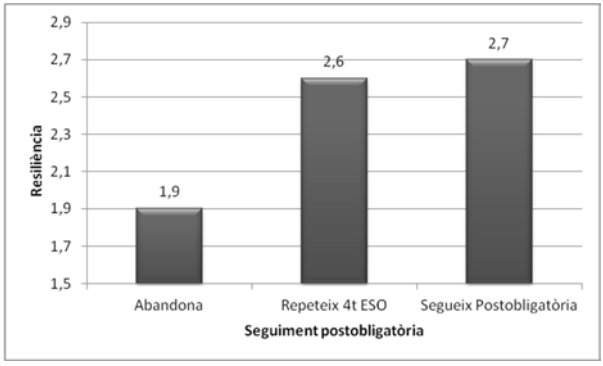


Resiliència i seguiment dels estudis postobligatoris

Finalment, concloem que els resultats del seguiment dels participants en la transició ESO-Postobligatòria han confirmat la hipòtesi general d'aquesta recerca (p = 0,038) assenyalant que els alumnes amb una major resiliència tenen més probabilitat de se-

guir estudiant després de l'etapa obligatòria. Dels 94 participants, 14 van abandonar el sistema educatiu, 17 han repetit 4t d'ESO i 54 han continuat estudis postobligatoris, bé en l'opció de batxillerat o bé de cicle formatiu. Malauradament, però, no ens ha estat possible aconseguir la informació de seguiment de 9 dels participants.

Figura 5. Resiliència i seguiment postobligatòria



Discussió dels resultats

Vàries dècades d'investigació en resiliència han permès la identificació d'una sèrie de mecanismes protectors que afavoreixen el desenvolupament de la persona en contextos d'adversitat (Kotliarenco, Cáceres i Fontecilla, 1997). La resiliència no és una qualitat individual si no una condició de la comunitat, de l'escola, de la família, així com també dels infants i dels joves. Per tant, un individu resilient necessita d'una família i d'una comunitat resilient. Com a conseqüència, les persones, les famílies i/o les comunitats sota condicions desfavoridores ofereixen diferents recursos per sostenir el seu benestar. Ara bé, atesa l'heterogeneïtat de cultures que configuren l'actual societat, l'estudi de la resiliència cada vegada més està avançant cap al reconeixement del seu caràcter cultural, aprofundint en com aquesta es modula en diversos grups i contextos a través de recerques multiculturals tot debatent sobre indicadors de resiliència universals i culturalment relatius (Ungar, 2008; 2011).

A dia d'avui, en la nostra recerca, estem aprofundint en l'estudi del constructe de la resiliència i la persistència acadèmica en els joves de procedència estrangera abordant amb més detall els diversos factors de l'escala de resiliència utilitzada i les dades obtingudes.

Fins aquí, podem avançar que hem trobat una correlació significativa entre el seguiment al sistema educatiu i els factors F2 «Autonomia» (p=0.009), F5 «Vincles» (p=0.036), F6 «Xarxes» (p=0.017), F7 «Models» (p=0.031) i F8 «Fites» (p=0.003), constatant que l'alumnat que abandona sempre presenta una resiliència significativament més baixa i els que continuen, més alta.

Taula 7. Factors que correlacionen amb la persistència

Competències interaccionals de Grotberg (1995)	Nivells d'estructuració de la consciència (Saavedra i Villalta, 2008)			
	Condicions de base	**Visió d'un mateix**	**Visió del problema**	**Resposta resilient**
Jo sóc	F1: Identitat	F2: Autonomia	F3: Satisfacció	F4: Pragmatisme
Jo estic				
Jo tinc	F5: Vincles	F6: Xarxes	F7: Models	F8: Fites
Jo puc	F9: Afectivitat	F10: Autoeficàcia	F11: Aprenentatge	F12: Generativitat

Tal i com es reflecteix a la Taula 7, ens apareixen una sèrie de factors que sinèrgicament poden ajudar a comprendre el fenomen de la persistència acadèmica en aquests grups de major vulnerabilitat. Els resultats assenyalen que la dimensió transversal del model de Grotberg (1995) que fa referència al «Jo tinc» esdevé essencial en les trajectòries de permanència acadèmica dels joves participants en aquest estudi. Sembla, doncs, que la capacitat per resistir i afrontar les possibles situacions adverses associades a l'abandonament acadèmic podrien estar força relacionada amb «allò que té» l'estudiant en el seu entorn social com ara recolzaments externs de familiars i amistats, models de conducta o serveis institucionals o de protecció social. Per tant, disposar d'un «capital social relacional» (Sandín i Pavón, 2011) pot esmorteir o actuar com a factor protector de trajectòries continuistes. La comprensió dels processos resilients en aquests estudiants apunta a aprofundir en la qualitat dels ambients socials que envolten la persona més enllà de disposicions individuals, reconeixent que la resiliència es desenvolupa en interacció entre el nivell individual i esdeveniments favorables del seu entorn que nodreixen la capacitat d'enfrontament.

Les aspiracions de futur (F8: Fites) també són un factor clau en les transicions educatives dels joves immigrants. El col·lectiu llatinoamericà acostuma a presentar una alta motivació per assolir estudis universitaris (Buendía *et al.*, 2004), però en general tots els grups culturals manifesten elevades expectatives acadèmiques (Figuera *et al.*, 2008). Tot i així, les dades sobre la permanència de la població immigrant més enllà del sistema obligatori ens continuen corroborant l'alt percentatge d'abandonament, de manera que visualitzar una projecció personal i/o professional seria una condició necessària però no suficient per aquests col·lectius.

Quant a la intervenció educativa, la resiliència pot constituir un element diagnòstic a partir del qual promoure processos i trajectòries d'èxit. S'han desenvolupat estudis i models sobre com les escoles s'involucren en aquests processos (Henderson i Milstein, 1996) i també experiències educatives per a la construcció d'ambients educatius resilients, com per exemple el d'Acevedo i Mondragón (2005) o el programa «Resiliencia en la Escuela» de la *Asociación Mexicana de Resiliencia, Salud y Educación* (AMERSE A.C.) i *Psicología y Educación Integral* (PEI A.C.) (2008).

Cal avançar en el coneixement d'aquest camp d'investigació mitjançant la creació de models comprensius des d'una perspectiva d'èxit més que des de les causes del

fracàs. D'aquesta manera, aprofundir en els casos d'alumnes que aconsegueixen superar les expectatives acadèmiques a través de l'enfocament de la resiliència permetrà valorar les dinàmiques específiques que estan involucrades en l'articulació dels factors protectors i de risc en la seva trajectòria escolar, contribuint així a la comprensió i millora de la situació acadèmica d'aquesta població.

Referències

Acevedo, V.; Mondragón, H. (2005) «Resiliencia y escuela». *Pensamiento psicológico*, 1 (5), p. 21-35.

Amerse, A.C.; Pei, A.C. (2008) «Programa Resiliencia en la Escuela» [Blog electrònic]. Disponible a: http://resilienciaenlaescuela.blogspot.com/ [accés: 07.06.2013].

Anzola, M. (2003) «La resiliencia como factor de protección». *Educere*, 22, p. 190-200.

Becoña, E. (2006) «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), p. 125-146.

Bernard, B. (1991) *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Communty*. San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.

Boada, C.; Herrera, D.; Mas, E.; Miñarro, E.; Olivella, M.; Riudor, X.; Calero, J.; Choi, A.; Escardíbul, J.O. (2011) *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya.* Barcelona, Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC), Col·lecció Estudis i Informes, 26.

Buendía, L.; González González, D.; Pozo, T.; Sánchez Núñez, C.A. (2004). «Identidad y competencias interculturales». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 10, (2), p. 135-18. Disponible a: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm [accés: 07.06.2013].

Cardozo, G.; Dibini, P. (2006) «Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. Psicodebate 7». *Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, p. 21-39.

Chavkin, N.; González, J. (2000) *Mexican Immigrant Youth and Resiliency: Research and Promising Programs.* Charleston, U.S. Department of Education.

Colectivo IOÉ (2008) «Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos». *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global,* 103, p. 95-104. Disponible a: http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/105 [accés: 07.06.2013].

Fergus, S.; Zimmerman, M.A. (2005) «Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk». *Annual Review of Public Health*, 26, p. 1-26.

Figuera, P.; Freixa, M.; Massot, I.; Torrado, M.; Rodríguez Moreno, M. L. (2008). «L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals», a Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya. *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, n. 1. Barcelona, Generalitat de Catalunya, p. 13-31.

Fullana, J. (1996) «La prevención del fracaso: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar». *Revista Bordón*, 48 (2), p. 151-165.

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.

Generalitat de Catalunya (2006) *Sondeig a la immigració. Estudi pilot sobre el perfil de la immigració marroquina, equatoriana, romanesa i xinesa instal·lada a Catalunya*. Institut d'Estadística de Catalunya. RPEO, 357.

Grotberg, E. (1995) *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haia, Bernard Van Leer Foundation. Disponible a: http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html [accés: 07/06/2013]

Hawkins, J.D.; Catalano, R.F. (1990) *20 Questions: adolescent Substance Abuse Risk Factors*. Seattle, Developmental Research and Programs.

Henderson, N.; Milstein, M. (1996) *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, C.A., Corwin Press.

Huguet, A.; Navarro, J.L. (2006) «Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación». *Cultura y educación*, 18 (2), p. 117-126.

Kaplan, H.B. (1999) «Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models», a Glantz, M.D.; Johnson, J.L. (eds.) *Resilience and development. Positive life adaptations.* Nova York, Kluwer Academic/Plenum press, p. 17-83.

Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I.; Fontecilla, M. (1997) *Estado de Arte en Resiliencia*. Chile, OPS/OMS, Fundación W.K. Kelogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM). Disponible a: http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf [accés: 27.01.2012].

Luthar, S.S. (2003) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversisties.* Cambridge, Cambridge University Press.

Luthar, S.S.; Cushing, G. (1999) «Measurement issues in the empirical study of resilience: an overview», a Glantz, M.D.; Johnson, J.L. (eds.) *Resilience and development. Positive life adaptations.* Nova York, Kluwer Academic/Plenum press, p. 129-160.

Mampane, R.; Bower, C. (2006) «Identifying resilient and non-resilient middle-adolescents in a formerly black-only urban school». *South African Journal of Education*, 25 (3), p. 443-456.

Marí-Klose, M. (coord.) (2009) *Informe de la inclusió social a Espanya*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, Obra Social.

Masten, A.S. (2001) «Ordinary magic. Resilience processes in development». *American Psychologist,* 56, p. 227-238.

Ministerio de Educación (2009) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Ciencia (2010) *Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Moreno, F.J.; Bruquetas, M. (2011) *Inmigración y Estado de bienestar en España.* Barcelona, Obra Social "La Caixa", Col·lecció Estudis Socials 31.

Olsson, C.A.; Bond, L.; Burns, J.M.; Vella-Brodrick, D.A.; Sawyer, S.M. (2003) «Adolescent resilience: a concept analysis». *Journal of Adolescence*, 26, p. 1-11.

Peralta, S.C., Ramírez, A.F.; Castaño, H. (2006) «Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia)». *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 17, p. 196-219.

Pereda, E. (2006) *Resiliencia e inmigración*. Navarra, Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar [Treball inèdit].

Pérez-Blasco, J.; Ferri-Benedetti, F.; Melià-De Alba, A.; Miranda-Casas, A. (2007) «Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje». *Revista de Neurología,* 44 (2), p. 9-12.

Rodríguez, G.; Luque, D. (2002) «Integración escolar y rendimiento académico de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras». *Psicología evolutiva, 8* (1), p. 5-20.

Russo, R.; Boman, P. (2007) «Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students». *The Australian Educational Researcher*, 34, p. 17-34.

Saavedra, E. (2003) *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos resilientes*. Valladolid, Universidad de Valladolid [Tesis doctoral].

Saavedra, E.; Villalta, M.A. (2008) *Escala de resiliencia para jóvenes y adultos (SV-RES)*. Santiago de Chile, CEANIM.

Sandín, M.P.; Pavón, M.A. (2011) «Immigration, social support, and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience», a Wiater, W.; Manschke, D. (eds.) *Tolerance and education in multicultural societies*. Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 125-138.

Serra, C.; Palaudàrias, 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.

— (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Silas, J.C. (2008) «La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales». *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 31, p. 1-31.

Ungar, M. (2008) «Resilience across Cultures». *British Journal of Social Work*, 38, p. 218–235.

— (2011) «Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure». *Journal of Mixed Methods Research*, 5, p. 126-149.

Uriarte, J. (2006) «Construir la resiliencia en la escuela». *Revista de psicodidáctica*, 11 (1), p. 7-24.

Valle, M.R.; Parrilla, M.A. (2006) *La resilencia en niños con repitencia escolar*. Guatemala, Escuela de Ciencia Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Villalta, M.; Saavedra, E.; Escurra, M. (2007) «Factores de resiliencia en estudiantes secundarios. Una propuesta de medición». Pucón, Chile, VII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional «Educando en La Diversidad» (24-26 octubre).

Waxman, H.C.; Gray, J.P.; Padrón, Y.N. (2003) *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California [informe].

Resiliencia, inmigración y éxito escolar

Resumen: El proyecto de investigación que se presenta tiene la intención de abordar y caracterizar desde el enfoque de la resiliencia como el alumnado de procedencia extranjera se enfrenta a una etapa de alto riesgo de abandono escolar, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) –especialmente en el segundo ciclo–, y el momento de transición académica hacia la Post-obligatoria (PO). La propuesta incorpora el reto de analizar y valorar los mecanismos resilientes desplegados por el alumnado inmigrante que pueden dar luz a conseguir que procesos, a priori, calificados como problemáticos o dificultosos para estos grupos debido a su situación de mayor vulnerabilidad sean una red protectora que favorezca trayectorias de éxito escolar. La hipótesis de trabajo radica en que el alumnado de procedencia extranjera que presenta trayectorias de éxito porque ha superado la transición de riesgo ESO-PO y sigue con persistencia académica hasta los últimos cursos podría presentar unas características de resiliencia específicas.

Palabras clave: resiliencia, éxito escolar, alumnado inmigrante, transición académica, educación secundaria obligatoria, educación secundaria postobligatoria, vulnerabilidad académica

Résilience, immigration et succès scolaire

Résumé: Le projet de recherche présenté a pour but d'aborder et de caractériser, en mettant l'accent sur la résilience, la manière dont les élèves d'origine étrangère affrontent une étape à haut risque d'abandon scolaire, l'Enseignement secondaire obligatoire (ESO) –tout spécialement dans le second cycle–, et le moment de transition académique vers l'enseignement post-obligatoire (PO) (aux alentours de 16 ans). La proposition analyse et évalue les mécanismes résilients déployés par les élèves immigrants pouvant faire en sorte que des processus qualifiés *a priori* comme problématiques ou difficiles pour ces groupes, du fait de leur situation de plus grande vulnérabilité, constituent en fait un maillage protecteur favorisant des trajectoires de succès scolaire. L'hypothèse de travail réside en ce que les élèves d'origine étrangère présentant des trajectoires de succès, parce qu'ils ont dépassé la transition à risque ESO-PO et suivent avec persistance académique jusqu'aux derniers cours, pourraient présenter des caractéristiques de résilience spécifiques.

Mots clés: Résilience, succès scolaire, élèves d'origine étrangère, transition académique, enseignement secondaire obligatoire, enseignement secondaire post-obligatoire, vulnérabilité académique

Resilience, immigration and school success

Abstract: From the perspective of resilience, the aim of the research project presented here was to examine and describe how students from other countries face a stage of education in which there is a high risk of dropping out. This stage is compulsory secondary education (ESO), particularly the second cycle, and the transition to post-compulsory education (PO). One goal of the project was to analyse and assess the resilience mechanisms employed by immigrant students that could bring about the conversion of processes that are a priori classified as problematic or difficult for these groups, because of their situation of greater vulnerability, into a safety net that could support successful school careers. The working hypothesis is that students from other countries whose school careers can be considered successful, as they make the risky transition from ESO to PO and remain in education until the final years, could have some specific characteristics of resilience.

Key words: Resilience, school success, immigrant students, academic transition, compulsory secondary education, post-compulsory secondary education, academic vulnerability

La promoció de la resiliència a les escoles: anàlisi d'una experiència

Rosa Mateu Pérez[*]
Mónica García Renedo[**]
José Manuel Gil Beltrán[***]
Antonio Caballer[****]
Raquel Flores Builes[*****]

Resum

La resiliència és un procés dinàmic entre la persona i l'entorn que comença arran dels mecanismes que es generen de la interacció entre els factors de protecció i de risc tant individuals com ambientals. D'acord amb aquesta premissa, tenen especial importància els estudis sobre la resiliència que posen l'èmfasi a promocionar-la. Entre d'altres destaquem els de Bernard (1991), Grotberg (1995) i Henderson i Milstein (2003). Aquests ens mostren que la resiliència es pot promoure i que és molt important fer-ho des de la infància a través de l'educació i la prevenció. Dins d'aquest context, l'escola forma un paper important per a la seua promoció, en especial els docents, com a possibles guies o tutors de resiliència (Cyrulnik, 1999, 2007, 2009). En aquest article es presenta una experiència pràctica duta a terme per l'Observatori Psicosocial de Recursos en Situacions de Desastre (OPSIDE) de la Universitat Jaume I sobre la promoció de la resiliència en contextos educatius (Mateu, García, Caballer i Gil, 2011).

Paraules clau

resiliència, promoció, escoles, professors, capacitació, dol, famílies, infància

Recepció de l'original: 5 de juliol de 2013
Acceptació de l'article: 16 de setembre de 2013

Introducció

Les persones, famílies i comunitats estem exposades en el transcurs de les nostres vides a vivenciar diferents situacions adverses (divorcis, pèrdues de treball, malalties cròniques, mort d'un ésser estimat, etc.) que fan que es posen en marxa per a afrontar-les els

(*) Professora associada del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I. Línies d'investigació: la resiliència al context educatiu. Adreça electrònica: rmateu@edu.uji.es

(**) Doctora en Psicologia. Tècnica de l'Observatori Psicosocial de Recursos en Situacions de Desastre (OPSIDE) de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat (OCDS) de la Universitat Jaume I. Línies d'investigació: intervenció psicosocial en desastres, la mort i els xiquets, resiliència al context educatiu i impactes psicosocials del desplaçament forçat a Colòmbia. Adreça electrònica: renedo@uji.es

(***) Professor Titular de la Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva, Social i Metodologia. Línies d'investigació: l'Assessorament Vocacional en les etapes educatives de Secundària i Universitat, i la presa de decisions davant els nous reptes europeus. Adreça electrònica: jgil@psi.uji.es

(****) Professor Titular de la Universitat Jaume I. Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva, Social i Metodologia. En l'actualitat, les seves línies d'investigació se centren en l'anàlisi de dades, l'avaluació de programes i el mesurament d'actituds. Adreça electrònica: caballer@psi.uji.es

(*****)Personal Investigador Doctor del Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia de la Universitat Jaume I. Línies d'investigació: l'Assessorament Vocacional en les diferents etapes educatives en població amb desenvolupament típic i atípic. Adreça electrònica: flores@psi.uji.es

nostres recursos tant interns com externs. Als processos que desenvolupen les persones, famílies i/o comunitats davant aquestes adversitats, el resultat de les quals és un aprenentatge i un augment de les seues fortaleses, és el que s'anomena resiliència. Però aquesta no és absoluta ni perenne en el temps, sinó que les persones som resilients davant d'una situació determinada i en un moment determinat (Rutter, 1985). Per això, la prevenció es torna fonamental i és essencial desenvolupar-la des de la infància a través de l'educació i la dotació de recursos tant interns com externs (Bernard, 1991; Grotberg, 1995; Henderson i Milstein, 2003).

En aquest sentit, l'escola i tots els elements que en formen part poden ser claus per a generar processos de promoció de resiliència. D'una banda, la figura del docent pot arribar a convertir-se en guia o tutor de resiliència (Cyrulnik, 1999, 2007, 2009), ja que aquest pot ser un suport emocional important en els seus alumnes ajudant-los a generar fortaleses, recursos i aprenentatges davant les vivències de situacions adverses i/o traumàtiques. D'altra banda, amb la prevenció, a través de l'enfortiment tant de les famílies, alumnat i docents. Un exemple d'això seria el treball de les qualitats individuals de resiliència a les escoles per enfortir així les capacitats internes dels xiquets i xiquetes.

Per tot això, des de la línia de recerca de l'Observatori Psicosocial de Recursos en Situacions de Desastre (OPSIDE) de la Universitat Jaume I, hem dut a terme una experiència pràctica de promoció de la resiliència a través dels docents com a «guies o tutors de resiliència».

L'objectiu d'aquest article és mostrar l'experiència de promoció de la resiliència pràctica portada des de la Universitat Jaume I en dos centres d'educació ordinària i un centre d'educació especial.

Les escoles resilients

Dins de la comunitat, l'escola és un espai importantíssim on els xiquets i xiquetes adquireixen uns coneixements, actituds i aptituds. Els xiquets han d'aprendre a relacionar-se amb els seus parells, a assimilar i acceptar uns valors conductuals i actitudinals (hàbits, normes, valors morals). De la mateixa manera, també aprenen a desenvolupar i potenciar qualitats (cognitives, sensorials, emocionals) i a relacionar-se amb persones adultes diferents a les del seu entorn familiar.

Els estudis de resiliència ajuden a reorganitzar i replantejar determinats aspectes de la pràctica educativa, com ara què incideix en els tres pilars del concepte de currículum: contingut, planificació i realitat interactiva (Angulo i Blanco, 1998). D'una banda, ens mostra com en el currículum com a representació de la cultura és necessari incloure i desenvolupar aquells continguts relacionats amb la resiliència, com serien els processos de les persones davant situacions adverses, relacionant les seues conseqüències des d'una perspectiva de les fortaleses humanes, els tutors de resiliència, la mort, la prevenció, etc. D'altra banda, incideix en el currículum com a planificació en assenyalar la importància de dissenyar i planificar activitats i estratègies d'enfortiment de l'alumnat (treball d'habilitats individuals de resiliència, desenvolupament i promoció de tutors de resiliència, etc.). A més, dins de la pràctica són importants les aportacions dels estudis de la resiliència perquè es focalitzen en especial en el currículum ocult social i, per tant, escolar, ja que destrueix estereotips i creences que existeixen a la societat enfront del

desenllaç que tenen les persones davant la vivència de situacions adverses i/o traumàtiques. I també perquè mostra com d'essencials són les relacions interpersonals per a la generació de processos resilients, aspecte especial que s'ha de tenir en compte en la pràctica educativa.

Així, una escola que potencia i desenvolupa processos resilients és aquella que proporciona a tots els membres de la seua comunitat educativa la major quantitat de mecanismes protectors per a poder fer front a les adversitats. Com indiquen Milstein i Henry (2000), tots els agents de la comunitat educativa (pares, alumnat i professorat) tenen rols importants tant en la construcció com en la resiliència.

Alhora, Forés i Grané (2008) destaquen que les escoles resilients seran aquelles que promouen un sentiment de comunitat i que proporcionen a l'alumnat i al professorat el sentiment de pertinença a un lloc on no existeix la intimidació, la delinqüència, la violència o l'alienació. A més, aquestes aporten en tots els seus estaments les eines necessàries per afrontar, superar, enfortir i, fins i tot, adaptar-se a partir d'esdeveniments adversos.

Investigacions com ara les de Bernard (1991), Fiske (1991) i Henderson i Milstein (2003), identifiquen l'escola com un mitjà idoni per a això perquè, d'una banda, interaccionen els tres ambients: l'individual, el familiar i el comunitari i, d'una altra, és un espai on es desenvolupen capacitats, aptituds i actituds.

Per tot això, la qüestió de l'educació es torna central pel que fa a la possibilitat de fomentar la resiliència dels xiquets i xiquetes, perquè puguen enfrontar el seu creixement i inserció social de la manera més favorable per a ells mateixos i més proper al seu benestar i felicitat (Suárez, 2001).

Promoció de la resiliència a centres d'educació infantil i primària

Des de fa tres anys, des de l'OPSIDE de l'UJI estem duent a terme una línia d'investigació sobre la resiliència en l'àmbit educatiu, fruit de l'elaboració d'un corpus teòric, realitzat en un treball de màster (*Cap a una escola resilient? Un estudi amb professors d'educació infantil i primària*, 2009). Aquest ens va permetre, d'una banda, recollir les aportacions i els models més rellevants en l'àmbit de la resiliència i, de l'altra, realitzar un estudi sobre aspectes relacionats amb el desenvolupament de processos resilients a les escoles. Arran de les conclusions extretes ens plantegem portar a la pràctica un programa formatiu pilot sobre la promoció de la resiliència a les escoles. En aquest apartat mostrem l'anàlisi prèvia que es va dur a terme i l'experiència pràctica amb l'avaluació del programa formatiu a un dels centres escolars.

Objectiu

L'objectiu de l'estudi (Mateu, García, Caballer i Gil, 2011) va ser realitzar una anàlisi de la situació de les escoles pel que fa a la promoció de la resiliència. Per això el focus d'atenció es va centrar en els docents, per la seua importància com a possibles guies o tutors de resiliència. Busquem per a això aspectes relacionats amb la seua pràctica educativa: treball de les habilitats individuals de resiliència a l'aula, formació d'aquests

en aquest àmbit, així com el seu interès a rebre formació en aspectes relacionats amb la resiliència.

Metodologia

Descripció de la mostra

La mostra estava formada per 236 docents d'educació infantil i primària de diferents centres educatius de Castelló. D'aquests, el 23,1% eren homes i el 76,9% dones. Pel que fa als anys d'experiència docent, el 28,8% tenien una experiència d'un a cinc anys de docència, el 35,8% de cinc a quinze anys de docència i el 35,4% dels professors tenien més de quinze anys de docència. El 28,0% impartia docència en educació infantil, el 16,2% en el primer cicle de primària, el 9,6% en el segon cicle de primària, el 15,3% en el tercer cicle de primària i el 30,0% eren especialistes (música, educació física, audició i llenguatge, anglès i compensatòria).

Procediment

Després d'elaborar l'instrument d'avaluació pel nostre equip d'investigació i abans de l'administració dels qüestionaris vam mantenir una reunió amb la direcció de cada un dels centres educatius per a explicar-los el procediment que anàvem a seguir així com els objectius d'aquest estudi. Posteriorment al vistiplau de la direcció en cada un dels centres, el qüestionari va ser repartit entre els docents. El termini de lliurament dels qüestionaris emplenats va ser d'una setmana i van ser tornats als mateixos docents que l'havien repartit.

Instrument d'avaluació

Per a la recollida de dades vam dissenyar un qüestionari format per quatre preguntes que contenien informació sobre dos aspectes:

a) La pràctica educativa i les qualitats individuals de resiliència (Suárez, 2004; Wolin i Wolin, 1993). Les qualitats individuals són aquells factors protectors interns que ens ajuden davant situacions adverses i/o traumàtiques. Com indiquen Grotberg (1995) i Suárez (2004), cap qualitat és més important que una altra per a generar resiliència sinó depèn de la quantitat de qualitats que posseeixen i activen a les persones. En aquest sentit, considerem important el grau d'importància que hi atorguen els docents i la feina que es fa d'aquestes en l'aula.

b) Les necessitats i interessos formatius del professorat. Ens interessava conèixer la preparació, la formació i els seus interessos en aquesta temàtica.

A continuació farem una descripció de les preguntes de tots dos blocs.

Importància que els docents atorguen a cadascuna de les habilitats individuals de la resiliència.

A través d'una pregunta avaluem el grau d'importància que els docents consideren que té el fet que els seus alumnes adquirisquen a través del treball a l'aula habilitats individuals de resiliència. Per a això, formulem tretze ítems que la literatura científica ha

demostrat que són qualitats importants de xiquets resilients (Suárez, 2004; Wolin i Wolin, 1993). Els professors avaluaven en una escala (Likert) de 0 a 2 (molt, poc o gens) el grau d'importància que atorgaven a cadascuna de les tretze competències. Aquestes són: optimisme, creativitat, flexibilitat i adaptació als canvis, sentit de l'humor, empatia, moralitat, habilitats socials, iniciativa, autonomia, autoestima, autodisciplina, independència i autoeficàcia.

Treball de les habilitats de resiliència

A través d'una altra pregunta els plantejàvem que avaluaren, en una escala de 0 (gens) a 2 (molt), el treball que ells feien a l'aula de cadascuna de les habilitats de resiliència.

Formació, preparació i interessos formatius dels docents sobre aspectes relacionats amb la promoció de la resiliència

Finalment, ens interessava conèixer la seua opinió sobre la formació i preparació docent en aquest àmbit i el seu interès a rebre formació. Aquest aspecte es va avaluar a través de les preguntes que es mostren a la taula 1. La forma de resposta era dicotòmica.

Taula 1. Preguntes sobre la formació, preparació i interessos formatius dels docents sobre la resiliència

Considera que els docents tenen suficients recursos per poder treballar a l'aula les habilitats esmentades anteriorment?
Considera que els docents tenen suficient preparació per a treballar situacions crítiques (mort d'un company/a de classe, malaltia d'un xiquet/a de l'aula, accident ocorregut al col·legi, etc.) amb els seus alumnes?
Estaria interessat a rebre formació sobre com pot treballar amb els seus alumnes les habilitats descrites en el punt 11?

Resultats

Les dades es presentaran tenint en compte els aspectes que hem comentat anteriorment.

Importància que atorguen els docents a cadascuna de les qualitats individuals de la resiliència.

El grau d'importància que els docents atorguen a l'adquisició i desenvolupament d'aquestes habilitats en els escolars és molt elevat. Les puntuacions oscil·len entre un 85% (humor) a un 98,7% (autoestima) de professorat que les consideren importants. També destaquem que, encara que siga poc el percentatge de professors, en les qualitats del sentit de l'humor (14,5%), autoeficàcia (12,4%), independència (9,8%) i moralitat (9%) hi ha un nombre d'aquest que consideren que aquestes tenen poca importància que les desenvolupen o adquirisquen els seus alumnes.

Treball de les habilitats a les aules i grau de dificultat a l'hora de treballar-les.

En primer lloc, cal destacar com la majoria dels docents ens indiquen que treballen totes les habilitats esmentades, però trobem diferències entre el percentatge de professors que considera que és important treballar les habilitats de resiliència i el treball a

l'aula que realitzen. Malgrat que quasi tots els professors creuen important treballar-les, a l'aula no tots ho fan.

Com a síntesi d'aquesta anàlisi veiem que els docents atorguen un grau d'importància elevat al fet que els seus alumnes tinguen o adquirisquen les qualitats individuals de resiliència, encara que el treball d'aquestes qualitats no està relacionat, en la majoria d'aquestes, amb aquest grau d'importància, totes es treballen menys. Això podria ser perquè els coste treballar-les i puguen necessitar una formació per al treball d'aquestes o més recursos. La qualitat més important per als mestres que tinguen o desenvolupen els seus alumnes és l'autoestima, la menor és l'humor. De la mateixa manera, la que més treballen dins de les escoles és l'autoestima i la que menys l'autoeficàcia.

Formació, preparació i interessos formatius dels docents sobre la resiliència i aspectes relacionats amb aquesta.

Un percentatge elevat dels docents consideren que no tenen recursos suficients (70,1%) per a treballar a l'aula les habilitats de resiliència. Aquest resultat ens revela una mancança que consideren els docents quant a recursos per a treballar aquestes habilitats. El 76,2% dels docents estimen que no es consideren capaços de treballar situacions traumàtiques amb els seus alumnes. Això ens indica que hi ha una manca per part dels mestres per a oferir aquest suport afectiu necessari en situacions traumàtiques i poder actuar com a «tutors de resiliència directes o indirectes». Els tutors de resiliència directes serien aquells en què la persona arriba a confiar i aconsegueixen orientar-la i guiar-la perquè genere processos resilients. I els indirectes, són aquelles persones que la persona «ferida» no escull, no es converteix en significatives per a ella, per tant no arriba, a convertir-se en tutor de resiliència. Encara que no ho siga, sí que pot haver-les descobert i, per això és important el treball en xarxa, pot enfortir i potenciar els processos de resiliència donant suport a les persones que sí són tutors de resiliència per a aquestes. Creiem que és important destacar aquest aspecte, ja que, a vegades, en els professionals de l'àmbit social es genera desesperança quan observen i senten que no són capaços de «arribar» a aquesta. Així, és important ressaltar que, si no s'accedeix a ella, en donar suport a aquells que sí que ho són estan realitzant una funció molt important, ja que d'aquesta manera estan enfortint les xarxes socials i augmenta la probabilitat de desenvolupar resiliència.

Aquests resultats, al costat del 89,9% dels professors als quals els interessaria rebre formació en aquests aspectes, ens van mostrar que seria aconsellable capacitar els docents en la resiliència i aspectes relacionats amb aquesta i així dotar-los d'eines i guies per a la promoció de la resiliència a les escoles.

Programa formatiu: Cap a una escola resilient? Resiliència i dol en el context educatiu

En funció de l'interès dels professors a rebre formació sobre la resiliència i de les seues necessitats vam donar resposta a aquesta demanda a través de la implementació d'un programa formatiu: Cap a una escola resilient? Resiliència i dol en el context educatiu. Aquesta capacitació es va realitzar en dos col·legis de Castelló en què els mestres havien participat en l'estudi explicat anteriorment (*Madre Vedruna Sagrado Corazón i Elca-*

no). Van ser un total de 35 professors d'educació infantil i primària que impartien classe en diferents nivells educatius i amb diferents anys d'experiència. L'objectiu del programa va ser dotar el professorat d'eines i estratègies per a fomentar el treball de la resiliència a les aules i facilitar pautes d'intervenció davant d'un succés traumàtic perquè pogueren actuar com a «tutors o guies de resiliència». La durada va ser de trenta hores i es van desenvolupar els continguts a través de sessions teoricopràctiques amb activitats grupals i individuals. De la mateixa manera es va potenciar l'ús de la formació virtual a través de la plataforma virtual Mood de la Universitat Jaume I.

Continguts del programa formatiu

En funció de l'estudi i d'un procés de debat del nostre equip de treball plantegem els continguts del programa en tres blocs i al final de cada un d'aquests elaborem un document didàctic en el qual es desenvolupaven aquests aspectes:

— Bloc I. La resiliència: concepte, models i guies o tutors de resiliència

En aquest bloc es tracta el concepte de resiliència, amb els seus diferents matisos (models, paradigma, etc.) i les aportacions d'aquesta sobre els professionals de l'àmbit social, com ara els «guies o tutors de resiliència». Posteriorment a aquest bloc es va plantejar una activitat en què els professors es plantejaven què consideraven que era la resiliència i els «guies o tutors de resiliència». A continuació mostrem algunes respostes del professorat.

a) Pel que fa al concepte de resiliència:

«No havia sentit parlar mai d'aquest concepte i, per tant, en iniciar el curs, després de preguntar els meus companys, entenia que la resiliència és tot allò relacionat amb les emocions, amb la manera d'afrontar la vida o la mort, fins i tot allò relacionat amb aquelles persones que han viscut experiències desagradables en la seua infància o adolescència i si això podia marcar la seua vida per sempre o no. Vaig pensar bàsicament que es tractava d'un curs basat en la intel·ligència emocional.»

«La resiliència és la capacitat que tenen les persones d'afrontar positivament les situacions adverses o traumàtiques.»

«La resiliència és la capacitat que tenen les persones d'afrontar positivament la vivència de situacions traumàtiques i/o adverses i poder sortir-ne enfortits i amb nous aprenentatges.»

«No és un concepte estàtic, sinó que varia tant en funció del fet violent o traumàtic com del cicle evolutiu de la persona.»

«Per a mi resiliència són el conjunt de capacitats humanes que ens fan superar un succés traumàtic i ens guien, en la mesura que siga possible, cap a uns aprenentatges positius. Són aquests factors humans que ens fan superar i aprendre de les coses dures que té la vida.»

b) Pel que fa als «guies o tutors de resiliència»

«Em sembla un concepte, com a docent, molt interessant. És curiós com en l'àmbit escolar de vegades aconsegueixes "connectar" amb determinats alumnes i amb altres no, tot i desplegar amb ells totes les teues habilitats. Quan aconsegueixes establir aquesta connexió la professió de mestre és encara més bella que de costum perquè t'adones que pots ajudar molt aquell xiquet.».

«Un tutor de resiliència no ha de jutjar la persona, ha de ser comprensiu, tenir habilitat per a traure conclusions positives de les diverses vivències, no ha d'estar tot el temps aconsellant, ha de ser respectuós amb els silencis i temps de la persona que està en un procés traumàtic.»

«Crec que el guia o tutor exerceix un paper molt important en aquesta persona. El guia o tutor pot ser qualsevol persona que estiga prop seu, que davant d'una circumstància li proporciona seguretat, l'ajuda

a superar-lo, li ensenya estratègies, és afectiu, comprensiu, solidari, afectuós i l'ajuda i ensenya a desenvolupar habilitats i el fa ser fort.»

«Considero que la figura del tutor o guia de resiliència és necessària, ja que s'ha demostrat amb diferents estudis que un vincle segur d'afecte i suport quan tenim situacions adverses ens poden ajudar a superar l'adversitat i desenvolupar estratègies per a solucionar les situacions problemàtiques que la vida ens pot plantejar.

Característiques que ha de tenir un bon tutor de resiliència:

- Empatia per a saber posar-se al lloc de l'altre.

- Ha de ser una persona comprensiva, afectuosa i solidària.

- Seguretat, per a transmetre-la a la persona a qui ajuda.

- Ser positiu i tenir sentit de l'humor.

- Ser sociable, tenir capacitat per a ser amic i d'entaular relacions positives.

- Ser flexible, saber adaptar-se a les circumstàncies.

- Ser capaç d'ensenyar habilitats per a la vida.»

«Tenint en compte que aquest concepte fa referència a aquelles persones que davant situacions adverses i/o traumàtiques proporcionen als xiquets seguretat, els ajuden a superar l'adversitat i els ensenyen estratègies per a desenvolupar fortaleses i habilitats. Pense que és fonamental tenir clara aquesta idea i posar-la en pràctica a manera de prevenció de possibles conflictes, ja que si una persona està preparada, podrà gestionar millor qualsevol situació traumàtica i/o adversa que li puga sorgir.»

«Quant a les qualitats o característiques que ha de tenir un tutor de resiliència, ha de ser capaç de proporcionar una relació afectiva, solidària i treballar habilitats com ara l'empatia, l'humor, l'autoestima, perquè així puguen fer front a les diferents situacions difícils que puguen sorgir.»

«Pel que fa als docents crec que és de gran rellevància en el seu paper com a tutor o guia potenciar les qualitats individuals dels alumnes, ja que és converteix en orientador i referent tant en el procés d'ensenyament-aprenentatge com en el model d'actuació en el seu comportament civicosocial. En el procés de la seua acció tutorial, proporciona als alumnes les eines que necessiten per afrontar les situacions conflictives que van apareixent; el tutor és converteix en un factor important de protecció i de seguretat per als seus alumnes.»

— Bloc II. Els factors de protecció i risc: habilitats individuals de resiliència. Treball a les escoles.

En aquest bloc ens centrem a explicar les aportacions de la resiliència pel que fa al risc i a la protecció, és a dir, tant aquelles característiques internes (de la persona) com externes (aquelles aportades per la família i comunitat) que fan que qui les posseeix tingua una major fortalesa per afrontar positivament situacions adverses i/o traumàtiques. Tot això des de les investigacions de la resiliència que mostren l'ambigüitat d'aquests termes (protecció i risc), així com la importància de considerar el «estar resilient» en comptes de «ser resilient» (Rutter, 1985) de manera que la prevenció es torna fonamental. Per això incidim en la promoció de la resiliència a les escoles i en especial, en el professor com a professional resilient. Igual que en l'anterior bloc, en finalitzar aquest, els professors havien de reflexionar sobre dues qüestions. A continuació mostrem les dues reflexions que els plantegem i la resposta d'alguns professors:

a) Treball a l'aula de les habilitats de resiliència

«A l'escola treballem totes o la majoria d'aquestes habilitats, de vegades sense adonar-nos que ho estem fent. Per a això utilitzem, quan ho creiem necessari, contes que tenim d'editorial. Per exemple:

- Autoestima: valorant positivament davant del xiquet, tant les seues qualitats, com tot el que fa amb esforç.

- Empatia: quan sorgeix algun problema entre ells, fer que es posen al lloc de l'altre per veure com s'està sentint, i que d'aquesta manera puguin resoldre el conflicte.

- Alguna de les habilitats que no faig servir tant a classe, és la de l'humor. Però, penso que és molt positiva.»

«Per a treballar l'autoestima i afavorir la presa de decisions de vegades he utilitzat un material preparat per la Conselleria d'Educació titulat *Previndre per a viure.* Està pensat per a la prevenció de les drogodependències, però el cas és que reforça aquests dos aspectes (a més d'altres) importants per a la resiliència. Per a alumnes més grans es podria utilitzar el visionat de pel·lícules i el posterior debat, films comercials i "fàcils de veure", com a *Forrest Gump,* ens poden donar una idea de com viu una situació traumàtica una persona resilient i una altra persona no resilient. També apareix bastant explícitament en aquest film la figura del tutor de resiliència. Segur que si ens posem a buscar hi trobem més pel·lícules, i el mateix passa amb algunes novel·les.»

b) L'escola i els docents com a factors protectors. La seua relació amb la resiliència

«L'escola, i dins d'aquesta els docents, són factors de protecció externs que juntament amb la família, proporcionen a la persona capacitats per a adquirir major fortalesa que els faça afrontar de forma positiva les situacions adverses i/o traumàtiques amb què van a trobar-se. Les capacitats que poden proporcionar són:

- Millorar l'autoestima: ajudar-los perquè sàpiguen enfrontar-se amb situacions difícils gràcies a un major coneixement de les seues capacitats. Tindran més coratge.

- Ensenyar-los a establir límits entre ells i els ambients adversos perquè les coses no els afecten de manera excessiva i exercitar la capacitat de fer-se càrrec dels problemes i d'exercir el control sobre aquests.

- Desenvolupar habilitats per a ensenyar-los a actuar per ells mateixos, sense dependre de les opinions de les altres persones del grup.

- Optimisme: la utilització de l'humor davant de situacions quotidianes, veure-hi la part positiva.

- Adaptabilitat als canvis (classe, grups de treball, etc.).

- Ensenyament de valors perquè puguen comprometre i discriminar entre el bo i el dolent davant d'una situació determinada.»

«A les escoles, almenys fins on jo conec, el tema de la resiliència no es treballa, s'actua davant d'una desgràcia concreta que passa a algun alumne, però per descomptat no amb caràcter preventiu, de manera sistemàtica integrada en els programes. Per descomptat que es treballen aspectes fonamentals per a la resiliència com ara la creativitat, l'autoestima, o les habilitats socials, però en la planificació la intenció no és potenciar la resiliència. Hem de millorar clarament en aquest aspecte.»

«Evidentment, l'escola, i els docents especialment, poden comportar-se com a factors protectors. Per a això haurem de fer un esforç per ser educadors eficaços o tutors de resiliència.»

«Penso que els mestres, de forma intuïtiva i per formació, encara que potser no conscientment, sí que exercim com a tutors de resiliència a vegades, sobretot en les dificultats quotidianes que van sorgint en l'entorn escolar.»

«No només actuem com a tutors, també de resiliència, sinó sobretot som referents a imitar; crec que es fixen més en el que fem, en com ens comportem, en la nostra coherència, que en el que diem. No obstant això, es pot treballar aquest aspecte amb més èmfasi en les famílies, ja que allà sí que sorgeixen més problemes o dificultats personals o de relació, que acadèmics… Nosaltres, a vegades, no ens assabentem d'algunes situacions que l'alumne viu. Seria molt important una formació en resiliència amb les famílies.»

— Bloc III: Dol i resiliència. Pautes d'intervenció davant d'un succés traumàtic

En aquest bloc ens centrem en accions pal·liatives, en concret en el treball a l'aula i amb la família de l'ocurrència d'un succés traumàtic (mort d'un company de classe, profes-

sor, malaltia terminal d'un alumne, etc.). Com a activitat de reflexió els plantegem dos casos pràctics. Un d'ells és el següent: Anna, una xiqueta de la teua classe, acaba de perdre el seu avi. Ho saps perquè només arribar a classe t'ha dit que «el seu avi va morir ahir». Al llarg del matí observes com Anna parla del tema amb els companys de classe i sorgeixen algunes converses entre ells relacionades amb la mort. Com es pot abordar la situació des de l'aula? Després de la sessió, els docents ens van indicar el següent:

> «El primer que faria és escoltar la conversa per veure si l'estan ajudant. Potser puga tenir en classe un alumne que haja passat per la mateixa situació i estiga ajudant-la. Si m'adonara que la conversa no va ben encaminada faria una xarrada amb tota la classe per a deixar clares les idees i no caure en els errors de dir que l'avi està dormint, que se n'ha anat de viatge, etc. M'he adonat de la importància que té tractar el tema amb naturalitat i amb realitat, ja que els xiquets es poden imaginar milers d'històries diferents per culpa dels adults quan aquests pensen que no s'assabenten de les coses.»
>
> «Buscaria un moment i lloc tranquils per parlar del succés amb ella. En aquesta conversa utilitzaria paraules 'exactes' fugint d'eufemismes (informació simple i directa). Presentar el succés com una cosa que forma part de la vida de totes les persones. El natural és sentir-se trist i no s'ha d'avergonyir per sentir tristesa o tenir ganes de plorar. Les persones tenim sentiments i és bo exterioritzar-los. Cal assumir aquests sentiments com una cosa normal. Intentaria que parlara molt, no he de parlar només jo, si em parla, m'estarà parlant dels seus sentiments i això és bo. Estaria molt atent per si apareixen sentiments de culpa, en aquest cas aquests no són més que un altre sentiment normal propi dels éssers humans i com una cosa normal no ha de preocupar ni impedir continuar les nostres rutines. Durant les primeres setmanes observaria amb atenció la conducta de la xiqueta i parlaria amb la família per a completar les meves observacions.»
>
> «Crec que, tot i ser difícil abordar aquests temes, no per això cal deixar-los passar. S'hauria de propiciar un moment per a donar peu a tractar el tema de la següent manera:
>
> - Que Anna ens explicara a tots els companys el que ha passat.
>
> - Que Anna s'expressara i l'ajudàrem a dir el que sent. Tranquil·litzar-la explicant-li que és normal estar trista i sentir-se així per la pèrdua que acaba de tenir dient-li que aquesta persona no tornarà.
>
> - Dir-li que els companys hi són per a estar amb ella i acompanyar-la en la seua tristesa perquè prompte puga tornar a jugar alegre. I que nosaltres podem ajudar-la resolent algun dubte que tinga. De tota manera, indicar també que els seus pares de segur que estan encantats de saber tot això també i explicar-li que ells també estan tristos.
>
> - Escoltar i respondre de forma honesta, directa i senzilla si té algun dubte.
>
> - Es podria fer una activitat de classe com ara un dibuix on Anna s'acomiadara del seu ésser estimat escrivint alguna cosa al seu avi. I els companys ajudant Anna fent-li companyia al col·legi.»

A més de les reflexions obligatòries també els plantegem algunes activitats de reflexió optatives (introspectives) així com es va generar un bloc amb una sèrie de recursos i pautes concretes d'actuació davant situacions de dol la finalitat del qual era potenciar amb ells la promoció de la resiliència a les escoles. Quan va finalitzar el curs, tot el material que es va posar a disposició del professorat a l'aula virtual es va gravar en un CD que es va entregar a cada un dels dos centres.

Avaluació del programa formatiu

Per a l'avaluació es va utilitzar un grup de control de 35 professors que no van participar en el programa formatiu i un grup experimental format pels 35 professors que sí que van participar en el programa formatiu.

En iniciar el programa, es va administrar al grup experimental i de control un qüestionari que va elaborar l'equip d'investigació. Aquest qüestionari es va administrar als dos grups en dos moments temporals: abans de la formació i després.

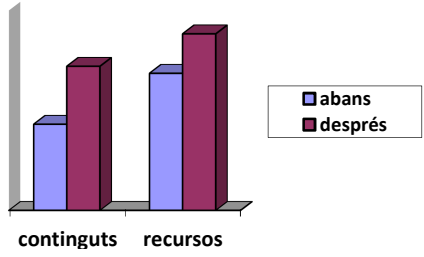
El qüestionari estava format per 23 ítems que contenien informació sobre els recursos tant interns com externs dels docents relacionats amb la pràctica educativa i la promoció de la resiliència. D'una banda, avaluava els continguts sobre aspectes de la resiliència (deu elements) i, d'una altra banda, els recursos que els docents tenien (tretze ítems). L'escala d'avaluació era tipus Likert de 0 (totalment en desacord) a 4 (totalment d'acord) on els docents havien d'indicar el grau d'acord en què se sentien identificats en cadascun dels ítems. A continuació, en la taula 2 mostrem l'instrument d'avaluació de continguts i recursos relacionats amb la resiliència.

Taula 2. Instrument d'avaluació de continguts i recursos relacionats amb la resiliència

Ítems de continguts
Conec els processos que viuen les persones quan s'enfronten a una situació adversa i/o traumàtica.
Conec les diferències entre prova i trauma.
Conec models de promoció de resiliència a les escoles.
Conec les reaccions dels xiquets davant la pèrdua d'una persona estimada.
Conec el desenvolupament evolutiu que presenten els xiquets respecte de la mort.
Conec què és un factor de risc.
Conec què és un factor protector.
Conec la relació entre els factors de protecció i l'escola.
Conec com puc ser un factor protector per als meus alumnes.
La resiliència té un fonament teòric.
Ítems de recursos
Tinc recursos per a poder enfrontar-me amb una situació adversa.
Tinc recursos per a treballar l'humor.
Tinc recursos per a treballar la iniciativa.
Tinc recursos per a treballar l'autoestima.
Tinc recursos per a treballar la relaxació.
Tinc recursos per a treballar la meditació i atenció plena.
Tinc recursos per a treballar la intel·ligència emocional i social.
Tinc recursos per a treballar l'empatia a les aules.
Tinc eines per a assessorar els pares sobre com poden abordar la mort d'una persona estimada.
Conec recursos per a treballar la mort a l'aula.
Tinc recursos per a treballar la creativitat a l'aula.
Tinc recursos per a treballar la iniciativa.
Tinc recursos per a treballar la resiliència amb les famílies.

Per avaluar els resultats vam fer dos tipus d'anàlisi. D'una banda, a través d'una comparació de mitjanes (prova t) es va comparar la mitjana del grup experimental abans d'iniciar el procés formatiu i després de finalitzar-lo. D'altra banda, vam comprovar els canvis produïts entre el grup experimental i el control abans i després de rebre la formació. A continuació mostrem els resultats a la figura 1 i la figura 2.

Figura 1. Comparació de mitjanes del grup experimental en continguts i recursos abans i després de la formació

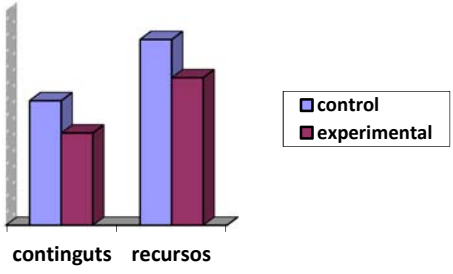


Com es pot apreciar a la figura 1, s'observen diferències abans i després de la realització de la formació tant en continguts ($t(42) = -9,64$), com en recursos ($p \leq 0,000$; $t(57) = -16/05$, $p \leq 0,000$). S'observa com hi ha hagut un increment tant en els coneixements dels docents i també en els seus recursos. Això ens mostra com l'objectiu de la formació s'ha complert i ha ampliat tant els recursos interns com externs dels docents, per la qual cosa considerem que estaran millor capacitats per a promoure la resiliència als alumnes.

A continuació mostrem la comparació de mitjanes entre el grup experimental i el control abans i després de la formació.

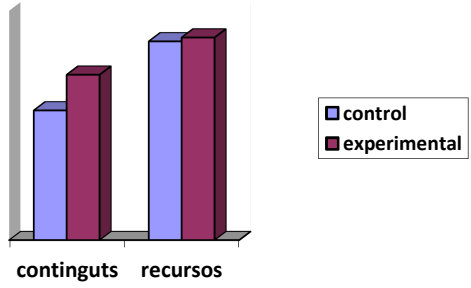
A la figura 2 apareix reflectida la mitjana dels dos grups tant en continguts com en recursos abans de la formació, sent més alta la del grup control que la del grup experimental. Hem trobat diferències significatives en continguts i recursos ($t(57) = 3563$, $p \leq 0,001$, $t(59) = 4052$, $p \leq 0,000$, respectivament). Això podria ser pel fet que el grup experimental en començar el curs fóra en la seua avaluació més crític amb ells o que en el grup de control es trobara un gran nombre dels docents que van contestar que no volien formació o que ja consideraven que tenien molts recursos.

Figura 2. Comparació de mitjanes del grup experimental i control en continguts i recursos abans de la formació



A la figura 3 mostrem els resultats entre el grup experimental i el de control després de la formació.

Figura 3. Comparació de mitjanes del grup experimental i de control en continguts i recursos després de la formació



Després de la realització de la formació, la mitjana de la situació anterior canvia. Si bé en el grup de control pràcticament no s'han produït canvis, en el grup experimental sí que s'han modificat els resultats, fins i tot superant tant en continguts com en recursos la mitjana del grup de control. Hem trobat diferències significatives en els continguts t (48,51) =- 5939, $p \leq 0{,}000$).

D'aquesta manera podem afirmar que el programa formatiu ha tingut el seu impacte en els docents que hi van participar. Després del programa consideren que els seus coneixements sobre la temàtica han millorat i també els seus recursos.

Promoció de la resiliència en un centre d'educació especial

Després de les avaluacions positives de l'experiència duta a terme en els dos centres d'educació infantil i primària, des del Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE) de Torrent (València) se'ns va plantejar el repte de dur a terme el mateix programa formatiu en un centre d'educació especial. Com que les característiques eren molt diferents a les necessitats d'un centre ordinari el primer que ens vam plantejar va ser fer una anàlisi prèvia de les necessitats que presentava l'equip docent. Per això, el nostre equip va dissenyar un qüestionari que recollia informació sobre les característiques dels alumnes, la formació que tenen en aquest àmbit, el treball de les habilitats de resiliència a l'aula i els continguts que els agradaria abordar en la sessió formativa. Aquest qüestionari es va facilitar a l'equip directiu perquè, juntament amb una carta explicativa dels objectius del curs, el lliuraren cada un dels professors.

Després de l'anàlisi del qüestionari de detecció de necessitats vam observar que:

— Els xiquets amb diversitat funcional amb qui treballaven els mestres eren xiquets amb autisme, amb retard mental, amb trastorn general del desenvolupament, amb deficiències visuals i auditives, amb paràlisi cerebral, amb dificultats motrius o amb plurideficiències severes.

— Els nivells que s'impartien eren d'educació infantil, educació primària i secundària i transició a la vida adulta.

— Dels 33 professors del centre (educadors, logopedes, metge del centre, psicòloga, fisioterapeuta, educadores i monitors) només cinc havien rebut un poc de formació en la matèria.

— Els continguts on més els agradaria aprofundir són: en la comunicació amb les famílies, les situacions traumàtiques i el seu abordatge, recursos interns per als professors i el treball de les habilitats individuals de resiliència en els xiquets. És precisament en aquests aspectes on consideren que tenen menys recursos.

— Les quatre habilitats individuals de resiliència que consideraven més important treballar amb els seus alumnes eren: autonomia, habilitats socials, flexibilitat i adaptació als canvis i autoestima.

— Entre altres aspectes que els agradaria abordar en el curs es troben: recursos per a l'aula, tot el relacionat amb les famílies, treball de l'optimisme, la interacció entre els professionals, motivació dels alumnes, la tristesa dels alumnes, habilitats de comunicació amb les famílies...

En aquest centre van participar 33 docents de diferents cicles educatius, incloent-hi l'equip directiu, la psicòloga i fisioterapeuta del curs. La metodologia utilitzada va ser la mateixa que al centre ordinari encara que es van incloure més tallers pràctics de *role-playing*. També es va utilitzar la plataforma Moodle de la Universitat Jaume I.

A més dels blocs que es van treballar al centre ordinari es va incloure un altre d'aplicació pràctica de promoció de la resiliència en un centre d'educació especial i en el segon bloc es va realitzar una ampliació de la resiliència familiar i aspectes relacionats amb aquesta (models, resultats de les investigacions, etc.). En particular, també es van incloure tallers on es van treballar les habilitats de comunicació amb les famílies, els recursos interns per al professor (gestió de l'estrès i valor positiu de l'humor), el procés de dol en els docents (davant la pèrdua d'un xiquet) i com poder enfortir les característiques del professional resilient. En l'últim bloc, l'aplicació pràctica, es va treballar com el centre podia aprofitar la informació i els recursos existents per a promoure l'escola resilient.

A causa de la importància de l'enfortiment tant individual com familiar i comunitari per a potenciar processos resilients i tenint en compte les característiques de les famílies de l'alumnat del CEE, tant el claustre de professors com l'equip d'investigació d'OPSIDE considerem molt important apropar el concepte de resiliència a les famílies amb la finalitat d'augmentar els seus recursos tant interns com externs que els ajuden a generar i potenciar processos resilients. Per això es va organitzar el seminari de formació: Com podem enfortir-nos per a fer front a situacions traumàtiques? Amb això ens plantegem un doble objectiu. D'una banda, compartir amb ells coneixements sobre la resiliència, les crisis familiars i eines d'ajuda. D'altra banda, el nostre objectiu era fomentar un punt de trobada on les famílies pogueren conèixer i compartir la seua experiència amb altres famílies que passen per una situació similar a la d'ells. L'experiència d'aquest taller va ser molt positiva, ja que la majoria de les famílies van participar d'una manera activa en el taller i es va generar un clima de diàleg entre tots que va comportar

un aprenentatge mutu. També a la finalització del taller i en dies posteriors diverses famílies es van acostar per a donar mostres positives sobre el taller. Ens van comunicar que s'havien sentit identificats en determinats aspectes i agraïen poder «normalitzar» emocions i accions que havien experimentat personalment. Arran d'aquest taller, uns familiars pertanyents a una associació van proposar a l'equip realitzar un taller per als membres d'aquesta.

Discussió

Els estudis de resiliència han aportat, entre altres aspectes, la importància de la promoció de la resiliència i la possibilitat de poder-la portar a terme (Grotberg, 1995; Henderson i Milstein 2003). Al mateix temps, investigacions com ara les de Bernard (1991), Fiske (1991), Henderson i Milstein (2003), Forés i Grané (2008) identifiquen l'escola com un mitjà idoni per a això perquè, d'una banda, interaccionen els tres ambients l'individual, el familiar i el comunitari i, d'una altra, és un espai on es desenvolupen capacitats, aptituds i actituds. També per el fet que els docents es poden convertir en possibles guies o tutors de resiliència dels seus alumnes (Cyrulnik, 1999, 2007, 2009). Per tot això, posar la mirada a l'escola com a context important per a la promoció i desenvolupament de la resiliència és fonamental. Per això resulta necessària l'aproximació de la resiliència a les escoles i, en especial, tenint en compte la importància dels docents a través de la seva formació. Per tot això, vam realitzar un programa formatiu en tres centres educatius i analitzem els continguts i recursos que posseïen els docents relacionats amb les aportacions dels estudis de resiliència.

Arran dels resultats positius obtinguts en els tres centres en què s'ha realitzat el programa de formació sobre la resiliència creiem important continuar la línia de treball establerta de promoció de la resiliència a través de la formació en noves escoles de tota la comunitat educativa (docent, alumnat i família) i, al mateix temps, continuar donant suport a la tasca iniciada als tres centres que han format part del projecte.

Referències

Angulo, J.; Blanco, N. (1998) *Teoría y desarrollo del currículo*. Màlaga, Aljibe.

Bernard, B. (1991) *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*. San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.

Cyrulnik, B. (1999) *Un merveilleux malheur*. París, Odile Jacob.

— (2007) *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos. La conquista del bienestar*. Barcelona, Gedisa.

— (2009) *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona, Gedisa.

Fiske, E.B. (1991) *Smart Schools, Smart Kids.* Nova York, Simon & Schuster.

Forés, A.; Grané, J. (2008) *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona, Plataforma Editorial.

Grotberg, E. (1995) *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The international Resilience Project*. Le Hage, The Netherlands, Bernard Van Leer Foundation.

Henderson N.; Milstein M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Mateu, R., García, M., Caballer, A.; Gil, J.M. (2011) «La promoción de la resiliencia desde las escuelas», a Román, J.M., Carbonero, M.A. i Valdivieso, J.D. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. Valladolid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, p. 2639-2652.

Milstein, M.; Henry, D.A. (2000) *Spreading Resiliency: Making it Happen for Schools and Communities*. Thousand Oaks, CA, Corwin.

Rutter, M. (1985) «Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder». *British Journal of Psychiatric* (United Kingdom, The Royal College of Psychiatrists)*,* 147*,* p. 598-611.

Suárez, N. E. (2001) «Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria», a Melillo, A.; Suárez, N. E. (Eds.). *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, p. 72-82.

Suárez, N. E. (2004) «Perfiles de Resiliencia», a Suárez, N. E.; Munist, M.; Kotliarenco, M. A. *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Buenos Aires, Fundación Bernard van Leer. UNLA, p. 23-31.

Wolin, S. J.; Wolin, S. (1993) *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nova York, USA, Villard Books.

La promoción de la resiliencia en las escuelas: análisis de una experiencia

Resumen: La resiliencia es un proceso dinámico entre la persona y el entorno a raíz de los mecanismos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales. Teniendo en cuenta esta premisa, cobra especial importancia los estudios sobre la resiliencia que ponen su énfasis en la promoción de la misma. Entre otros destacamos los de Bernard (1991), Gotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003). Éstos nos muestran que la resiliencia se puede promover, siendo muy importante hacerlo desde la niñez a través de la educación y la prevención. Dentro de este contexto, la escuela forma un papel importante para la promoción de la misma, en especial los docentes, como posibles guías o tutores de resiliencia (Cyrulnik, 1999). En este artículo se presenta una experiencia práctica llevada a cabo por el Observatorio Psicosocial de Recursos en Situaciones de Desastre (OPSIDE) de la Universitat Jaume I sobre la promoción de la resiliencia en contextos educativos.

Palabras clave: resiliencia, promoción, escuelas, profesores, capacitación, duelo, familias e infancia

La promotion de la résilience dans les écoles : analyse d'une expérience

Résumé: La résilience est un processus dynamique entre la personne et l'environnement qui commence à partir des mécanismes générés dans l'interaction entre les facteurs de protection et de risque aussi bien individuels qu'environnementaux. Conformément à cette prémisse, les études sur la résilience qui mettent l'emphase sur sa promotion ont une importance toute spéciale. Parmi d'autres, on peut remarquer celles de Bernard (1991), de Grotberg (1995) et d'Henderson et Milstein (2003). Ces études nous montrent que la résilience peut être promue et qu'il est très important de le faire dès la jeune enfance au travers de l'éducation et de la prévention. Dans ce contexte, l'école joue un rôle important pour sa promotion, et tout spécialement les enseignants, en tant que possibles guides ou tuteurs de résilience (Cyrulnik, 1999, 2007, 2009). Dans cet article, nous présentons une expérience pratique menée à terme par l'Observatoire psychosocial des ressources en situations de catastrophe (OPSIDE) de l'Université Jaume I sur la promotion de la résilience dans des contextes éducatifs.

Mots clés: résilience, promotion, écoles, professeurs, capacitation, deuil, familles, enfance

The promotion of resilience in schools: analysis of an experience

Abstract: Resilience is a dynamic process between an individual and the environment. It arises as a result of mechanisms generated by the interaction of individual and environmental protection and risk factors. In accordance with this premise, studies that focus on the promotion of resilience are particularly important. Studies by Bernard (1991), Grotberg (1995) and Henderson and Milstein (2003) stress that resilience can be promoted and that it is very important to do this through education and prevention from infancy. In this context, an important role in promoting resilience is played by schools and by teachers in particular, who act as potential guides or tutors of resilience (Cyrulnik, 1999, 2007, 2009). In this article, we present the practical experience of promoting resilience in educational contexts gained by the Psychosocial Observatory of Resources in Disaster Situations (OPSIDE) at the *Universitat Jaume I* (UJI).

Key words: resilience, promotion, schools, teachers, training, mourning, families, childhood

Resiliència i psicomotricitat. Orientacions per a la promoció de la resiliència des de la pràctica psicomotriu educativa

Alexandra Moreno [*]
Crescencia Pastor [**]

Resum

L'estudi que es presenta forma part d'un més ampli «La promoció de la resiliència en el vincle establert entre adolescents i educadors en la pràctica psicomotriu educativa», investigació realitzada amb la metodologia observacional. Recolza en una experiència teòrica i pràctica basada en els pressupostos dels estudis de la resiliència, del vincle a la pràctica psicomotriu educativa a través de la vivència en un grup reduït d'adolescents en risc personal i social. El procés d'investigació s'estructura a partir de tres objectius, però en aquest article ens centrarem en l'anàlisi d'un d'ells, l'objectiu que es concreta en proposar orientacions per a la promoció de la resiliència en la relació entre adolescents i educadors i educadores. La nostra intenció ha estat destacar el punt clau i les orientacions originades pels estudis de resiliència i psicomotricitat i amb això produir un material motivador per a futures accions que afavoreixen la construcció del vincle entre adolescents i educadors i educadores.

Paraules clau

resiliència, psicomotricitat educativa, vincle adolescents-educadors, adolescència en risc personal i social

Recepció de l'original: 2 de juliol de 2013
Acceptació de l'article: 17 de setembre de 2013

Introducció[1]

L'ésser humà és un ésser bio-psico-social amb interacció amb el món, alhora que pot ser una espècie de «caixa de Pandora» que pot sorprendre, en qualsevol moment, amb actituds capaces de ser analitzades sota diferents òptiques.

En aquesta interacció podem englobar la resiliència, la psicomotricitat i el vincle. Per al psicomotricista establir una relació vincular és un aspecte que exigeix responsabilitat i equilibri emocional, ja que serà un referent per aquella persona que està en procés de desenvolupament i que necessita tenir estímuls per a la construcció dels seus aspectes resilients (Moreno i Pastor, 2012). Des d´aquesta perspectiva el psicomotricista també

(*) Doctora en Pedagogia, Màster en Psicomotricitat per la Universitat de Barcelona; psicomotricista en centres d´atenció socioeducativa amb adolescents en situació de vulnerabilitat. Ha realitzat la seva tesi doctoral «La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa» (2011).

(**) Professora titular del Departament de Mètodes d´Investigació i Diagnòstic en Educació, de la Universitat de Barcelona. Membre del Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ). Psicomotricista. Des de 1998 les seves investigacions s´han centrat en l´anàlisi de necessitats d´infància en situació de vulnerabilitat i les seves famílies, així com en l´elaboració de materials dirigits a professionals d´atenció amb aquesta població per a la intervenció. Adreça electrònica: cpastor@ub.edu

(1) Aquest treball forma part de la tesi dirigida per les doctores Crescencia Pastor i M. Teresa Anguera (2011).

pot assumir la funció de tutor de resiliència en la mesura en què ajuda, estimula, enforteix i assegura el procés de creixement personal dels infants i adolescents dins l'espai psicomotor.

Aquest article presenta els resultats obtinguts en una recerca duta a terme per promocionar la resiliència en el vincle establert entre adolescents i educadors a la pràctica psicomotriu educativa. Aquests resultats són importants en la formació dels professionals de l'educació social i, en concret, dels professionals de la pràctica psicomotriu educativa per tal de promoure la resiliència des de la pròpia pràctica amb adolescents en situació de risc personal i social.

Resiliència i pràctica psicomotriu

Actualment són nombrosos els estudis sobre resiliència i, cada vegada més, els estudis sobre psicomotricitat educativa; així doncs buscar els punts estructurants de la relació de la promoció de la resiliència i la pràctica psicomotriu ha estat un objectiu de la nostra investigació.

L'estudi de la resiliència ha guanyat un enfocament més interpretatiu a partir dels anys 90. Aquesta tendència destaca el procés de desenvolupament de la capacitat de resiliència associat a una adaptació positiva, considerant les diferents formes creades per la superació d'esdeveniments traumàtics sense transformar-se en víctima del procés adaptatiu.

El psiquiatra anglès Michael Rutter (1985), a partir d'un treball realitzat amb famílies i nens que presentaven risc de desenvolupar psicopatologies, va iniciar l´estudi dels factors de protecció en base a coneixements psicobiològics i va analitzar-ne la interacció entre individu i medi ambient amb el recolzament de la perspectiva del model ecològic-transaccional d'Urie Bronfenbrenner (1987). Aquest model defensa el pensament arrelat en el fet que l'individu està immers en una ecologia determinada per diferents sistemes (individual, familiar, comunitari, cultural i polític) que interactuen entre si i influeixen en el desenvolupament humà (Ehrensaft; Tousignant, 2003).

D'acord amb l'estudi dels factors protectors, el més important és comprendre com determinats atributs actuen per contribuir a un comportament resilient en la persona que es troba en una situació de risc, o sigui, davant d'un conjunt de factors de risc, aspectes ofensius a la integritat física, psíquica, emocional i social de la persona. A partir de la comprensió dels factors protectors han sorgit els factors resilients o pilars de resiliència (Suárez Ojeda, 2008).

A l'inici, la resiliència va ser criticada per la manca d'eines de mesura. Hi havia estudis que tractaven de la relació entre pares i fills en un ambient de pobresa o que van patir problemes patològics. Amb el desenvolupament de projectes d´investigacions, diferents instruments van ser analitzats, adaptats i creats amb l'objectiu d'enfocar conductes, comportaments i actituds de persones resilients (Grotberg, 2002).

Wolin i Wolin (1993) van dur a terme un treball amb famílies desestructurades per situacions adverses i amb nens i adolescents marcats per l'alcoholisme i altres factors de risc, definint les característiques personals, que es concreten en una força interior.

Munist i altres (1998), fonamentats en base els estudis de Grotberg, van crear el «Manual d´identificació i promoció de la resiliència en nens i adolescents» on ressalten els factors resilients: competència social, resolució de problemes, autonomia, i sentit de propòsit i de futur.

Segons Vanistendael (1995) la construcció de la resiliència comença per la garantia de les necessitats materials bàsiques. La base es concreta en els vincles establerts que van sorgint en el procés de desenvolupament, on la família és el primer nucli de convivència i acceptació social de la persona. Després apareix el sentit i la coherència de la vida, expressat en un possible projecte vital. Tot seguit trobem l'autoestima, les aptituds competents i l'humor, eines per seguir endavant en la conquesta dels objectius de vida. En darrer lloc, l'autor destaca les experiències i contribucions que poden enriquir el procés de comprensió de les nostres existències. L'amor incondicional a altres persones sorgeix com a resultat del procés de construcció de la resiliència.

Fergus i Zimmerman (2005) i Bernard (1999) afirmen que la construcció de la resiliència no es resumeix en l'afrontament de situacions de risc o de patologies existents. Aquesta perspectiva ressalta la intrínseca relació existent entre autoregulació i factors protectors. L'autoregulació és vista com a motivació del sistema cognitiu a través de variables que expliquen la resiliència en els adolescents i la més rellevant és la necessitat d'establir objectius.

Boris Cyrulnik (2001) planteja els estudis de la resiliència en base a l'etologia humana moderna i la teoria de l'afecció defensada per Bowlby. Aquest autor divulga el terme *oxímoron* en la literatura de la resiliència, que significa que la persona resilient és portadora d'una personalitat ferida però resistent; és la fotografia del món íntim d'aquells que han afrontat traumes de la vida i que sortiran victoriosos, ferits però victoriosos.

Nosaltres entenem la resiliència com «un procés dinàmic que se centra en la capacitat humana per seguir endavant, superar i comprendre situacions traumàtiques, conflictives i estressants. Ser resilient és riure's de si mateix sense perdre l'esperança d'un dia ser feliç. Ser resilient consisteix en creure en el sentit de la vida, apostant pel nostre poder creatiu per a saber solucionar els nusos que sorgeixen cada dia» (Moreno, 2011, p. 67).

Sobre psicomotricitat també són nombrosos els autors que l'han conceptualitzada. Per a nosaltres és una «pràctica educativa i terapèutica que possibilita a la persona una comunicació íntima i plaent amb si mateixa mitjançant el cos, dels seus moviments lúdics i espontanis, permetin així, el desbloqueig d'emocions cohibides. Amb això, es dóna l'obertura dels canals perceptius i comunicacionals de la persona amb els altres i amb el món» (Moreno, 2011, p. 155).

L'element fonamental d'unió que trobem entre ambdues disciplines és el *vincle*. Cyrulnick (2005) des del seu model neuroetològic intenta explicar el desenvolupament perceptiu de l'ésser humà des de la fase intrauterina, la importància del vincle i la promoció de la resiliència.

A la psicomotricitat relacional defensada per André Lapierre, trobem els fonaments a partir dels quals es defensa la importància del vincle entre el nen i l'adult a la pràctica psicomotriu educativa. En els paràmetres psicomotors estructurats per Bernard Aucou-

turier (2004), podem analitzar el nen i la nena a partir de la seva relació amb l'espai, el temps, els objectes, els altres i amb si mateix, a través de moviments i postures corporals realitzades en l'espai de joc.

Vinculació de la promoció de la resiliència i la pràctica psicomotriu

La persona en el seu procés vital de construcció de la seva capacitat de resistir, afrontar i superar traumes viscuts, enforteix la seva estructura psicològica i emocional amb el contacte i posteriorment, pel vincle establert amb persones, objectes, moments inoblidables, per detalls significatius i llocs que inspiren bons records.

Cyrulnik i Elkaïm (2009) afirmen, en un col·loqui a Lille, que per comprendre la resiliència és necessari considerar les causes i les conseqüències que estimula el moviment d'una espiral, on un aspecte influencia el funcionament d'un altre, és a dir, una situació traumàtica assolirà en primera instància el factor biològic ja que el cos és el primer a rebre l'impacte d'estímuls que venen de l'entorn, després la dimensió psicològica, l'àrea afectiva i les representacions mentals expressades per la paraula i les representacions artístiques i culturals.

Analitzant l'estudi de Boris Cyrulnik (2005), trobem qüestiones similars amb els vincles proposats per l'autor i els paràmetres treballats a la pràctica psicomotriu. Aquests aspectes coincideixen perfectament amb el que hem volgut mostrar a partir de la resiliència observada a través del vincle desenvolupat entre l'adolescent i l'educadora-psicomotricista.

Destaquem els punts coincidents que ens han fet pensar que l'espai psicomotor presenta aspectes promotors de resiliència:

— Relació establerta amb persones de l'entorn

— Relació establerta amb objectes

— Relació establerta amb l'espai

— Relació establerta amb el temps

— Actituds, preferències de l'adolescent i rols desenvolupats a través de jocs

— Capacitat de resolució de problemes

— Valoració de la confiança en si mateix

— Valoració de l'autoestima

— Sentit de l'humor en l'afrontament de situacions estressants

Envers la relació establerta amb persones de l'entorn, Cyrulnik (2003) destaca la presència dels tutors de resiliència que són persones que aconsegueixen desenvolupar vincles positius amb aquells que es troben en situacions traumàtiques, transmetent confiança i seguretat per a seguir endavant.

Els pilars de la resiliència

D'ençà que Rutter (1990) va posar en evidència els factors protectors de la resiliència, el seu estudi ha guanyat suport per a la identificació i la possible mesura de les característiques dels factors resilients. Considerant que la resiliència no és una capacitat innata de l'ésser humà i que pot ser promoguda i construïda, és necessària la identificació de determinades actituds que poden ser visualitzades, registrades i comprovades d'acord amb diferents instruments i tècniques de metodologia científica. Això ha fet que l´estudi de la resiliència s'hagi fet mesurable i observable.

Melillo, Estamatti i Cuesta (2002) descriuen vuit pilars interns de la resiliència, aspectes identificables en una sessió de psicomotricitat que ens donen condicions de considerar-los com variables de resiliència, compatibles amb l'estudi de la pràctica psicomotriu: introspecció, independència, capacitat de relacionar-se, iniciativa, humor, creativitat, moralitat i autoestima consistent. A més, afegiríem l´autoregulació que ha estat considerada com a factor resilient a partir de les investigacions de Fergus i Zimmerman (2005) i García i Días (2007). A continuació es descriuen els pilars de la resiliència resultat de l´adaptació de les propostes dels autors citats:

Taula 1. Els pilars de la resiliència, adaptació de Melillo, Estamatti i Cuesta (2002), Fergus i Zimmerman (2005) i García i Días (2007)

Pilars de resiliència	Descripció
Introspecció	Art de preguntar-se a si mateix i donar-se una resposta honesta
Independència	Saber fixar límits entre un mateix i el medi; capacitat de mantenir distància emocional i física sense caure en l'aïllament.
Capacitat de relacionar-se	Habilitat d'establir llaços i intimitat amb altra gent, per equilibrar la pròpia necessitat d'afecte amb l'actitud de guanyar-se a d'altres.
Iniciativa	Ganes d'exigir-se i posar-se a prova en tasques progressivament més exigents.
Humor	Trobar allò còmic en la pròpia tragèdia
Creativitat	Capacitat de crear ordre, bellesa i finalitat a partir del caos i el desordre.
Moralitat	Conseqüència per estendre el desig personal de benestar a tota la humanitat i capacitat de comprometre's amb valors.
Autoestima consistent	Base dels demés pilars i fruit de la cura afectiva conseqüent del nen o adolescent per part d'un adult significatiu.
Autoregulació	Autonomia personal, autocontrol i autodirecció que genera la modificació de comportament, conducta i actitud de la persona.

El psicomotricista com a tutor de resiliència

En la pràctica psicomotriu educativa es valora la relació que la persona estableix amb el temps, l'espai, els objectes, amb si mateix i amb l'adult referent, el psicomotricista. Des d'aquesta, el paper de tutor de resiliència és el d'aquell educador que aconsegueix transmetre, d'alguna manera, força, estímul i coratge perquè la persona percebi que està viva, que forma part del món i que pot actuar en ell. Pel psicomotricista, establir una relació vincular és un aspecte que exigeix responsabilitat i equilibri emocional, ja

que aquest serà un referent per aquell que està en procés de desenvolupament i que necessita tenir estímuls per a la construcció dels seus aspectes resilients.

A més d'aconseguir l'enfortiment del vincle amb els adolescents del grup participant i de desenvolupar un procés educatiu en psicomotricitat, el professional és un punt important d'observació en el desenvolupament del procés. Són nombroses les pautes d'observació de l'actitud del professional per a la seva avaluació de la pràctica psicomotriu, entre d'altres destaquem les de Sánchez i Llorca (2008):

Taula 2. Actituds del psicomotricista a la pràctica psicomotriu, adaptat de Sánchez i Llorca (2008)

Capacitat d'observació
Interacció amb els participants del grup
Capacitat d'escoltar
Expressivitat en el joc
Utilització dels mediadors
Capacitat per a utilitzar les diferents estratègies
Mantenir la seguretat del grup
Intervencions en el ritual d'entrada
Intervencions en els jocs sensorials motors
Intervenció en el final de la sessió
Intervenció en la representació
Competències per a elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per a la pràctica psicomotriu

El psicomotricista que actua ha de tenir en compte el potencial d'observació des del moment que tots els participants del grup entren a la sala fins a l'últim moment d'aquests a l'espai psicomotor.

L'observació és el punt avaluatiu de la pràctica psicomotriu, ja que mitjançant aquesta es fa la lectura del nen i la nena a nivell motriu i emocional. El moviment corporal i amb ell els gestos són la primera imatge de la persona en l'espai de joc però la fotografia del que un porta dins està en els petits detalls d'aquests gestos i actituds. Per tal que el psicomotricista observi bé a l'altre, primer ha d´aprendre a observar-se a si mateix, les seves pròpies actituds i emocions, que sorgeixen quan el cos està en moviment. Per aquest motiu és en el procés de formació del psicomotricista, a partir de les seves vivències que el psicomotricista tindrà eines per a situar-se de forma més pròxima al grup i entendre l'altre, evitant els judicis de valors que poden sorgir en una anàlisi superficial de l'univers psicoafectiu d'aquell que participa en el procés psicomotor.

Lapierre, a més d'admetre que la formació del psicomotricista ha estat un repte innovador a l'àrea psicopedagògica, afirma que: «jugar, pel psicomotricista, no es només

un treball, ha de ser un plaer, un acte en el que implica la seva persona, el seu ésser i no només el seu personatge» (Lapierre, 2005, p. 24).

D'acord amb aquesta formació, el psicomotricista ha de passar per aquest procés, alhora que ha de tenir incorporat en la seva pràctica la comprensió i la valoració de paràmetres o pautes que caldria que fossin observades en el grup, per així plantejar un procés de desenvolupament psicomotriu ajustat a les necessitats i demandes dels participants. Així doncs, sorgeixen les següents estratègies:

Interacció amb els participants del grup

D'acord amb la seva mirada perifèrica, el psicomotricista ha de plantejar estratègies d'intervenció, respectant les necessitats afectives i emocionals dels participants, considerant les demandes i les característiques individuals de cadascun. En aquest moment, el professional ha d'estar preparat personalment per actuar de forma eficaç, és a dir, les preferències personals són aspectes que no han de quedar reflectits en la relació del psicomotricista i els participants: el professional ha d'estar pel grup o intentar apropar-se a cada participant considerant les necessitats psicoafectives que són expressades mitjançant el joc.

Capacitat d'escolta

La formació personal del psicomotricista, a banda de valorar el plaer de jugar del futur professional, també fomenta l'escolta i comprensió de les seves pròpies emocions per a poder escoltar i entendre als demés i amb això intervenir de la manera més adequada en l'espai del joc.

Expressivitat en el joc

L'expressivitat del psicomotricista està connectada amb el plaer de jugar, actitud que convida als participants del joc a participar en aquesta vivència del joc en l'espai psicomotor. És la satisfacció d'estar en aquell espai, amb aquell grup determinat jugant, relacionant-se i gaudint d'aquell moment de llibertat i comunicació.

Utilització dels mediadors

El professional ha d'establir una relació propera amb els participants del procés, utilitzant diferents estratègies de comunicació.

Capacitat per a utilitzar les diferents estratègies

La capacitat d'utilització de diferents estratègies és individual i personal de cada psicomotricista, això dependrà de la capacitat d'observació i de la preparació de cadascun.

Mantenir la seguretat del grup

El psicomotricista ha de transmetre confiança i seguretat als participants del grup, això exigeix una preparació professional i personal per part de l'adult. Les pors, les angoixes i els fantasmes del professional en psicomotricitat no han de ser transmesos als participants del grup mitjançant el joc. El que ha de ser transmès és l'atenció, la confiança i la seguretat d'un adult que els mira, els observa i els adverteix dels aspectes que han de ser considerats en el moment de joc, per a que no hi hagi possibles danys ni accidents.

Intervenció en el ritual d'entrada

El primer moment d'una sessió de psicomotricitat es coneix com el ritual d'entrada el qual consisteix en deixar alguns minuts perquè els participants es puguin centrar en el nou espai en el que estan i així tranquil·litzar-se i preparar-se pel joc sensoriomotor i simbòlic. És un moment ràpid però necessari ja que, a partir d'aquí, el participant comença a experimentar un espai de plaer i comunicació: el psicomotricista, a la vegada, és qui garanteix i transmet confiança especial a cada participant del grup, mirant a cada un als ulls, escoltant-los i valorant la presència de cada participant i el que porta cada un dels ambients aliens a l'espai psicomotor. S´ha de poder garantir als participants el bon funcionament del seu projecte de sessió, incitant a tots a participar i a gaudir del joc.

Intervenció en els jocs sensoriomotors

El psicomotricista és un educador que assumeix una postura propera i que, mitjançant el joc i les relacions que el nen, la nena, l'adolescent i l'adult mantenen, afavoreix una major comunicació entre els dos. En diversos moments del desenvolupament del joc sensoriomotor, sorgeix l´oportunitat d'apropament corporal i amb això pot realitzar intervencions que en altres espais educatius és difícil de realitzar. En aquest moment l'adult és company de joc a la vegada que és qui posa les normes, intentant conquistar la confiança dels participants del grup i poder intervenir de forma eficaç considerant l'univers emocional de cada participant.

Intervenció al final de la sessió

Quan s'acaba el joc sensoriomotor i simbòlic, la sessió ja s'apropa al final i per a tranquil·litzar el grup i calmar el to muscular, és necessari un moment de baixa intensitat i d'estimulació motriu. El psicomotricista pot fer servir una estratègia de relaxació per a facilitar la finalització del procés.

Competències per a elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per a la pràctica psicomotriu

La pràctica psicomotriu és un ventall de coneixements que engloba continguts fisiològics, psicològics, cognitius i lúdics que proporciona al professional de la psicomotricitat una gamma de coneixements que enriqueixen el seu treball en termes pràctics. Una sessió de psicomotricitat pot significar una sorpresa per als participants, depenent sobretot de la manera creativa i ajustada en què el psicomotricista elabora el seu projecte educatiu. La sistematització d'una sessió de psicomotricitat és quelcom que qualsevol professional pot realitzar, però la manera com es desenvolupa el procés i com cada sessió és realitzada dependrà de la persona que condueix el procés.

Disseny metodològic

Objectius de la investigació

En el present article es presenta un estudi a fons d'un dels tres objectius generals plantejats en una recerca de caràcter més global. Així doncs, aquests objectius es defineixen en:

1. Analitzar les actituds de l'educador que desenvolupen el vincle amb l'adolescent des de la pràctica psicomotriu.
2. Analitzar els factors resilients emergents en el vincle entre els adolescents i l'adult (psicomotricista) dins l'espai psicomotor.
3. Proposar orientacions per a la promoció de la resiliència establerta en la relació entre adolescents i educadors socials.

En el cas que ens ocupa, l'objectiu treballat a fons és el tercer.

Identificant les demandes dels adolescents en situació de vulnerabilitat envers l'adult referent del procés d'ajuda psicomotriu es pretenia donar una visió sobre les necessitats emocionals que són emergents en aquesta població, descrivint i analitzant conductes que podien exemplificar la cerca pel suport o escolta d´una persona significativa en aquesta fase del desenvolupament humà.

Segons la demanda emocional de l'adolescent en l'espai de joc, l'educador o l'educadora-psicomotricista respon d'acord a les seves constants observacions envers el participant, davant d'això es produeixen un conjunt d´actituds que podran ser analitzades com a estratègies per comprendre l'univers emocional de l´adolescent que es troba en situació de risc personal i social.

La importància de vincle establert entre l'adolescent i l'adult referent genera factors que poden ser resilients o no. En la present investigació es pretenia diagnosticar els factors considerats resilients per destacar la importància dels bons tractes els quals contemplen la comprensió, l'escolta i l'afecte desenvolupats per un professional de l'educació i psicomotricista, actuant en una institució d'atenció social.

La pràctica psicomotriu, a més a més, de treballar amb el joc, el cos i el moviment, també contempla altres dimensions de les esferes educatives i psicològiques de l'ésser humà, sobretot quan es realitza sota un projecte específic dins d'un grup reduït on es valora l'ajuda, el suport i el vincle.

Per últim, destacar que el punt clau i les orientacions originades dels estudis de resiliència i psicomotricitat, proporcionarà un material que potenciarà que es desenvolupin futures accions que afavoreixen la construcció del vincle entre adolescents i educadors.

Metodologia

El desenvolupament de l'estudi empíric realitzat va ser estructurat a partir de la metodologia observacional. Aquest procés ofereix diferents possibilitats d'anàlisi, permetent una major flexibilitat i grau de naturalitat de la situació que està sent investigada. Sens dubte, és un procés complex per intentar seqüenciar de forma lògica les perspectives qualitatives, delimitant de forma quantitativa i especificant el punt que està sent valorat (Anguera, 2005).

El perfil de la metodologia observacional, a més de complir satisfactòriament les etapes d'un mètode científic, encaixa en els estudis de conductes espontànies perceptibles que passen en espais quotidians de la persona. Això és recomanable en l'avaluació de programes de baixa intervenció (Anguera, 1989; 1999; 2003; 2005). D'acord

amb aquests fonaments, es va definir el nostre disseny metodològic: *Seguiment / Idiogràfic / Multidimensional (S/I/M). Seguiment* pel fet de plantejar un procés continu d'observació mitjançant una sèrie de sessions de psicomotricitat, la qual té com a major objectiu el fet de centrar-se en la interacció i en el vincle adolescent i educadora-psicomotricista. *Idiogràfic* perquè s'observa l'acció d'un grup reduït d'adolescents considerant que la relació entre iguals contribueix a la convivència i desenvolupament educatiu, social i psicològic. *Multidimensional* perquè s'observen diferents dimensions en la relació establerta entre adolescents i l'educadora-psicomotricista, generant dades de multievent (Anguera, Blanco i Losada, 2001; Anguera, 2003).

La recerca s'ha desenvolupat a partir de diferents fases que es concreten en:

— *Primera fase*: Revisió i construcció del marc teòric i definició del disseny metodològic observacional.

— *Segona fase*: Implantació, desenvolupament i avaluació del projecte de psicomotricitat en el Centre Obert Don Bosco-Barcelona dirigit a nens i nenes en situació de vulnerabilitat.

— *Tercera fase*: Implantació, desenvolupament i avaluació del projecte de psicomotricitat en el Centre Obert Don Bosco-Barcelona, dirigit a adolescents, grup participant del procés d'investigació.

— *Quarta fase*: Revisió del marc teòric i del marc metodològic.

— *Quinta fase*: Anàlisi de les dades i conclusions.

— *Sisena fase*: Finalització i entrega de l´informe.

Context i participants

Els participants formen part d'un grup reduït d'adolescents en risc social on cadascun es distingeix per diferents graus d'incidència de factors de risc, o sigui, les vivències en els escenaris conflictius es diferencien d´acord amb l'univers de cadascun dels participants. Es tracta d'un grup que participa en una institució d'atenció social, Centre Obert Dom Bosco de Barcelona; unitat pertanyent a la Plataforma d'Educació Social dels Salesians de Catalunya, localitzat al Barri de Navas de Barcelona i que ha participat en un projecte de psicomotricitat educativa de grup d´ajuda, en considerar la pràctica psicomotriu com una eina de suport socioafectiu per a l'atenció de nens, nenes i adolescents en risc personal i social.

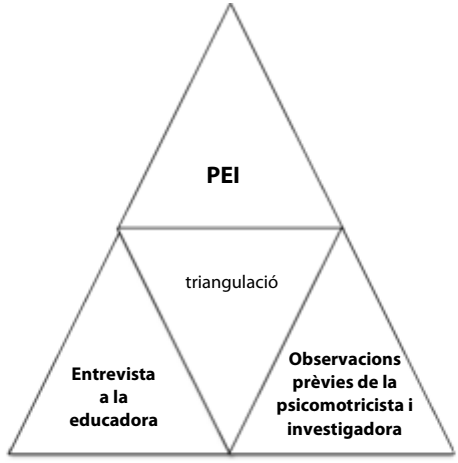
El grup participant estava format per 13 adolescents. El grup A el formaven 7 participants. En aquest grup hem realitzat les gravacions que a posteriori van ser analitzades. El grup B era format per 6 participants; aquest grup va ser gravat només una vegada i les imatges de la sessió realitzada van ser també analitzades per servir de prova pilot del format de camp elaborat per la investigació.

Grup A: format per 2 noies i 4 nois amb edats entre 13 i 15 anys

Grup B: format per 1 noia i 5 nois amb edats entre13 i 15 anys

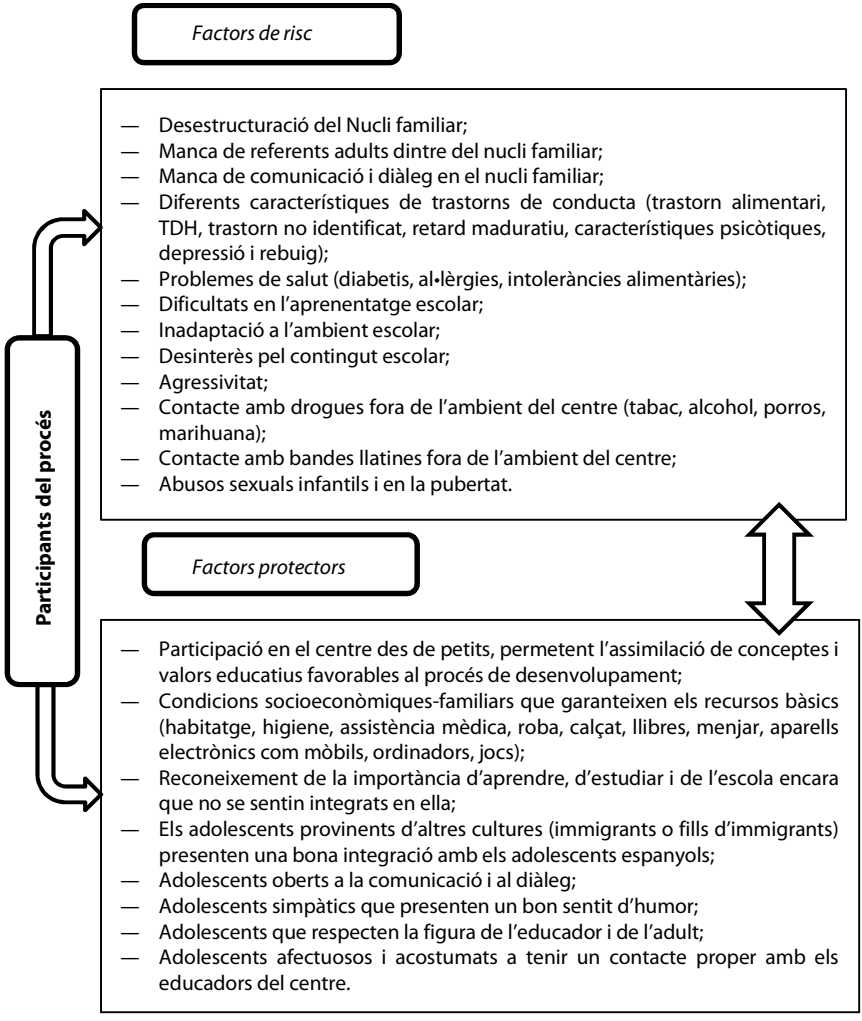
D'acord amb el procés de triangulació d'informacions (Bartolomé, 1994; Bartolomé i Anguera, 1990; Bartolomé i Sandín, 2001) obtingudes a partir d'una entrevista (no estructurada) amb l'educadora responsable del grup, més informacions procedents del PEI (Pla Educatiu Individual) de cada participant i d'observacions dutes a terme per la investigadora, que també ha fet d'educadora–psicomotricista del procés, hem realitzat un diagnòstic inicial del grup.

Taula 3. Triangulació pel diagnòstic inicial de les necessitats dels adolescents participants



En aquest procés s'han valorat punts rellevants i significatius de cada participant del procés, amb l'objectiu de plantejar un projecte educatiu capaç de ser coherent amb les demandes cognitives, físiques i emocionals dels participants, despertant interès als adolescents del centre en participar de les sessions de psicomotricitat al període previst de l'organització de les activitats del centre i del desenvolupament de la present recerca. El resultat d'aquesta triangulació ha donat origen a un quadre orientatiu dels factors de risc i dels factors protectors (Rutter, 1990) sobre els participants del procés (taula 4).

Taula 4. Quadre orientatiu dels factors de risc/factors protectors dels participant



Recollida de les dades

La recollida de les dades s'ha fet mitjançant l'observació participant i l'observació sistemàtica. En aquest treball l´educadora-psicomotricista ha sigut la investigadora del procés. Una vegada el projecte ja estava en funcionament, totes les sessions realitzades van ser enregistrades de forma sistemàtica mitjançant un diari de camp compost per una síntesi descriptiva de la sessió i fitxes d'observacions basades en les pautes ofertes per Sánchez i Llorca (2008) i pels pilars de la resiliència de Melillo, Estamatti i Cuesta (2002); en aquests indicadors també s'incloïa l'autoregulació com un pilar resilient

d'acord amb Fergus i Zimmerman (2005) i García i Días (2007). Les síntesis descriptives van ser analitzades mitjançant el programa informàtic ATLASTI, versió 5.2.

Una vegada definit el disseny, vam elaborar l'instrument d'observació.

Instrument ad hoc

L'instrument elaborat *ad hoc* significa que la seva construcció ha sigut realitzada d'acord amb les necessitats del procés, és a dir, cada estudi observacional presenta característiques específiques, a partir d'aquests aspectes, l'investigador elabora l'instrument que va permetre l'observació de l'objecte d'estudi desitjat (Anguera, 2003).

En el cas que ens ocupa, s'ha elaborat el format de camp considerant que el nostre objecte d'estudi, es tracta del vincle entre adolescents i educadora-psicomotricista i del resultat d'aquesta relació: la promoció de la resiliència. Amb això vam obtenir un format de camp, flexible i adaptable, compost per tres punts on cada un dels quals van funcionar com mòduls autònoms denominats *macrocriteri.* Cada *macrocriteri*, estava compost per una llista que va ser posteriorment codificada. Per enfocar el tercer objectiu de la investigació, hem dedicat una major atenció al *macrocriteri 3* que es refereix a l'observació de l'acció de l'educadora-psicomotricista, elaborat a partir de les pautes d'observació de Sánchez i Llorca (2008).

Gravacions analitzades i codificades

La pràctica psicomotriu portada a terme amb els adolescents va ser desenvolupada mantenint un rigor metodològic observacional. Va ser realitzada en 20 sessions, 10 de les quals van ser gravades amb el grup A i 1 sessió amb el grup B per ser utilitzada com a sessió pilot. Així doncs, es van enregistrar un total d´11 sessions. D'acord amb el pacte establert amb els grups, van haver sessions que no van ser gravades per a preservar la intimitat dels participants en l'espai psicomotor. Posteriorment aquestes gravacions van ser analitzades i registrades en el diari de la psicomotricista i després codificades mitjançant el format de camp, compost per les pautes de les fitxes d'observacions presents en el diari. Les codificacions van ser realitzades mitjançant el programa SDIS-GSEQ, versió 4.1.3 (Bakeman; Quera, 1996).

Resultats

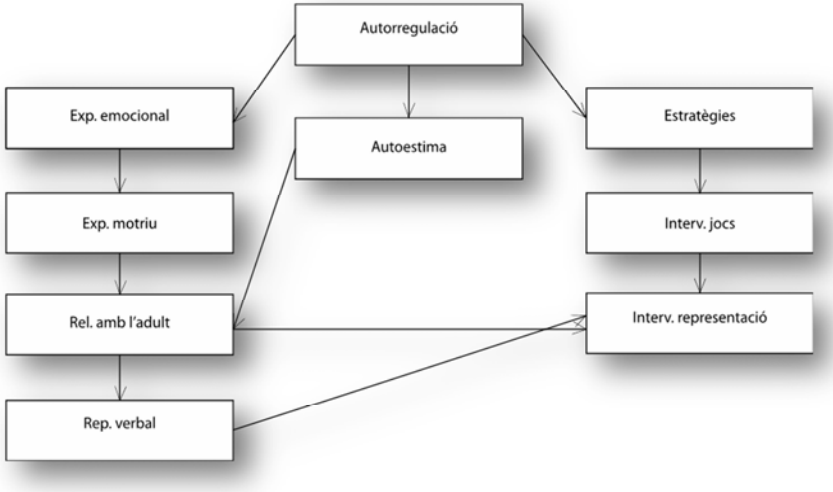
A través de l'anàlisi del diari de la psicomotricista i de les gravacions dutes a terme, així com de les fitxes d'observació que, posteriorment, van ser transformades en *macrocriteris* han sigut extrets aquells aspectes més rellevants de tot el procés.

En les primeres sessions l'acció de l´educadora-psicomotricista ha estat contundent en la *capacitat per a utilitzar les diferents estratègies*, en *les intervencions en els jocs sensoriomotors* i en les *intervencions en la representació verbal.*

En aquesta fase inicial, l'autoregulació apareix associada com a resultat de la *capacitat d'establir diferents estratègies* per part de l'educadora-psicomotricista; l'adolescent respon a aquestes accions amb l'alliberament de l'*expressivitat emocional* i de *l'expressivitat motriu*. L'inici del procés ha estat marcat per l'elaboració de les regles de la sessió; educadora i adolescents entren en comú acord per establir el contracte de convivència del grup, és a dir, el procés ha sigut iniciat sota l'estímul de la regulació del

grup en les sessions corroborant la promoció de l'*autoregulació* dels participants. En aquestes sessions l'educadora-psicomotricista ha mantingut una posició de recordar sempre les regles de la sessió, això ha fet estimular en els participants el sentit de l'autoregulació. A banda de les estratègies comunes de psicomotricitat l´educadora-psicomotricista ha utilitzat la pròpia sistemàtica de la sessió per regular el ritme del treball i fer que els adolescents s'acostumin a un procés autoregulador.

Mitjançant el joc i les converses establertes en la representació verbal, l'educadora-psicomotricista ha tingut un apropament amb els participants del grup, això ha propiciat el desenvolupament de l'*autoestima* dels participants.



Analitzant el contingut queda evidenciada la intensificació de les intervencions de l'educadora-psicomotricista en l'espai del joc endurint el factor relació amb l'adult en cada sessió realitzada. En conseqüència es va veure augmentada l'*expressivitat emocional*, l'*expressivitat motriu*, la *representació verbal* i la *capacitat de relacionar-se dels participants*.

Destaquem que amb l'enfortiment del vincle establert entre educadora-psicomotricista i adolescents, es va veure augmentada també la comunicació verbal dels participants, alhora que també es va millorar l'ús de la paraula per part de l'adult que, de forma espontània, va trencar les barreres existents entre la figura d'un adult referent i d'adolescents, proporcionant un major apropament entre els dos.

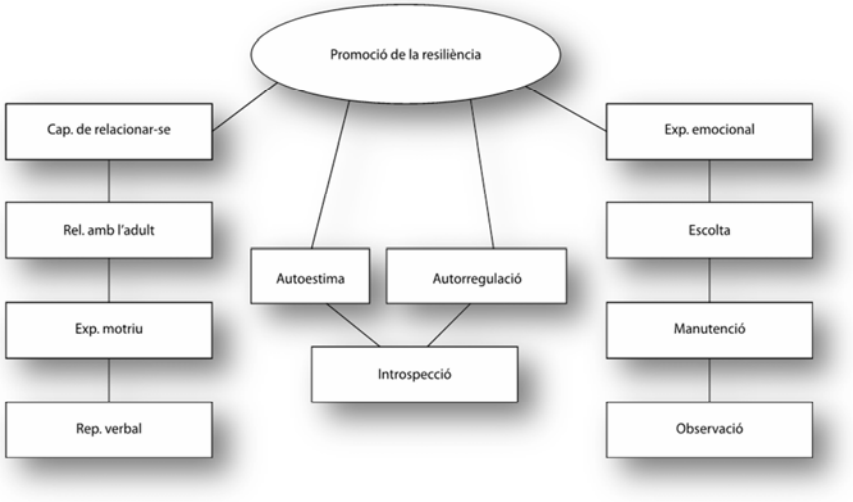
En la fase final del procés, es destaca la *promoció de la resiliència*, ja que els pilars resilients observats han estat identificats en l'espai de joc.

Encapçalant la llista tenim *l'autoestima consistent*, fet justificat pel principi actiu del joc que defensa que al posar el cos en moviment incentiva que la persona confiï en les seves possibilitats i posi a prova els seus límits desenvolupant així la seguretat de si mateix. Il·lustrant aquest concepte destaquem que els participants del procés van ser

constantment estimulats per l'educadora-psicomotricista a reaccionar en el joc i a demostrar seguretat en si mateix a través d'accions i paraules. Tal dinàmica ha estat realitzada d'acord amb un procediment característic de la pròpia pràctica psicomotriu, el qual organitza i regula l'espai psicomotor, incentivant l´*autoregulació* en els participants.

La introspecció ha estat estimulada en les sessions per la utilització del racó de pensar; estratègia utilitzada per l'educadora-psicomotricista i que ha consistit en un espai, un racó dins de la sala de psicomotricitat reservat per a que els participants poguessin observar el joc dels demés i tenir l'hàbit de parar i pensar en les seves pròpies actituds.

Taula 5. Elements que afavoreixen la promoció de la resiliència des de la pràctica psicomotriu

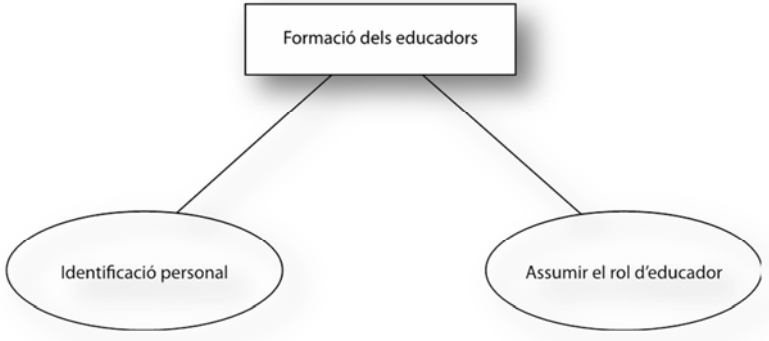


D'acord amb el que ha estat investigat, queden clars els aspectes que apunten la intersecció entre resiliència i pràctica psicomotriu educativa (grup d'ajuda), així com els aspectes que poden contribuir al desenvolupament del vincle establert entre adolescents i educadors.

Pel que fa a les orientacions de la promoció de la resiliència en la relació establerta entre adolescents i educadors socials, aquestes estan dirigides específicament a l'adult que acompanya el procés. En aquesta situació, l'educador assumeix el paper de tutor de resiliència i té en compte que tal postura pot ser facilitada mitjançant la comprensió dels seus propis pilars resilients que estan presents en les actituds visualitzades i observades en la relació establerta amb l'altre.

Destaquem que, moltes d'aquestes actituds, no estan escrites en cap aprenentatge teòric, essent formes d'actuar que sorgeixen en el quotidià, que funcionen i que de manera espontània ajuden a establir un vincle segur amb l'adolescent que guardarà en el seu calaix el record dels moments inoblidables i significatius viscuts al costat d'un adult que un dia va ser un referent en la seva vida. Això ens reporta a dos punts claus

que generen orientacions per a la promoció de la resiliència: *la formació dels educadors socials i la identificació personal en assumir el rol d'educador*.



La formació dels educadors consisteix en una formació teòrica i una formació pràctica. La formació es concreta amb una formació personal que li prepari per desenvolupar una funció que exigeix el coneixement d'aspectes afectius d'un mateix i de l'altre; són professionals destinats a treballar amb una població que presenta necessitats educatives especials.

Ressaltem que la proposta d'investigació ha estat realitzada sota la referència d'una educadora-psicomotricista professional que a banda de tenir la formació en pedagogia, l'experiència pràctica com educadora social, també ha passat per la formació en psicomotricitat, procés que engloba la formació teòrica, la formació personal i la formació pràctica. Per tant, es pot concloure que si no hi ha la formació personal dins dels cursos preparatoris d'educació social, és necessari que l'educador assumeixi el seu procés de creixement personal de forma individualitzada, amb ajuda d'altres professionals o no, ja que el potencial de la resiliència d'un pot convertir-se en un aspecte auto terapèutic (Cyrulnik, 2005), ajudant a la persona a sentir-se capaç de plantejar posicionaments promotors de resiliència mitjançant el reconeixement del seu propi potencial resilient. La persona ha d´identificar-se amb la funció desenvolupada i reconèixer l'existència del seu propi potencial. D'aquesta manera, podrà ajudar a promoure la resiliència en els demés, ja que ser referent i ser tutor de resiliència és servir d'exemple per a aquells que necessiten afrontar obstacles per seguir endavant.

Les orientacions que podem transmetre als educadors i educadores després de realitzar la recerca es concreten en:

1. Primer observar i després actuar.
2. Escoltar, entendre i dialogar amb l'adolescent.
3. Assumir el rol d'agent regulador i autoregulador del procès.
4. Flexibilitzar les regles quan s'escaigui.
5. Ser capaç d'utilitzar diferents estratègies d'acció de forma creativa.

6. Ser constant en actituds, tenint en compte que el discurs ha de ser coherent amb la pràctica dins de la relació establerta.
7. Mantenir un bon sentit de l'humor.
8. Ser pacient.
9. Fer un exercici d'introspecció i reconèixer els aspectes resilients propis per ajudar a promoure la resiliència en l'adolescent.

Cloenda

Promoure la resiliència en els adolescents a través de la pràctica psicomotriu educativa i d'ajuda en grup ens ha dut a confirmar de nou i de forma pràctica la rellevància del tema en el quotidià de joves en risc social.

El *vincle* ha estat un dels aspectes més importants en la recerca, així com alhora complicat, ja que comprendre tal paraula és entendre el significat de transmetre afecte de forma segura sense apressar l´altre i sense apressar-nos. Creiem que aquest és el punt crucial que duu a la superfície de l´educació social qüestions relacionades amb el que està al voltant de l´educació i preparació emocional dels educadors i les educadores.

Sens dubte, promoure la resiliència en adolescents a través de la pràctica psicomotriu educativa i d'ajuda en grup, ens ha donat l'oportunitat de descobrir el nostre potencial de tutor de resiliència. El marc teòric ens ha donat les eines necessàries per observar. Amb l'estudi empíric hem tingut la comprovació de les dades de forma qualitativa i quantitativa on els resultats es complementaran. El que ha quedat clar és el valor d'haver compartit l'espai de joc amb adolescents i la tasca que hem desenvolupat a favor de la promoció de la resiliència.

Per obrir un ventall de possibles debats envers el tema, afirmem que treballar amb atenció social no ha de significar tenir por de pronunciar les paraules vincle, afecte, emoció i estima. Ser educador és tenir l'oportunitat de ser un tutor de resiliència i, per això, cal identificar-se amb el rol d'ajudar, acompanyar i orientar persones que necessiten estímuls per ser al món, en tot el sentit de la paraula.

Podem dir que el procés realitzat va evidenciar els factors resilients dels adolescents desenvolupats en l'espai psicomotor. D'acord amb la metodologia utilitzada en el procés hem observat que la promoció dels pilars de resiliència apareix a través d'interrelació i interacció entre adolescent i educadora-psicomotricista. El procés va ser actiu i dinàmic, les accions dels participants es van teixir en l'espai de joc, i d'acord amb el vincle establert va augmentar la capacitat d'observació i la capacitat d'introspecció del grup. La capacitat de relacionar-se consta com a pressupost de la pràctica psicomotriu educativa i d'ajuda terapèutica i aquest factor resilient va ser desenvolupat a través del joc contribuint a la relació entre iguals. Tot això va ajudar el desenvolupament dels pilars d'independència i d'autonomia, com també de la capacitat de desafiar els límits a través del joc per part dels participants del procés. En aquest sentit el pilar d'iniciativa també va ser observat, ja que en la mesura que la persona desafia els seus límits, és capaç de resoldre problemes en la relació amb l'altre. L'autoestima consistent va ser

observada d'acord amb el desenvolupament d'introspecció, de la capacitat de relacionar-se, d'independència i d'iniciativa. L'humor es va viure a través del joc i en la mesura del desenvolupament del vincle establert entre iguals, i amb l'adult referent del procés hem tingut somriures, bromes i actituds gracioses. La creativitat va ser observada en moments puntuals de manipulació d'objectes. La moralitat ha guanyat forma a través de la intensificació de les converses desenvolupades entre participants i educadora-psicomotricista. L'autoregulació va ser un factor clau pel desenvolupament del procés. La pròpia sistematització d'una sessió de psicomotricitat ja estimula el procés d'autoregulació per part de l´adult que autoregula les seves actituds, regula el ritme de treball realitzat i estimula els participants a autoregular-se en el moment en el que se'ls convida a conviure amb les regles del joc, així com reconèixer i analitzar les seves pròpies actituds.

D'acord amb la promoció de l'autoregulació i dels pilars de resiliència en la pràctica psicomotriu educativa i d'ajuda terapèutica, podem concloure tot afirmant que la resiliència pot ser promoguda a l´espai psicomotor per presentar diferents aspectes que s'entrellacen quan hi ha un adult orientat per valorar els vincles establerts en el procés educatiu.

Referències

Anguera, M.T. (1989) «Innovaciones en la metodología de evaluaciones de programas». *Anales de Psicología,* 5, p. 13-42.

— (1999) *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodologia?* Barcelona, Real Academia de Doctores.

— (2003) «La observación», a C. Moreno Rosset (ed.) *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid, Sanz y Torres, p. 278-308.

— (2005) *Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración?* Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

Anguera, M.T., Blanco, A.; Losada, J.L. (2001) «Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de Metodología Observacional». *Metodología de las Ciencias del Comportamiento,* 3. Barcelona, AEMCO, p. 135-161.

Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona, Graó.

Bakeman, T.; Quera, V. (1996) *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid, Ra-Ma.

Bartolomé, M. (1994) «Investigación cooperativa», a García Hoz, V. (dir.) *Problemas y métodos de investigación personalizada.* Madrid, Rialp.

Bartolomé, M.; Anguera, M. T. (1990) *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, PPU.

Bartolomé, M.; Sandín, M. P. (2001) *Metodología cualitativa en educación. Programa de Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural*. Universitat de Barcelona, MIDE.

Bernard, B. (1999) «Applications of resilience: Possibilities and promise», a Glantz, M.; J. Jonson. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations.* Nova York, Plenum Publishers, p. 269-277.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

Cyrulnik, B. (2001) *La maravilla del dolor*. Barcelona, Granica.

— (2003) *El murmullo de los fantasmas.* Barcelona, Gedisa.

— (2005) *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona, Gedisa.

Cyrulnik, B. ; Elkaïm, M. (2009) *Entre résilience et résonance.* París, Éditions Fabert.

Ehrensaft, E.; Tousignant, M. (2003) «Ecología humana y social de la resiliencia», a Manciaux. M. (comp.) *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona, Gedisa.

Fergus, S.; Zimmerman, M. A. (2005) «Adolescent resilience: A framework for Understanding Healthy Developmet in the Face of Risk». *Annual Review of Public Health,* 26, p. 399-419.

García, J. A.; Días, P. (2007) «Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas». *Revista Salud y Drogas,* 7(2). p. 309-332.

Grotberg, E. (2008) «Nuevas tendencias en resiliencia», a Melillo, A.; Suárez Ojeda, N. (comp.) *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós.

Higgins, G. O. (1994) *Resilient Adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, Jossey-Bass.

Lapierre, A. (1977) *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Editorial Científico-Médica.

— (2005) «La formación personal en psicomotricidad». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 19, p. 21-26.

Melillo, A., Estamatti, M.; Cuesta, A. (2008) «Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia», a Melillo, A.; Suárez Ojeda, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, p. 83-102.

Moreno, A. (2011) *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa.* Barcelona, Universitat de Barcelona. Tesi doctoral (Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació).

Moreno, A.; Pastor, C. (2012) «Resiliencia, vínculo y psicomotricidad». *Entre Líneas*, 29, p. 14-18.

Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Suárez Ojeda, N.; Infante, F.; Grotberg, E. (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia.* Washington D. C., Organización Panamericana de la Salud.

Richardson, G. E.; Neiger, B. L.; Jenson, S.; Kumpfer, K. L. (1990) «The resiliency model». *Health Education*, 21, p. 33-39.

Rutter, M. (1985) «Resilience in the face of adversity». *British Journal of Psychiatry*, 147, p. 598-611.

— (1990) «Psychosocial resilience and protective mechanisms», a Rolf, J.; Cicchetti, D.; Nuechterlein, K.; Weintraubs, S. *Risks and protective factors en the development of psychopathology*. Nova York, Cambridge University Press, p. 181-214.

Sánchez, J.; Llorca, M. (2008) *Recursos y estrategias en psicomotricidad.* Málaga, Algibe.

Suárez Ojeda, N. (2008) «Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria», a Melillo, A.; Suárez Ojeda, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, p. 67-82.

Vanistendael, S. (1995) *Algumas chaves geradoras de resiliencia*. Ginebra, Oficina Internacional Católica da Infancia.

Walsh, F. (2004) *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires, Amorrortu.

Werner, E.; Smith, R. (1992) *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. London, Cornell University Press.

Wolin, S. J.; Wolin, S. (1993) *The resilience self.* Nova York, Villard Books.

Resiliencia y psicomotricidad. Orientaciones para la promoción de la resiliencia desde la práctica psicomotriz educativa

Resumen: El estudio que se presenta forma parte de uno más amplio «La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa»*;* investigación realizada usando la metodología observacional. Se apoya en una experiencia teórica y práctica basada en los presupuestos de los estudios de la resiliencia, del vínculo y de la práctica psicomotriz educativa a través de la vivencia con un grupo reducido de adolescentes en riesgo personal y social. El proceso de investigación ha sido estructurado a partir de tres objetivos. Aquí nos centraremos en el tercer objetivo que se concreta en proponer orientaciones para la promoción de la resiliencia en la relación entre adolescentes y educadores y educadores. Nuestra intención ha sido destacar el punto clave y las orientaciones originadas de los estudios de resiliencia y psicomotricidad y con ello producir un material incentivador para futuras acciones que favorezcan la construcción del vínculo entre adolescentes y educadores y educadores.

Palabras clave: resiliencia, psicomotricidad educativa, vínculo adolescentes-educadores, adolescencia en riesgo personal y social

Résilience et psychomotricité. Orientations pour la promotion de la résilience depuis la pratique psychomotrice éducative

Résumé: La réflexion présentée s'inscrit dans une étude plus vaste, «La promotion de la résilience dans le lien établi entre adolescents et éducateurs dans la pratique psychomotrice éducative». Cette recherche a été réalisée en utilisant la méthodologie observationnelle. Elle est recueillie dans une expérience théorique et pratique basée sur les présupposés des études de la résilience et du lien avec la pratique psychomotrice éducative au travers du vécu dans un groupe réduit d'adolescents en risque personnel et social. Le processus de recherche est structuré à partir de trois objectifs, mais nous nous centrons dans cet article sur l'analyse de l'un d'entre eux, le troisième, qui est concrétisé dans la *proposition d'orientations pour la promotion de la résilience dans la relation entre adolescents et éducateurs et éducatrices.* Notre intention a été de distinguer le point clé ainsi que les orientations créées par les études de résilience et de psychomotricité et de produire, grâce à cela, un matériel motivateur pour de futures actions visant à favoriser la construction du lien entre adolescents et éducateurs et éducatrices.

Mots clés: résilience, psychomotricité éducative, lien adolescents-éducateurs, adolescence en risque personnel et social

Resilience and psychomotor activity. Guidelines for promoting resilience through psychomotor education

Abstract: This study is part of a wider project entitled "Promoting resilience through the bond formed between adolescents and teachers in psychomotor education", which was carried out using the observational method. It is supported by theoretical and practical experience – based on the premises of resilience studies – of the bond formed in psychomotor education through the experience of a small group of adolescents at personal and social risk. The research process was based on three objectives, but in this paper we only analyse the third of these: to propose guidelines for promoting resilience in the relationship between adolescents and teachers. Our aim is to highlight a key point and guidelines drawn from studies of resilience and psychomotricity, and to use this to produce motivating material for future actions to promote the formation of a bond between adolescents and teachers.

Key words: resilience, psychomotor education, teacher-student bond, adolescents at personal and social risk

Temps d'Educació, 46, p. 73-90 (2014) Universitat de Barcelona

El pas per l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet, una experiència resilient

Francesc Bosch Gras[*]
Emili Martín Huerta[**]
Isabel Montiel Dacosta[***]
Liria Román López[****]

Resum

El tema que ens ocupa en aquest treball ens porta a reflexionar sobre els aspectes i factors en què se sustenta el procés resilient. Des del punt de vista educatiu i terapèutic, veiem la resiliència com una eina essencial i de gran importància per treballar en l'àmbit de la salut mental. A través del suport dels professionals, acompanyant processos de resiliència, els nois i les noies poden aprendre a superar i afrontar traumes, dificultats i reptes que van configurant les seves vides. La visió i vivència que ens aporta la tasca diària a l'hospital de dia permet enquadrar i entendre el procés resilient en tots els seus prismes. Iniciem l'article abordant el concepte de l'amor com a vincle afectiu, el de la tolerància a la frustració, el de l'humor i el del teixit social com a eixos vertebradors del procés. Continuem amb una intervenció educativo-terapèutica a partir d'un cas clínic real i finalitzem amb una reflexió social, on s'esdevé la nostra tasca professional.

Paraules clau

resiliència, amor, humor, teixit social, frustració, hospital de dia, adolescents, salut mental

Recepció de l'original: 6 de juliol de 2013
Acceptació de l'article: 18 de setembre de 2013

Introducció

L'origen del concepte d'hospital de dia infanto-juvenil es remunta a França cap als anys 50. Poc temps després, a Suïssa es van desenvolupar centres mèdico-psico-pedagògics per problemàtiques greus i per implementar programes terapèutics que continuaven els ja iniciats en l'hospitalització. En altres països europeus, com els nòrdics i els Països Baixos, també s'inicien programes similars: «Un dels països on la instauració i implementació de serveis i programes d'atenció infanto juvenil agafa més pes dins els serveis de la salut pública és el Regne Unit, amb la creació de dispositius i centres d'atenció per la salut infantil» (Pedreira Massa, 2001, p. 2).

(*) Llicenciat en Psicologia, Màster en Psicologia Clínica infanto-juvenil i postgrau en Mediació en Gestió i Resolució de conflictes. Educador social de l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet. Adreça electrònica: francescbosch@copc.cat

(**) Diplomat en Educació Social, Màster en Gestió i Mediació dialogada de Conflictes i CFGS en activitats físico-esportives. Educador social de l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet. Adreça electrònica: emartinbm@gmail.com

(***) Diplomada en Infermeria, Postgrau en Grups en Salut Mental i Màster en Infermeria Escolar. Educadora social i infermera de l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet. Adreça electrònica: ismonda@hotmail.com

(****) Diplomada en Magisteri (ciències humanes). Educadora social de l'Hospital de Dia d'Adolescents de Santa Coloma de Gramenet. Adreça electrònica: liria.roman@gmail.com

Actualment entre un 10 i un 20% dels nens espanyols pateix algun tipus de trastorn mental (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011). En aquest context trobem diverses iniciatives i propostes a càrrec de professionals de la salut mental que han treballat en la línia d'assegurar i donar una resposta a les demandes creixents de la salut mental infanto-juvenil. A Biscaia, l'hospital de dia que dirigeix el professor Alberto Lasa, i de la mateixa orientació teòrica existeix l'hospital de Alcázar de San Juan (Pedreira Massa, 2001, p. 3).

En el nostre context més immediat diverses fundacions gestionen els diferents hospitals de dia infanto-juvenils repartits pel territori català: la Fundació Orienta, la Fundació Vidal i Barraquer, la Fundació Sant Pere Claver, la Corporació Sanitària Parc Taulí, l'Hospital de Sant Joan de Déu, entre altres, conformen l'estructura assistencial en l'àmbit català.

Podríem entendre, doncs, l'hospital de dia infanto-juvenil com un dispositiu d'assistència de tractament actiu de trastorns mentals en règim de dia. En aquest sentit entendríem per tractament actiu, l'aplicació de tècniques i procediments que permeten alleugerar, millorar o curar un procés patològic. Pel que concerneix al concepte de trastorn mental, «és tot el que es troba definit en les classificacions psiquiàtriques establertes per l'OMS» (Pedreira Massa, 2001, p. 4). Un dispositiu assistencial entremig de l'atenció ambulatòria i l'hospitalització total; privilegiat per l'elaboració i contenció dels conflictes que s'han manifestat en el pacient de forma, generalment, molt intensa abans d'ingressar.

Hem de distingir les variades unitats d'hospitalització i el seu model teòric d'aplicació al treball diari. Cada hospital de dia, gestionat per fundacions, parteix d'una filosofia, model teòric i forma de treballar que acabaran configurant el tipus de trastorns i perfil de població que atén. En el cas que ens pertoca, l'hospital de dia de Santa Coloma de Gramenet de la Fundació Vidal i Barraquer disposa d'un equip format per tres psicòlegs, una psiquiatre, quatre educadors socials, una de les quals és infermera i assumeix les tasques pertinents, una treballadora social, una professora i psicopedagoga i una administrativa. Des de la metodologia de treball interdisciplinari, el tractament dels nois i noies passa per tots els professionals aportant la seva visió i treball al tractament global, per poder entendre i abordar la problemàtica des dels diferents prismes: educatiu-mèdic-psicològic.

Tal com diu Larrauri (2010), la població atesa a un hospital de dia són nois/es de 12 a 18 anys que presenten serioses dificultats per fer front als canvis i reptes de l'adolescència. Presenten dificultats per establir vincles estables, tant a nivell intern amb els seus objectes, com extern en les relacions amb els altres. Les seves relacions solen estar carregades de desconfiança, violència, conflicte, incontinència, desconnexió i desvitalització. Són «adolescents que no han estat capaços d'adaptar-se a un ritme seqüencial d'activitats que exigeixen motivació, concentració i tolerància a les tensions internes i externes, que es poden donar a l'institut o al món laboral» (Larrauri, 2010, p. 5).

En línies generals, podem definir tres grans grups de patologia que es deriven des de diferents dispositius de la xarxa de salut mental:

— Trastorn neuròtic: les dificultats se centren a la poca habilitat per desenvolupar les capacitats adquirides i incorporant-ne de noves per afavorir un menor patiment i unes majors capacitats per fer front a les dificultats vitals pròpies d'aquesta etapa.

— Trastorn psicòtic: la capacitat limitada per establir lligams amb el món extern configura la principal dificultat i limitació en la comunicació i comprensió de la realitat externa.

— Trastorn de la conducta: les dificultats per pensar i tenir autocontrol són les principals característiques i dificultats que, per altra banda, solen estigmatitzar-se en la majoria dels centres escolars.

La tasca principal dels educadors a l'hospital de dia és acompanyar el pacient, donant alternatives per afrontar adequadament situacions viscudes a l'hospital de dia i traslladar-les a altres àmbits de la vida. És aquí on la resiliència i els seus principals factors entren en escena i donen forma i estructura al treball diari que desenvolupem des de la visió interdisciplinària de l'equip.

Amor-vincle afectiu

Quan parlem d'amor, ens referim concretament als vincles afectius. La nostra manera de treballar és, fonamentalment, des de la cura de l'altre, on apareix la vinculació com a element facilitador pel canvi positiu en l'individu. «Para cuidar hay que amar» (Leal, J., supervisió clínica d'equip de l'hospital de dia d'adolescents de Santa Coloma de Gramenet, març 28, 2011).

La figura que els nois/es viuen com no intrusiva a l'hora d'administrar cures des dels primers moments d'ingrés, sol ser la de la infermera. Moltes queixes somàtiques, que apareixen en l'adolescència, amaguen malestars, angoixes, inquietuds, etc. Quan el vincle encara no s'ha originat és la infermera, professional i agent de salut, una peça elemental i de gran ajuda a l'hora de canalitzar aquestes queixes. És un membre més dins de l'equip interdisciplinari de l'hospital de dia. Contràriament a la tradicional visió que ha sofert al llarg dels anys aquesta professió, es podria dir que en la seva tasca diària adquireix més força el rol educatiu que el pròpiament assistencial, malgrat estar tots dos estretament relacionats cosa que influeix indubtablement en el tractament dels nois/es.

La valoració d'infermeria per patrons funcionals de salut de la teòrica i professora d'infermeria Marjorie Gordon (1970) és la principal eina a l'hora de planificar i executar les cures. Àmpliament utilitzada a nivell mundial, consisteix bàsicament en una recollida de dades de salut de la persona per tal d'identificar els possibles problemes, dificultats, alteracions i les respostes humanes que s'originen en conseqüència. Cal destacar que la valoració es converteix en una guia o estratègia d'intervenció més enllà dels símptomes i les conductes, que intenta detectar i mobilitzar els recursos de la persona, fomentant mecanismes d'acció preventiva, esperança i canvis favorables en l'estil de vida. Es fa servir com una mirada vers allò positiu. És un primer contacte que propicia la creació del vincle des de la cura, oferint un model sa, estimulant l'autonomia i els factors resilients. Un dels nostres objectius és aconseguir que els nois/es es cuidin a través

del vincle, mitjançant l'educació per la salut, potent instrument i pilar essencial en la prevenció.

Els nens/es i adolescents manifesten sovint diferents somatitzacions com cefalees, mal de panxa o altres malestars. La infermera aprofita l'apropament i, un cop descartada qualsevol alteració física, enforteix el vincle administrant cures alternatives, com per exemple oferir una infusió, un got d'aigua, donar un lleuger massatge, aplicació de cremes hidratants: *maternatge.* D'aquesta manera, i amb l'ajuda de l'objecte intermediari (la infusió, el massatge, etc.), explora si la queixa somàtica és l'expressió de l'estrès o conflicte subjacent. Fomenta sempre la manifestació verbal dels sentiments, en lloc de la conducta impulsiva i retroalimentant positivament la conducta apropiada, ja que el reforç positiu ajuda a adoptar conductes socialment més adequades. Winnicott (2008) va postular que la tasca del *maternatge* consisteix en il·lusionar el nadó per després desil·lusionar-lo paulatinament, és a dir, il·lusionar seria donar suport, contenir, cuidar sense condicions, essència de la nostra intervenció a l'hospital de dia, i desil·lusionar estaria relacionat amb evitar la regressió, tal com hem esmentat, apostant per l'autonomia, des de l'esperança. Oferint el seu espai al noi/a per generar el canvi de direcció cap a la seva part més sana; però sempre acompanyant. Cal tenir en compte la importància de mantenir un ambient de confidencialitat. La infermeria és un espai físic on poder oferir cures, allunyat del grup i de les sales on es realitzen els diferents tallers perquè els pacients puguin accedir des de la més absoluta intimitat en cas necessari. Una altra manera d'establir vincle és a través de la consulta oberta. Hi ha nois/es més comunicatius i més capaços de demanar ajuda per iniciativa pròpia. En aquest cas la infermera disposa d'uns horaris establerts d'atenció i consulta a demanda, ja sigui de forma puntual o per realitzar un seguiment. Les intervencions van igualment encaminades a oferir el suport emocional necessari per desenvolupar-se eficaçment. Són aspectes fonamentals per poder intervenir: l'empatia, establir una relació terapèutica i crear un clima de confiança i respecte.

El vincle afectiu es crea quan es viu una relació de confiança, diàleg, afecte, respecte, comprensió. Per tant, perquè el noi/a es vinculi, prèviament ha de sentir-se acceptat, entès i estimat. D'altra banda, i des del punt de vista educatiu, cal destacar que el vincle afavoreix que el noi/a desplegui les seves dificultats i d'aquesta manera puguem intervenir adequant-nos a les seves necessitats. Creiem en el dret a l'afecte, considerant que aquest pot tenir efectes terapèutics. «Un nen que coneix que la seva figura d'aferrament és accessible i sensible a les seves demandes adquirirà un fort i penetrant sentiment de seguretat, i l'alimenta a valorar i continuar la relació» (Bowlby, 1958). Segurament per això, un dels moments més delicats en la relació que es genera entre els pacients i nosaltres és el de la creació del vincle. Aquesta creació es desenvolupa durant els primers dies i al llarg de l'ingrés. Veritablement, el temps necessari és indeterminat, ja que cada individu és diferent i necessitarà un període més o menys extens en funció dels molts factors que s'han ocasionat al llarg de la història de la seva vida, és a dir, en anteriors experiències vinculants.

El treball conjunt dins de l'equip interdisciplinari també facilita el vincle. El traspàs d'informació i comunicació entre professionals i amb el noi/a, potencia el compromís en la cura. La presència física és un factor imprescindible en les primeres fases de creació del vincle. Acompanyar, esperar, escoltar, assenyalar, «ser-hi», expressar l'afecte i no

donar-lo per sobreentès, compartir activitats i tallers, coneixement mutu i intervenció en conflictes són exemples relacionals entre els professionals i pacients.

En el dia a dia i en la resolució dels molts conflictes que es donen, és quan els nois/es es «destapen» i trobem gran part de les respostes sobre el que els hi està passant. Vincular-se a una persona pot ser un privilegi però també una responsabilitat. Com apunta Cyrulnik (2001) el vincle entre mare i fill deixa de ser protector i resilient quan es converteix en evitatiu, ambivalent o desorganitzat. La promoció de la resiliència és una responsabilitat compartida pels diferents professionals del nostre equip, sent un risc caure en la sobreprotecció. A causa de la forta implicació emocional, de la gravetat de les situacions i de la fragilitat dels nois/es, és fàcil caure en la lamentació. Transmetre esperança, crear el vincle que enfortirà l'individu davant l'adversitat i augmentar la seva seguretat i autoestima són els components que l'ajudaran a donar els passos per estabilitzar les seves vides.

Tolerància a la frustració

La frustració és inherent al que coneixem com a resiliència. Tot procés d'aprenentatge, d'enfortiment de l'espectre resilient de la persona, va paral·lel al treball d'acceptació de la frustració com un aspecte present a la vida. Ajudar en el procés d'acceptació de la frustració és una de les funcions bàsiques i primordials a la vida del nen i l'adolescent. Implica diversos processos mentals i maduratius que en el cas dels nostres pacients no han completat o han patit fallides importants.

Com explica Javier Urra (2008), la frustració és més tolerable quan es transforma en aprenentatge. El següent pas és ensenyar a aprendre a gestionar-la. Això significa posar l'energia per acceptar el que passa al mateix temps que es manté una posició valoritzant de si mateix i activa per seguir endavant i aprendre de l'experiència. Aquest aspecte és imprescindible perquè l'adolescent entengui que els desitjos són producte de la fantasia.

S'ha de gestionar i supervisar la quantitat de «necessitats» que es poden anar generant en el procés de creixement i establir-les com a bàsiques o secundàries. Les escasses i pobres habilitats emocionals i socials, juntament amb les males experiències, porten a molts dels pacients a viure les frustracions com a fets summament traumàtics i castradors de les seves il·lusions i objectius. En aquesta situació la frustració no pot ser elaborada ni integrada, per tant, només queda negar-la o revelar-s'hi amb ràbia vers al que ens genera la frustració. Es crea un cercle on la ràbia i la impotència lluiten en contra de la vida i els seus esdeveniments. Trencar amb aquest cercle és un dels objectius i tasques que es treballen a l'hospital de dia.

Els professionals intentem donar una resposta diferent, novedosa, de cura i atenció que orienti al pacient cap a un inici de canvi, una nova visió i comprensió de la situació, de la relació amb els altres i amb un mateix. Aprendre a tolerar la frustració convida a viure experiències enriquidores i creatives, a experimentar sensacions positives i negatives, però amb la finalitat d'ajudar a elaborar, pensar, reflexionar i integrar en la mesura de les seves capacitats emocionals i intel·lectuals. Aquest aprenentatge ajuda a desenvolupar l'autoconsciència d'aquests nois/es i en conseqüència l'autoestima.

Recordant les paraules de Don Bosco (1865), «no n'hi ha prou d'estimar, hem de sentir-nos estimats», i tenint en compte la darrera línia de treball, cal potenciar la capacitat d'acceptació d'un mateix. No es tracta de pretendre canviar el jo de cadascú sinó acceptar-lo. Acceptar qui som, amb totes les virtuts i limitacions, és créixer i ser més tolerants amb el que vagi passant. L'acceptació passa pel reconeixement dels propis actes i pensaments. Donar suport a pensar i reflexionar sobre el que han fet, fan i volen fer, ens facilita situar-nos i anar assumint que tenen poder de decisió sobre les seves vides. Al mateix temps, la manca de tolerància a la frustració i el no tenir en compte l'entorn al relacionar-se, provoca patiment i malestar pel rebuig social conseqüent.

Un dels elements més importants que tenim a l'hospital de dia com a eina educativa i terapèutica és treballar les dificultats i problemes de cada noi/a de manera personalitzada. Treballar de manera integradora i interdisciplinària ens permet tenir una visió global i des de diferents perspectives de la problemàtica de cada noi/a. Les supervisions, reunions d'equip i el seguiment diari, ens dóna informació per oferir l'ajuda necessària i entendre les dificultats i malestars del noi/a. Com a educadors, és necessari utilitzar i treballar molt l'empatia, la capacitat d'escolta i la contenció. D'aquesta manera podem apropar al noi /a perquè se senti comprès, valorat i contingut.

Per integrar i gestionar les frustracions que sorgeixen en les relacions amb l'entorn, hauran de contenir la seva part més disruptiva. Per desgràcia no han aprés a fer-ho per si sols: «necessiten un jo auxiliar que els ajudi a parar-se, a no 'arrasar' quan la frustració i el malestar s'apodera d'ells» (Larrauri, 2010, p. 10). Aquest buit en l'aprenentatge es veu reflectit en la manca de límits a l'hora de relacionar-se amb els iguals i amb l'adult. Límits que s'han d'orientar més cap al comportament del pacient i no tant a l'expressió dels seus sentiments. Des de l'hospital de dia el límit s'entén des de la no-rigidesa dels actes i de les conseqüències. Poder marcar un límit en el que existeix flexibilitat, dóna l'enquadrament educatiu-terapèutic perquè el noi/a visqui l'experiència com una ajuda en les seves dificultats. El límit és necessari. Les relacions tenen límits; la vida per si mateixa té un límit però s'han de transmetre des de la reflexió, evitant la imposició. Com a educadors hem de saber gestionar les «intoleràncies», els límits que molts nois/es tenen. Hem d'ajudar-los a conèixer els seus propis i els que la societat i la vida tenen.

Si són capaços d'autocontenir-se o com a mínim de reconèixer que necessiten ajuda, estaran desenvolupant un aspecte resilient i de tolerància a la frustració. Pensant en la ràbia o la tristesa de sentir-se frustrats per algun esdeveniment viscut, també seran conscients del que està passant alhora que inicien un procés reparador i de canvi. L'empremta de l'aprenentatge queda d'una forma o altra i amb una intensitat o altra. Això és el més important. Que el noi/a hagi viscut, hagi sentit que les situacions no són sempre iguals ni inamovibles en la seva realitat diària i de projecte de vida.

Humor

Nombroses investigacions relacionen els típics canvis d'humor que pateixen els adolescents, de manera desesperada, amb la combinació de l'estrès hormonal propi de la pubertat i el fet de tenir un cervell que encara no està format del tot. Des de l'hospital de dia, amb freqüència les famílies ens transmeten ansietats que tenen molt a veure

amb l'humor i els seus canvis en la relació: *«con lo cariñoso que era...»*. Realment l'ambivalència és present en les vides dels nostres pacients, convertint-se en un aspecte molt difícil tant el fet d'argumentar des del punt de vista de l'altre, com el de predir les conseqüències de les seves accions; i evidentment la barreja de tots aquests elements inherents a aquesta etapa vital acaba augmentant la dificultat en la relació.

Malgrat aquesta inestabilitat, els adolescents no presenten mancances en absolut de sentit de l'humor. De fet podem afirmar, mitjançant la nostra experiència, que l'humor ha estat sempre present, en major o menor grau, en totes i cadascuna de les nostres intervencions educatives, i d'alguna manera també hem trobat humor en els pacients. Per tant, podríem admetre que l'humor és un indicador de resiliència.

A partir de les III Jornades d'Educadors Socials d'Hospitals de Dia Infanto Juvenils de Catalunya[1], en les que la resiliència va ser el tema a abordar, es va reflexionar i analitzar el paper de l'humor com a eina fonamental en la nostra tasca diària. Precisament es va assenyalar com és utilitzat per gran part dels professionals, no atemptant el seu ús contra la credibilitat ni l'estatus del professional, i pot esdevenir enormement efectiu.

Sembla ser que el somriure ha estat incompatible al llarg de la història, tant en l'àmbit terapèutic com en l'educatiu. Aquest canvi d'actitud a favor de l'humor pretén transmetre una forma diferent en el tracte. Suárez Ojeda (2006) destaca aquesta nova mirada com una estratègia d'ajust que facilita una certa distància davant del problema, afavorint la presa de decisions per a resoldre'l.

A l'hospital de dia sovint observem els canvis que provoca la influència de l'humor en les conductes dels adolescents. S'ha demostrat que el riure afavoreix la producció d'endorfines, propiciant una recuperació més ràpida de les malalties pel fet d'estar estretament relacionades amb el sistema immune; aquests pèptids tenen també un efecte antidepressiu i, a més, ajuden a mantenir la salut. De la mateixa manera, el riure té la particularitat, encara que sigui per uns instants, de suspendre el pensament, afavorint la capacitat de pensar amb més flexibilitat i amplitud, fomenta els vincles en les relacions interpersonals, el funcionament psicosocial, la resolució de problemes i les habilitats socials.

Tanmateix, no pretenem apostar únicament per la singularitat d'evocar la riallada, sinó més aviat parlem d'un tipus de tracte que pretén foragitar el temor, creant la distància justa entre el problema i la persona, relativitzant el conflicte.

A la intensa relació grupal i entre iguals que es genera a l'hospital de dia, també es pot donar un mal ús de l'humor. La burla, el menyspreu, la humiliació, moltes vegades per integrar-se en el grup per pura supervivència, identificant-se amb elements negatius, perdent la dignitat i donant més rellevància a ser acceptat sota qualsevol preu. O per contra, des d'una postura involuntària, hi ha nois/es que pateixen el mal ús de l'humor des del que podríem anomenar assetjament. En qualsevol cas, no parlaríem d'humor: ambdues situacions solen acabar en conflictes escalats en violència.

(1) Organitzades al juny del 2011 per l'equip d'educadors socials de l'Hospital de dia infanto-juvenil de Santa Coloma de Gramenet (Fundació Vidal i Barraquer).

Puntualitzem la nostra visió de l'humor com una actitud, un recurs intern, una capacitat que per a moltes persones ha suposat el camí cap a un procés resilient. Un trampolí per a la vida. Sens dubte un indicador de resiliència: «El humor es el vehículo conductor con el que me muevo en la vida. Busco al humor igual que el humor me busca a mí, y me encuentra, vaya si me encuentra! Me ha hecho olvidar momentos no muy gratos o minimizar situaciones de bajón o de tristeza. El humor me hace construir, recrear y pasar un buen rato a mí y a los que están a mi alrededor» (Montilla J.M., 2009).

Quan s'educa des de l'humor es fuig de la por al fracàs, evitant així l'amenaça de la frustració gratuïta, és a dir, és un mecanisme que fomenta la tolerància a la frustració, el vincle, i a més contribueix a l'apropament de l'individu a la xarxa social.

Teixit social

En termes de resiliència, considerem el teixit social com la xarxa de sosteniment que dóna suport al desenvolupament de les persones. La família, l'escola, els amics, els veïns, les activitats de lleure... al llarg de la vida ens ajuden a construir aquesta xarxa on dipositarem els sentiments i admiracions adquirits, reforçant-nos emocionalment per tal d'assolir una constant maduració personal que ens aporti la seguretat necessària per encarar les adversitats amb certa esperança.

A l'hospital de dia, hem de tenir en compte els possibles danys soferts a les xarxes socials dels pacients. Degut a l'entorn, bastant inestable, i a la patologia existent en cada un d'ells/es, sovint observem la seva cara més fràgil i disruptiva alhora de relacionar-se amb la societat. És normal, doncs, que tinguem contacte amb nois/es en situació de crisi acompanyada d'actuacions que comporten problemes en el seu propi desenvolupament. La resposta innata que tenen davant d'aquest buit relacional acostuma a ser de dues maneres diferents:

— La primera és la regressió en la maduració personal. Solen ser nois/es tancats en si mateixos amb moltes pors a l'hora de relacionar-se amb els seus iguals i amb l'adult. Inevitablement aquesta por va acompanyada del deteriorament del teixit social esmentat, arribant a perdre vincles relacionals en el seu entorn familiar.

— En el cas oposat, l'altra resposta és la recerca d'un nou entorn de referència, estructurat en forma de companys, tant en l'educació formal com en la no formal. El problema esdevé a l'hora d'adquirir límits emocionals que puguin contenir el malestar generat en sentir-se sols en una etapa de canvi maduratiu. Solen tenir molts problemes de control i de conducta en les relacions socials.

Relacionat amb aquestes conductes que els pacients mostren, se'ns fa interessant recordar a Feduchi (1977), que ens evidencia la necessitat dels adolescents a continuar amb el llegat de les generacions precedents per donar sentit al camí que han de recórrer. Des de la motivació, els pacients poden moure inquietuds que els hi fan donar passes endavant. Com a professionals hem d'intentar fer-los veure què és allò que els motiva, amb la finalitat d'observar aquesta intenció referencial a l'hora de construir un futur imaginari, i la necessitat de suport en aquesta construcció.

Malauradament, els seus referents no han pogut donar la resposta adient, ja que ells/es també solen presentar dificultats educatives. L'atenció a les necessitats detecta-

des a partir de la intervenció dels professionals anirà enfocada a afavorir la construcció d'un futur favorable amb el seu entorn, garantint i supervisant aquesta xarxa de sostenIment.

Per això, a banda de la nostra tasca psicoeducativa amb els nois/es, és de gran rellevància el treball amb els seus referents familiars, així com la proposta i acompanyament a activitats de caire socioeducatiu en horari extraescolar. Donem suport perquè familiars i pacients puguin conèixer noves alternatives que proporcionaran seguretat al procés de maduració del noi/a.

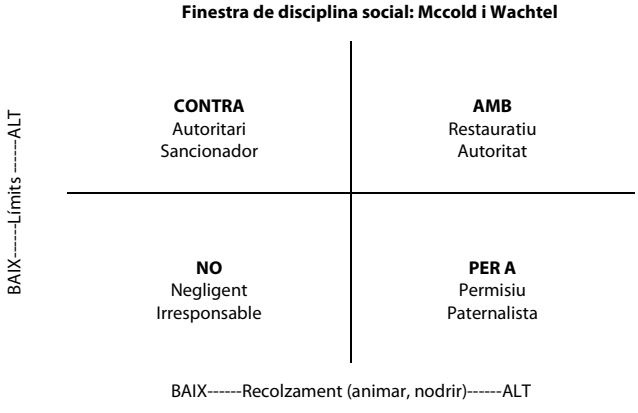
Cal fer un treball en xarxa entre tots els participants actius en l'educació. Remant en una mateixa direcció institut-famílies, famílies-noi/a, famílies–amics, nois/es-activitats lleure. Han de potenciar les capacitats dels pacients i acompanyar-los en els moments difícils per tal d'enfortir personalitats danyades en l'etapa infantil. Cal tenir en compte que la seva estada a l'hospital de dia és temporal i que després han de ser ells mateixos els que trobin la manera de cuidar i fer créixer aquest teixit social. Per aquest motiu la nostra funció és col·laborar en la recuperació i adquisició de les capacitats personals.

> Sovint els joves presenten un índex de por friccionada sobre la imatge d'inferioritat envers la societat i es mostren com una secció de població dominada, constituint així una subjectivitat de resistència que senyala l'heroisme, i l'accés al lideratge i a l'autoritat. (Ferrándiz, F.; Feixa, C., 2005, p. 56)

La construcció de la identitat s'esdevé a partir de «la mirada» de l'altre. Des de l'hospital de dia, hem de mostrar una mirada apreciativa vers les possibilitats dels pacients i de les seves famílies. Fins ara no han estat capaços de sortir d'aquesta situació de crisi i necessiten imaginar que la situació millorarà. En el cas contrari, estaríem contribuint a la construcció d'un mur davant les seves expectatives. Aquest mur simbòlic és la mirada deficitària que els impedeix confiar en les seves capacitats i en el potencial innat que tots ells/es tenen. Sense el recolzament esmentat se sentirien «perduts» i la resposta habitual davant d'aquesta fragilitat i poca contenció és la defensa regressiva o actuadora per part del noi/a i de rebuig o excés de control per part de la família. Sovint són defenses que amaguen una existent inseguretat per tirar endavant.

Per poder entendre aquesta incertesa i inseguretat, ens pot ajudar com Piaget (1991) situa l'adolescència en una etapa de desenvolupament neurobiològic, que va estretament associada al de les capacitats cognitives i de les emocions. No és fins aquesta etapa quan es fa possible un autèntic pensament hipotètico-deductiu. Aquesta nova capacitat porta l'adolescent cap a una transició davant de l'obediència infantil. Així, amb la mateixa emoció dels nens que acaben d'aprendre a caminar, s'aventuren a través de complexes decisions. Encara és molt sensible a la injustícia, l'abús de poder o al paternalisme, a la vegada que receptiu davant les actituds que creu justes. Per adquirir la presa de decisions amb certa garantia, els adolescents necessiten d'una «disciplina social» que garanteixi la seva incorporació a la societat en un procés harmònic de coexistència.

Taula 1. Finestra de disciplina social



L'estudi fet per Mccold i Wachtel (2003) sobre la disciplina social, ens reflecteix les possibles actituds socials i familiars davant les relacions amb els adolescents. Són actituds que busquen l'equilibri entre el recolzament i l'adquisició de límits. Límits que s'han de transmetre des de la família i institucions, sense autoritarisme però amb l'autoritat suficient per ajudar a contenir el malestar generat pels conflictes inter i intrapersonals. Aquesta autoritat sempre ha d'anar acompanyada de reflexió i protecció, sinó fàcilment es convertirà en domini i intent de submissió.

L'entorn ha de recolzar aquesta construcció personal sense caure en el paternalisme permissiu, sinó corre el perill de tiranitzar la seva relació vers la societat i la família. En definitiva, per transmetre suport i límits, l'adolescent ha de percebre que l'entorn i la família estan amb ell i no contra ni per a ell.

Cas clínic

L'Emilio és un noi de 13 anys derivat del CSMIJ (Centre de Salut Mental Infanto Juvenil) de Santa Coloma de Gramenet. Presenta grans dificultats físiques (hipotonia muscular i laxitud). És bastant immadur i presenta un contacte estrany, la parla i la mirada fixa i desconnectada. Comença el tractament per l'aparició de problemes emocionals. A l'escola, s'inicien els problemes relacionals amb els iguals, ja que segons ell, els companys es burlen de la seva discapacitat somàtica i el peguen. Per a ell aquesta experiència resulta molt persecutòria. Té grans dificultats per defensar-se i recorre a l'agressivitat, generant de forma poc intencionada situacions de conflicte i sent poc conscient de la seva contribució a les dificultats amb els altres.

La situació a casa és caòtica, no col·labora en tasques domèstiques, no mostra autonomia per l'autohigiene (no es renta les dents, ni es vesteix sol), és molt lent a l'hora de realitzar qualsevol tasca, es mostra apàtic i excessivament sensible. Es neguiteja davant

les demandes dels altres i ho viu com un atac de l'exterior. En ocasions hi ha presència d'al·lucinacions auditives (verbalitza escoltar sorolls molt concrets i particulars). Apareixen ansietats de tipus psicòtic. Hi ha hagut retard en l'adquisició d'hàbits i en algunes coses sembla haver perdut capacitats (autonomia, orientació tempo-espacial); altres capacitats estan preservades (pensament abstracte i reflexions).

El tractament a seguir que se li assigna des de l'hospital de dia (nuclis d'intervenció) és el següent:

— Observar quines conseqüències té per a la formació de la personalitat el problema físic (hipotonia muscular i laxitud).

— Observar l'aparició de sentiments de caràcter depressiu i la identificació amb aspectes malalts. Valorar prendre medicació antidepressiva.

— Orientar cap a algun recurs escolar que tracti millor les seves dificultats.

— Orientar-lo cap a algun recurs esportiu per a l'estimulació física (fisioteràpia, natació).

Intervenció educativa-terapèutica

Intervenció 1

Com a professionals d'infermeria ens resulta fàcil i relativament ràpid el procés de creació del vincle. Probablement tenen molt a veure les anteriors experiències vinculants al llarg de la seva vida. No hem d'oblidar que en etapes prèvies l'Emilio havia estat tractat i estimulat per diferents professionals de la salut. Però pel que fa al nostre cas, considerem com a aspecte fonamental i que va determinar la necessitat del vincle des de la cura, la seva forta identificació com a noi malalt i incapaç. Centrem el treball precisament en transformar aquesta vivència negativa, enfortint la seva autoestima mitjançant missatges d'esperança.

L'Emilio, com tot adolescent, és molt sensible i especialment vulnerable davant la pressió del grup d'iguals dins de l'hospital de dia. Necessita sentir-se partícip d'ell, compartint els trets que el defineixen, per tal de tenir un paper a exercir, sentint-se valorat i acceptat pels seus integrants. En moltes ocasions aquesta pressió el condueix a fer coses perjudicials o poc intel·ligents, com beure alcohol, fumar, transgredir límits i normes, tot qüestionant l'adult. Totes aquestes actuacions, evidentment, estan sent treballades conjuntament pel seu educador referent, en la quotidianitat del dia a dia en el nostre centre, i pel seu psicòleg en la teràpia individual. La pressió exercida pel grup i la intensitat amb què és viscuda per l'Emilio el porta a sentir una gran necessitat d'agradar els altres, de socialitzar-se i fer tot el que fa la resta. Però, en qualsevol cas, i puntualitzant, es podria dir que tal pressió no és del tot negativa. Orientem la nostra estratègia en fomentar l'autocura com a eina pont per introduir-se en el terreny de l'adolescència, deixant ja de ser un nen, començant a madurar, adquirint les responsabilitats que comporta. Aquest argument atreu molt el noi i així comença a generar esforços en positiu que el condueixen, sens dubte, a sentir-se com un més dels seus iguals.

La setmana posterior al seu ingrés fem una valoració des d'infermeria. Relatem detalls d'aquesta entrevista per la rellevància que creiem que tenen. El noi des d'un primer

moment està interessat –«vull perdre pes», comenta–. A continuació, es treu la jaqueta, tirant-la a terra, i bruscament puja a la bàscula. Li assenyalem que, en primer lloc, realitzarem l'entrevista per conèixer quins són els seus hàbits de salut. No s'oposa i s'asseu, deixant la jaqueta a terra, mentre parla de la dieta que ha fet un conegut per estar «cachas». Li demanem que, si us plau, reculli la jaqueta i la pengi a la cadira. En l'entrevista apareixen diferents aspectes a treballar, però, fonamentalment percebem que en sentir-se escoltat i tingut en compte durant tot el temps pot adoptar un paper més adult, deixant de banda l'actitud infantil i capritxosa inicial. Una vegada finalitzada, ens disposem a pesar-lo, obtenint com a resultat un lleuger sobrepès. És curiós que l'Emilio no es vol treure les sabates per pujar a la bàscula, «no em sabré lligar els cordons després». En preguntar-li com s'ho fa cada dia, s'excusa dient que és la seva mare qui els hi lliga. Això ens revela que, a més de l'alimentació, també haurem de treballar l'autonomia i així li fem saber. Tot i així, l'Emilio vol esquivar la situació, depositant en els altres la responsabilitat de les seves actuacions. Realment de nou s'ha posicionat en la dinàmica infantil del benefici secundari i la utilitza per evitar fer esforços.

Durant tota la seva estada a l'hospital de dia intervenim, mostrant-li, des de la quotidianitat, com fer-se càrrec de la seva autocura, ja que d'aquesta manera eliminarà les barreres que li impedeixen créixer en positiu, apostant per ell mateix com el major responsable de la seva salut, des d'un prisma realista i normalitzador. Concretament, hem treballat amb l'Emilio els següents temes: alimentació equilibrada, higiene personal, consum de tòxics (alcohol i tabac) i la importància de l'exercici físic. Cal destacar l'esforç que ha de sostenir per mantenir l'equilibri de tots aquests ingredients, amb la finalitat d'aconseguir, metafòricament parlant, fer de la seva persona un plat exquisit, sense obsessionar-s´hi. Aquests elements també s'han treballat de forma grupal al taller de salut, en el qual, per descomptat, hem cregut convenient incloure l'Emili ateses les seves necessitats. Paral·lelament, les intervencions nostres són reforçades per la resta de companys de l'equip des de les seves competències professionals.

Tant la família, pilar essencial en el tractament, com el mateix noi, accepten sense mostrar cap inconvenient al respecte. D'altra banda, i pel que fa al paper de les famílies, assenyalar la importància d'optimitzar la comunicació, orientant per caminar en la mateixa direcció, per tal que proporcionin la supervisió que necessiten els menors, afavorint, alhora, el màxim d'autonomia, adquirint la consciència necessària perquè hi hagi una bona adhesió al tractament.

Per finalitzar, destacar el missatge consistent i esperançador que hem transmès a l'Emilio els diferents professionals sobre la importància d'estar involucrat en la seva autocura, reconeixent els èxits assolits: la resiliència.

Intervenció 2

És l'hora de l'esbarjo en la que poden esmorzar i jugar al pati o a la sala de jocs. L'Emilio, com en altres ocasions, està jugant a simular que lluita com els personatges d'un espectacle televisiu. Els advertim que aquests jocs solen acabar malament. Sembla que no escolten i segueixen jugant a simular lluites. L'Emilio s'ho va prenent cada cop més a la valenta. Al final intervenim separant-los i advertint que s'ha acabat i que no poden tornar a jugar a aquests tipus de jocs, sinó haurem de parlar seriosament sobre el tema. L'Emilio s'enfada i replica de mala manera: «Estem jugant, no fem res. No us entereu de

res». No és el primer cop que això passa i li recordem que altres vegades ell s'ha sentit finalment agredit per l'altre company i s'ho ha pres molt malament. Sembla que la cosa ha parat però poc abans que acabi l'esbarjo tornem a veure que estan jugant a lluita i que de sobte l'Emilio reacciona malament i insulta el company. Aquest s'hi torna i hem d'intervenir aturant el joc i separant-los. Segueixen amb la idea que només estan jugant sense poder pensar en les conseqüències que s'esdevindran.

Ens adrecem a l'Emilio i ens hi mostrem ferms i seriosos, dient que aquests tipus de jocs en comptes de crear bon clima i fer amics, acaben portant el contrari. Li recordem que si aquesta dinàmica es torna a repetir haurà de revisar amb el seu educador i psicòleg referent la dificultat que hi pugui haver davant de tot això. S'enfada i es defensa, expressant que ha començat l'altre. Li fem l'observació que ha estat culpa dels dos i que ell és part responsable del que acaba de passar, tant com el seu company. Contesta malament, dient que la culpa de tot és de l'altre, que ell només jugava. L'Emilio es posa constantment a prova per demostrar i demostrar-se a si mateix que està a l'alçada dels seus companys, degut a les seves limitacions físiques. Quan es veu atacat s'identifica amb el rol de víctima i d'injustícia que s'està fent contra ell. En aquests moments és complicat que pugui i vulgui escoltar. Ho viu tot de forma molt persecutòria i paranoide. Contacta amb la seva dificultat d'afrontar la situació i apareix la part regressiva i infantil per no sentir-se jutjat ni recriminat. Busca la complicitat i mira de mobilitzar aspectes de tendresa en l'adult. Però en aquestes situacions li fem veure que no són formes d'actuar, que hi ha uns límits i normes que són iguals per a tothom. S'enrabia molt, insulta i a vegades es posa a plorar de ràbia i frustració. En algun moment s'ha arribat a agitar de desesperació.

Entre tots els professionals de l'equip hem de sostenir i contenir aquests moments de desesperació però, al mateix temps, hem de ser ferms i transmetre-li que aquestes reaccions no són beneficioses per a ell i que tot això no l'ajudarà a créixer i tirar endavant. En definitiva, li fem arribar que ell té responsabilitat davant dels seus actes. Hem de potenciar la seva part més sana, la de ser més autònom, la que pot tirar endavant i no la més regressiva, que és amb la que ell s'identifica quan veu que no pot.

L'Emilio necessita entendre que els límits són per tots i que ell, per ser més fràgil físicament o tenir dificultats en alguna àrea, no serà tractat de forma especial com fins ara ho havia estat, sobretot per part dels seus progenitors.

Intervenció 3

L'Emilio vol utilitzar la seva imaginació creativa fora dels tallers organitzats, i amb una altra noia, la Carmen, comença a organitzar una obra de teatre. Han començat a escriure un guió i a distribuir els personatges entre la resta de pacients de l'hospital de dia. És curiós el rol que volen ocupar i els personatges escollits. Ell és un personatge protagonista, seductor i simpàtic, que resol tot el misteri de la trama, el «cubanito». L'altra noia és també una súper dona, la «enrollá», guapa i fantàstica. Precisament, a la realitat, representen dins del grup de nois de l'hospital de dia papers antagònics als de l'obra. En canvi, atorguen papers com el del tonto, i d'altres de característiques pejoratives, a nois/es líders del grup i amb un rol important i amb èxit.

Els educadors/es, en veure que s'estan organitzant espontàniament en espais no estructurats, com a les hores d'esbarjo, volent donar un espai estructurat decidim crear el

taller de teatre, conduït concretament per dues educadores. La idea és preparar aquesta obra de teatre inicial i representar-la per Sant Jordi a la Jornada de Portes Obertes als pares. El cas és que tant l'Emilio com la Carmen han adoptat un paper directiu on els seus personatges són els que tenen el millor paper, els amfitrions, i els seus diàlegs gairebé monòlegs on menyspreen els altres personatges, amb diàlegs com «*ya llegó el tonto*...» o amb elogis constants per part del narrador als seus personatges.

La nostra intervenció consisteix en donar participació a la resta de components. Primer fem un repàs del repartiment de personatges i comprovem que tothom està d'acord amb el paper atorgat. D'altra banda, l'Emilio vol fer partícips a nois/es que no estan en aquest espai i vol forçar la seva contribució. Intervenim per evitar que aquests nois/es es vegin pressionats a participar de forma activa en la interpretació, i proposem, com alternativa, que puguin col·laborar ocupant-se del muntatge de l'escenari i de les llums. A més, fem un repàs del guió, junt amb cada personatge, tornant a refer-lo pràcticament. Però el resultat no és l'esperat. La Carmen mostra una actitud molt paranoide i vol portar-ho tot ella sola, fins i tot s'emporta el guió a casa i el continua creant, no fent cas de la consigna donada de treballar-ho únicament al taller de teatre de l'hospital de dia. Al dia següent el porta imprès i dóna còpies al seus companys. Això irrita la resta, provoca enfrontaments i en conseqüència el grup comença a mostrar-se poc motivat. Per tant, parem el projecte de l'obra de teatre.

Observem que la imaginació que desborda l'Emilio es pot aprofitar en altres formes d'expressió a través de l'humor. Utilitzar l'humor com a reductor de tensions que permeten la relaxació, ajudant amb l'activitat a poder experimentar sensacions de benestar. Llavors fem la proposta d'organitzar una activitat en forma de funció amb monòlegs, acudits, o anècdotes divertides. Ho poden fer de forma individual o en grup. Aprofitem el taller d'Aula Escola[2] per a preparar i escriure una actuació pel dia de Carnestoltes. El resultat té molt d'èxit. L'Emilio es disfressa, es transforma i ens mostra els seus dots interpretatius a través d'un monòleg. Se'l veu gaudir de l'ambient, rient sense parar d'ell mateix. Aquesta situació provoca sentiments de control sobre els fets i ens permet treballar-hi cognitivament. L'Emilio veu canviar el seu rol davant el grup, canvia la seva situació al respecte. Es converteix en el «Langui» de l'Hospital i comença un procés de creació literària. L'engresquem fins i tot a participar en un concurs literari de Sant Jordi organitzat per a la xarxa de salut mental. Obté el tercer premi de poesia.

Exemple d'il·lustració literària que expressen els sentiments del noi del cas:

Sentimientos

Hola hoy me he acercado a mi nueva escuela
Esta es en mi vida una secuela
Me tienen ya hartos los que van de vacilón
Porque luego son unos cobardes sin perdón
El que vacila el que humilla
Al menos lo diga todo a la cara
No cuando le venga en gana
Esa gente que no tiene fuerza
Pero sus palabras son como una defensa
Quiero pegar sin remordimientos

(2) Nom que pren l'espai on s'imparteixen i treballen tots els temes escolars dels nois/es.

Que no me pongan en juego mis sentimientos
Quisiera poder pegar a todo el mundo que me humille
Pero no lo haré
Primero improvisaré
Tengo más clase que tos ellos juntos
Los que vacilen
Que lo reconozcan
No tienen futuro si siguen haciéndose el chulo
Porque por la calle le patearan el culo!!!!

Intervenció 4

En finalitzar l'activitat de piscina[3], felicitem l'Emilio per l'esforç que ha fet i li agraïm la participació en les activitats proposades. Ens respon encongint les espatlles i dient que no creu que hagi estat a l'alçada de les expectatives dels seus companys i que en realitat podria haver fet més esforç. Malgrat l'actitud pessimista, observem que se sent reconegut amb la felicitació. En el camí de tornada a l'hospital de dia, tenim una conversa sobre el seu temps lliure. Vol explicar alguna cosa però atura el pas per evitar que els seus companys el sentin. Ens comenta que no fa res per les tardes perquè arriba molt cansat i normalment s'estira al sofà. Li preguntem el temps que porta en aquesta situació i respon que un parell d'anys. Amb cara afligida ens diu que abans feia bàsquet però ho va deixar perquè l'entrenador no li queia bé, sembla ser que en els partits el deixava a la banqueta sense jugar.

En arribar al centre, contrastem la informació amb el seu psicòleg i ens confirma la vivència que té de l'equip de bàsquet. Per altra banda, ens explica que els pares s'havien retirat en el seguiment i supervisió de l'educació formal i no formal de l'Emilio i que d'alguna manera havien «llençat la tovallola». De fet, abans del bàsquet el noi seguia un tractament d'estimulació psicomotriu a la Fundació Aspanide (Santa Coloma de Gramenet) que també va deixar. Degut a les expectatives massa elevades dels pares respecte a la recuperació física del noi en les diferents activitats que feia, es van sentir molt frustrats.

Des de l'equip marquem com a objectiu prioritari del PTI (projecte terapèutic individualitzat), la incorporació dels pares en la potenciació de les capacitats del noi, doncs necessita suport extern per canviar de perspectiva vers la seva autoimatge. Expliquem als pares la importància que té per l'Emilio la millora física per ajudar-lo a créixer mentalment, millorar la seva autoimatge i refer el teixit social que havia anat perdent. Els hi proposem que busquin, conjuntament amb el noi, alguna activitat extraescolar adient a la seva demanda i capacitats.

Al cap d'un parell de setmanes han trobat una plaça en un curs de natació terapèutica que sembla ser que s'adapta a les característiques de l'Emilio. En una sessió de teràpia el noi expressa: «Tinc moltes ganes de començar i de conèixer nous amics».

Passen un parell de mesos i l'Emilio segueix assistint al curs. Des de la motivació que obté observant la seva millora física, està recuperant la confiança en si mateix que li mancava quan va arribar a l'hospital. Degut a les noves relacions socials que està fent i a

(3) Activitat inclosa en el Taller d'Activitats Esportives que es realitza una vegada a la setmana al Poliesportiu Municipal de Can Zam (Santa Coloma de Gramenet).

la presència activa dels pares, percep que no està sòl. És capaç de parlar d'objectius de futur i es mostra orgullós de l'esforç realitzat.

Per acabar

La conjuntura social, econòmica i política, on el caos, la crisi, i la poca esperança en el futur semblen haver-se establert d'una forma permanent, demanda més que mai resiliència per poder caminar cap endavant amb la millor de les cares. Totes les tensions del món extern i de la realitat més propera van formant part de la vivència i visió dels infants i adolescents. Els canvis cada cop més ràpids, imprevisibles, efímers i molts cops insubstancials i buits de contingut i profunditat, ens porten a reflexionar i pensar que el factor resilient és vital per gaudir d'una bona salut psíquica.

Tolerar el temor al futur sense referents clars i sòlids ens porten a enfortir i seguir apostant pel treball des de la visió resilient i la transmissió d'aquesta a tots els pacients. Ajudar, guiar i acompanyar-los en el procés de maduració i creixement és essencial perquè disposin d'un marc de referència amb el que sostenir, generar i construir pensament propi.

L'adolescència vulnerada i desprotegida, transmet un profund desconcert i desconnexió amb la realitat externa. Aquesta realitat dificulta gaudir en igualtat de condicions i oportunitats, en un món en el que la competitivitat domina davant la cooperació i la solidaritat, elements més valorats i necessaris en la construcció d'una societat més justa i sana.

A l'hospital de dia oferim un tracte i una experiència singular, orientant i acompanyant cap a futurs més esperançadors. Apostem per la resiliència com a eina per construir un camí alternatiu en els projectes de vida dels nois/es. Des d'aquesta perspectiva estructurem una tasca educativa-terapèutica amb la intenció de promoure el desenvolupament personal. Com expressa de forma excelsa José Antonio Marina, el món resulta molt més interessant quan anem cap a ell armats de projectes.

Referències

Álvarez, A. (2010) «Justicia para crecer», I Congreso Mundial de Justicia Juvenil Restaurativa, Lima. Terres des Hommes, p. 18-19. Disponible a: http://www.justiciajuvenilrestaurativa.org/jpc/justicia_para_crecer_16.pdf [accés: 5.06.2013].

Bowlby, J. (1958) «The Nature of the Child's Tie to his Mother». *International Journal of Psycho-Analysis*, 1958, 39, p. 350-373.

Conangla, M.; Soler, J. (2008) «Artículo Nº11: El miedo a los hijos, el miedo de los hijos». *Artículos Relacionados*, p. 8-9. Disponible a: http://www.lasalle.es/escueladepadres/file.php/1/moddata/forum/1/17/LA_FRUSTRACION_COMO_ELEMENTO_EDUCATIVO.doc [accés: 7.06.2013].

Chazenbalk, L. *El valor del humor en el proceso psicoterapéutico*. Disponible a : http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/humor_terapeutico.shtml [accés: 3.07.2013].

Cuadra Pérez, J. (2004) «Artículo Nº 3: Poner límites ayuda a los niños a aprender a tolerar la frustración y a autorregularse», *Artículos Relacionados*, p. 2. Disponible a: Disponible a servidor1.lasalle.es/.../La_Frustraciónn_ [accés: 7.06.2013].

Cyrulnik, B. (2001) *Los Patitos feos. La resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona, Gedisa.

Ferrándiz, F.; Feixa, C. (2005) *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia*. Barcelona, Anthropos.

Forés, A.; Grané, J. (2008) *La resiliencia: crecer desde la adversidad.* Barcelona, Plataforma.

Freud, S. (2000) *El chiste y su relación con el inconsciente*. Madrid, Alianza editorial.

Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2005) «Artículo Nº 6: Los niños que se sienten seguros se arriesgan i aprenden», *Artículos Relacionados*, p. 4. Disponible a: Disponible a servidor1.lasalle.es/.../ La_Frustraciónn_ [accés: 7.06.2013].

Larrauri, M. J. (2010) «Aportaciones del psicoanálisis a la humanización de la asistencia en el hospital de día: del síntoma al vínculo». Ponencia presentada en la Primera Jornada sobre «Psicoanálisis y red pública de salud mental: un diálogo». Barcelona, SEPYPNA.

— (2012) «De las normas a la contención: la asistencia a adolescentes en régimen de hospitalización parcial». Disponible a: http://www.buenastareas.com/ensayos/De-Las-Normas-a-La-Contención/5345193.html [accés: 7.06.2013].

López Jiménez, P. (junio 2008) «Construir la resiliencia en la práctica educativa. Estrategias y actuaciones para educadores», *Revista Misión Joven*, 377, p. 5. Disponible a: http://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/006f79aa-7972-416a-a997-6556444595f0/articulo_resiliencia_mision_joven.pdf?MOD=AJPERES&attachment=true&id=1265812827441. [accés: 7.06.2013].

Mccold, P.; Wachtel «En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa», Ponencia presentada en el XIII Congreso Mundial sobre Criminología, del 10 al 15 de agosto de 2003, en Río de Janeiro.

Ministerio de Sanidad. *Política Social e Igualdad*. (2011) http://www.msps.es/

Montilla, J. M. (2009) *16 escalones antes de irme a la cama*. Madrid, Espasa Calpe, p. 135-140.

Myers, D.G. (1988) *Psicología*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.

Pedreira Massa, J. L. (2001) «Los hospitales de día en la atención en los trastornos mentales de la adolescencia: orientación», a *Psiquiatría. Psicología. Niños Adolescentes*, 2(1), p. 68-92. Disponible a: http://www.paidopsiquiatria.com/asistencia/hospidia.pdf [accés: 7.6.2013].

Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Labor.

Szarazgat, D.S.; Glaz, C. (2006) «Resiliencia y aprendizaje en sectores populares», *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40/3 –25 de octubre de 2006. Disponible a: http://www.rieoei.org/deloslectores/1466Szarazgat.pdf [accés: 7.06.2013].

Urra, J. (2008) «Artícluo Nº 8: Educando en la tolerancia a la frustración», *Artículos Relacionados*, p. 17. Disponible a servidor1.lasalle.es/.../La_Frustraciónn_ [accés: 7.06.2013].

Winnicott Woods, D. (2008) *Realidad y juego.* Barcelona, Gedisa.

El paso por el Hospital de Día de Adolescentes de Santa Coloma, una experiencia resiliente

Resumen: El tema que nos ocupa en este trabajo, nos lleva a reflexionar sobre los aspectos y factores en que se sustenta el proceso resiliente. Desde el punto de vista educativo y terapéutico, vemos la resiliencia como una herramienta esencial y de gran importancia para trabajar en el ámbito de la salud mental. A través del apoyo de los profesionales, acompañando procesos de resiliencia, los chicos/as pueden aprender a superar y afrontar traumas, dificultades y retos que van configurando sus vidas. La visión y vivencia que nos aporta el trabajo diario en el hospital de día permite encuadrar y entender el proceso resiliente en todos sus prismas. El artículo está dividido en diferentes apartados, según los elementos que configuran un proceso de resiliencia, a través del amor como vínculo afectivo, de la tolerancia a la frustración, del humor y del tejido social. Seguimos con una intervención educativo-terapéutica a partir de un caso clínico real y finalizamos con una reflexión social, donde tiene lugar nuestra tarea profesional.

Palabras clave: resiliencia, amor, humor, tejido social, frustración, hospital de día, adolescentes, salud mental

Le passage par l'hôpital de jour d'adolescents de Santa Coloma de Gramenet (prov. de Barcelone), une expérience résiliente

Résumé: Le thème qui nous occupe dans ce travail nous porte à réfléchir sur les aspects et les facteurs sur lesquels repose le processus résilient. Du point de vue éducatif et thérapeutique, nous voyons la résilience comme un outil d'une grande importance, voire essentiel, pour travailler dans le domaine de la santé mentale. Au travers du support des professionnels qui accompagnent les processus de résilience, les jeunes garçons et filles peuvent apprendre à dépasser et à affronter les traumatismes et les difficultés, et relever les défis qui configurent leur vie. La vision et le vécu que nous apporte la tâche quotidienne à l'hôpital de jour permettent d'encadrer et de comprendre le processus résilient dans tous ses aspects. Nous commençons l'article en abordant les concepts d'amour comme lien affectif, de tolérance à la frustration, d'humour et de tissu social comme autant d'outils constituant la colonne vertébrale du processus ; nous poursuivons avec la description d'une intervention éducativo-thérapeutique à partir d'un cas clinique réel, qui constitue notre tâche professionnelle, et nous terminons avec une réflexion sociale.

Mots clés: résilience, amour, humour, tissu social, frustration, hôpital de jour, adolescents, santé mentale

Time at the Adolescent Day Hospital in Santa Coloma de Gramenet: an experience of resilience

Abstract: The subject of this paper leads us to reflect on the aspects and factors that support the process of resilience. From an educational and therapeutic perspective, resilience can be considered an essential tool for working in the field of mental health. With the support of professionals who accompany them in processes of resilience, adolescents can learn to face and overcome the traumas, difficulties and challenges that form part of their lives. The perspective and experience gained through work at the day hospital helps us to classify and understand all facets of the process of resilience. We begin the paper by discussing the concept of love as an emotional bond, tolerance to frustration, humour and the social fabric as the core of the process. Then, we describe an educational and therapeutic intervention based on a real clinical case, and conclude with a social reflection that sheds light on our professional task.

Key words: resilience, love, humour, social fabric, frustration, day hospital, adolescents, mental health

Els tutors de resiliència en l'educació social

Sandra Costa[*]
Anna Forés[**]
Marta Burguet[***]

Resum

L'educador/a social en el seu exercici professional pot arribar a esdevenir un tutor/a de resiliència. L'article intenta aportar algunes respostes a les preguntes que sovint es plantegen respecte els tutors de resiliència en l'àmbit social. Es poden identificar elements imprescindibles per a esdevenir un tutor/a de resiliència? Quins són? Sabem que en diverses pràctiques educatives, l'educador/a esdevé aquest tutor/a, en contextos plurals i entorns diversos. Per això presentem algunes propostes resilients que fan els professionals de l'educació social. Entenem la relació educativa des de la creença de la possibilitat de canvi i l'exigència i responsabilització de l'acció de l'educand, per poder entendre com és i des d'on treballa un tutor/a de resiliència. Finalment, veurem com els tutors resilients també han de facilitar i treballar des de diferents contextos resilients.

Paraules clau

tutor/a, resiliència, educació social, apreciatiu, vincle

Recepció de l'original: 30 de juny de 2013
Acceptació de l'article: 18 de setembre de 2013

La relació educativa des de la creença de la possibilitat de canvi i l'exigència i responsabilització de l'acció de l'educand

El punt de partida són 20 anys de dedicació a l'educació social. En aquests anys hem reflexionat a partir de les vivències i experiències relacionades amb la nostra professió. Ja sigui més des de primera línia, des de la formació inicial i permanent dels educadors socials, ja sigui llegint, escrivint i compartint. Fruit de la reflexió en sorgeix un assaig arran de la intervenció del tutor/a resilient en el món de l'educació social. Sabem que en diverses pràctiques educatives, l'educador esdevé aquest tutor, en contextos plurals i entorns diversos. Per això ens proposem presentar algunes d'aquestes intervencions resilients que fan els professionals de l'educació social.

D'aquesta trajectòria, subratllem la importància que va tenir apropar-nos al concepte de resiliència. Un concepte amb molta força i presència, que avui sembla indiscutible, però fa més de 15 anys gairebé era ignorat per la comunitat científica de casa nostra. Conèixer, estudiar i aprofundir en el concepte ens va obrir nous camins de possibilitats, no només per ampliar la mirada a l'educació social, sinó per adonar-nos de la seva significació en tot allò que fem, diem i pensem.

(*) Educadora social i pedagoga. Professora associada de la Universitat de Barcelona en els estudis d'educació social, i tècnica en una entitat social del tercer sector. Adreça electrònica: sandracosta@ub.edu
(**) Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Vicedegana de la Facultat de Pedagogia. Professora de la Universitat de Barcelona en els estudis d'educació social. Adreça electrònica: annafores@ub.edu
(***) Doctora en Pedagogia. Professora de la Facultat de Pedagogia (Universitat de Barcelona), especialitzada en educació en valors, cultura de pau, mediació i conflictes. Adreça electrònica: mburguetarfelis@ub.edu

Tradicionalment s'ha definit la resiliència com la capacitat de créixer en les adversitats. En aquesta línia, s'entén la persona resilient com aquella que és capaç de fer front als embats de la vida, aprendre'n, superar-los, i fins i tot sortir-ne transformat (Vanistendael i Lecomte, 2006). És així com parlem de reeixir en el sentit de sortir enfortit d'aquesta relació amb els ensurts que la vida comporta. En unes altres paraules, la resiliència és la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolupar-se bé, i seguir projectant-se en el futur malgrat esdeveniments desestabilitzadors, condicions de vida difícils i traumes greus. La resiliència està lligada al desenvolupament i creixement humà. No constitueix un estat definitiu, mai no és absoluta ni total. La resiliència no es limita a una actitud de resistència, permet la construcció i la reconstrucció de la persona.

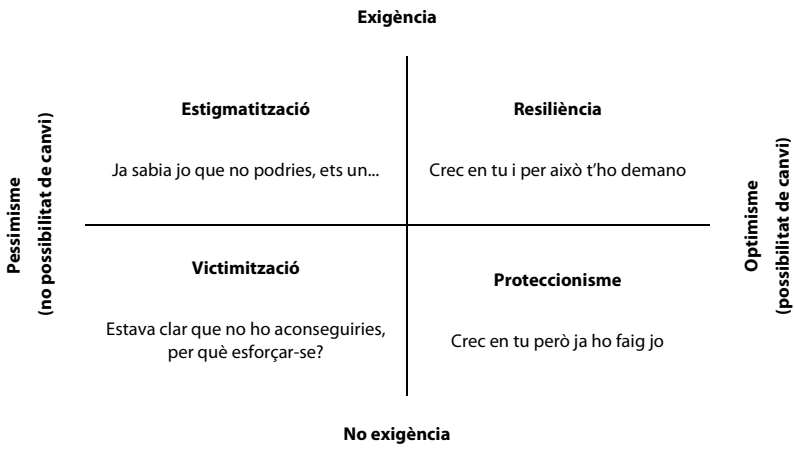
En aquest sentit, la resiliència no és una nova tècnica d'intervenció, és quelcom més. És més aviat una invitació a tenir una nova mirada. És una nova manera de veure les coses, és un canvi de perspectiva que ens condueix a refermar formes d'intervenció diferents. Precisament, perquè ens condueix a modificar la nostra mirada sobre els éssers humans i sobre la vida, la resiliència canvia aquesta vida.

Des de la nostra trajectòria professional, entenem la resiliència com una aposta per canviar els models d'intervenció. Bàsicament, consisteix en substituir els models deficitaris pels models d'intervenció més apreciatius. O com diria Richardson (2002, p. 313), la resiliència és la «força que controla o empeny a la millora personal». La resiliència, com a pensament apreciatiu, busca les oportunitats. És una tendència que s'aparta dels problemes i les patologies per a dirigir-se cap a les solucions, les competències i les capacitats, allunyant-se, però, del que en podríem dir *bonisme* o positivisme fàcil. Es tracta d'una mirada no patològica i positiva sobre l'existència humana; tampoc ingènua, ans al contrari, realista. És a dir, enlloc d'estudiar les debilitats, les carències i els mitjans per a compensar-les, comença a investigar les fortaleses i oportunitats de la persona, grup o comunitat i com utilitzar-les per orientar o reorientar el seu destí. Amb la resiliència, s'ha passat dels models de risc fonamentats en les necessitats i la malaltia, als models de prevenció, promoció i participació, basats en les potencialitats i els recursos dels éssers humans.

La promoció de la resiliència, des d'aquesta perspectiva, exigeix per part dels educadors/es una relació educativa que possibiliti el canvi i que sigui exigent amb l'educand, que el doti d'eines, habilitats i recursos per poder dur a terme aquest canvi. Així ho constaten García, Martín i Torbay (2007) que, a través d'un estudi, valoren el potencial de resiliència de menors amb mesures judicials mitjançant la determinació i la tipologia de mirades i actituds que mantenen els adults amb joves que havien comès un delicte i passaven per una situació d'adversitat. L'estudi realitzat pels investigadors identifica i interrelaciona els pols optimisme–exigència amb pessimisme–no exigència.

En aquest estudi queda palesa la necessitat dels subjectes en procés de resiliència d'establir uns vincles des de l'optimisme i l'exigència, per tal de promoure la seva resiliència.

Taula 1. Tipus de relació amb l'equip educatiu, basat en García, Martín i Torbay (2007)



L'actitud dels adults combina la possibilitat de canvi (optimisme) proporcionant eines i instruments per fer front a l'adversitat. A més se'ls exigeix esforç, treball, implicació personal, i autoria com a motor per al canvi, assumint la responsabilitat davant la seva pròpia vida. Cyrulnik afirma en diferents textos i conferències que no és donant-los més com se'ls pot ajudar sinó que és exigint-los més com se'ls pot enfortir. Una relació educativa fonamentada en la no exigència i en unes expectatives nul·les o molt baixes respecte al noi o noia, només crea victimització (*estava clar que no ho aconseguiries, per tant, per què esforçar-se?*). Tanmateix, si es treballa des de la no exigència (perquè demanar més si no saben fer res), i des de l'optimisme (expectatives elevades) el que tenim és una actitud proteccionista (crec en tu, però ja ho faig jo). Estem en el terreny de les actituds materno-paternalistes que tant inunden la nostra societat d'avui, infantilitzant tots els processos educatius. De rerefons, aquestes actituds mostren un gran dubte respecte el canvi i una exigència que sols aconsegueix l'estigmatització.

Veient actituds d'aquest caire a nivell d'intervenció social, la nostra proposta es fonamenta en una relació educativa des de la creença de la possibilitat de canvi i l'exigència i la responsabilització de l'acció de l'educand. És la constatació ferma del «Crec en tu i per això t'ho demano», des de l'exigència i l'optimisme. Posem així de relleu els valors de l'autonomia i la responsabilitat cap al propi procés de desenvolupament i creixement, tot destacant-ne el protagonisme dels educands en la seva pròpia vida. En definitiva, es tracta de retornar-los-hi el protagonisme mirant de crear els elements de l'entorn que ho afavoreixin.

En aquest context, doncs, serà essencial que el professional de l'educació social esdevingui un tutor de resiliència que faciliti el procés de canvi i l'exigència clau per promoure la resiliència. Ens podem preguntar quines característiques ha de tenir un tutor/a de resiliència i si tothom pot esdevenir tutor/a de resiliència.

De tutor a tutor de resiliència

El tutor/a en el camp de l'educació social és aquell professional que assumeix la responsabilitat i el compromís d'acompanyar i esdevenir referent d'una persona o d'un grup, siguin quins siguin els àmbits i contextos socioeducatius. El tutor/a participa d'un procés d'intervenció educativa —individual, grupal o comunitària— i esdevé la persona de referència per a reconstruir la vida esquinçada. Esdevé, per tant, el professional que referma el vincle amb la vida, per facilitar-ne un procés d'acceptació i transformació, a voltes sense adonar-se, perquè no ha rebut l'encàrrec, però de manera senzilla, mitjançant un currículum ocult, està realitzant aquesta funció, ja sigui a través d'un gest, una mirada...

El tutor/a l'entenem com aquella persona que planifica les seves accions, vetlla i està atent a les respostes, les demandes, els desigs i les inquietuds de l'altre. També estableix i construeix una relació educativa, ocupa un lloc en ella i ofereix un espai a l'altre perquè tingui la possibilitat de posicionar-se i trobar el propi lloc, no secundari, en aquesta relació. Ensenya a viure, acceptant que la vida l'ha de viure en primera persona el propi protagonista, malgrat s'equivoqui en les seves eleccions. En aquesta línia el testimoni de Jacques Derrida que, pocs dies abans de morir, es preguntava: Es pot ensenyar a viure? I la resposta es converteix en una nova reflexió en mans de Carlos Skliar (2011, p. 67) quan diu «ensenyar a viure potser signifiqui renunciar d'entrada a tot allò que faci olor de 'jo' com a impostura, com a amenaça, com allò que s'ofereix però la paraula del qual no es retira mai: (…) renunciant a la supèrbia del 'jo t'ensenyaré'. Fórmula que sempre porta entretelada una amenaça i anuncia la dependència com a condició de la relació, perquè pressuposa, dóna a entendre que sense l'un, l'altre mai no aprendrà». Heus aquí aquest procés de vinculació entre tutor/a i tutorand que remet a una relació que no creï dependències, sinó alliberada i alliberadora dels esclavatges de possessivitat i actituds materno–paternalistes que empetiteixen la persona fent-la submisa al tutor i dependent d'ell.

Per tant, en l'exercici de ser i fer de tutor, el lloc que es pot arribar a ocupar en un procés d'acompanyament passa per un gest d'humilitat vers la persona que s'acompanya, ocupant un lloc diferent, que no és ni el lloc de la supèrbia, ni el de la submissió, sinó aquell lloc on l'alteritat és el punt de trobada. En aquest sentit, la relació d'interdependència permet pensar que més enllà de la dependència hi ha un vincle que no remet necessàriament a la independència total –que en algunes persones entenem que no seria la relació pròpia d'un acompanyament educatiu, i que en general considerem en el marc dels impossibles. Reconèixer que el lligam amb l'alteritat és necessari per a viure, forma part del procés d'acceptació de la realitat, que és social per essència, sense que això remeti a uns vincles de dependència en els que sovint cau l'acció educativa poc sana. El llindar és subtil, però prou important perquè el tutor/a pugui desenvolupar la seva activitat des de la creació necessària de vincles i el manteniment dels mateixos, ja siguin amb el mateix tutor/a o bé garantint una xarxa d'interrelacions prou sòlida i àmplia com per facilitar aquest entramat social que sosté el tutorand des de la necessària interdependència. Una necessitat no sols assistencial o educativa, sinó vital per a qualsevol persona. Per tant, s'entreveu una característica implícita en aquesta funció

sustentadora que el tutor/a resilient duu a terme; es tracta de la possibilitat que emergeixi la confiança, bàsica i cabdal en la construcció d'una relació educativa.

El tutor/a atorga responsabilitat, fa que l'altre sigui corresponsable del procés educatiu i que tingui el protagonisme necessari per a promoure processos emancipadors i alliberadors. La seva mirada sobre la pràctica quotidiana no es fixarà només en les dificultats, els dèficits, les insuficiències o les incapacitats de les persones o els grups amb qui treballa, sinó que, principalment, es fixarà en tot el ventall d'oportunitats i potencialitats que es poden desvetllar en l'altre i que, conjuntament, poden arribar a descobrir mútuament, i construir un camí d'aprenentatges compartits. El reforç i el treball de l'autonomia de la persona comença en el moment que teixim enmig de les incerteses, petits espais de seguretat i de comoditat que reforcin les vàlues personals i permetin l'obertura i la consistència de la relació educativa.

L'exercici de la funció tutorial l'hem d'entendre com «una acció transcendent de l'ésser, una 'sortida', si podem dir-ho així, de l'ésser humà, dels seus propis confins per anar a abocar-se més enllà» (Zambrano, 2000, p. 122). Un tutor/a de resiliència desenvoluparà la seva responsabilitat davant de l'altre aportant tots aquells sabers necessaris (coneixements, maneres de fer, d'estar, de ser, etc.) coherent i conseqüent amb la manera de viure i de sentir la seva pròpia identitat professional.

El pas d'exercir la funció de tutor/a a esdevenir un tutor de resiliència, implica tot el que fins ara s'ha exposat, així com una sèrie d'elements que tot seguit detallem.

Una mirada resilient

Un tutor/a resilient pot contribuir a enfortir els vincles que arrelen a la vida i permeten retrobar-hi el sentit perdut a partir d'un canvi de mirada; anomenada mirada resilient, que és aquella que està amarada de positivitat, d'esperança, de valoració, i d'acceptació incondicional, entre d'altres atributs qualitatius. Quan parlem d'acceptació incondicional –en termes rogerians– cal tenir present que Vanistendael aposta per l'ús de l'acceptació fonamental (Vanistendael i Lecomte, 2006, p. 29), perquè assenyala la dificultat d'assolir la incondicionalitat a l'hora d'acceptar l'altre. Per això, considera que parlar d'acceptació fonamental ajuda a trepitjar més de peus a terra i permet al tutor resilient poder ser més coherent amb aquest nivell d'acceptació que se li demana, i plantejar una adequada exigència, que parteixi del principi de realitat i globalitat.

Ens descriu l'autor que molt difícilment el tutor resilient podrà treure's del cap, en el seu exercici professional, les dades de l'educand al que està atenent, que a voltes van impregnades de delictivitat o històries de vida punyents, i que acabaran de fer més poc probable la incondicionalitat de l'acceptació. Tanmateix, no deixa de considerar que fóra la finalitat última de l'actuació del professional, però també en palesa els seus límits. En definitiva, el procés d'acceptació s'esdevé quan s'ha passat de l'admiració inicial dels primers encontres, al moment de descoberta dels punts febles, i s'ha pogut superar aquesta fase per passar a l'acceptació realista, garant de visibilitzar els punts forts i febles, les fragilitats i encerts, les vulnerabilitats i mancances, per fer-se amb una imatge més real i completa de la persona.

Quan la persona ha estat ferida, maltractada, abandonada o privada de llibertat i, com a conseqüència, pot arribar a mostrar conductes i comportaments jutjats d'asocials, es fa imprescindible adoptar un posicionament relacional i una mirada que aposti pels aspectes positius, malgrat tot. Aquesta seria l'arrel on construir l'acceptació fonamental, ancorada en una mirada apreciativa i alliberada de qualsevol prejudici o estereotip. Això permetrà situar-se davant la persona amb comprensió, però també amb l'exigència de fer ressorgir en el subjecte la responsabilitat davant la vida i els esdeveniments de present i de futur.

Qui és capaç de sostenir una mirada amable, generosa i positiva de l'altre no es conforma amb la immanència dels fets i esdeveniments, sinó que transcendeix fins a saber trobar la realitat imperceptible que també existeix en aquell subjecte.

Una mirada resilient veu la trajectòria, l'itinerari i la història de vida des de la globalitat i la integritat, des de la unicitat i la diversitat de qui té al davant i de les circumstàncies del moment present, passat, i possibles futurs. En darrer terme, la mirada apreciativa permet recuperar la persona tot fent-la responsable de la seva vida, i no tancant-la merament al seu passat. Així podrà ajudar a dibuixar en l'altre un futur possible on, des de la responsabilitat amb els fets ocasionats en el passat, però sense tancar-se merament en ells, podrà albirar més enllà i recuperar escenaris de futur.

Edgar Morin (2001, p. 56) fa referència a l'escola de la vida i a la comprensió humana com un dels reptes cabdals en educació: «la comprensió humana ens arriba quan sentim i concebem els humans com a subjectes. [...] És a partir de la comprensió que es pot lluitar contra l'odi i l'exclusió». Si l'educació pren per exigència i objectiu mostrar la «sapiència de la vida» en els processos educatius, l'educador té l'obligació d'examinar-se i preguntar-se com i des d'on mira l'altre i com s'hi vol relacionar. Prenent com a proposta el binomi optimisme-exigència del qual ens parlaven els autors citats anteriorment (García, Martín i Torbay, 2007), el tutor/a de resiliència pot sostenir i fonamentar la praxis educativa.

L'afectivitat

Situar l'afectivitat en el centre de la pràctica del tutor/a de resiliència no és una utopia sinó un horitzó factible i orientador en les relacions educatives. Les investigacions científiques dutes a terme pels experts en resiliència constaten que en tot procés de resiliència és fonamental la relació afectiva, el vincle i la creació d'uns substrats de seguretat que permetin el desvetllament de les potencialitats i de les capacitats personals.

En el terreny de l'educació social, quan es parla d'afecte ens referim a la vinculació emocional amb l'altre. Aquesta vinculació és entesa com a vehicle, com el mitjà que ens apropa a la persona per reconèixer-la de manera sincera com un altre «jo» que ens importa. Els autors de *Des-educa't. Una proposta per a viure i conviure millor* afirmen que «quan ens preocupem de teixir vincles afectius amb els qui ens envolten, podem exercir l'autoritat amb més tranquil·litat i eficàcia, ja sigui com a pares, educadors o responsables d'equip de persones. [...] l'afectivitat és posar l'accent en les persones i en les relacions» (Bach i Darder, 2004, p. 51). Per tant, el tutor també ha de ser educat per estar afectivament disponible en la relació. Així, el tutor/a de resiliència esdevindrà una presència activa, reactiva i interpel·ladora, significativa, capaç de comunicar l'interès per

l'altre i per la realitat de l'altre, per allò que diu i per allò que expressa i no diu, pels seus silencis, pels seus actes i les seves omissions.

En paraules de Tim Guénard, un dels testimonis de resiliència més emblemàtics pel seu passat punyent i el seu present resorgit, «som artesans de l'amor» (Forés, 2011, p. 16). En Guénard actualment acull a la seva llar nombroses persones que estan en aquest procés de refer les seves vides. Cada dia, quan acaba la jornada, en Tim s'acomiada donant gràcies d'allò fet conjuntament amb la resta de persones que acull, expressant la seva gratitud i el seu amor. Es tracta de reconèixer la importància de l'afecte com a aliment bàsic en la vida humana i, per tant, tot contacte afectuós expressat físicament o verbalment esdevé cabdal en la creació i manteniment dels vincles educatius amb les persones amb qui ens trobem en els escenaris de la vida (educativa). Esdevé una via per afirmar la vida i tot el que s'hi esdevé, sigui el que sigui. En aquest sentit, parteix de l'acceptació de la persona per ella mateixa, independentment del que fa, pensa, diu o sent. Retornem a aquella acceptació fonamental que esmentàvem en termes de Vanistendael i Lecomte (2006). Aquí els estudis de Portalance (1998) subratllen que acceptar la persona no significa acceptar els seus comportaments. L'autora alerta sobre el perill que es confongui l'acció terapèutica amb una avaluació i judici del comportament del tutorand.

El diàleg significatiu

La mateixa etimologia del concepte «diàleg» (δια= per mitjà de / λογος= paraula) revela l'essència de la comunicació educativa amb finalitat resilient. El diàleg entre el tutor i la persona resilient ha de ser el mitjà gràcies al qual la verbalització i la pronuncia de les experiències, dels raonaments i dels sentiments, esdevingui motor del creixement personal que condueix a una transformació definitiva. La paraula, per tant, és l'instrument que permet l'expressió i l'escolta activa necessàries per a trobar «nous significats» (Barudy i Dantagnan, 2011, p. 25) i per a elaborar un relat vital pacificador i constructiu. El tutor de resiliència, fent ús també de la paraula però sense fer discursos, haurà de trobar els termes adequats per facilitar el trànsit del dolor i de la falta de sentit a l'esperança.

A banda, el diàleg també haurà de tenir silencis, i saber escoltar-los, permetent moments per deixar que l'altre pugui tenir les maneres i espais per poder desplegar el dolor, la ràbia, la tristor, i tot l'entramat de sentiments complexes que s'hi vinculen, d'una manera viable i plausible, lluny de judicis i estereotips.

Els tutorands atesos per professionals de la resiliència destaquen que en els seus tutors consideren de vital importància que siguin capaços de respectar els seus silencis i ritmes. Com a professionals que tenim la paraula com a instrument de la nostra intervenció, correm el risc de fer-ne un ús desmesurat i tenir certa por als espais de silencis. Tanmateix, a través d'aquests moments de buit de paraula, els tutorands indiquen que expressen molts dels seus temors i esdevenen espais necessaris per crear la confiança necessària per teixir vincles ferms amb els tutors. Alhora, destaquen el paper dels anomenats tutors naturals, persones del seu entorn més immediat que, fora de cap referent professional, acaben sent els veritables referents de les persones en procés de construcció resilient. També valoren molt en els professionals que els atenen que no emetin

ni donin consells. Per contra del que podríem esperar, el consell és mal rebut pels tutorands. En aquest sentit, estan més propers a la via no materno-paternalista que assenyalàvem, i són més proclius a l'autogestió i corresponsabilitat del que puguem pensar.

La persona com un tot

Tot procés de resiliència comença amb un sí, amb l'acceptació i amb el seguiment d'un camí incert, sorprenent, intuïtiu, que cal fer de manera constant i confiada, en el qual el tutor/a, l'adult, l'infant, el jove aprèn, reaprèn i desaprèn, si és necessari, per valorar qui té al davant.

La resiliència així ho demostra. Són els nens i nenes que en la investigació pionera de Werner (García Hernández i Torbay, a Forés i Grané, 2012) van desafiar el seu passat, atès que en esdevenir adults amb una vida significativa i feliç van ser visibles gràcies a una ciència compromesa amb una visió sistèmica de la vida. És una ciència sistèmica que assumeix que els fenòmens són multicausals, i així difícilment podem determinar què és causa i què és efecte, la qual cosa requereix que es posi èmfasi en la interacció entre les diferents dimensions que són presents (Infante, 2001). L'enfocament de la resiliència ens convida a entendre el món i els éssers vius com a sistemes oberts, dinàmics, irregulars i impredictibles, de manera que només poden ser entesos des de la interdisciplinarietat i la cooperació. Tot plegat, per una mirada positiva que permet anar més enllà de l'estudi centrat en la fatalitat i el que no funciona, i poder fer recerca també en relació al que comporta qualitat de vida i garantia de ben-estar i ben-ser.

En aquest sentit, l'educador com a tutor resilient desplega aquesta capacitat d'acceptació fonamental afavorint així els processos de transformació personal i social, que sols es poden consolidar quan emergeixen de l'acceptació, no pas resignada sinó realista, amb una dinàmica proactiva des del present i en clau de projecció de futur de la vida del tutorand.

L'altre és, l'altre està, l'altre pot i l'altre té o compta amb. Amb aquesta premissa el tutor/a de resiliència promourà i enfortirà a través de la relació educativa la percepció i autoconeixement que la persona té de si mateixa, reconstruint, reconeixent-li senyes d'identitats, identificacions, interessos, particularitats, una autoimatge i una autoestima determinada, i permeable. De la mateixa manera oferirà els espais i els moments perquè l'altre pugui verbalitzar i expressar l'estat, les circumstàncies i les situacions passades i de present, narrant el fil que sustenta el desig pel viure. El tutor/a promourà horitzons possibles i objectius abastables, que motivin l'educand en nous aprenentatges, reconstituents i desvetlladors de les capacitats, experiències i aprenentatges inscrits en una biografia viva i en contínua construcció.

La construcció de la resiliència

La resiliència entesa com a procés, tal i com hem anat posant de relleu al llarg del present article, esdevé quelcom a anar construint i requereix de diferents fases per a la seva construcció. En aquestes fases, els educadors socials esdevenen peça clau per a desenvolupar en el tutorand aquesta capacitat i fer-se seu el desplegament de la mateixa, tot construint alhora l'autonomia i responsabilitat.

Un tutor pot afavorir la construcció de la resiliència en l'altre, i per tant esdevenir tutor/a de resiliència en les reconstruccions vitals, personals o grupals, sempre i quan –tal i com apunten els investigadors en resiliència Vanistendael i Lecomte (2006, p. 185)–, posi en pràctica algunes de les propostes d'acció (a tall de decàleg) orientatives per a tot procés educatiu i relacional.

— *Diagnosticar recursos i potencialitats*. Els professionals acostumen a utilitzar un mètode d'intervenció que consisteix bàsicament en diagnosticar problemes per tal de trobar una solució. Es pot treballar, però, des de camins alternatius, emprant mètodes que parteixen del nucli de potencialitats i del que funciona bé de la persona ferida i del seu entorn. És així com una metodologia anomenada retrospectiva cau en el parany d'estudiar sols persones amb problemes, eliminant de les estadístiques tots aquells casos que aconsegueixen sortir-se'n dels problemes, que acaben sent una gran majoria. Per això l'opció d'una metodologia prospectiva o longitudinal permet seguir a intervals regulars una població específica. D'aquest mètode s'ha arribat a la conclusió que una petita proporció de persones en risc acaben perpetuant la seva situació.

— *Tenir en compte l'entorn.* Cal considerar la persona incardinada en la seva xarxa de relacions socials. La resiliència presenta una clara dimensió comunitària: cada individu es construeix i afronta les seves adversitats en el sinus d'una comunitat on hi juga un paper transcendental el suport social.

— *Considerar la persona com una unitat.* La resiliència ens convida a considerar una persona com una unitat viva, entesa en la seva integritat, des de l'enfocament sistèmic. Això permet fer una mirada a la persona seguint la teoria de les tres P que empra Jean Paul Lederach en els estudis de conflictes (Lederach, 2010), quan afirma que cal separar persona de problema i de procés. Seguint aquesta perspectiva, i aplicant-la a la resiliència, veiem que la persona no esdevé un problema en si, sinó en tot cas pot ser agent i actor de problemes, sense estar determinat per ells ni a ells.

— *Reflexionar en termes d'escollir i no de determinisme.* La nostra herència genètica fixa els límits extrems de les nostres possibilitats, però dins d'aquestes fronteres extenses tenim un ampli repertori de possibilitats per explotar. Es pot aprendre a reflexionar en termes d'escollir i d'estratègies al llarg de la vida, que no venen determinades i predeterminades. Si així fóra, el professional de l'educació estaria abocat a la frustració.

— *Integrar l'experiència passada en la vida present.* Una persona que va passar un esdeveniment dolorós no pot ser la mateixa de nou, com si res hagués passat. Aquesta irreversibilitat es confon amb el fatalisme i el determinisme. El passat no determina totalment el present. Hom no pot superar allò insuperable més que obrint una nova etapa de la vida que integri el passat amb les seves cicatrius.

— *Deixar lloc a l'espontaneïtat*. En el terreny humà, la responsabilitat ha de deixar lloc a l'espontaneïtat. L'acceptació de la persona, el descobriment de sentit, l'autoestima i l'humor es construeixen de manera no intencional. Tot i que calen espais formatius en el desenvolupament d'aquestes competències, deixar que puguin

aflorar les potencialitats inherents a la persona esdevé una eina que a voltes els educadors no tenim prou treballada.

— *Reconèixer el valor de la imperfecció.* Cal qüestionar el model de la perfecció com a ideal de vida i de conducta. L'esperit de la resiliència ens convida a descobrir nous camins de creixement entre un ventall de possibilitats. L'ésser humà ha de construir una estratègia existencial que integri l'acceptació de la imperfecció, la fragilitat i la vulnerabilitat com a valors, amb la voluntat de millorar.

— *Considerar que el fracàs no anul·la el sentit*. La resiliència ens torna sensibles al fet que un èxit limitat, fins i tot una manca d'èxit, no és sinònim de fracàs. Cal diferenciar èxit de sentit. Algunes de les nostres accions no tenen èxit però no significa que estiguin desproveïdes de sentit. Una vida rica es teixeix amb una mescla d'activitats que aporten un màxim de sentit per a nosaltres i pels altres, amb èxit o sense. El sentit és molt més determinant de la riquesa de la vida que l'èxit.

— *Adaptar l'acció*. Estem permanentment cridats a prendre decisions sense disposar de coneixements complets. En les circumstàncies concretes de la vida és difícil discernir què constitueix un factor de risc i de protecció. Un mateix element pot presentar-se com a factor de risc i en altres casos com a protecció. Davant aquesta alternació possible, és preferible discernir què és protecció i què és risc en cada situació.

— *Imaginar una nova forma de política social*. La resiliència ens incita a establir polítiques socials, educatives i sanitàries, que apostin per programes econòmics i serveis que estimulin els recursos de les persones i les comunitats, i sense que això suposi una excessiva dependència, de tal manera que se n'encarreguin elles mateixes.

La roda de la resiliència o com enfortir l'arrelament a la vida

Un tutor/a en aquesta àrea hauria de treballar en la línia del que Henderson i Milstein (2003, p. 52) proposen com la roda de resiliència. En aquesta roda hi entren en joc sis elements cabdals per enfortir aquest arrelament a la vida:

— *Enriquir els vincles*. Consideren la importància de les relacions interpersonals per a la generació de processos resilients, entenent que l'enriquiment dels vincles esdevé factor humà de protecció. Per això, en la intervenció del tutor/a de resiliència, cal comptar amb la participació de persones properes al tutorand, incloent-los i donant-los rols significatius, parlant amb positiu de l'altre i reforçant els èxits i millores. Tot plegat, permet espais de trobada formal i informal que facilitin un apropament i enriquiment dels llaços afectius. És així com parlem de tutors directes i indirectes, en funció de la proximitat en la xarxa d'interrelació.

— *Fixar els límits clars i ferms.* Els límits preferentment han d'estar marcats per una actitud afectiva abans que punitiva, comunicant fins on es pot arribar i explicant els motius que porten a no permetre traspassar-los. En aquest sentit ens movem en l'actitud d'exigència i optimisme per la que apostem, seguint la taula 1.

— *Ensenyar habilitats per a la vida.* Una de les principals és la que parteix del treball i la relació cooperativa amb els altres. Les habilitats per a la vida no només es transme-

ten sinó que s'aprenen mitjançant la vivència en la col·lectivitat, la convivència i la presa de decisions. Utilitzant el mètode de l'aprenentatge cooperatiu s'estableixen relacions amb els altres, es treballa conjuntament, s'aprèn a expressar les opinions, i a prendre decisions, tot acceptant la renúncia, però també assumint l'elecció.

— *Donar afecte i suport* a cadascú com a persona, independentment dels fets o circumstàncies concretes de la vida, en la línia de l'acceptació fonamental exposada anteriorment. Així el tutor pot esdevenir un suport, un recolzament, un punt d'orientació en les dificultats, sense generar dependències en les que tant sovint ha caigut l'assistencialisme social. La proposta és oferir oportunitats d'èxit, reorientant les capacitats del tutorand.

— *Establir i transmetre expectatives elevades.* Creure amb les possibilitats de l'altre és el primer pas perquè l'altre cregui en les seves pròpies possibilitats. Alguns tutorands amb els anys han expressat que el més punyent no han estat les adversitats de vida viscudes, sinó els missatges de 'tu no vals' que han rebut dels seus tutors, ja siguin explícits o implícits. Les limitacions que sovint copsem en la persona atesa vénen donades per la mirada dels professionals com a especialistes a trobar problemes i identificar etiquetes ja estipulades; al capdavall, com a perfectes defectòlegs. En aquest acte, conscient o inconscient, s'estan negant expectatives, desigs i projectes de la persona.

— *Donar oportunitats de participació significativa* que l'impliquin en tot el procés de participació, des dels nivells més bàsics, dotant-lo de la informació respecte tot el que gira entorn a la seva trajectòria vital, institucional, formativa, etc., passant per la participació en el seu propi projecte vital, opinant, decidint i assumint responsabilitats cada cop més significatives de si mateix i de tot el que li pertoca. Una atenció professional i adulta s'emmarca en el terreny de la corresponsabilitat entre educador i educand, amb transparència màxima d'informació i de decisió compartida.

Promoció de contextos resilients i nivells de responsabilització

Els tutor de resiliència, des d'aquesta perspectiva sistèmica que hem anant anunciant, no pot obviar la complexitat de l'àmbit social i ha de tenir en compte els diferents contextos que influencien, interrelacionen i es retroalimenten en tot procés educatiu. En la mesura que hom s'apassiona per allò que fa, per aquell amb qui està, siguin quins siguin els espais, temps, individualitats i contextos, estarà davant una oportunitat de canvi. En paraules de Boris Cyrulnik, «quan algú es veu sostingut per l'afectivitat quotidiana de les persones que li són properes, i quan el discurs cultural dóna sentit a la seva ferida, aconsegueix reprendre un desenvolupament diferent» (2006, p. 21).

Per això la resiliència és un punt de partida, no d'arribada, que podrà treballar en diferents contextos. El tutor/a de resiliència sap que resiliar-se es conjuga en present, en el dia a dia de les nostres institucions, amb cada persona que s'acompanya, en el si dels petits gestos quotidians, i que no pot perdre cap de les oportunitats que fan possible la promoció de la resiliència.

Una promoció dels tutors resilients que quedarà clarament justificada amb la pedagogia freiriana, des del coneixement i reconeixement que «ningú educa ningú, ningú s'educa sol, les persones s'eduquen entre si, en comunió» (Freire, 1995, p. 54). Des d'aquesta afirmació podem constatar la inevitable dimensió relacional de tota persona. El mateix Cyrulnik, un dels grans pares-mares que té la resiliència, comenta que la necessitat d'estar amb altres és d'ordre biològic (Cyrulnik, 2003, p. 16). Alhora, com a necessitat bàsica, la resiliència rescata aquesta dimensió social clau per enfortir la pròpia vida i tot allò que hi vincula les persones en el seu creixement. Els contextos resilients forts són aquells que treballen amb àmplies xarxes relacionals i que impliquen tutors primaris i secundaris, professionals de l'educació i l'acompanyament o tutors naturals.

Per tant, el treball resilient es pot fer en i amb la comunitat. Moltes són les experiències que hi ha en aquesta línia. Cal destacar el paper que la Young Foundation (http://www.youngfoundation.org) duu a terme. Aquesta fundació treballa de valent la resiliència i el benestar aplicats als entorns socials. Han demostrat l'interès creixent pel tema i la seva relació entre resiliència, benestar i felicitat.

Enfortir el lligam amb la pròpia vida esdevé un pilar clau per a la construcció de la resiliència en les diferents històries de vida, sovint esquinçades. Com a éssers socials que som necessitem dels altres, de la comunitat de referència i de pertinença per construir la nostra identitat i refermar aquest lligam. Reconeixem, en allò comú i compartit, possibilitats des d'on teixir vincles per a mobilitzar les capacitats col·lectives i així generar solidaritat humana. Aquestes són peces primordials que tot tutor resilient pot promoure en el tutorand i que permetran posar de relleu la importància del que sens dubte podem anomenar vincle tutorand, en relació al lligam que s'esdevé en aquest procés resilient, entre tutor i tutorand, per anar construint processos resilients.

Al capdavall, la gran tasca de l'educador social és enfortir la responsabilitat que hom té amb la pròpia vida, de manera que el tutor, en la seva relació d'ajuda, treballi la responsabilitat amb la solució, sabent que no l'ha d'establir amb el problema. S'han establert quatre models diferents en la relació d'ajuda (Brickman i altres, 1982) que recuperem per posicionar-nos per un d'ells. Brickman exposa aquests models segons si el nivell de responsabilitat que s'adquireix davant el problema i davant la solució. Segons aquest model, quan hi ha una forta responsabilitat davant el problema i també davant la solució, es parla d'un model moral. S'entén que els problemes venen de la persona i només ella pot fer-se'n càrrec, deixant a les mans la responsabilitat de la resposta que puguin donar-hi.

Un segon model anomena compensatori recull els casos en els que hi ha una responsabilitat feble davant el problema i una forta responsabilitat davant la solució. Aquest model reforça la persona en tant que la responsabilitza de la seva possibilitat de canvi, tot i que no la fa pas responsable de la situació que viu o el problema que l'acapara.

Pel que fa als models en els que els protagonistes prenen poca responsabilitat davant la solució, tenim el model d'elucidació, en el que la persona es fa responsable del problema i assumeix, per tant, una imatge negativa d'ella mateixa. En aquest model prenen protagonisme els agents de control social, als que s'apel·la per donar respostes

resolutives al tema, des del que en podríem dir una actitud materno-paternalista i culpabilitzadora, negant qualsevol possibilitat d'autoresponsabilització.

En aquest sentit, el darrer model, anomenat mèdic, se situa també en aquesta perspectiva d'esvair responsabilitats sobre la solució però alhora esvaint també responsabilitats sobre el problema. Aquest és un model força emprat actualment, i sovint en els entorns d'actuació de l'educació social, i pel nom que pren és en el que es treballen les malalties.

D'entre els models presentats, el mateix Brickman proposa el compensatori com l'únic que pot treballar-se des de les situacions d'ajuda en les que els tutors de resiliència es veuen implicats. En aquest sentit, optem pel model compensatori perquè considerem que esdevé clau en el valor de la responsabilitat sense deixar empremta de culpabilitats sobre el que hom és sense que necessàriament hagi fet res per ser així. És a dir, el model compensatori posa el seu accent en el present projectant vies de transformació en el futur, mentre que altres models estarien aferrats a un passat culpabilitzador sense perspectiva de cercar vies de futur. Per aquest motiu, l'educador podrà acompanyar en l'ajuda resilient sempre que el seu paper estigui centrat en facilitar que el tutorand assumeixi la responsabilitat sobre la seva pròpia vida. I això podrà ser possible si en aquest acompanyament la relació esdevé alliberada de judicis, prejudicis i rèmores de ressentiment i remordiment, que farien de la relació tutorial una relació controladora o culpabilitzadora. Ans al contrari, la tutoria resilient pot acompanyar perquè la mirada és neta, sense judicis de valor ni identificació de persona amb problema. Superar l'adversitat és possible sota una mirada de permet escenaris futuribles renovellats i transformatius, agent de canvi.

Conclusions

Entre viure ancorat en l'adversitat o ressorgir-ne, hi ha un abisme o un subtil pas. En moltes ocasions, depèn del fet de sentir que la situació adversa no es viu en solitud, la qual cosa no vol pas dir que hom no se n'hagi de responsabilitzar. Amb el convenciment que l'aprenentatge resilient comporta un acompanyament i ajuda, entenem que és un terreny que correspon a l'àmbit educatiu i pedagògic, i per això també és qüestió d'aprenentatge. En aquest sentit, tota relació educativa és responsable d'aquest aprenentatge, i també la relació tutorial de l'educador en relació a les persones que van construint el seu procés resilient.

En aquest rol del tutor/a resilient, hem observat com la roda de resiliència podrà desenvolupar la capacitat de responsabilització sempre que aquesta ajuda tutorial sigui des de l'acompanyar i no pas des del dirigir. Una relació directiva, controlada, de guiatge centrat en l'orientació dirigista, no permetrà que el tutorand desenvolupi la seva autonomia i el mantindrà en una tutela permanent, sense afavorir-ne el creixement. La relació tutorial ha de poder concloure, de tal manera que l'acompanyament esdevingui un procés i no pas un romandre permanentment acompanyat.

Havent descrit les fases del procés i quines són les habilitats a desenvolupar en aquesta roda de resiliència, considerem que l'acció tutorial de l'educador social tindrà el seu nucli en la formació que l'educador rep i alhora en el recolzament que pot trobar en la institució amb la que treballa. Si hem dit que el tutor natural o secundari pot fer un

paper més espontani i fins més incondicional davant el tutorand, és perquè aquest el sent més lliure en l'exercici de la seva acció, ja que no respon a una funció professional que cal cobrir i a la que s'ha de donar resposta. En aquesta mateixa línia, el tutor de resiliència ha de poder comptar amb el recolzament institucional que li permeti sentir-ne un reforç, més enllà del que se li demana professionalment, i més enllà de la remuneració i situació laboral estable. Tot i que en l'acció social preval el model compensatori, amb el que ja hem manifestat el nostre acord, demanant un compromís i implicació real al tutorand en el restabliment del seu propi procés, això no treu que la institució social que empara l'acció tutorial pugui donar també una resposta a tall de qualitat ètica i moral que permeti a l'educador sentir que actua en nom d'un col·lectiu i sota el seu paraigua social.

Referències

Anuat, M. (2005) «Regards sur la resilience et la singularite des situations de handicap». *Resilience*, (16), p. 13-15.

Auberni, S. (2007) *Convivir en paz: la metodología apreciativa*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Bach, E.; Darder, P. (2004) *Des-educa't. Una proposta per a viure i conviure millor*. Barcelona, Edicions 62.

Bandler, R.; Grinder, J. (1980) *La estructura de la magia. Lenguaje y terapia*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

Barankitse, M. Entrevista a Bitácora Africana. Fundación Sur. http://www.africafundacion.org/spip.php?article8109 [accés desembre 2012]

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2011) *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona, Gedisa.

Brickman, P.; Rabinowitz, V.C.; Karuza, J.; Coates, D.; Cohn, E.; Kidder, L. (1982) «Models of helping and coping». *American Psychologist*, abril, 37(4), p. 368-384.

Brooks, R.B. (2004) *El poder de la resiliencia: cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona, Paidós.

Cyrulnik, B. (2002) *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.

— (2003) *El encantamiento del mundo*. Barcelona, Gedisa.

— (2005) *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Barcelona, Gedisa.

— (2006) *El amor que nos cura.* Barcelona, Gedisa.

Derrida, J. (2007) *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Forés, A. (2011) *Tim Guénard. Inspirador de Vides.* Barcelona, Claret.

Forés, A.; Grané, J. (2008) *La resiliencia. Crecer desde la adversidad.* Barcelona, Plataforma Editorial.

— (2012) *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid, Narcea.

Freire, P. (1995) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

García, M.; Martín, E.; Torbay, A. (2007) *Factores que promueven la resiliencia en menores con medidas judiciales*. Las Palmas, Dirección General de Protección del Menor y la Familia, Gobierno de Canarias.

Generalitat de Catalunya [Gencat] (2012) Decret 14/2012 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, de 27 de maig de 2012. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (28.12.2012).

Gruhl, M. (2012) *El secreto de las personas fuertes: la resiliencia*. Santander, Sal Terrae.

Guénard, T. (2006) *Más fuertes que el odio*. Barcelona, Gedisa.

Henderson, N.; Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Infante, F. (2001) «La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente», a Melillo, A.; Suárez Ojeda, E. (comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, p. 31-53.

Lederach, J.P. (2010) *Transformació de conflictes*. Barcelona, ICIP.

Morin, E. (2001) *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona, La Campana.

Portalance, C. (1998) *Relation d'aide et amour de soi*. Montreal, CRAM.

Puig, G. (2011) *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona, Gedisa.

Richardson, G. (2002) «The metatheory of resilience and resiliency». *Journal of clinical psychology*, 58 (3), p. 307-321.

Skliar, C. (2011) *Voz apenas*. Buenos Aires, Dock.

Vanistendael, S. (1997) *La resiliència o el realisme de l'esperança: ferit però no vençut*. Barcelona, Claret.

— (2003) «La resiliencia en lo cotidiano», a Manceaux, M. *La resiliencia: resistirse y rehacerse*. Madrid, Gedisa, p. 17-21.

Vanistendael, S.; Lecomte, J. (2006) *La felicidad es posible*. Barcelona, Gedisa.

Zambrano, M. (2000) *La vocación de maestro*. Màlaga, Ágora.

Los tutores de resiliencia en la educación social

Resumen: El educador/a social en su ejercicio profesional puede llegar a ser un tutor/a de resiliencia. El artículo intenta aportar algunas respuestas a las preguntas que a menudo se plantean respecto a los tutores de resiliencia en el ámbito social. ¿Se pueden identificar elementos imprescindibles para llegar a ser un tutor/a de resiliencia? ¿Cuáles son? Sabemos que en diversas prácticas educativas, el educador/a llega a ser ese tutor/a, en contextos plurales y entornos diversos. Por ello presentamos algunas propuestas resilientes que hacen los profesionales de la educación social. Entendemos la relación educativa desde la creencia de la posibilidad de cambio y la exigencia y responsabilización de la acción del educando, para poder entender cómo es y desde dónde trabaja un tutor/a de resiliencia. Finalmente, veremos cómo los tutores resilientes también deben facilitar y trabajar desde diferentes contextos resilientes.

Palabras clave: tutor/a, resiliencia, educación social, apreciativo, vínculo

Les tuteurs de résilience dans l'éducation sociale

Résumé: L'éducateur/trice social(e) dans son exercice professionnel peut arriver à devenir un(e) tuteur/trice de résilience. L'article tente d'apporter des réponses aux questions qui sont souvent posées en ce qui concerne les tuteurs/trices de résilience dans le domaine social. Peut-on identifier des éléments indispensables pour devenir un(e) tuteur/trice de résilience ? Quels sont-ils ? Nous savons que, dans diverses pratiques éducatives, l'éducateur/trice devient ce tuteur/trice, dans des contextes pluriels et des environnements divers. C'est la raison pour laquelle nous présentons quelques propositions résilientes que font les professionnels de l'éducation sociale. Nous comprenons la relation éducative depuis la croyance de la possibilité de changement et l'exigence ainsi que la responsabilisation de l'action du sujet, pour pouvoir comprendre la nature et la manière de travailler d'un(e) tuteur/trice de résilience. Enfin, nous voyons comment les tuteurs/trices de résilience doivent aussi faciliter et travailler dans différents contextes résilients.

Mots clés: tuteur/trice, résilience, éducation sociale, appréciatif, lien

Teachers of resilience in social education

Abstract: In their professional practice, social educators may become teachers of resilience. The aim of this paper is to provide some answers to questions that often arise about teachers of resilience in the social field. Can we identify elements that are essential to becoming a teacher of resilience? What are they? We know that in some social practices, the educator becomes a teacher of resilience in a range of contexts and environments. Consequently, we present some proposals on resilience used by social education professionals. Our understanding of the educational relationship is based on a belief in the possibility of change and in students taking responsibility for their actions and meeting requirements. This enables us to comprehend what a teacher of resilience is and how they work. Finally, we consider how teachers of resilience must also provide and work in different contexts of resilience.

Key words: tutor, resilience, social education, appreciative, bond

DOSSIER

DOSSIER

Temps d'Educació, 46, p. 109-110 (2014) Universitat de Barcelona

Sobre els orígens de la Modernitat pedagògica: Montaigne, Descartes i Rousseau

Isabel Vilafranca Manguán[*]
Antonieta Carreño Aguilar[**]

Presentació

L'any 2012 es va commemorar el tercer centenari del naixement de Jean Jacques Rousseau (1712- 1778) que ha estat considerat, amb la publicació de l'*Emili* (1762), el punt de partida de la modernitat pedagògica. De fet, no es tracta d'una qüestió menor atès que hi ha autors que consideren que aquest no va ser un bon naixement per a la Pedagogia. És ben cert que no és un clam general, ni tampoc una opinió comunament acceptada. Amb tot, paga la pena recordar que en aquesta mateixa revista vam publicar (núm. 35, segon semestre de 2008) l'article de Javier Pamparacuatro Martín «Aspectes i innovacions pedagògics de Port-Royal: "La logique ou l'art de penser" i la "Grammaire générale et raisonnéé"» on es palesava la importància, sovint oblidada, del programa educatiu de Port-Royal. En aquella ocasió, l'autor constatava que mentre la pedagogia rousseauniana es troba subjacent a molts sistemes educatius occidentals, la tradició pedagògica de Port-Royal ha quedat bandejada. Concloïa el següent: «L'oposició entre un sistema educatiu, ja desaparegut, i un altre, que va gaudir d'enorme influència, podria constituir el tema de posteriors investigacions» (p. 164).

En aquesta línia d'aprofundir en els orígens de la modernitat pedagògica, i completant l'article suara esmentat, avui presentem una trilogia de treballs que tenen el comú denominador d'endinsar-se en aquesta història. En primer lloc, Joan Lluis Llinàs Begon, professor de Filosofia de la Universitat de les Illes Balears, editor dels textos pedagògics de Montaigne en català, ens ofereix un article en què analitza la dimensió educativa de Montaigne i Descartes. El seu títol és ben aclaridor: «Educació, Filosofia i forma de vida. Les propostes de Montaigne i Descartes». A continuació, segueixen dues aportacions sobre Rousseau, de qui fa només uns mesos celebràvem el tercer centenari del seu naixement. D'una banda, Isabel Vilafranca Manguán i Antonieta Carreño Aguilar –ambdues membres del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (Grepps) de la Universitat de Barcelona– aborden «Rousseau, tres-cents anys després. Entre el mite i la realitat». Per un altre cantó, Núria Obiols Sauri –especialista en literatura infantil– fa una aproximació a l'obra de Rousseau des de la seva passió lectora. No debades, el ginebrí llegia molt però sense cap ordre ni sistemàtica. D'aquí la importància d'aquest estudi sobre «J. J. Rousseau i la lectura: del Robinson Crusoe a la literatura infantil», un

(*) Professora agregada del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. És doctora en Pedagogia i llicenciada en Filosofia. Les seves línies d'investigació giren al voltant de la Història de l'Educació, del Pensament Pedagògic i Social per bé que també ha publicat treballs de Filosofia de l'Educació i d'Educació per a la Ciutadania. Actualment és membre del Grepps (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(**) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del Grepps (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: acarreno@ub.edu

treball curull de sensibilitat en què l'autora recorda el seu ambient familiar que la va introduir en el món dels llibres i, nogensmenys, la docència que va rebre de la professora Àngels Cardona.

Estem segurs que amb aquesta trilogia –una petita monografia sobre els orígens de la modernitat pedagògica– no resoldrem els interrogants i qüestions que ens plantejava Javier Pamparacuatro en el seu incisiu i documentat treball. Sigui com sigui, el cert és que la data del tercer centenari del naixement de Rousseau ens convida a repensar la gènesi de la pedagogia moderna que –vulguem o no– té un gran deute amb Rousseau i, per consegüent, amb Montaigne i Descartes que –al cap i a la fi– van ser autors que coneixia bé, en especial a l'autor dels *Assaigs*. No per atzar, molts dels temes de Montaigne apareixeran de bell nou en les reflexions de Rousseau, el tercer centenari del qual ha estat el pretext idoni per revisar una qüestió que –malgrat tots els esforços– serà difícil de tancar definitivament.

Temps d'Educació, 46, p. 111-121 (2014) Universitat de Barcelona

Educació, Filosofia i forma de vida. Les propostes de Montaigne i Descartes

Joan Lluís Llinàs Begon*

Resum

Aquest article pretén un objectiu doble. En primer lloc vol mostrar que educació i Filosofia estan lligades de tal manera que l'activitat filosòfica comporta una proposta de forma de vida i, en conseqüència, també proposta educativa. Per l'altra banda, avaluar, en aquest sentit, l'actualitat de les propostes de Montaigne i Descartes. Finalment, conclou amb una comparació entre les dues propostes educatives que suposen les filosofies de Montaigne i Descartes.

Paraules clau

Montaigne, Descartes, Filosofia com a forma de vida

Recepció de l'original: 2 de desembre de 2013
Acceptació de l'article: 29 de gener de 2014

Introducció

Amb l'objectiu de mostrar que educació i Filosofia estan lligades de tal manera (però no només d'aquesta manera) que l'activitat filosòfica comporta una proposta de forma de vida, proposta que és també, una proposta educativa, i alhora d'avaluar, en aquest sentit, l'actualitat de les propostes de Montaigne i Descartes, situades a l'inici del pensament modern, partirem de considerar la Filosofia com una forma de vida, concepció de la Filosofia que prové del món grec, i que ha estat recuperada per autors tan diversos com Pierre Hadot o Michel Foucault. El que defens aquí és que les propostes filosòfiques de Montaigne i Descartes són totes dues propostes de forma de vida, i són totes dues modernes. Aquest plantejament ha de vèncer alguns dubtes. Per a alguns, no és clar que Montaigne sigui filòsof modern, ni tan sols que sigui filòsof. Per a molts, tampoc no és clar que puguem considerar la Filosofia de Descartes com una proposta de forma de vida. Per resoldre aquests dubtes, anirem per parts.

En primer lloc, abordaré breument la qüestió de la Filosofia de Montaigne, per mostrar que els *Assaigs* poden ser considerats com un llibre de Filosofia, si entenem aquesta com a proposta de forma de vida, com a aprenentatge de com s'ha de viure. En segon lloc, mostraré que la Filosofia de Montaigne, malgrat sostingui una idea de Filosofia pròpia de la Filosofia antiga, s'esdevé dintre de la problemàtica pròpia de la Filosofia moderna. En tercer lloc, abordaré la Filosofia de Descartes incidint en la relació entre la teoria cartesiana i la praxi a la que està lligada, per tal de mostrar que en la Filosofia de

(*) Professor titular del Departament de Filosofia i Treball Social de la Universitat de les Illes Balears del qual és director. S'ha especialitzat en l'estudi de la filosofia durant l'època moderna (Montaigne, Descartes, Comenius, etc.), tot abordant qüestions pedagògiques d'aquests autors. Entre les seves publicacions destaca el llibre *Educació, filosofia i escriptura en Montaigne* (Palma, Edicions Universitat de les Illes Balears, 2001). També ha tingut cura de l'estudi introductori i de la selecció dels *Textos sobre educació* de Michel de Montaigne (Vic, Eumo, 2012). Ha estat president de l'Associació Filosòfica de les Illes Balears (AFIB). Adreça electrònica: jlluis.llinas@uib.es

Descartes també hi trobam una proposta de forma de vida, i que aquesta passa, així mateix, per un procés educatiu, per ensenyar i aprendre. Finalment, procediré a comparar les propostes de Montaigne i Descartes, i defensaré que, malgrat les diferències, ens trobam amb projectes moderns que, quan s'apliquen a la vida, no són tan diferents com inicialment semblaria.

Montaigne o la Filosofia del qui no és pas filòsof

Són ben coneguts els passatges dels *Assaigs* en els que es critica la Filosofia, així com la declaració –tan repetida al llarg de la història per molts dels considerats filòsofs- de «Jo no sóc filòsof» (III, 9, 271)[1]. La raó de ser d'aquests passatges té a veure amb l'anomenat escepticisme de Montaigne. La famosa «Apologia de Ramon Sibiuda» (II, 12), després d'un considerable desplegament d'argumentari escèptic, conclou, contundent, que no tenim comunicació amb l'ésser. L'accés a la veritat, doncs, no és possible, i, per tant, aquella ciència que pretengui posseir-la ens enganya. Un dels problemes de l'ésser humà és creure que posseeix veritats allà on només hi trobam opinions. La Filosofia, en la mesura que es presenta com a posseïdora de veritats, contribueix a alimentar aquesta vanitat. A més, la Filosofia pretén que la seva pràctica ens farà esdevenir més savis. Aquí rau el problema, en el lligam entre coneixement i acció. Intentant construir la vida a partir de veritats indubtables, la Filosofia palesa la seva inutilitat. La saviesa que ens proporciona la Filosofia, doncs, no ens serveix per a viure:

> Si l'home fora savi fixaria el valor autèntic de cada cosa segons que fóra la més útil i adequada per a la seua vida. Qui ens valore per les nostres accions i el nostre comportament trobarà més gran nombre d'excel·lents entre els ignorants que entre els savis. (*Assaigs*, «Apologia de Ramon Sibiuda», II, 12, 253)

Per a Montaigne, el problema de la Filosofia, doncs, és que vol fonamentar la proposta de vida a partir de la veritat. Però un cop mostrada la incapacitat d'assolir aquesta pretensió, les propostes de cadascuna de les filosofies que coneixem poden ser útils, ja que eventualment serveixen per conformar la nostra vida. És a dir, les sectes filosòfiques no són més valuoses perquè se presentin com a veritables, ni perquè reflecteixin el talent dels seus autors, sinó perquè ens poden servir per viure millor. El filòsof, en definitiva, no fa res més que qualsevol altra persona amb inquietud de formar la seva vida, és a dir, intentar regular-la, o més aviat proposar com regular-la. És en aquest sentit que la Filosofia «té tantes cares i varietat, i ha dit tant, que tots els nostres somnis i les nostres fantasies s'hi troben.» (II, 12, 352). Però si consideram les diverses filosofies com a presentant no ja veritats sinó versemblances, com ens recorda Montaigne que fa Plató al *Timeu* (II, 12, 338), aleshores la distància entre els filòsofs i Montaigne minva de tal manera que aquest es descobreix fent de filòsof:

> Els meus costums són naturals; no he demanat ajuda a cap disciplina per construir-los. Però, ja que són completament febles, quan he tingut ganes de contar-los i poder-los mostrar en públic una mica més decentment, m'he vist obligat a assistir-los amb raonaments i exemples, i ha estat una meravella haver-los trobat, per casualitat, conformes a tants exemples i raonaments filosòfics. No he sabut quina categoria era la meua vida fins després d'haver estat explotada i emprada. Nova figura: un filòsof espontani i fortuït! (II, 12, 353)

(1) Totes les referències als *Assaigs* es fan per l'edició catalana: Montaigne, *Assaigs*, 3 vols., trad. Vicent Alonso, Barcelona, Proa, 2006-2008, si bé he tingut en compte l'edició francesa de Villey-Saulnier, Montaigne, *Les Essais*, 3 vols., Paris, Quadrige-PUF, 1988.

El cas és que Montaigne és presenta natural i construït a l'ensems, perquè la seva naturalesa consisteix en no recórrer a cap disciplina. En aquest sentit, Montaigne no és filòsof. Però en la mesura que s'ocupa de conduir la seva vida està fent de filòsof, ja que no fa res de diferent al que feien les diverses sectes filosòfiques antigues. Aquesta idea de la Filosofia entesa com a forma de vida queda molt clara en un altre dels grans capítols dels *Assaigs*, «Sobre l'educació dels infants» (I, 26), on la Filosofia, que és presentada com a discurs que regula els costums i el judici, ocupa el lloc central del capítol assumint el paper de disciplina fonamental per dur a terme les idees educatives de Montaigne. En aquest capítol el filòsof és definit com a aquell que, en els jocs olímpics, no exercita el cos cercant la glòria, ni ven mercaderies per treure'n beneficis, sinó aquell que vol examinar com i per què es fa cada cosa, observar la vida dels altres homes, per tal de millor jutjar i ordenar la pròpia (I, 26, 265). Com s'ha de viure, aquesta és la qüestió clau de la Filosofia per a Montaigne. I l'ensenyament de la Filosofia ha de servir per formar millor el nostre judici, que és, per a Montaigne, l'objectiu del procés educatiu. Sense un judici ben format, difícilment podrem conduir adequadament la nostra vida. Dit d'una altra manera, i anticipant un llenguatge més aviat kantià, podríem dir que per a Montaigne la Filosofia ens ensenya a filosofar, això és, a pensar sobre la nostra vida.

La Filosofia tal com l'entén Montaigne, per tant, està lligada a la praxi. Si bé és un discurs, es tracta d'una reflexió sobre l'acció humana, i un intent de respondre a la pregunta sobre com s'ha de viure. Per tant, el seu contingut és eminentment pràctic i serveix a qui l'aborda a formar el judici, que és l'instrument que ha de servir a l'individu a construir la seva vida:

> … se li dirà què és saber i ignorar, quina ha de ser la finalitat de l'estudi, què és la valentia, la temprança i la justícia; quina diferència hi ha entre l'ambició i l'avarícia, la servitud i la subjecció, la llicència i la llibertat; per quines marques es coneix la vertadera i sòlida felicitat; fins on cal témer la mort, el dolor i la vergonya,
>
> *et quo quemque modo fugiatque feratque laborem*,
>
> quins ressorts ens mouen i el mitjà de tants diversos moviments en nosaltres. Perquè em sembla que les primeres reflexions amb què hauríem d'abeurar la seua intel·ligència haurien de ser aquelles que regulen els seus costums i el seu bon sentit, que l'ensenyaran a conèixer-se, i a saber morir bé i viure bé. Entre les arts liberals, comencem per l'art que ens fa lliures. (I, 26, 266)

Només si l'educació assoleix aquesta fita de formar el judici per obtenir un cap ben fet, que sàpiga conduir la seva vida, pot continuar introduint altre tipus de continguts:

> Després que se li haurà dit allò que serveix per a esdevenir més savi i millor, se li explicarà què és la lògica, la física, la geometria, la retòrica, i amb el judici ja format aprendrà sense dificultats la ciència que trie. (I, 26, 268)

La proposta filosòfica de Montaigne: assajar el jo

Ara bé, aquesta concepció de la Filosofia s'identifica amb la de la Filosofia com a forma de vida de la Filosofia antiga, i sembla tenir poc a veure amb la modernitat filosòfica. Montaigne tenia un gran coneixement del món antic, i ho demostra en els *Assaigs*, plens de citacions, al·legacions i préstecs ocults. La sensació que produeix, tot plegat, és la que ens trobam amb un eclecticisme que, tal com Ciceró, agafa de cada escola a cada moment allò que li sembla millor. De fet, podem trobar en els *Assaigs* no tan sols un Montaigne escèptic, sinó també un d'estoic, un d'epicuri o un altre cínic. Però l'interès del plantejament de Montaigne no està aquí, sinó que rau en l'intent d'introduir aques-

ta idea de Filosofia com a forma de vida en un marc nou, el del subjecte modern. En l'*Avís al lector*, que antecedeix la primera edició dels *Assaigs* i que Montaigne no va modificar en cap de les edicions successives, manifesta la seva intenció: pintar-se. És Montaigne qui es pinta a si mateix, elaborant un discurs del jo el contingut del qual és el mateix jo, i que es dirigeix eventualment a altres jos concrets (parents i amics, ens diu). Així, Montaigne exemplifica radicalment la idea moderna que tot coneixement és coneixement d'un subjecte: qualsevol fet, discurs o acció gira en torn al jo. La modernitat de Montaigne, doncs, passa per l'escepticisme epistemològic. La subjectivitat del coneixement sembla impossibilitar l'adquisició de veritats objectives, i aquest és el problema amb el que s'haurà d'enfrontar Descartes. Montaigne posa a la Filosofia moderna, des del seu inici, davant dels seus límits. En certa manera, Montaigne contribueix a la germinació de la idea moderna de mètode[2], no tan sols per posar al subjecte en el centre del procés del coneixement, sinó per exercir una tasca rigorosa de procés d'escriptura, subjecta a l'experiència i que requereix una atenció constant. Però Montaigne no aplica aquests trets al mètode experimental forjat en el segle XVII, sinó que se centra en la peculiar relació entre Filosofia, formació i escriptura[3]. Els *Assaigs* són el resultat d'aquesta relació. L'activitat filosòfica, que no pot posar-nos en comunicació amb l'ésser, només té sentit en tant que exercici de formació del jo. La Filosofia ha de retornar al subjecte per esdevenir l'element central de l'educació. Però un element que no ha de ser entès com una disciplina aliena a qui la practica, sinó com un discurs l'objectiu del qual és, en darrer terme, dissoldre's amb la vida. El jo que es va formant utilitza discursos que no poden ser un conjunt de mots buits, sinó que han de ser viscuts pel subjecte. Els *Assaigs* en són l'exemple: en els diversos capítols que el formen apareixen molts temes, però tots ells es lliguen en torn a un de sol, Michel de Montaigne. Són discursos del jo, que parlen del jo, i que impacten sobre ell, transformant-lo. El discurs filosòfic, en tant que discurs formador. Només té sentit en la mesura que té la capacitat de corporificar-se en l'individu.

Perquè la Filosofia sigui un art de viure, el discurs que produeix no pot tenir la forma de tractat, ja que això reflectiria quelcom de ja acabat, de definitiu. Però de la mateixa manera que no podem assolir la veritat del món, tampoc, segons Montaigne, no podem assolir la substancialitat del subjecte. En «Sobre el penediment» (III, 2) Montaigne ens recorda que ell no es pot resoldre, i que precisament per això s'assaja, és a dir, es posa a prova, s'experimenta, es tempteja, es mou en un equilibri sempre inestable. En un món canviant, l'assaig es presenta com a l'eina més adequada per situar-nos millor en el món. Potser no es pot accedir a la substancialitat del jo, però per contra aquest jo viu i té experiència del món. Mitjançant l'assaig mostram i posam a prova el pensament, i duim a terme un procés de formació de nosaltres mateixos. Així, l'escriptura de l'assaig és l'escriptura filosòfica, i la pràctica de l'assaig és la base del procés educatiu, procés que abasta tota una vida. L'infant ha d'habituar-se des de petit a posar a prova el seu pensament, a jutjar, i per aconseguir-ho qualsevol contingut pot ser escaient. Montaigne ens recorda que tot (qualsevol fet per anecdòtic que sigui) pot ser element per a

(2) D'acord amb P. Desan, *La naissance de la méthode*. Paris, Nizet, 1987.

(3) Pel que segueix, vegeu J.L. Llinàs, *Educació, filosofía i escriptura en Montaigne*. Palma, Edicions UIB, 2001, especialment p. 287-292.

la pràctica del judici. L'adult pot continuar la pràctica del judici, entre altres possibilitats, mitjançant l'escriptura de l'assaig, espai on el pensament es transforma en acció, una acció que proporciona nou material per a la reflexió. Montaigne fa el llibre i el llibre el fa a ell, causa l'escriptura i a la vegada és causat per ella, és a dir, ens trobam amb un llibre, com molt bé és definit als *Assaigs*, consubstancial al seu autor (II, 18, 544; 665C).

L'objectiu declarat d'aquest procés és la pintura de si («Al lector»), però el procés fa possible la transformació de si: cercant conèixer-nos, ens formam per a millor viure en el món:

> L'agitació i la caça ens pertanyen pròpiament: no tenim excusa si les conduïm malament i estúpidament; fallar en la presa, això ja és una altra cosa. Perquè estem fets per buscar la veritat; posseir-la pertany a un poder més gran. No està, com deia Demòcrit, amagada al fons dels abismes, sinó més prompte elevada a una altura infinita i coneguda de Déu. El món no és més que una escola de recerca. No importa qui assolirà l'objectiu, sinó qui assolirà les més belles curses. Tant pot ser l'estúpid qui diu la veritat, com qui diu la mentida; perquè ens ocupem de la manera de dir, no de la matèria. El meu gust és considerar tant la forma com la substància, tant l'advocat com la causa, com Alcibíades ordenava que fóra. (III, 8, 237; 928B)

Aquest és el rerefons de l'activitat filosòfica assagística de Montaigne: la vida bona. I, en conseqüència, la Filosofia esdevé educació. Així, el que d'una banda ens permet lligar Montaigne amb tota la Filosofia clàssica –la concepció de la Filosofia com a forma de vida–, de l'altra és també el bessó de la seva modernitat: precisament degut a la constatació que tot coneixement és coneixement d'un subjecte, i que la caça del coneixement és, en la seva concepció habitual d'atrapar la presa, infructuosa, la utilitat del procés passa per posar-se a prova per tal de formar-se millor.

La Filosofia de Descartes com a forma de vida

No és habitual considerar la Filosofia cartesiana com a una proposta de forma de vida. A això ajuda, entre altres coses, la no existència en l'obra cartesiana d'un text dedicat específicament a educació. Certament, Descartes figura en diverses històries de l'educació[4], però no com a tractadista de l'educació sinó per la influència del corrent racionalista en les idees educatives de l'època. Malgrat tot, l'obra cartesiana ens ofereix prou elements, tot i que disseminats, per plantejar que el projecte filosòfic de Descartes comprèn una proposta de forma de vida i un consegüent procés de formació de l'ésser humà. Ja les *Regulae* duen un títol significatiu: *Regles per a la direcció de l'esperit*. Els *Assaigs* de Montaigne no presenten tant preceptes per guiar la nostra vida sinó regles per a la direcció del nostre esperit[5]. Descartes ofereix, com a resposta a Montaigne, regles d'ordre lògic que tenen, però, una implicació en la vida quotidiana. Es tracta no tant d'augmentar coneixements concrets, sinó, com es palès des de la Regla I, que aquest augment reflecteixi l'hàbit de distingir entre el vertader i el fals, és a dir, l'hàbit d'exercir la llum natural de la raó, per poder aplicar aquesta llum a tots els moments de

(4) Vegeu, per exemple, J. Bowen, *Historia de la educación occidental*. 3 vols. Barcelona, Herder, 1980-1985; o A. Capitán, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. 2 vols. Madrid, Dykinson, 1984-1986.

(5) Vegeu J.Y. Pouilloux, *Lire les "Essais" de Montaigne*. Paris, Maspéro, 1969, p. 111-112, i, més recentment, B. Sève, *Montaigne. Des règles pour l'esprit*. Paris, PUF, 2007.

la vida. Així Descartes ens recorda que l'important no rau tant en desenvolupar aquelles ciències que aparentment donen fruits més útils, sinó en

> augmentar la llum natural de la seva raó, no per resoldre tal o qual dificultat d'escola, sinó perquè, en cada circumstància de la seva vida, el seu enteniment mostri a la seva voluntat allò que cal triar. (*Regulae ad directionem ingenii*, I, AT X, 361)[6]

Des de les *Regulae*, doncs, Descartes orienta el seu projecte a l'acció humana. No es tracta d'assolir el saber pel saber, sinó d'evitar l'error i posseir el coneixement per tal de procurar-se una vida millor. Una idea semblant la trobam en el *Discurs del mètode*, que és presentat amb el doble objectiu d'assolir la veritat en les ciències i conduir bé la raó. Si la Filosofia cartesiana pot esser considerada com aquella que intenta respondre la pregunta «Com és possible el coneixement?», aquesta pregunta va lligada a una altra, òbvia però sovint oblidada: «Per què és important no equivocar-se?». L'error té conseqüències negatives, tant pel que fa a la vida pràctica quotidiana com, pensa Descartes, en el terreny de la moral. Coneixement i acció estan lligades perquè, com queda clar ja en les *Regles*, el saber és únic:

> totes les ciències no són altra cosa que la saviesa humana. (*Regulae*, I, AT X, 360)

I la saviesa s'identifica amb la Filosofia, en la mesura que, segons Descartes, aquesta no significa només prudència en la conducció dels assumptes, ans també un perfecte coneixement de totes les coses que l'home pot saber, tant pel que fa a la conducta de la vida com a la consideració de la seva salut com a la invenció de les arts (*Principis de la Filosofia*, AT IX, 2). Sense Filosofia, ens diu Descartes, no podríem regular els costums i conduir-nos adequadament en la vida, de la mateixa manera que sense la vista no podríem guiar bé les nostres passes (*PF*, AT IX, 3-4). En el *Discurs*, Descartes considera la Filosofia com l'ocupació més sòlidament bona i important (*DM* I, AT VI, 3). I en la mateixa obra Descartes expressa, al final de la tercera part i després d'haver exposat les màximes de la seva moral per provisió, que ell ha triat la millor ocupació que pot tenir l'ésser humà, la d'aquell que dedica la seva vida a cultivar la seva raó i avança tant com pot en el coneixement de la veritat (AT VI, 27), és a dir, la vida com a filòsof. Així, en una obra programàtica com és el *Discurs* queda clar que la recerca de coneixement està vinculada a un projecte de vida, i que aquest projecte és desitjable no només per l'assoliment de coneixements teòrics.

Aquesta idea queda encara més clara en *Els principis de la Filosofia*. En la dedicatòria a la princesa Elisabeth de l'edició llatina dels *Principis*, Descartes descriu el savi com aquell que posseeix una voluntat ferma i constant d'emprar sempre la raó el millor que pugui. La relació adequada entre voluntat i enteniment, doncs, és la que ens procura la saviesa. L'enteniment ens ha de permetre conèixer el bé, la voluntat ha de voler seguir-lo. Aquesta pot posseir-la tothom per igual, però no tothom sembla posseir la mateixa capacitat d'emprar amb eficàcia l'enteniment, per la qual cosa, diu Descartes a la princesa, només podem exigir als ésser humans que tinguin la ferma resolució de fer el bé i d'instruir-se. El que crida l'atenció d'aquesta dedicatòria és precisament el tema, el

(6) Totes les referències als textos de Descartes es fan per l'edició Adam-Tannery, *Descartes*. 11 volums. Paris, Vrin, 1996. Les traduccions són meves.

coneixement del bé, quan *Els Principis* desenvolupen la metafísica i la física, però no la qüestió de l'acció humana.

La *Lettre de l'auteur à celui qui a traduit le livre, laquelle peut ici servir de préface* s'afegeix en la traducció francesa dels *Principis*, i resumeix molt bé tot el que fins ara hem remarcat. Després d'assenyalar la saviesa com a l'objectiu i la Filosofia com l'activitat que ha de fer possible assolir-la, Descartes introdueix una imatge prou coneguda, la de l'arbre de la Filosofia:

> Així, tota la Filosofia és com un arbre, les rels del qual són la Metafísica, el tronc la Física, i les branques que surten d'aquest tronc les altres ciències, que es redueixen a tres principals, a saber, la Medicina, la Mecànica i la Moral, entenc la més elevada i perfecta Moral, que, pressuposant un coneixement complet de les altres ciències, és el darrer grau de la saviesa. (*PF*, AT IX, 14)

La Filosofia, doncs, s'orienta a l'acció humana, ja sigui a la cura del cos, a la producció d'artefactes per millorar les condicions de vida, o la qüestió de com s'ha de viure. La Filosofia és praxis, i la tria de la vida com a filòsof adquireix sentit en comprovar la utilitat que comporta: una vida millor. Com és sabut, els especialistes han dedicat moltes pàgines a la qüestió de la Moral, el fruit més important que podem recollir del procés de coneixement. Sembla que aquesta Moral només pot ser considerada un cop s'han obtingut tots els coneixements possibles, però donat que això sembla inassolible pareixeria que la Moral per provisió seria l'única Moral definitiva possible[7]. Però a la vegada Descartes admet la dificultat en l'avanç del coneixement, afirmant que es tardaran alguns segles en l'adquisició de totes les veritats (AT IX, 20). La moral, no obstant això i com Descartes ja recordava en el *Discurs*, no té espera. La lectura conjunta de la dedicatòria a Elisabeth i de la Carta-prefaci ens dóna la clau per resoldre el problema. En la dedicatòria, recordem, se'ns diu que la saviesa s'obté amb el coneixement del bé i la voluntat d'assolir-lo. Però l'adquisició del coneixement del bé és el darrer fruit que s'obté de l'arbre de la Filosofia, i primer hem d'assolir els coneixements anteriors, cosa que no se satisfà completament, ni en general ni en cada ésser humà, per la qual cosa ens resta voler instruir-nos, és a dir, eixamplar els nostres coneixements per aproximarnos un poc més a la saviesa, car, com recorda Descartes en la *Carta-prefaci,* el descobriment de noves veritats ens proporcionarà un grau més elevat de saviesa (AT IX, 18). Les darreres pàgines dels *Principis*, on Descartes distingeix entre la certesa moral i la que es produeix quan pensam que la cosa no pot ser de cap manera distinta a com la jutjam (AT IX, 323-325) clarifiquen aquesta relació: l'àmbit de la moral és peculiar, i malgrat poguéssim assolir tots els coneixements anteriors al de la moral no disposaríem d'unes lleis morals que ens permetessin deduir quina conducta dur a terme en cada cas. La moral cartesiana sembla ser més aviat probabilística, en la mesura que com més coneixements tinguem a l'hora de prendre una decisió més a prop estarem del bé (sempre que mantinguem la voluntat d'assolir-lo), però l'error es manté malgrat tot possible.

(7) És la posició de Guéroult (*Descartes selon l'ordre des raisons*. 2 vols. Paris, Aubier-Montaigne, 1953), que defensa que la complexitat del nostre compost ment-cos fa impossible la *definitivitat* de la moral. Rodis-Lewis (*La morale de Descartes*. Paris, PUF, 1970), per la seva banda, considera que la mort de Descartes va impedir l'exposició de la Moral definitiva. Per contra, altres autors com Marshall (*Descartes's Moral Theory*. Ithaca & London, Cornell University Press, 1998) sostenen que la moral del *Discurs* no és la definitiva, o com Tom Sorell («Morals and Modernity in Descartes», in Sorell, T. (ed.), *The Rise of Modern Philosophy. The Tension between the New and the Tradicional Philosophies from Machiavelli to Leibniz*. Oxford, Clarendon Press, p. 273-288, 1993), que la considera prou diferent de la moral que apareix en escrits posteriors.

Descartes presenta un dels fruits més importants dels *Principis* el d'acostumar-se a jutjar les coses millor i esdevenir així més savi (AT IX, 18). I per a això, com més coneixements, millor. Si bé no derivam dels coneixements unes lleis morals, la moral necessita, per desenvolupar-se correctament, pressuposar els coneixements anteriors. Això és el que proporcionen *Els Principis de la Filosofia* a la moral, coneixements, car Descartes pensa que un major coneixement millora el nostre judici i redueix l'error[8].

Aquesta digressió sobre l'estatut de la moral en el conjunt del sistema cartesià ens permet clarificar en què consisteix la vida que ens proposa Descartes, una vida que té en compte el valor del coneixement per viure millor en tots els àmbits de la vida pràctica. L'home cartesià, doncs, és aquell que en la seva vida quotidiana té en compte tota la informació de la que disposa a l'hora que la raó dictamini la conducta a prendre i dirigir la seva voluntat cap a ella. En Descartes, doncs, trobam, de manera similar a Montaigne, que l'educació de l'ésser humà passa per la formació del judici individual, per generar l'hàbit de pensar per un mateix. La seva Filosofia, per tant, pot ser vista en els dos casos com una proposta educativa. La diferència entre ambdós autors consisteix en l'estatut concedit a la raó. En el cas de Descartes, es tracta d'una raó universal, comuna a la humanitat, que ha de permetre, si aprenem a conduir-la adequadament i ens proporciona els coneixements deguts, conduir-se bé en totes les circumstàncies. Així, si bé en la dedicatòria a la princesa Elisabeth Descartes havia deixat clar que no tothom té les mateixes capacitats d'assolir coneixements, en la Carta-prefaci assenyala que tothom pot assolir ciència si és conduït com cal (AT IX, 12). Això significa que malgrat les diferències entre els éssers humans, existeix una igualtat de fons que permet als homes assolir un cert grau de saviesa, i per això té sentit publicar els *Principis de la Filosofia* i destinar-los a l'ensenyament. Descartes, com Montaigne, atorga a l'home la capacitat de servir-se d'allò que depèn exclusivament d'ell: el seu lliure albir, la seva raó. Es tracta, doncs, d'educar per poder manejar allò que és nostre, la raó, i allò que ens ha de proporcionar la bona vida: el seu bon ús.

Conclusions: Montaigne i Descartes al voltant de la educació, un intent de comparació

Intentem ara comparar les dues propostes presentades. Tant a Montaigne com a Descartes la Filosofia és considerada com a activitat teòrico-pràctica. L'activitat especulativa adquireix el seu sentit en la praxi. Montaigne rebutja la Filosofia i la ciència en la seva dimensió exclusivament teòrica, en la mesura que pretenen una veritat que no és assolible. Amb l'absència d'un coneixement que definitivament ens orienti a l'acció, es fa tant més necessari exercir el judici adequadament per conduir-nos el millor possible en la vida. Descartes intenta derrotar l'escepticisme amb l'establiment de veritats indubtables, que han de ser el punt de partida d'un desenvolupament en el coneixement que ha de servir de base per conduir les nostres accions en la vida. Així doncs, la diferència entre els dos no rau en la dimensió pràctica, sinó que ho és en darrer terme en l'àmbit epistemològic, això és, el valor atorgat al coneixement per a la bona direcció de la vida. Ambdós autors fan servir el judici per prendre decisions, i el judici és un judici indivi-

(8) Per a un desenvolupament més ampli d'aquesta qüestió, vegeu J.L. Llinàs, «En torno a la propuesta moral cartesiana: un diálogo con Montaigne», *Contrastes* XV (2010), p. 187-204.

dual, però al subjecte cartesià se li fan presents unes veritats que no pot obviar, unes veritats que no poden ser deixades de banda a l'hora d'exercir el nostre judici en relació a la nostra conducta. Descartes aspira a viure amb la màxima seguretat que li pot atorgar la raó, seguretat totalment absent en Montaigne.

Malgrat aquesta clara diferència en l'àmbit epistemològic, les distàncies entre les dues propostes no són tan grans. Ambdues són propostes modernes, car posen el subjecte autònom com a punt de partida. És l'individu, sense ajuda de la fe, qui ha de construir la seva vida. En aquest sentit, tot depèn d'ell, ja que si no vol dirigir-se al bé, no hi ha res a fer. Montaigne remarca, en «Sobre l'educació dels infants», que si l'infant que ha de ser educat no vol seguir les pautes, no hi ha res a fer (i així, encara que sigui noble, és millor que es dediqui a la pastisseria), ja que és condició necessària que la voluntat es dirigeixi a formar el judici. A Descartes, no n'hi ha prou que l'enteniment assenyali què és el millor, ja que la voluntat ha de voler seguir-lo. En tots dos casos, és l'ésser humà qui ha de decidir sobre la seva vida, qui ha de voler actuar bé. Però aquesta voluntat d'actuar bé, per realitzar-se, necessita de l'educació. Tot depèn de nosaltres, però precisament per això cal que ens preparem per poder decidir per nosaltres mateixos. En el cas de Descartes, a més, ens cal adquirir el màxim de coneixements adequats.

Més enllà de la discussió epistemològica sobre la possibilitat d'adquisició de veritats, Montaigne i Descartes presenten una actitud semblant davant la diversitat: essent un fet, cal respectar-la i practicar el diàleg, amb la convicció montaigniana que aquest és possible, i la cartesiana que d'aquest quedaran paleses veritats comunes. L'educació, doncs, en ambdós casos, ha de basar-se en formar el judici partint del respecte i la tolerància, amb el convenciment que en principi l'altre té la mateixa capacitat de pensar per si mateix que hom pugui tenir. L'educació, així, ha de cercar formar persones generoses. És aquesta la virtut principal tant per Montaigne com per Descartes i, més enllà de les diferents concepcions que maneja cadascú, presenta en els dos autors trets comuns[9], com són: *a*) el lligam que s'estableix entre generositat i llibertat; *b*) la importància central de la llibertat; *c*) la triple dimensió de la generositat com quelcom a la vegada natural (bon naixement), intel·lectual (la meditació) i conreat (l'educació). La generositat és una manera de relacionar-se amb el món, i aquesta manera bàsica és la que empra Montaigne en els *Assaigs* i que travessa l'obra cartesiana. L'home generós s'ocupa de si, però no deixa de banda l'altre: la cura de si és també cura de l'altre, i així l'home generós és solidari, aquell que dóna sense esperar res a canvi i que, per tant, cerca una humanitat millor.

Tornam doncs a l'inici del que havíem plantejat: la Filosofia entesa com a forma de vida està lligada a la cura de si, i aquesta, lluny d'implicar una forma d'egocentrisme, suposa una consideració de l'altre. Tant l'assaig com la meditació, l'aplicació del judici com la del mètode racional, suposen deixar enrere un jo parcial i reduït a l'immediat i proper. Tenir cura de nosaltres significa pretendre situar-nos en el món, prenent consciència del que realment som, ja sigui de la nostra condició humana, ja de la raó universal que va més enllà del particular. En els dos casos, l'home generós, amb el judici o la raó, transforma el seu jo per reconèixer l'altre i fer possible el diàleg. En els dos casos, la praxi educativa ha de tenir com a finalitat el conreu de la generositat. En el cas de Mon-

(9) Vegeu Sève, obra citada, 318 ss.

taigne, està clar que la Filosofia, a la base del procés educatiu, ha d'ajudar a tenir un cap ben fet i assolir un home generós. En el cas de Descartes, el respecte a la diversitat no ens ha de fer oblidar que cal cercar la unitat que és a sota, i per tant, l'educació per a la generositat s'ha d'acompanyar d'uns continguts determinats. El cap, doncs, ha d'estar també ben ple. Però la plenitud, en qualsevol cas, no pot significar un procés extern, sinó que ha de produir-se a partir de les propostes montaignianes. En qualsevol cas, aquest home modern que ha de ser educat no ho ha de ser amb coneixements tècnics i parcials, dirigits únicament a una activitat laboral, sinó des del convenciment que la bona vida dels éssers humans passa per formar persones autònomes, capaces de pensar per elles mateixes i capaces de donar-se una forma de vida.

Educación, Filosofía y forma de vida. Las propuestas de Montaigne y Descartes

Resumen: Este artículo pretende un doble objetivo. En primer lugar quiere mostrar que educación y Filosofía están ligadas de tal manera que la actividad filosófica comporta una propuesta de forma de vida y, en consecuencia, también propuesta educativa. Por otro lado, evaluar, en este sentido, la actualidad de las propuestas de Montaigne y Descartes. Finalmente, concluye con una comparación entre las dos propuestas educativas que suponen las filosofías de Montaigne y Descartes.

Palabras clave: Montaigne, Descartes, Filosofía como forma de vida

Éducation, philosophie et forme de vie. Les propositions de Montaigne et de Descartes

Résumé: Cet article vise un double objectif. En premier lieu, il veut montrer qu'éducation et philosophie sont liées de telle manière que l'activité philosophique comporte une proposition de forme de vie de même que, en conséquence, une proposition éducative. D'autre part, il veut évaluer, de ce point de vue, l'actualité des propositions de Montaigne et de Descartes. Enfin, il conclut avec une comparaison entre les propositions éducatives des deux philosophes.

Mots clés: Montaigne, Descartes, philosophie comme forme de vie

Education, philosophy and way of life: Montaigne's and Descartes's proposals

Abstract: This paper has two objectives. The first is to demonstrate that education and philosophy are linked in such a way that philosophical activity involves a proposal for a way of life, and consequently also a proposal for education. The second is to evaluate the current relevance of Montaigne's and Descartes's proposals. Finally, we conclude by comparing the two proposals for education associated with the philosophies of Montaigne and Descartes.

Key words: Montaigne, Descartes, philosophy as a way of life

Temps d'Educació, 46, p. 123-136 (2014) Universitat de Barcelona

Rousseau, tres-cents anys després. Entre el mite i la realitat

Isabel Vilafranca Manguán[*]
Antonieta Carreño Aguilar[**]

Resum

Rousseau (1712-1778) és i serà un dels referents claus de la modernitat pedagògica. L'*Emili* (1762), la seva obra educativa principal, marca un punt d'inflexió, un abans i un després en el transcurs del pensament pedagògic i de la praxi educativa. No hi ha modernitat educativa sense Rousseau com tampoc no hi ha postmodernitat sense Nietzsche. Tot i que Rousseau finí un temps pedagògic i marcà l'inici del següent, la seva petjada està carregada de mites. L'objectiu principal d'aquest article, entre d'altres, és posar de manifest alguns dels mites que s'han atribuït a Rousseau. Així mateix, analitzar com arran de la seva obra l'educació experimentà un gir copernicà. La centralitat de l'educació moral, l'activisme pedagògic, el naturalisme són algunes de seves influències que encara resten en l'acció educativa actual.

Paraules clau

Rousseau, naturalisme pedagògic, mites, modernitat filosòfica, epistemologia cartesiana

Recepció de l'original: 12 de gener de 2014
Acceptació de l'article: 2 de febrer de 2014

Introducció

Aquesta mirada sobre Rousseau, tres-cents anys després del seu naixement, té com a propòsit reprendre la il·lusió educativa sobretot en un moment emmarcat per la crisi socioeconòmica i en què hi ha una tendència a recuperar les tradicions pedagògiques més aviat conservadores. Rellegir la seva filosofia política com el seu pensament educatiu ens recorda la possibilitat de reconstruir un món on la fe pedagògica prengui novament el protagonisme, com ho feu arran de la seva obra la modernitat i la Il·lustració. Rousseau trencà motlles a la seva època, i ara, com abans, cal buscar noves formes educatives que ens permetin edificar un món més humà, menys marcat pel consum capitalista i el mercat financer. Hem, doncs, de reprendre novament la utopia pedagògica de pensar que és possible una altra societat, una altra economia i això mitjançant una nova educació. Cal, com ell feu, tornar a confiar en la natura humana.

(*) Professora agregada del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. És doctora en Pedagogia i llicenciada en Filosofia. Les seves línies d'investigació giren al voltant de la Història de l'Educació, del Pensament Pedagògic i Social per bé que també ha publicat treballs de Filosofia de l'Educació i d'Educació per a la Ciutadania. Actualment és membre del Grepps (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(**) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del Grepps (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: acarreno@ub.edu

Rousseau, l'home

Com totes les biografies interessants, la de Jean Jacques Rousseau està carregada d'esdeveniments que marquen profundament el seu pensament, però amb més intensitat la seva infantesa i el seu controvertit caràcter. Rousseau fou fill d'un rellotger i d'una dona que morí quan ell va néixer. Passà els primers anys de vida amb el seu pare fins que es veié obligat a marxar de Ginebra, l'any 1722, per un motiu judicial.

La seva infantesa fou molt moguda: primer va viure amb el seu pare, després amb el seu oncle, va treballar amb un escrivà i posteriorment en el taller d'un gravador. Paga la pena recordar que totes aquestes experiències van ser desastroses, segons relata ell mateix a la seva autobiografia. L'any 1728, quan tot just tenia 16 anys, anà a Savoia. La sort va fer que, per mitjà d'un capellà catòlic, conegués a Madame de Warens qui esdevindrà a partir d'aquest moment la seva mecenes. Per recomanació d'aquesta el jove Jean-Jacques estudia a una escola de catecúmens a Torí. Després d'alguns aldarulls finalment ingressà a Annecy per entrar a un seminari on estudià llatí i música. Fet i fet, entre 1737 i 1740 visqué amb la seva preceptora en Charmettes on es tancà a estudiar història, literatura, filosofia, matemàtiques, astronomia i física, entre d'altres matèries. Al llarg d'aquests tres anys va composar, així mateix, algunes partitures de música. A mitjan de la dècada dels 40 del segle XVIII va conèixer a qui serà la seva companya i mare dels seus cinc fills: Teresa Lavasseur. L'any 1740 arribà a París i, durant aquest període, inicià relacions d'amistat amb el cercle d'intel·lectuals de la capital francesa: Diderot, Marivaux Fontenelle, Leclerc i Voltaire. Aquest cercle d'il·lustrats marcarà novament la vida de Rousseau. A fi que portés una vida més acomodada que la que havia dut fins aleshores, aquests amics li proporcionaran una plaça de secretari de l'ambaixador de França a Venècia.

Després de la seva aventura a Venècia, i havent viatjat a Ginebra, tornà a París quan es conformava el pla de l'Enciclopèdia. Rousseau fou convidat a participar amb els col·laboradors, redactant els articles de música. El contacte amb els il·lustrats li farà renunciar definitivament del catolicisme que mai havia estat massa sòlid. Tot i les seves importants amistats, Rousseau seguia mantenint relacions amb la Teresa que fou mare dels seus cinc fills. Paradoxes de la vida, tot i que Rousseau canviarà la trajectòria de la pedagogia contemporània gràcies a les seves obres, tots els seus fills van acabar criats, cuidats i educats en un hospici. Potser ell mateix, que havia estat en aquests establiments públics de caritat freqüentment al llarg de la seva atrafegada joventut, no els considerava quelcom deshonrós.

Malgrat res justifica aquesta incongruència entre el seu pensament i la seva conducta, Rousseau fou un fecund autor a partir d'aquell moment. El text que li donà fama definitiva fou el notable *Discurs sobre les arts i les ciències*, conegut com el *Primer discurs* de l'Acadèmia de Dijon (1750) sobre si el restabliment de les ciències i les arts havia contribuït a millorar els costums. La seva contundent resposta fou negativa tot argumentant que, ans al contrari, les ciències i les arts corrompen la societat i estimulen la luxúria, la riquesa i el balafiament. Aquest discurs, que va ser premiat, li feu guanyar molta popularitat. Amb l'èxit aconseguit amb aquest premi i la seva participació a l'Enciclopèdia, es presentà novament l'any 1755 al concurs de l'Acadèmia de Dijon. Tot i l'original i crític discurs, no guanyà el premi d'aquest centre intel·lectual. El discurs fou

publicat sota el títol*: Discurs sobre l'origen de la desigualtat dels homes*. Potser no es va merèixer el premi perquè es distanciava dels principis bàsics del moviment il·lustrat: la raó egoista i calculadora, que no alliberadora tal i com ells sostenien, havia convertit l'home en un ésser cobejós, infeliç i malvat. Al seu estat natural, innocent i primitiu l'ésser humà havia desenvolupat una vida joiosa i feliç. Aquest discurs, atrevit i en certa manera feridor, constitueix la base tant de la seva teoria educativa, continguda a l'*Emili*, com de la seva filosofia política, recollida principalment a *El Contracte Social*. Aquest discurs tingué un gran ressò.

Tanmateix, la següent obra publicada fou *La Nouvelle Heloïse*, que veié la llum l'any 1760. Aquesta novel·la romàntica defensa obertament, com ja ho havia suggerit en el Discurs de 1755, el retorn a la Natura en el sentit més pur del terme amb el conseqüent abandó del llibertinatge pel veritable amor. L'any 1762, dos anys més tard, es publicarien consecutivament les dues obres més importants del polèmic i controvertit autor: primer el *Contracte Social* i, després, l'*Emili*. Ambdós escrits van ser molt mal rebuts pel govern i per l'Església, ja fos catòlica o protestant. Tant es així, que l'*Emili* fou cremat a Ginebra i s'ordenà la confiscació dels béns i la persecució del seu autor. Rousseau fugí de França, i es refugià una temporada a Prússia. Sis anys més tard, en 1778, va ser convidat per una amic seu, el marquès de Girardin, a la seva casa d'Ermennoville. Allà finí la seva vida, deixant manuscrits que foren publicats a títol pòstum, com ara les *Confessions* o *Els somieigs del passejant solitari*.

La Modernitat i el gir epistemològic

Com a consideració prèvia del pensament de Rousseau, destacarem que al llarg de la modernitat es van teixint molts canvis, tant a nivell social com polític i de pensament. La ciència, per la seva banda, també dóna un gir copernicà primer de la mà de René Descartes (1596-1650) i posteriorment a càrrec d'Isaac Newton (1642-1727), entre d'altres. Podem afirmar que s'inaugura un nou paradigma que facilita la petjada que posteriorment deixarà Rousseau a l'educació i al discurs pedagògic. A fi i efecte d'entendre tots aquests esdeveniments cal endinsar-se en el context que dóna inici a la Modernitat.

Per tal d'analitzar el canvi que es produeix en aquest període cal veure el camí que realitza la noció de certesa i com es va tornant problemàtic aquest concepte a l'epistemologia filosòfica de la Modernitat. La definició de certesa vol dir que quelcom està definit, que té límits, que hi ha unes qualitats que la diferencien d'una altra cosa. No totes les coses a les que ens referim són delimitades, o tenen la qualitat de la certesa. Podem afirmar alguna acció que en un moment determinat estem fent, tot seguit despertar i adonar-nos que no són veritat. Tanmateix, existeixen altres tipus d'afirmacions que són sempre certes, independentment de si el subjecte que les emet està dormint o en estat de vigília, com ara, que dos més dos són quatre.

D'aquesta doble situació, o situació paradoxal, que va ser expressada per Descartes en la primera *Meditació Metafísica* (Descartes, 2008, p. 102), es desprèn que tot els coneixements tenen un grau o marge de definició o d'indefinició. Això vol dir d'incertesa. Davant d'això, per primer cop a la història del pensament es formula aquesta situació com a problemàtica. Hi ha dos tipus de continguts. Per una banda, una espècie de

veritats matemàtiques que semblen certes i per tant són plenament definides i limitades i, per l'altra, unes veritats empíriques que sembla que gaudeixen d'un cert grau d'incertesa.

Suposem el primer tipus de veritats. En el cas de les matemàtiques no és impossible pensar el contrari, és a dir, trobar un terme contraposat. Per això, ens podríem qüestionar si té sentit dir que quelcom és cert, si no podem dir en què consistiria que no ho fos. Per tant, si no podem dir en què consisteixen que no siguin veritat, tampoc podem dir en què consisteix que ho siguin. D'aquest fet es pot deduir que les veritats matemàtiques poden ser semànticament buides. Però Descartes desdiu la vacuïtat semàntica de les formulacions matemàtiques. La seva argumentació per demostrar que no són semànticament buides és que podria ser que la impensabilitat del contrari es degués a una limitació del nostre pensament, pel tipus de pensant que som. Aquest esdevé un estadi del dubte cartesià. Pot ser, per tant, que el problema no provingui de com és la cosa, sinó que sigui un problema del «jo» com a pensant. Dit d'una altra manera, potser hi ha un altre hipotètic punt de vista que no té les limitacions que «jo» com a ésser pensant tinc. En conseqüència, podria ser un problema de la nostra ment i no de la cosa mateixa. En qualsevol cas, aquest altre tipus de pensant no tindria les limitacions que nosaltres tenim, sinó que podria conèixer la cosa en si, és a dir, les coses tal qual són. Hipotèticament, per tant, existeix un pensant que pensa les coses com són en si mateixes, i aquí s'introdueix la figura de déu, però no el Déu cristià, sinó un ésser immanent, que veurem posteriorment en el pensament de Rousseau. En definitiva, què queda com a cert, què gaudeix de la qualitat de certesa: que penso el que penso. Tot el pensat té un cert grau d'incertesa. El que no és incert és que ho penso. El que penso, com a tal, pot ser fals o erroni, però és cert que ho penso.

En resum, fins aquí Descartes ha fet dues reduccions. Primer, que hi ha veritats incertes que són les empíriques i per tant s'ha quedat amb les veritats matemàtiques (primera reducció quantitativa). Després, la segona, que les veritats matemàtiques són també incertes per a mi i per tant, ha quedat el «jo penso», encara que en aquest «jo penso» hi és tot el pensat (segona reducció). Aquesta és qualitativa ja que no hi ha selecció de continguts sinó canvi d'estatut. En definitiva, l'únic que no queda suspès és la invalidesa del *cogito*. Tot hi és al *cogito*, inclús el que és extern, perquè pot ser o és pensat.

Dit això, Descartes afirma que el que hi ha al *cogito* són idees. Apareixen, doncs, dos àmbits, dos estatuts de la realitat: per una banda, un àmbit immediat, l'ingenu, el natural, la realitat en si mateixa. En aquest àmbit no hi ha certesa, per a mi. El segon ordre és el *cogito*, en el que està tot però amb un nou sentit de l'ésser i de la realitat. Aquí sí que hi ha certesa. El problema no és l'existència de dos àmbits separats, sinó l'escissió. I encara una altra cosa d'aquesta seqüència també ben important: a partir d'aquest moment la filosofia cartesiana es centrarà en buscar una via per la qual la realitat en si mateixa s'incorpori a la certesa. La solució la troba en un possible pensant independent, del qual el «jo pensant» limitat, depèn. I aquest pensant independent, il·limitat, absolut és déu, però com hem dit abans no té res a veure amb l'Ésser transcendent cristià. Hi ha, per tant, una hipòtesi de Déu com a cognoscent absolut. Aquest déu faria la ruptura de l'escissió entre aquests dos estatuts de la realitat amb què s'ha trobat Descartes.

La qüestió que queda per resoldre és com passar la idea de déu d'hipòtesi a tesi, és a dir, de suposició a realitat. Descartes aborda així la contingència del més prescindible. Si hi ha quelcom que és contingent de forma absoluta vol dir que podria ser o no ser. En qualsevol cas, el que està en joc és l'ésser de tot. Qualsevol cosa, per contingent que sigui, podria no tenir lloc però tampoc tot tindria lloc. D'aquí es desprèn la relació de tot amb tot, de l'u, sigui qui sigui aquest u, amb el tot. I aquesta és precisament la idea de déu per a Descartes. És impossible pensar-ho sense afirmar-ho. Allò l'essència del qual embolica l'existència. Aquesta noció és quelcom que s'autofonamenta, que existeix en virtut d'ell mateix (*causa sui*). No se'l pot pensar sinó com a ésser existent. Per tant, Descartes de la noció de certesa ha arribat a la idea de déu. Una idea és, per definició, clara, donat que té límits, i distinta, perquè aquests límits la diferencien de les altres idees.

Heus aquí l'aportació de Descartes a la filosofia moderna i el gir epistemològic: el coneixement no té a veure amb la idea de veritat com a correspondència com fins ara havia reeixit. El coneixement no és una qüestió d'adequació entre la realitat i el pensament sinó de certesa. Si l'ésser pensant ha dipositat en el cogito idees clares i distintes, aquestes són certes i per tant constitueixen coneixement. A partir d'aquí la raó promou un nou tipus de ciència i de pensament, que s'anomenarà racionalisme[1]. També la via de l'empirisme, on cal destacar a David Hume (1711-1776), reprèn l'epistemologia cartesiana del saber i la certesa.

Rousseau, filòsof polític

Dintre de l'extensa obra de Rousseau hi ha llibres de tota mena, des de tractats de filosofia política fins a novel·les romàntiques passant per textos de caire pedagògic. Això demostra que fou un polifacètic autor. Rousseau fou tan polifacètic com controvertit. A partir d'ell la polèmica està servida. Tant és així que com a pensador va trencar amb moltes idees de la seva època. A l'obra de Rousseau es troba una contraposició constant entre la natura i la cultura. Lluny de pensar que la cultura és un progrés, pensa que la seva imposició sobre la natura perjudica a aquesta. Per ell la naturalesa és sàvia, i la llei natural ha de reeixir l'odre còsmic, fins i tot l'humà. Entendre la seva aportació suposa aprofundir en el que ell pensa al voltant del concepte natura.

D'antuvi, al llarg de la seva obra hi ha una preeminència pel natural, per tot allò que té a veure o procedeix de la natura. Per a ell allò natural sempre és millor que l'artifici, que el que és inventat, que el que no surt per generació espontània. Fet i fet, rebutja tot el que suposi una imposició a la llei natural, tot el que la contradigui o simplement la substitueixi. Així, per a Rousseau, políticament el pas de l'estat de natura a l'estat civil és sinònim d'involució. El contracte social vol dir, sota aquest punt de vista, la pèrdua de la llibertat natural i la conquesta de la llibertat civil.

(1) Baruc Spinoza (1632-1677) és el representat més fidel del racionalisme. Reprèn la idea de *res extensa* i la transforma en la de substància, com a *causa sui*. Així tot l'immanentisme de la substància d'Spinoza s'explica des de la idea de *res extensa* en contraposició a la *res cogitans*. Una cosa és l'ésser pensant i l'altre la realitat en si. El pont que uneix la *res extensa* amb el pensament és el déu cartesià que en Spinoza és la substància, o la natura o déu.

En aquest sentit, els límits de la llibertat natural són les pròpies forces de l'individu, mentre que els de la llibertat civil són els que marca la voluntat general (Rousseau, 2004a, p. 49). Per aquest motiu la base del sistema social és el pacte, la voluntat general. El pacte fonamental substitueix, per a Rousseau, la igualtat natural per una igualtat moral i legítima. Allò que en un principi era naturalment desigual, físicament i en intel·ligència, la convenció i el dret ho reconeix com a igual (Rousseau, 2004a, p. 50). Aquest pacte social és racional i impersonal, per aquest motiu estableix la igualtat entre els homes, i els obliga a les mateixes condicions així com a gaudir dels mateixos drets (Rousseau, 2004a, p. 60).

El cos polític és un ens vigent que tendeix a la destrucció des del seu naixement. La única forma de perllongar la seva existència és mitjançant la divisió de poders. Així ho expressa el propi Rousseau:

> El cuerpo político, lo mismo que el cuerpo del hombre, comienza a morir desde su nacimiento y lleva en sí las causas de su destrucción. Pero uno y otro pueden tener una constitución más o menos robusta y propia para conservarlo más o menos tiempo. La constitución del hombre es obra de la naturaleza; la del Estado es obra del arte. No depende de los hombres prolongar su propia vida, pero sí prolongar la del Estado todo lo posible dándole la mejor constitución que puede tener.
>
> El principio de la vida política está en la autoridad soberana. El poder legislativo es el corazón del Estado; el poder ejecutivo es el cerebro, que da el movimiento a todas las partes.
>
> El Estado no subsiste por las leyes, sino por el poder legislativo. La ley de ayer no obliga hoy, pero por el silencio se presume el consentimiento tácito, y el soberano tiene que confirmar continuamente las leyes que él no abroga, pudiendo hacerlo. (Rousseau, 2004a, p. 117-118)

Essencialment el cos polític té una certa vigència. La vigència del propi pacte. Mentre el pacte romangui es manté l'Estat. Però a fi que això es perllongui un cert temps és necessari fonamentar bé el contracte amb una constitució que reconegui els tres poders: el legislatiu, l'executiu i el judicial. El que és propi del pacte social és que la voluntat general s'imposa a l'interès particular, pel seu propi tarannà i supervivència.

Però encara més, per a Rousseau el pacte social va lligat al territori. De fet, admetre la ciutadania d'un lloc determinat vol dir acatar les lleis que s'han aprovat en aquella terra. Per tant, la vinculació territori-estat és una relació bidireccional. Així ho expressa ell mateix, en un interessant paràgraf molt suggeridor:

> No hay más que una sola ley que por su naturaleza exija un consentimiento unánime: es el pacto social, pues la asociación civil es el acto más voluntario del mundo; como todo hombre nace libre y dueño de sí mismo, nadie puede, por ningún pretexto, someterle sin su consentimiento.
>
> Luego, si al establecerse el pacto social hay oponentes al mismo, su oposición no invalida el contrato, lo único que hace es impedir que estén comprometidos en él: son extranjeros entre los ciudadanos. Cuando el Estado está ya constituido, el consentimiento está en la residencia: habitar el territorio es someterse a la soberanía. (Rousseau, 2004a, p. 134)

El paràgraf anterior ens permet cloure que políticament Rousseau fou un pensador molt progressista, atès que defensava una forma de govern per la voluntat general en un moment encara de sobirania absolutista. Així mateix, diferencia entre ciutadans i estrangers, els primers serien els que per pròpia voluntat es sotmeten a les regles del pacte –tot i no estar sempre d'acord amb la majoria– i aquells que viuen al marge de la voluntat general. Habitar un territori vol dir acceptar el pacte social. Ciutadà lliure es aquell que admet les normes aprovades pel pacte general d'un determinat territori. El

ciutadà accepta l'associació civil –que, recordem-ho és l'acte més voluntari del món– i tot i perdre la seva llibertat natural, guanya la civil.

Rousseau, l'educador

A redós de l'anàlisi de la seva filosofia política i del gir epistemològic de la Modernitat, tot seguit ens endinsarem en la seva aportació pedagògica. Abans afirmàvem que Rousseau contribuí a canviar la trajectòria del pensament pedagògic i de l'acció educativa gràcies a una nova visió de la infància. Com és sabut, aquesta nova visió té a veure amb la bondat natural que atribueix al nounat. Lluny de les pràctiques educatives pròpies de la seva època que pretenien «corregir» la infància per tal de civilitzar-la, per al pensador ginebrí l'educació ha de respectar el lliure desenvolupament de la natura. Aquest nou paradigma naturalista es construeix sobre la base d'una nova concepció de la natura. Intentarem explicar el concepte de natura per a Rousseau, que gaudeix dels mateixos principis immanentistes que el racionalisme, tant el cartesià com l'spinozià.

Per a Rousseau el natural és l'originari, i com a tal, bo. Tot allò que mantingui una estreta relació amb el que és natural és bo ja que respecta l'origen. En la seva obra, Rousseau tracta de cercar el que és originari de l'ésser humà per orientar la seva educació. La Natura, tant en la seva proposta filosòfica com la pedagògica, és punt de partida i de contrast: allò natural és bo, el que és artificial dolent[2]. Anar en oposició a la Natura malmet l'home atès que tot és bo en sortir de mans de Déu –tampoc aquí, com en el cas de Descartes o Spinoza, es refereix a l'Ésser transcendent cristià i d'aquí vindrà la polèmica amb l'Església catòlica i amb la protestant. Aquest Actor de les coses és completament immanent i això explica la tendència bondadosa a la realització de la Natura. Fet i fet, sinó es malmet aquesta tendència natural l'ésser pot esdevenir plenament bo. Posar obstacles al desenvolupament natural, allunyar-se dels instints naturals i oposar-se al seu harmònic desenvolupament, suposa negar-li a la Natura la seva potencialitat.

En un altre ordre de coses, en detriment d'allò convencional, Rousseau enaltirà la llei, el sentiment, la passió, la força, el llenguatge, la curiositat, la necessitat, l'afecte i la felicitat naturals (Bernal, 1998, p. 144). Lluny de perfeccionar l'home, resistir-se a la seva plena actualització, corromp l'ésser humà. Per aquesta raó, Rousseau és l'antecedent del naturalisme pedagògic. Sota el seu punt de vista, l'educació no pot desobeir la norma sorgida de la Natura[3]. Això justifica l'immanentisme rousseaunià: una tendència natural i originària cap a la realització del bé. Aquesta inclinació fa que l'home hagi de seguir els seus impulsos, les seves passions, la necessitat que l'Autor de les coses ha

(2) Com havia passat a la filosofia política, per a Rousseau la pedagogia ha de respectar la natura. L'home natural és lliure, i l'home civil està per tots costats encadenat. Així ho expressa ell mateix a l'*Emili*: «L'home natural és tot per a ell; és la unitat numèrica, l'enter absolut (….). L'home civil és només una unitat fraccionària que depèn del denominador, i el valor de la qual està en la seva relació amb l'enter, que és el cos social. Les bones institucions socials són les que saben desnaturalitzar millor l'home, llevar-li la seva existència absoluta per donar-li'n una de relativa, i transferir el *jo* a la unitat comuna; de manera que cada particular ja no es cregui un, sinó part de la unitat, i només sigui sensible en tant que part del tot». (Rousseau, 1985, p. 11).

(3) T. W. Moore puntualitza, al voltant d'això, que tot i que Rousseau està d'acord amb aquesta concepció perfectibilista de la natura humana, es pot veure l'home natural de Rousseau com un home idealitzat. És a dir, no com l'incorrupte salvatge d'un passat pre-social, sinó com l'home perfecte del futur. (Moore, 1988, p. 52). Sigui com sigui, el que és veritat és que per a Rousseau la natura esdevé ideal de perfecció.

dipositat a la condició humana en el moment de la seva creació. La radical proposta de Rousseau arriba fins les últimes conseqüències, quan postula que la moralitat ha d'emanar de la passió natural. La passió és una inclinació natural i, per tant, bondadosa. Els desitjos naturals venen marcats pels seus propis límits. Els límits són inherents a l'ordre natural. De forma natural, les passions són impulsades per les necessitats, i el seu progrés facilita el coneixement. De fet, la constatació empírica que justifica aquesta tesi rousseauniana és l'observació de l'home salvatge, no corromput pel social. Al seu estat d'innocència natural, l'home no té més desitjos que els induïts per les necessitats físiques. Sens dubte, és per la influència social, per la convivència en comunitat, que els desitjos es multipliquen, s'amplien indefinidament fent que el subjecte esdevingui envejós, ambiciós i infeliç. Això fa que la virtut es trobi en el control de les nostres necessitats.

Tot fent un pas en la nostra explicació, i en consonància amb aquesta idea de Natura, els principis educatius que resumeixen el suggerent pensament de Rousseau es podrien sintetitzar en el respecte al natural i espontani desenvolupament de les capacitats infantils. Bé, doncs, aquest respecte significa la no interferència en aquest desenvolupament, el respecte per l'ordre natural (Rousseau, 1985, p. 45). Aquest respecte implica des del lliure desenvolupament de les capacitats naturals fins a la no interferència en el creixement de la infància, com etapa substancial en si mateixa. Ras i curt: l'infant ha de descobrir per ell mateix, ha de aprendre de forma autònoma. Lluny del verbalisme de l'escola tradicional i dels aprenentatges basats en el protagonisme del mestre, per a Rousseau la clau de l'èxit educatiu rau en l'activisme de l'infant. Es pot intuir, doncs, que pel nostre autor l'acció pedagògica ha de respectar la iniciativa del nen per a descobrir un entorn que no deixa de sol·licitar-ho. L'autèntic aprenentatge neix d'un mateix, que sorgeix de la curiositat natural del nen o de l'home. Per tant, no es tracta de emplenar el cap del nen de la lògica i de la moral pròpies de l'edat adulta, sinó de saber respectar el lliure i autònom desenvolupament, única garantia de l'aprenentatge significatiu. Sigui com sigui, tot aprenentatge ha de restar ancorat en els sentits, ha de passar per ells, ha de néixer de l'interès propi pel descobriment del món, i, com a tal, ha d'originar-se en l'observació, el gust, el tacte, l'olfacte i la reflexió del nen. Tanmateix, l'aprenentatge sorgeix de la vivència més immediata, sense intermediaris, de l'experiència directa amb les coses, amb la natura i amb les persones. Vet aquí, doncs, que l'educador ha de mantenir-se a l'aguait, respectant la distància, no interferint en el descobriment del nen. En resum, això vol dir deixar que el nen aprengui per si mateix, centrar l'educació en l'aprenentatge i no en l'ensenyament. No és debades recordar que per aquest motiu que Rousseau rebutja l'ensenyament per hàbits, per ser una imposició artificial de la cultura sobre la natura. Com més s'allunya la persona de la seva natura, menys autèntic i més corrupte pot arribar a ser.

Heus aquí un altre dels principis que regulen l'acció educativa segons Rousseau, el respecte per la llibertat natural. A fi i efecte que els nostres desitjos s'ordenin de forma autònoma és necessària l'educació en llibertat. No en va, per a Rousseau, l'home dependent esdevé dèbil[4]. Aquesta pròpia debilitat l'obliga a multiplicar els seus desitjos i,

(4) Aquí es veu el lligam entre la filosofia política rousseauniana i la pedagogia: a fi que un infant sigui feliç ha de ser lliure, no pot dependre d'altres persones. Tal com havíem vist al llarg de la seva proposta política, exposada al *Contracte social*, a l'*Emili* insisteix: «Hi ha dues classes de dependències: la de les coses, que és

en conseqüència es distancia de la seva felicitat (Rousseau, 1985, p. 74-75). Un nen crescut lliure és un nen que es fa fort, que no depèn de res més que de les seves necessitats. D'aquesta manera, Rousseau manté Emili allunyat de la societat, per tal de no limitar la seva llibertat. En aquest sentit, per al pensador naturalista la llibertat està estretament vinculada a la felicitat. És a dir, un home lliure és aquell qui domina la seva voluntat i per tant és feliç.

Atenent aquests principis, podríem concloure que l'educació per a Rousseau és essencialment autònoma i lliure. Educar-se vol dir aprendre per un mateix, en llibertat absoluta, en contacte directe amb els objectes, les coses i, per últim, les persones. Només hi ha aprenentatge en tant que hi ha experiència directa, sense mediació del mestre, del tutor o dels altres. Les facultats innates només es desenvolupen si s'utilitzen, i per això és necessari posar-los en joc, fer-les servir. Sigui com sigui, es tracta de deixar lliure el nen, sense restriccions, sense impediments, tot vigilant des de lluny el seu aprenentatge, però sempre respectant la seva inquietud natural.

Rousseau, entre el mite i la realitat

No podríem acabar pas aquest treball sobre Rousseau sense esmentar que pedagògicament ha estat objecte de molts mites. Per il·lustrar millor el que acabem d'afirmar, intentarem, a continuació, exposar alguns dels mites que a partir del seu pensament o de la seva aportació han sorgit. Val a dir que diferenciarem els que són merament mites dels que han estat realitat.

En primer lloc, un dels mites més característics de la postura rousseauniana és la bondat natural de la infància. Molts corrents pedagògics contemporanis s'han basat en la innocent afirmació que el nen és bo per naturalesa. La literatura pedagògica és curulla d'aquest supòsit. S'han escrit dolls de tinta que sostenen com a transfons indiscutible que el nen és bo des del seu naixement, per Natura.

Darrera aquesta aportació rousseauniana es percep la influència de l'epistemologia cartesiana. El procés s'inicia amb un principi del que hom té certesa absoluta, que és inqüestionable i indemostrable, i a partir d'ell es dedueix el mètode i els diferents corol·laris. Aquesta forma d'argumentar rep el nom de «fonamentisme» cartesià. Aquesta epistemologia, que seguiren tant l'empirisme (de Locke o Hume) i el positivisme així com el racionalisme, té una debilitat manifesta: posant en qüestió el fonament es posa entre parèntesi totes les derivacions que d'ell s'obtenen. És a dir, quan es posa en evidència que el principi no és cert o és fals la resta dels supòsits sorgits d'ell s'invaliden.

A l'àmbit pedagògic, que és el que ens ocupa, hem vist com Rousseau a partir de la bondat natural del nen deriva els principis pedagògics i de l'acció educativa. Això constitueix un debat ètic de primera magnitud. La qüestió central és si l'infant és bo o no per Natura. Hom s'atreviria a negar que la infància sigui bona per natura, però tampoc afirmar-lo amb contundència. De fet, hi ha psicòlegs evolutius, com ara Piaget, que han

de la natura; la dels homes, que és de la societat. La dependència respecte de les coses, com que no té cap moralitat, no perjudica gens la llibertat, i no engendra vicis; la dependència respecte dels homes, com que és desordenada, els engendra tots, i és la causa que l'amo i l'esclau es depravin mútuament» (Rousseau, 1985, p. 75).

estudiat el desenvolupament del nen a la primera infància i afirmen que un dels trets bàsics d'aquesta etapa és l'egocentrisme.

El filòsof il·lustrat Kant, donant una passa endavant, afirma que l'infant és moralment neutre, però que gaudeix d'una tendència natural cap al bé[5]. Per tant, deixa la bondat no com a supòsit apriorístic, sinó com a tendència. Això jurídicament seria equivalent a la presumpció d'innocència. És a dir, mentre no es demostri el contrari, suposem que tots som innocents. El que s'ha de demostrar és que hem comés l'acte delictiu.

Al marge de la qüestió, del que no hi ha dubte és que la bondat natural de la infància constitueix un mite pedagògic. Com hem vist, aquest mite l'inicia Rousseau a l'*Emili* i determinarà la posterior trajectòria del pensament pedagògic i de la praxi educativa.

En segon lloc, un altre dels mites rousseaunians és el respecte al desenvolupament lliure i espontani de la natura de l'ésser humà. Seria relativament fàcil que la comunitat educativa es posés d'acord en afirmar que qualsevol intervenció educativa sobre les persones irromp el lliure desenvolupament de la natura, i en ocasions una coerció sobre l'espontaneïtat natural. Els hàbits de dormir, menjar, o d'higiene, per citar alguns dels més bàsics de la nostra cultura, són una imposició sobre la natura. No sabem si l'home, de forma natural, té una tendència social o més bé individual. Tot i així, hom estaria d'acord que socialment arriba molt més lluny (en el desenvolupament del coneixement, de la tècnica, de les capacitats, de la cultura...) del que ho faria aïlladament de forma individual, o si es vol individualment de forma aïllada.

El nen s'humanitza, es socialitza, a l'escola o en qualsevol altra institució sòcioeducativa, en la convivència entre iguals. Kant a aquest aspecte el denomina la «insociable sociabilitat» (Kant, 1991, p. 42-43). La societat i les seves normes de convivència són, alhora, una intervenció sobre la natura o una irrupció sobre ella i, malgrat tot, no estaríem disposats a renunciar a elles. En qualsevol cas, un dels mites rousseaunians és que l'educació ha de respectar al màxim la natura humana.

En tercer lloc, un altre dels mites educatius, en què es proposa la pedagogia rousseauniana com antídot, és el mite de la fabricació de l'ésser humà. Meirieu ens recorda que a partir de Rousseau hi ha una aposta per l'educació negativa: la no intervenció, el que s'ha anomenat el *laisser faire*. En defensa d'aquest tipus d'acció educativa, Meirieu (2008, 97-104) afirma que l'educació, des de Rousseau, es caracteritza per «fer-ho tot com si no es fes res». És a dir, des d'una curosa distància, quasi bé com si l'educador no hi fos, el tutor de l'Emili controla i està present i l'ajuda a desenvolupar-se. Lluny d'aquell tipus de pedagogia tradicional que pretén imbuir el cap del nen de tot el coneixement, de forma magistral i des de fora, el que tracta Rousseau no és de fabricar l'educand, sinó de respectar el seu natural desenvolupament espontani. L'escola tradicional vol «fabricar homes» a la seva imatge i semblança, sense respectar el lliure crei-

(5) Val a dir que no és aleatori citar Kant aquí. De fet, Mariano Fernández Enguita, al pròleg de l'obra *Pedagogia* de Kant, afirma que la influència de Rousseau a la teoria de l'educació de Kant, és especialment significativa. Tanmateix, afegeix que Kant fou el deixeble més avantatjat de Rousseau. De Rousseau, Kant agafarà alguns dels tòpics de la Il·lustració, així com el tema de la religió o les influències de l'educació negativa als primers anys de vida: Fernández Enguita, M. «Prólogo» a Kant, I. (1991) *Pedagogia*. Madrid, Akal, p. 7-24, p. 24.

xement, el seu caràcter innat[6]. Obviant les diferències individuals, l'educació tradicional amb què vol reaccionar Rousseau, uniformitza els coneixements, les ments, els comportaments fabricant homes pel sistema...

Contra el mite de fabricació de l'ésser humà reacciona Meirieu, reprenent l'aportació de Rousseau i dels principis d'aquest que adoptà el moviment d'Escola Nova, tot argumentant que el màxim repte educatiu és fer-ho tot com si no fes res.

Malgrat tots els mites que se li poden atribuir al controvertit pensament pedagògic rousseaunià, la lectura o relectura d'aquest autor és altament recomanable pel qui s'enfronta diàriament al difícil repte d'educar sigui pare, mare, mestre o mestra, o simplement formador o tutor. Un cop analitzats els mites passarem a sintetitzar què hi ha de realitat després de la seva aportació.

Situats en aquest punt, convé recordar que el pedagog ginebrí renovà profundament l'educació, li donà un caire nou. I no directament ell, sinó gràcies a l'aportació del seu deixeble Pestalozzi. En un intent per dur a la pràctica l'utopia pedagògica de Rousseau, Pestalozzi donà un gir a l'acció educativa que tindrà molta ressonància en la pedagogia europea posterior. Fet i fet, l'autor de l'*Emili* és condició de possibilitat de Pestalozzi i de l'idealisme educatiu de l'era contemporània.

Rousseau reprèn l'idealisme platònic que suposa que l'educació consisteix essencialment en extreure quelcom des de dins de l'educand. Tant és així que el sentit de l'educació va des de dins cap a fora, i no a l'inrevés tal i com sostenien els autors de l'Edat Mitjana o del realisme conservador tradicional educatiu. Pels autors de l'idealisme, l'educació no tracta d'emplenar de coneixements el cap del nen, o de corregir el seu comportament, o d'imprimir quelcom sobre una tabula rassa tal i com pensà Locke, sinó que es fer intuir a l'infant, aplicar uns conceptes o intuïcions que el nen ja porta dintre des del seu naixement. Per la qual cosa, les accions educatives més progressistes i innovadores de l'era contemporània tenen com a ascendent immediat a Rousseau o es basen en les seves idees. Sembla evident que autors com ara Kerschensteiner, Natorp, Spranger o Fichte, per citar-ne alguns dels més famosos pensadors pedagògics contemporanis, han seguit el seu magisteri. L'educació a les èpoques més progressistes, com ara la Segona República Espanyola (1930-1936), o la República de Weimar (1919-1933) a Alemanya, han fonamentant el seu pensament pedagògic en l'idealisme, tot rebutjant alhora el realisme.

A més, el naturalisme ha tingut bons efectes en l'educació. El paisatge de les escoles ha canviat molt gràcies a la seva influència; patis escolars plens d'arbres, escoles ubicades en entorns verds, classes amb plantes que cal cultivar i cuidar, excursions escolars a llocs no urbanitzats o neorurals, centres educatius oberts o centres d'educació infantil i primària amb horts urbans, etc. No obstant això, tot i que pot resultar un naturalisme més aviat descafeïnat reflecteix la petjada de Rousseau a l'educació.

(6) Per a Meirieu «fer-ho tot com si no es fes res» no implica l'abstenció pedagògica ni significa renunciar als objectius d'aprenentatge. Ans al contrari, implica exercir plenament l'autoritat de l'educador, sense actuar directament sobre la voluntat del nen. Es tracta, doncs, d'utilitzar mediacions, de crear un entorn prou estimulant per què el nen experimenti per si mateix. (Meirieu, 2008, p. 97-98).

Altrament, i tal i com Vilanou i Planella assenyalen (2012, p. 88-90), a partir de Rousseau s'introdueix el cos a l'educació tot implementant l'educació física. Però no un cos sotmès a l'ànima, o un cos que s'ha de disciplinar –tal i com sostingué llargament la tradició cristiana–, sinó més aviat com quelcom que s'ha de cultivar. El cos, a partir d'ell, serà un objecte necessari i imprescindible de l'aprenentatge. Res que no quedi ancorat als sentits del cos, a la sensibilitat, constitueix coneixement i aprenentatge. El moviment d'Escola Nova reprèn aquesta idea tot entenent que el cos té un moviment natural i espontani que l'educació no pot coartar. No és estrany, doncs, que Rousseau sigui l'antecedent del paidocentrisme educatiu atès que entén la importància de l'acció del nen, acció també corporal.

Per acabar d'arrodonir la nostra feina, cal afegir que una de les grans aportacions de Rousseau és la centralitat educativa de l'educació moral. A partir d'aquest autor l'educació moral entrarà a l'escola i s'entendrà que no es pot parlar d'educació, estrictament, sinó es té en compte la vessant moral de l'ésser humà. Pestalozzi prendrà aquest pressupost i desenvoluparà a la seva obra una pedagogia del cor (juntament amb la de la mà i el cap). Per tant, una altra de les realitats constatables a partir de Rousseau és la importància que adquireix l'educació moral.

Per cloure, convé dir que, tot i els mites que es poden atribuir a Rousseau, la seva obra constitueix una utopia pedagògica. Val a dir que Rousseau fou un creient de la transformació social a través de l'educació. Arrel de la seva obra, la modernitat educativa i el moviment il·lustrat adoptaren la fe pedagògica tot defensant que la societat podria arribar a millorar mitjançant una nova educació. Tot això li devem a Rousseau i a l'*Emili*. Sense utopia no hi ha horitzó, no hi ha optimisme, no hi ha possibilitat de somniar per a millorar. És per això que, malgrat la crisi, la corrupció, l'angoixa i el desencís social, cal reprendre els discursos que ens produeixen alè, que ens fan sentir novament l'esperança educativa, sentir el goig de somniar un món millor mitjançant l'educació. Tres-cents anys després la lectura de Rousseau ens situa davant el repte d'articular una nova societat, o de transformar l'existent, sempre en clau educativa. Ras i curt: Rousseau ens recorda la possibilitat que l'educació canviï el món per a millorar-lo.

Referències

Bassó, F. (1988) *Cristianisme i Il·lustració: conflicte obert. El drama religiós de J. J. Rousseau*. Barcelona, Editorial Claret.

Bermudo, J. M. (1984) *J. J. Rousseau. La profesión de fe del filósofo*. Barcelona, Montesinos.

Bernal Martínez de Soria, A. (1998) *Educación del carácter/ Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau.* Pamplona, Eunsa.

Caballero Harriet, F. J. (1986) *Naturaleza y derecho en Jean Jacques Rousseau*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco.

Cornejo Domínguez, C. (1999) *Ideario de Rousseau sobre Educación Física*. Madrid, Gymnos.

Descartes, R. (2002) *Discurso del método*. Barcelona, Edicions 62.

— (2008) *Meditacions metafísiques*. Barcelona, Edicions 62.

García Farrero, J. (2012) «Els passeigs de Rousseau: solitud, rememoració i herboritzación». *Educació i Història,* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans), 19, p. 17-34.

— (2013) *Caminar i pedagogia en la Modernitat: una aproximació fenomenològica i hermenèutica*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; directors: Conrad Vilanou i Héctor Salinas).

Gómez Mundó, A.; Carreño Aguilar, A. (2012) «La trampa de Rousseau. O com es pot saltar del convencionalisme al civisme». *Educació i Història,* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans), 19, p. 55-70.

Kant, I. (1991) *Pedagogia*. Madrid, Akal.

— (1993) *Crítica a la raó pura. ¿Què és la Il·lustració?* València, Universitat de València.

Lerma Lasso, H. (2003) *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. Pamplona, EUNSA.

Meirieu, Ph. (2008) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Moore, T. W. (1988) *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Alianza Universidad.

Newton, I. (1983) *El sistema del mundo*. Madrid, Alianza.

— (2002) *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Barcelona, RBA coleccionables.

Pestalozzi, J. H. (1986) *Com Gertrudis educa els fills*. Vic, Eumo.

— (2004) *Cristobal y Elsa. Ensayos sociopolíticos*. Barcelona, PPU.

— (2005) *Los destinos de mi vida y otros escritos*. Barcelona, PPU.

— (2006) *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, Tecnos.

Quintana Cabanas, J. M. (2010) «El concepte de naturalesa i d'estat de naturalesa en Rousseau». *Temps d'Educació* (Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació) 39 (2), p. 223-234.

Rousseau, J. J. (1980) *Las Confesiones*. Madrid, EDAF.

— (1985) *Emili, o de l'educació*. Vic, Eumo.

— (1988) *Joulie ou la Nouvelle Éloïse*. Paris, Garnier.

— (2004a) *El contrato social*. Barcelona, RBA.

— (2004b) *Sobre el origen de la desigualdad de los hombres*. Barcelona, RBA.

— (2008) *Las ensoñaciones del paseante solitario*. Madrid, Alianza Editorial.

Spinoza, B. (2006) *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de la filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos*. Madrid, Alianza.

— (2007) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Tecnos.

Todorov, T. (1987) *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona, Gedisa.

Trombino, M. (1991) *L'«Emilio» di Rousseau e il problema della sua interpretazione tra '800 e '900*. Torino, Paravia.

Vilanou, C.; Collelldemont, E. (2012) «Presència de Rousseau a Catalunya: entre el mite i la realitat». *Educació i Història,* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans), 19, p. 97-152.

Vilanou, C.; Planella, J. (2012) *Cos, esport i pedagogia. Històries i discursos*. Barcelona, editorial UOC.

Villaverde, M. J. (1987) *Rousseau y el pensamiento de las Luces*. Madrid, Tecnos.

Rousseau, trescientos años después. Entre el mito y la realidad

Resumen: Rousseau (1712-1778) es y será uno de los referentes clave de la modernidad pedagógica. *Emilio* (1762), su obra educativa principal, marca un punto de inflexión, un antes y un después en el transcurso del pensamiento pedagógico y de la praxis educativa. No hay modernidad educativa sin Rousseau como tampoco hay postmodernidad sin Nietzsche. Pese a que Rousseau culminó un tiempo pedagógico y marcó el inicio del siguiente, su huella está cargada de mitos. El objetivo principal de este artículo, entre otros, es poner de manifiesto alguno de los mitos que se han atribuido a Rousseau. Asimismo, analizar cómo a raíz de su obra la educación experimentó un giro copernicano. La centralidad de la educación moral, el activismo pedagógico, el naturalismo son algunas de sus influencias que aún permanecen vigentes la acción educativa actual.

Palabras clave: Rousseau, naturalismo pedagógico, mitos, modernidad filosófica, epistemología cartesiana

Rousseau, trois cents ans après. Entre le mythe et la réalité

Résumé: Rousseau (1712-1778) est et demeurera une des références clés de la modernité pédagogique. *Émile ou De l'éducation* (1762), son œuvre éducative principale, marque un point d'inflexion, un avant et un après dans la pensée pédagogique et la *praxis* éducative. Il n'y a pas de modernité éducative sans Rousseau comme il n'y a pas non plus de postmodernité sans Nietzsche. Bien que Rousseau achève un temps pédagogique et marque le début du suivant, son empreinte est chargée de mythes. L'objectif principal de cet article, entre autres, est de mettre en évidence certains mythes que l'on attribue à Rousseau. Il s'agit ainsi d'analyser comment sur la base de son œuvre l'éducation a effectué un tournant copernicien. La centralité de l'éducation morale, l'activisme pédagogique, le naturalisme sont quelques-unes de ses influences qui demeurent encore dans l'action éducative actuelle.

Mots clés: Rousseau, naturalisme pédagogique, mythes, modernité philosophique, épistémologie cartésienne

Rousseau, three-hundred years later. Between myth and reality

Abstract: Rousseau (1712-1778) is and will continue to be a key figure in modern education. Emile (1762), his main work on education, marks a turning point, a before and after in the course of educational thought and practice. There is no modern education without Rousseau; just as there is no post-modernity without Nietzsche. Although Rousseau concluded a period of education and marked the beginning of the following one, his influence is replete with myths. The main aim of this paper, among others, is to reveal some of the myths attributed to Rousseau. Likewise, we analyse how there was a paradigm shift in education as a result of his work. The centrality of moral education, educational activism and naturalism are some of his influences that remain in current education.

Key words: Rousseau, naturalism in education, myths, modern philosophy, Cartesian epistemology

Temps d'Educació, 46, p. 137-156 (2014) Universitat de Barcelona

J.J. Rousseau i la lectura: del Robinson Crusoe a la literatura infantil

Núria Obiols i Suari*

Resum

En aquest article tractarem diversos aspectes sobre la relació de Rousseau amb la lectura. Un d'ells fa referència a l'afecció lectora del cèlebre filòsof ginebrí cultivada des de la seva més tendra infantesa. Posteriorment ens centrarem en com tractava Rousseau aquesta afecció lectora en la seva obra *Emili o de l'educació* (1762). Això ens portarà a entrar en deteniment a l'única obra recomanada al seu deixeble, *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe, sobre la que farem una anàlisi de les virtuts del seu protagonista, relacionant-les amb algunes idees pedagògiques rousseaunianes. I, en darrer lloc, tractarem de trobar petjades de Rousseau en una tria d'obres de literatura infantil considerades com a clàssiques, així com d'altres més actuals. Tot plegat amb el propòsit de conèixer una mica més Rousseau considerant la seva relació amb la lectura com a lector infant, com a educador i la seva presència implícita en una selecció d'obres de literatura infantil.

Paraules clau

educació, lectura, literatura infantil, Rousseau, Robinson Crusoe

Recepció de l'original: 30 de juliol de 2013
Acceptació de l'article: 12 de setembre de 2013

Als meus pares, Claudi i Montserrat, que tan bé i amb tanta tendresa i passió em van saber encomanar la febre lectora

Introducció

> I això va passar perquè el Llobató bo, desenganyat per totes les coses que li esdevingueren, s'havia transformat en un LLOP FEROTGE, com tots els llops d'aquest món. (Goytisolo, 2003, p. 24)

El poeta i escriptor Juan Agustín Goytisolo semblava transmetre a la perfecció la pèrdua de la bondat natural, i la corrupció del medi social, en un recull de contes que tenen com a origen el poema *El lobito bueno* (Goytisolo, 2003). Bondat i corrupció sobre la que tant va reflexionar el filòsof ginebrí J.J. Rousseau. En aquests contes podem observar com els seus protagonistes –un llobató bo, un príncep emmascarat en la maldat, una bruixa bona i un pirata honrat– pateixen les conseqüències de viure en una societat corrupta. Les seves ànimes nobles, malgrat tot, tracten que la seva bondat natural sigui la seva brúixola vital, tot i que no sempre assoleixen l'èxit.

D'això en parlarem al final d'aquest article. D'aquests contes del poeta i d'alguns relats adreçats al públic infantil on podem captar, sense que se'ns digui de forma explícita, espurnes de l'essència rousseauniana.

(*) Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. La seva recerca es basa principalment en l'anàlisi literària, des d'una perspectiva pedagògica, així com d'altres fonts de l'àmbit de la ficció tals com el cinema o l'anàlisi de la imatge. Adreça electrònica: nobiols@ub.edu

Abans, però, ens agradaria introduir el tema observant el filòsof com a lector quan era infant. Durant l'any 2012 es va celebrar el tricentenari del seu naixement i això ha portat un gran nombre de commemoracions merescudes[1]. Conscients que la nostra tasca no coincideix amb el moment esmentat, no per això hem deixat de fer-la amb la mateixa il·lusió amb la que es commemora una efemèride. Volem conèixer les lectures rousseaunianes des d'una doble via: la del filòsof lector i la de la seva presència a l'imaginari infantil contemporani. Destacarem de forma especial l'única lectura recomanada a un jove Emili: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1719), la qual enllaçarem amb l'emblemàtic tractat d'educació de Rousseau per extreure el que, des del nostre punt de vista, són les virtuts més destacables a les que cal dirigir esforços educatius. Una manera de retre-li homenatge traspassada ja la línia del seu aniversari.

Rousseau, lector infantil: Plutarc i les 'Vides Paral·leles'

Rousseau va ser un gran lector des de la seva més tendra infantesa. El seu pare va ser un factor clau en tot aquest assumpte relacionat amb l'afecció lectora donada la seva voracitat literària que va acompanyar-lo fins al final dels seus dies. Voracitat unida a la necessitat de creuar la línia entre la realitat i el somni, ni que fos només durant els instants dedicats a la lectura: «li agradava somniar i arrossegava al seu fill al país dels somnis» (Trousson, 1993, p. 18), tot devorant les novel·les que els va deixar la mare en morir quan Rousseau tenia pocs mesos. La passió envers a alguna activitat educa, no en tenim cap dubte, i podem observar que també va ser així en el cas de Rousseau en el següent paràgraf:

> Ignoro allò que vaig fer fins als cinc o sis anys; no sé com vaig aprendre a llegir; només recordo les meves primeres lectures i llur efecte en mi: és l'època en la qual dato sense interrupció la consciència de mi mateix. La meva mare havia deixat unes novel·les. Ens posàrem a llegir-les, després de sopar, mon pare i jo. D'entrada, només es tractava d'avesar-me a la lectura, a través de llibres divertits; però ben aviat l'interès va esdevenir tan viu, que llegíem alternativament, sense treva, i passàvem les nits en aquesta ocupació. No podíem deixar el volum fins que arribàvem a la fi. Alguna vegada, quan sentia les orenetes, a trenc d'alba, mon pare deia avergonyit: *Anem a dormir; sóc més criatura que tu*. (Rousseau, 1782-1789a, p. 19; 1782-1789b, p. 34)

De fet, Rousseau atribueix en certa manera a aquesta desmesurada passió lectora les seves tendències a tenir «nocions estrambòtiques i novel·lesques de la vida humana de les quals ni l'experiència ni la reflexió m'han guarit mai del tot» (Rousseau, 1782-1789a, p. 19-20). De tot plegat, acaba amb la conclusió que aquesta lectura afamada el va conduir a «sentir-ho tot sense haver pensat res» (p. 34). És interessant constatar aquesta conclusió en la seva cèlebre obra protagonitzada per l'Emili, de la que en parlarem al proper apartat, i que el porta de forma decisiva a ser tremendament prudent amb les lectures destinades al seu protagonista amb l'objectiu d'evitar aquestes tendències enemigues de l'educació desitjable.

(1) En una visita realitzada a l'estiu del 2011 a la casa de Montmorency, on va habitar Rousseau amb la seva companya *Thérese Levasseur* entre els anys 1756 al 1762, ens van explicar amb detall els esdeveniments que estaven preparant per commemorar el tricentenari del filòsof nascut el 1712, entre els que destacaven l'exposició amb el títol *Rousseau, passionnément*. D'altra banda, cal destacar la web on es poden consultar els esdeveniments que encara, a dia d'avui, s'estan organitzant arrel del tricentenari del naixement del filòsof (http://www.rousseau2012.ch).

Aquestes tendències a les quimeres, o a les *rêveries*, van trobar certa cura amb altres lectures: «Sobretot Plutarc, que va esdevenir la meva lectura preferida. El plaer que sentia rellegint-lo sense aturall em va guarir una mica de les novel·les» (Rousseau, 1782-1789a, p. 20; 1782-1789b, p. 35). Com si d'una estratègia terapèutica es tractés, torna a insistir al quart passeig dels seus somieigs: «Del petit nombre de llibres que a vegades encara llegeixo, Plutarc és qui més m'atrau i m'aprofita. Va ser la meva primera lectura de la meva infantesa i serà la darrera de la meva vellesa; és quasi l'únic autor que mai he llegit sense treure cap profit» (Rousseau, 1782b, p. 63).

El que no ens deixa de sorprendre és que Rousseau llegís aquests textos als sis anys d'edat (Rousseau, 1782-1789b, p. 35). Així es confirma a *Els somieigs del passejant solitari*: «Aquesta angúnia per tot em va abocar en bona hora a la lectura. Als sis anys va caure Plutarc a les meves mans, als vuit ja me'l sabia de memòria; havia llegit totes les novel·les, m'havia fet abocar galledes de llàgrimes abans de l'edat en què el cor pren interès per les novel·les» (Rousseau, 1782b, p. 195-196). L'autor del pròleg d'una de les edicions de l'esmentada obra, Mauro Armiño, en fa el següent matís: «Des de l'edat de cinc o sis anys va tenir *rêveries*, una mena de consciència ininterrompuda de si mateix, una facilitat per a la incorporació de la seva ment a un món ideal, protagonitzat per ell al seu gust: l'esperó per aquest somni van ser les lectures de Plutarc, sobretot, i les seves vides d'homes il·lustres, biografies en les quals s'encarnava: somnia Rousseau el que llegeix en aquesta edat infantil; a l'adolescència ho farà amb les novel·les, ajudat pels viatges a peu a Ginebra a Annency i a Torí, que faciliten el seu estat quimèric.... » (Rousseau, 1782b, p. 9).

De la lectura de Plutarc destaca especialment, com hem vist, les *Vides paral·leles* en les que es traça una comparació entre dos personatges, un grec i un romà, per destacar aquelles virtuts i defectes d'ambdós. No hi ha dubte que va ser una lectura molt coneguda i de referència en diversos moments històrics i citada per molts autors com Michel de Montaigne tal i com ho expressava a diversos capítols –per exemple, el quatre i el quaranta dos– dels seus *Assaigs* (Montaigne, 1580-1588).

Per suposat, els homes il·lustres de Plutarc no va ser l'única companyia lectora de Rousseau, com hem dit, sinó que altres novel·les van nodrir el seu món particular. Per exemple, *L'Histoire de l'Église et de l'Empire*, de Jean Le Sueur (1730); el discurs de Bousset sobre la Història Universal (1766); la *Histoire de la republique de Venise*, de Paulin de Masclari Battista Nani (1702); *Les Metamorfosis* de Publi Ovidi Nasó (43 a.C.-17 d.C.); *Les Caracteres ou les Moeurs de ce siècle* (1688), de Jean de La Bruyère; *Entretiens sur la pluralité des mondes* (1686), de Bernard le Bovier de Fontenelle; els *Diàlegs dels morts,* de Llucià de Samòsata, i alguns toms de Molière (Jean-Baptiste Poquelin) (Rousseau, 1782-1789a, p. 20; 1782-1789b, p. 35).

> D'aquestes lectures interessants, de les converses que originaren entre mon pare i jo, es formà aquest esperit lliure i republicà, aquest caràcter indomable i orgullós, enemic de tot jou i servitud, que m'ha turmentat durant tot el temps de la meva vida en les situacions menys adequades per a donar-hi sortida. (Rousseau, 1782-1789a, p. 20; 1782-1789b, p. 35-6)

Veiem doncs que, posats a criticar la lectura com a nociva, no se n'està de considerar-la responsable de tot el seu pensament llibertari.

Més tard, l'afecció lectora de Rousseau va prendre altres rumbs en el seu procés a la maduresa (Rousseau, 1782-1789a). Al Llibre segon de *Les Confessions* ens ho explica alhora que tracta aspectes fonamentals de la seva vida, com són la seva relació amb Mme. de Warens que esdevindrà la seva protectora i amant, acollint-lo en la seva conversió al catolicisme. Posteriorment, ens relata la seva estada en un hospici –durant onze dies– en la que gestarà una de les parts fonamentals de la seva obra *Emili o de l'educació* (1762) com és la *Professió de fe del vicari Savoià*. Per a que Rousseau es posés de ple en l'escriptura d'aquesta obra mancaven molts anys encara. Però ja diu al Llibre vuitè de *Les Confessions* (1782-1789) que aquesta obra va ser fruit de vint anys de meditació i tres mesos de treball. Posteriorment, també a la mateixa obra, parla de les lectures durant la seva estada en un hospici. Del que n'acaba deduint que tot el que va llegir i estudiar va fer que se sentís amb força suficient per debatre a aquell que el volgués instruir a més d'esdevenir un trapella, «però no un llibertí» (Rousseau, 1782-1789a, p. 60; 1782-1789b, p. 95).

Per tant, podem concloure que Rousseau va ser un gran lector, des de la més tendra infantesa, contagiat per la passió paterna envers aquesta activitat. De les seves lectures en destaquen especialment Plutarc i diverses novel·les que, d'una manera o altra, i en base al que ens relata en les seves obres, van deixar en ell un segell particular a les seves consideracions sobre l'ésser humà. Les lectures són, per tant, una llavor fonamental del pensament rousseaunià, tot i que ell insisteixi en la idea que aquestes han estat altament deformadores a la seva vida. Les més *culpables* són les novel·les, per ser el detonant de les seves quimeres, però també altres lectures que han estat l'origen del seu pensament lliure i republicà que, des del seu punt de vista, tants problemes li ha portat. Per tant tenim un Rousseau que viu amb goig i culpabilitat la seva afecció lectora que, segons ell i ja a la vellesa, només pot guarir un únic autor: Plutarc.

«La lectura és el flagell de la infància»

Amb una frase així de contundent (Rousseau, 1762a, p. 129; 1762b, p. 123), Rousseau rebutja la lectura com a estratègia educativa per tractar-se de quelcom perjudicial per a la bona educació dels infants, segons expressa al Llibre segon de l'Emili. Ja hem comentat abans que inclús renega de les seves passions lectores infantils per ser origen d'un pensament quimèric al qual hi atribueix la seva malaltia per vida. És lògic, per tant, que vulgui protegir al seu deixeble d'aquest patiment. Aquesta idea enllaça amb la seva concepció de l'educació i la preservació de tot allò natural en l'educand. No hi ha dubte que J.J. Rousseau ha estat un dels filòsofs més influents de la nostra societat i en la seva manera d'entendre-la. La idea de naturalitat, d'espontaneïtat, pren forma en la seva obra escrita: «Tot està bé quan surt de les mans de l'Autor de les coses, tot degenera entre les mans de l'home» (Rousseau, 1762a, p. 35; 1762b, p. 7). A *Les Confessions* –l'obra en la que podem conèixer-lo d'una manera més íntima i personal, si més no «tal com ell creu haver estat» (Starobinski, 1971, p. 15)– insisteix en aquest concepte de la bondat natural en repetides ocasions: «Solen ser gairebé sempre els bons sentiments mal dirigits els que fan que els infants iniciïn el camí cap al mal» (Rousseau, 1782-1789a, p. 37; Rousseau, 1782-1789b, p. 62).

El paidocentrisme, i la seva idea que els mals usos de criança i educatius malmenen l'educació dels infants, han estat eixos principals de la seva obra *Emili o de l'educació*

(1762). Justament, una de les qüestions que tracta Rousseau com a crucial per a la formació del seu deixeble és l'única lectura que li recomanarà: *Robinson Crusoe* és el llibre indicat i al qual dedicarem un apartat d'aquest article.

També hi ha altres lectures que reserva per quan Emili adquireixi certa maduresa. Les faules, per exemple, que les recomana a l'etapa de l'adolescència. Encara que no queden exemptes de crítica, ja que la seva moralitat simplista la considera més que discutible. De fet, pensa que cal evitar-les abans d'aquesta etapa de la vida per tractar de posar un vel als ulls dels infants: «Jo pregunto si és a nens de deu anys que cal ensenyar que hi ha homes que afalaguen i menteixen per profit?» (Rousseau, 1762a, p. 128; 1762b, p. 120). Aquesta cita prové de l'exemple que posa el filòsof a propòsit de la faula del corb i la guineu i serveix per exemplificar aquesta idea que, per a Rousseau, és fonamental: cal allunyar els nens dels aprenentatges verbalistes i d'un judici moral precipitat. Considera que no és el moment, el qual arribarà més tard, quan adquireixi prou capacitat. Abans ens adverteix que «Res de més va, de més mal entès que la moralitat amb la que s'acaben la major part de les faules» (Rousseau, 1762a, p. 285; 1762b, p. 314). Idea sobre la que torna a insistir al quart passeig dels seus *Somieigs del passejant solitari* (1782).

D'altra banda cal dir que Plutarc no és ni molt menys tan taxatiu com el seu fidel lector: «I em sembla que el diví Plató aconsellava encertadament a les nodrisses que no contessin als nens llegendes agafades a l'atzar, perquè no succeís que les ànimes d'aquests s'omplissin des del principi d'insensatesa i de corrupció» (Plutarc, 2001, p. 17)[2]. És a dir, Plutarc no és tan reticent que arribin a oïdes de l'infant històries diverses a tall de llegendes, però sí posa l'accent en la necessitat que aquestes no siguin futileses. Que algú amb responsabilitat educativa vetlli per la idoneïtat del seu contingut, recomanació que també fa Aristòtil a *La política* (Aristòtil, 1974, p. 299) al capítol XVII del Llibre setè, i Michel de Montaigne al capítol 23 dels seus *Assaigs* (Montaigne, 1580-1588).

L'excepció: Robinson Crusoe

Rousseau considera que només hi ha un llibre que se salva de la selecció de lectures per al seu Emili:

> ...n'hi ha un que constitueix, a parer meu, el millor tractat d'educació natural. Aquest serà el primer llibre que llegirà el meu Emili; durant molt de temps aquest serà l'únic llibre de la seva biblioteca, i sempre més hi conservarà un lloc preferent. Les nostres converses sobre ciències naturals consistiran en comentaris d'aquest text. A mesura que anem progressant, servirà de prova de l'estat del nostre enteniment; i, mentre el nostre gust no s'hagi malmès, la seva lectura ens plaurà sempre. Quin és, doncs, aquest llibre meravellós? Aristòtil? Plini? Buffon? No. És *Robinson Crusoe*... que es cregui ell mateix un Robinson. (Rousseau, 1762a, p. 210-11; 1762b, p. 222)[3]

Totes aquestes consideracions apareixen al Llibre tercer, quan Emili té entre dotze i quinze anys. És una novel·la que encaixa perfectament amb la idea de la lectura com a factor primordial de la formació de l'esperit humà. És, per

(2) Plutarc cita a Plató (República 377 b-c).

(3) Il·lustració anònima per a una edició de 1910 de Robinson Crusoe editada per Heinrich & Cia

tant, el llibre de Defoe on Rousseau troba el reflex literari més adient a la seva aventura pedagògica. La vivència extraordinària del protagonista presenta uns clars lligams amb el pensament educatiu del filòsof, tal i com més endavant ens dedicarem a analitzar.

Robinson Crusoe va ser una novel·la escrita per la ploma del londinenc Daniel Defoe, nascut en data incerta[4] (1660) i mort al 1731 «a una posada londinenca, davant la indiferència de la cultura del seu temps» (Pascual, 1998, p. 8), publicada al 1719 amb un títol molt extens i que comença amb *The life and Strange Surprizing Adventures of Robinson Crusoe*. Va tenir tant d'èxit i tantes imitacions que fins i tot se'n va crear un terme per designar-les: robinsonades[5]. Cal remarcar de manera especial *El nuevo Robinsón. Historia moral reducida a diálogos. Para instrucción y entretenimiento de niños y jóvenes de ambos sexos* (1779), del pedagog alemany J.H. Campe (1746-1818). En aquesta obra trobem una adaptació de la novel·la de Defoe de la qual en va fer la versió espanyola Tomás de Iriarte. En ella es recalca el fet de ser menys perillosa per als catòlics que la de Defoe, en la que es feia evident el protestantisme de l'autor. D'altra banda, també és interessant destacar una altra adaptació amb el títol *El Robinsón Cristiano* (1943), del canonge Cristoph von Schmid (1768-1854), on podem conèixer les aventures d'un noiet de dotze anys, amb el nom de Godofredo que, a conseqüència d'una terrible tempesta durant un trajecte en barca amb el seu pare, va a parar sol a una illa deserta (Schmid, 1943, 17).

Igual que el seu personatge, Defoe va desobeir les ordres paternes quant al seu destí que el catapultava cap a la tasca de predicador. Finalment es va dedicar al comerç, elecció que li va permetre viatjar. Robinson no s'havia d'immergir en la seva aventura viatgera i el destí li deparava també un altre port segons els designis paterns, amb la qual cosa, l'arrencada de les seves vides guarda un curiós paral·lelisme.

D'altra banda, cal destacar que es tracta d'una obra difícilment contextualitzada a la seva època, atès que s'hi barreja, per un costat, «el to viu i realista de la prosa elisabetiana, però de forma molt tardana, amb la sequedat econòmica i científica de Hobbes, resultant que es presenti a nosaltres amb tanta energia com si fos un contemporani nostre» (Valverde, 1968, p. 389).

Si llegim amb atenció la famosa obra de Daniel Defoe trobem diversos punts de connexió amb els ideals del filòsof, especialment pel que fa a la part dedicada a les seves aventures com a nàufrag on es palesa l'esperit de supervivència més obvi en un medi que el repta i el posa a prova constantment. No pot haver-hi una situació més idònia ni més suggerent per a Rousseau d'acord amb el que ens diu a l'*Emili*: «Només es pensa a conservar l'infant; no n'hi ha prou; se l'ha d'ensenyar a conservar-se ell mateix quan sigui home, a suportar els cops de la sort, a afrontar l'opulència i la misèria, a viure,

(4) Tot i que es suggereix el 30 de setembre (Pujol, 1996, p. 14), data de gran importància per tractar-se del dia que Robinson posa els peus per primer cop a l'illa.

(5) Hi ha una gran quantitat de novel·les adaptades per al públic infantil que es coneixen amb aquest terme creat per Herman Ullrich a la seva obra *Robinson und Robinsonaden* (1898) per a anomenar les traduccions i imitacions de Robinson Crusoe (Suárez, 1994) i de les que hi ha un recull especialment interessant i detallat a Gottlieb, G. i Plumb, J.H., 1975, p. 147-154. D'altra banda cal dir que, així com les petjades de l'emblemàtica obra de Defoe, han estat múltiples, també ho ha estat l'estudi d'obres que, d'una manera o altra, s'han situat com a precedents de *Les aventures de Robinson Crusoe*. Un exemple emblemàtic n'és el robinson medieval (s. XII) del granadí Ibn Tufayl (Lomba, 1992).

si cal, en els glaços d'Islàndia o en l'ardent roquissal de Malta» (Rousseau, 1762a, p. 42; 1762b, p. 15).

Ho detallarem tot seguit examinant alguns paràgrafs extrets de l'*Emili* i els anirem compaginant amb diferents fragments de l'obra de Defoe amb l'ànim de cercar els llaços entre una i altra obra. Per explicar-ho, ho hem estructurat seguint un fil del que considerem que seria un catàleg de virtuts que semblen més elogiades per Rousseau del protagonista de l'obra de Defoe i que han de servir d'exemple a Emili. Robinson esdevé així un mirall per a Emili.

Reflexivitat

> Vull que s'hi capfiqui (...) que es preocupi per les mesures que hauria de prendre si li arribés a faltar una cosa o una altra, que analitzi la conducta del seu heroi, que jutgi bé si s'ha deixat alguna cosa, si ha actuat de la millor manera possible. (Rousseau, 1762a, p. 211; 1762b, p. 223)

No hi ha dubte que aquesta és una preocupació fonamental per a Rousseau i l'itinerari pedagògic dibuixat per al seu deixeble, que coincideix amb el tarannà constant i tenaç d'en Robinson. Per al primer, es tracta d'una lliçó de vida i, per al segon, es tracta d'una lliçó de supervivència. Per a ambdós és necessari aturar-se i reflexionar sobre com actuar en moments determinants. La vida i la supervivència impliquen que cal caminar amb compte i rumiar, la qual cosa es tradueix en un subtil aprenentatge per part de l'Emili, tant si es tracta dels punts cardinals –al Llibre tercer– com en el seu procés de prometatge amb Sofia –Llibre cinquè– moment en el que, fins i tot, Rousseau opta per mentir a l'Emili, d'una manera certament macabra, anunciant-li la mort de la noia. Tot amb un únic propòsit: demostrar-li que és esclau dels seus desitjos (Rousseau, 1762a, p. 513; 1762b, p. 594).

A l'obra de Defoe trobem molts fragments on l'heroi reflexiona. Un d'ells és quan Robinson, acabat d'arribar a l'illa, ha de considerar el que troba al seu vaixell naufragat per sobreviure en el que li depara el medi hostil:

> Em va sorprendre una mica, però vaig remuntar amb aquesta reflexió satisfactòria: que no havia perdut el temps ni havia estalviat esforços per treure tot allò que em podia ser-me útil i, de fet, poques coses quedaven que em podia haver emportat si hagués tingut més temps. (Defoe, 1719, p. 77)

Posteriorment, Robinson decideix buscar un tros de terra «més sa i convenient» i busca maneres d'alliberar el seu esperit angoixat:

> Aleshores vaig començar a considerar seriosament la meva situació i les circumstàncies a les que em veia reduït, i vaig anar analitzant per escrit l'estat de la meva posició, no per deixar-ho a qui vingués darrera meu, ja que no era probable que tingués hereus, sinó per alliberar els meus pensaments de l'obsessió diària que afligia el meu esperit. (Defoe, 1719, p. 88)

Per tant, considerem que aquesta primera virtut es basa en la capacitat de reflexionar per escollir la conducta més adequada, la qual cosa, òbviament, Rousseau exigeix al seu Emili quan aquest mostra la maduresa que li permet fer-ho. Però calcular les mesures a prendre també es tradueix en un principi educatiu fonamental: l'autonomia. Valdre's per un mateix seria l'objectiu clau d'aquest elogi a la reflexivitat que trobem en una i altra obra. Robinson se n'acaba sortint per ell mateix. I l'Emili n'haurà d'aprendre des del bressol mitjançant, de bon principi, les seves primeres sensacions que «només són les de plaer i dolor» (Vicens, 1978, p. 52).

Austeritat

> El veig seient sota una alzina, saciant la seva set al primer rierol, trobant el seu llit al peu del mateix arbre que li ha proporcionat el menjar, i ja estan totes les seves necessitats satisfetes. (Rousseau, 1750, p. 82)

D'aquesta manera es referia Rousseau a l'home natural en el seu *Discurs sobre l'origen i el fonament de la desigualtat dels homes* (1750). Descripció que concorda plenament amb el següent contundent consell als pares extret de l'*Emili*: «Sabeu quin és el medi més segur per fer miserable al vostre fill? Acostumeu-lo a obtenir-ho tot». (Rousseau, 1762a, p. 93; 1762b, p. 78)

Òbviament aquesta màxima ha de servir com a punt d'arrencada per aquest propòsit tan essencial per a la vida, saber viure només amb allò necessari i que queda perfectament exemplificat a les pàgines de Robinson:

> En un mot, la natura i l'experiència de les coses m'ensenyaren, després de reflexionar degudament, que totes les coses bones d'aquest món només són bones en la mesura que ens fan servei i que tot allò que amunteguem per tenir-ne més, ho gaudim tan sols en la mesura que ens en servim. (Defoe, 1719, p. 167-168)

De fet, aquesta mateixa idea és expressada pel propi Rousseau en moments com el de la seva estada a la caseta de camp de Montmorency, entre els anys 1756 al 1762, relatada al Llibre novè i desè de *Les Confessions*, on es desfà en afalacs envers la vida al camp i el seu *deliri rural* (Rousseau, 1782-1789a, p. 323): «Finalment la idea que la naturalesa sempre li havia brindat més instants de profundes alegries i felicitat va tenir més força que l'ànim d'assolir la glòria i el reconeixement a la ciutat» (Garcia i Farrero, 2012, p. 25). Ben coneguda és la seva gran afecció pel coneixement de les herbes que el va acompanyar des de ben jove, de manera intermitent, durant tota la seva vida. Tot i que en aquesta vida rural que emprèn en diversos moments no deixa de tenir les comoditats a les que hi està avesat. Rousseau no és Robinson. No caça, no construeix habitacles ni cerca el menjar cada dia. Té el plat a taula i el servei quan se'l pot permetre, donada la seva inconstant, i a cops, precària situació econòmica. No obstant, això no impedeix que ell mateix recalqui la necessitat de mesurar els béns en tant que estrictament necessaris i evitar caure en l'opulència innecessària i banal. Idea que enllaça perfectament amb aquest fragment de *Robinson Crusoe*:

> Em va sorprendre una mica, però em vaig refer amb aquesta reflexió satisfactòria: que no havia perdut el temps ni havia estalviat esforços per treure'n tot allò que em podia fer servei i, de fet, poques coses hi quedaven que m'hauria pogut endur si hagués tingut més temps. (Defoe, 1719, p. 77)

Per tant, una altra virtut que enllaça l'educació d'Emili amb la vida de Robinson és l'austeritat. Viure amb poca cosa enforteix l'ànima de tots dos i els condueix, un cop més, cap a la seva autonomia. La dependència dels béns materials ens afebleix.

Humilitat

Però cap d'aquestes virtuts seria possible sense una altra d'essencial: la humilitat present en tot moment que ens porta a reconèixer-nos com a éssers imperfectes. A cops febles, però millorables. En aquest procés, sorgiran emocions complexes tals com el penediment, la tristesa o l'odi que requereixen ser legitimades o, com a mínim, acceptades per comprendre's un mateix. La seva negació seria una fal·làcia intolerable quan

el que es pretén és mostrar l'ànima humana en tota la seva plenitud, tant a l'*Emili*, en quant la seva formació, com a *Robinson Crusoe*, quant a la seva supervivència:

> ...que prengui bona nota de les seves falles, i que se n'aprofiti per tal de no caure-hi si es trobava en una situació similar. (Rousseau, 1762a, p. 211; 1762b, p. 223)

És evident que les conjuntures en què es troben ambdós personatges els desprèn de prepotència i els situa en una esfera on les errades, molt sovint, es posen en evidència. Cal deixar un espai per als dubtes, per a les mostres de debilitat, que en definitiva l'han d'ajudar a créixer, en el cas de l'Emili, i a enfortir-se, en el cas de Robinson.

Un dels moments en què ho veiem és quan Robinson es penedeix de la seva aventura, amb un cost i desgast massa elevat a tots nivells tenint en compte l'objectiu pel qual s'inicia:

> ¿I per què havia hagut de deixar la fortuna sòlida, una plantació tan ben proveïda pròspera i en expansió, per embarcar-me cap a Guinea de sobrecàrrec, a buscar negres, quan amb temps i paciència hauria incrementat tant el nostre capital, sense moure'ns de casa, que els hauríem pogut comprar a la nostra mateixa porta a aquells qui tenien per ofici anar-los a buscar? I encara que ens haguessin costat una mica més, la diferència de preu no valia pas els perills a què m'havia exposat. (Defoe, 1719, p. 246)

O, en un altre moment, quan diu:

> –Com pots ser tan hipòcrita? –em vaig dir fins i tot en veu alta– pretens ser agraït per una situació de la qual més aviat pregaries de tot cor de ser alliberat, per més que t'esforcis a estar-ne content. (Defoe, 1719, p. 147)

Aquests espais de feblesa no només contenen els retrets que Robinson es fa a ell mateix per les seves decisions, sinó que també cap a Déu, al qual considera culpable de les seves desafortunades vivències, tot i que després sentirà altre cop penediment per aquests moments de debilitat personal i de tristesa en la que se sent sol i abandonat.

> Les llàgrimes em queien a raig cara avall quan em feia aquestes reflexions i de vegades discutia amb mi mateix per quina raó la providència havia d'arruïnar tan completament les seves criatures i fer-les tan desgraciades, abandonar-les tan indefenses, tan deprimides, que era difícil de trobar racional sentir-se agraït per una vida com aquella. (Defoe, 1719, p. 84)

Aquest sentiment religiós de Robinson és explicat, no només per l'època, sinó que es tracta d'una novel·la que segueix l'estructura de la Bíblia i alguns dels seus personatges (Suárez, 1994). O en aquest altre moment en què diu:

> Tan buit era de tota cosa bona o del més petit sentit d'allò que jo era o havia de ser, que als moments en què havia rebut els majors beneficis [...] no vaig tenir a l'esperit ni a la boca les paraules *Gràcies, Déu meu*. [...]. No, ni vaig esmentar el nom de Déu si no era per renegar i blasfemar. (Defoe, 1719, p. 170)

Observem, en la següent cita, quan les vivències ja han avançat considerablement, com es produeix aquests instants de reconciliació espiritual:

> Em calumniaria a mi mateix si digués que no em sentia sincerament agraït al meu gran Preservador, de la singular protecció del qual jo em reconeixia humilment que li devia totes aquelles ajudes ignorades sense les quals hauria caigut inevitablement a les seves mans despietades. (Defoe, 1719, p. 248)

Aquesta oscil·lació entre l'amor i l'odi no deixa de ser cortina que amaga una de les nostres emocions més ancestrals: la por o, com ho expressa Julian Marías: «I de seguida, el terror: pensaments agitats, confusió, alienació» (Marías, 1958, p. 216). Robinson no oculta aquest sentiment envers les circumstàncies que li han tocat viure i que l'acompanyarà en tot moment. De fet és l'origen de la seva feblesa i que pot conduir a respos-

tes agressives, com en els moments en què Robinson ja és conscient que hi ha altres habitants a l'illa i no precisament amigables:

> Em vaig indignar tant a la vista d'això, que vaig començar a premeditar la destrucció dels pròxims que hi veiés, fossin qui fossin i quants en fossin. (…) Durant tot aquell temps vaig conservar la meva tirada homicida i vaig dedicar la major part de les meves hores que hauria pogut esmerçar en coses millors, a la manera d'envoltar-los i caure damunt d'ells la pròxima vegada que els veiés, sobretot si anaven dividits en dos grups, com l'última vegada. (Defoe, 1719, p. 232)

Les contradiccions viscudes pel personatge de Defoe també les trobem en un jove Emili que, en comptes de Déu, pren per destí dels seus retrets al seu mentor. No cal dir quan, per exemple, Rousseau li menteix sobre la mort de Sofia, tal i com hem explicat anteriorment. Però hi ha certament a l'obra molts moments en què el deixeble es rebel·la contra el mestre, la qual cosa no deixa d'oferir espais ideals per expressar i reafirmar-se el filòsof en totes les seves pràctiques que, sens dubte, ell considera inqüestionables.

Altres moments en què aquesta humilitat robinsoniana es torna a posar en evidència és quan aquest tracta de fer una piragua i fracassa completament en els seus intents fins arribar a la conclusió

> ...no vaig tenir més remei que deixar-ho córrer. Hauríeu dit que no m'havia parat a pensar ni un moment en la meva situació mentre feia la piragua, perquè altrament hauria rumiat de seguida la manera de llançar-la a la mar. Però estava tan obsessionat amb la idea de fer aquest viatge per mar, que ni una sola vegada no se m'acudí de pensar com la trauria de terra. (...) Havia costat molts cops i molt fatigosos, us ho ben asseguro, i ara ja no calia sinó portar-la a l'aigua. Si hagués pogut fer-ho, no hi ha dubte que hauria emprès el viatge més desassenyat i amb menys probabilitats d'èxit que s'hagi emprès mai. (Defoe, 1719, p. 162-164)

Hem vist, doncs, com Robinson mostra la seva feblesa i, per tant, se'ns representa un ésser humil a través de moments de ràbia intensa provocada per la por. No és un superhome. Dubta, pateix, odia i, a cops, és poruc. I, no només això, sinó que viu en diverses ocasions i en primera línia el fracàs. No tenim cap dubte que aquest elogi encaixa també amb el primer al que hem fet esment: la reflexivitat car, gràcies a aquesta, Robinson serà capaç de comprendre per aprendre i de ressorgir de les tenebres que li depara el destí. En el cas d'Emili, el propòsit és el mateix. No obstant, en el seu cas, Rousseau no dubta a posar paranys per activar aquests moments. Si el destí no els posa, ell ja se n'encarrega. I, naturalment, també en el seu cas la reflexivitat es fa una aliada imprescindible per tal de comprendre quin rumb és el que cal prendre.

Destresa

> Quan l'Emili pensarà a moblar la seva illa, tindrà un criteri molt diferent. Robinson hauria fet molt més cas de la botiga d'un ferrer que de totes les galindaines de Saïde. El primer li hauria semblat un home molt respectable, i l'altre un xarlatanet. (Rousseau, 1762a, p. 213; 1762b, p. 225)

Amb aquestes paraules fa referència Rousseau a un fet sobre el que insistirà i descriurà, al Llibre cinquè, referit a totes aquelles ocupacions a les que s'haurà de dedicar Emili i que consisteixen, bàsicament, en ocupar-se del camp, fer observacions de la natura, conversar amb els camperols o aprendre l'ofici de fuster. I, per suposat, com a ensenyament principal, estaria donar poc valor als diners i a les possessions materials. Molt abans d'arribar a aquesta acurada descripció, Rousseau ja deia:

> Quantes reflexions importants sobre aquest tema farà l'Emili a partir del seu Robinson! Què pensarà quan vegi que el perfeccionament de les arts consisteix a subdividir-se, a multiplicar fins a l'infinit els instruments de les unes i les altres. (Rousseau, 1762a, p. 215; 1762b, p. 228)

Robinson encara n'és un exemple més clar de tot plegat, la qual cosa deuria ser un dels punts que més va fascinar al filòsof ginebrí perquè naturalment les seves circumstàncies el porten a posar a prova les seves destreses de manera constant:

> Ja he esmentat que guardava les pells de tots els animals que matava, vull dir els quadrúpedes, i les estenia al Sol amb estaques, amb la qual cosa algunes es van tornar tan dures i aspres, que em van servir de ben poc, però d'altres en canvi em van ser molt útils. (Defoe, 1719, p. 173)

També ho veiem en d'altres moments quan ensenya a Divendres, el seu ajudant i aliat, a fer una llanxa emprant eines (Defoe, 1719, p. 285), o quan decideix adobar i assecar la fruita, ja que no se la pot endur tota:

> Veient, doncs, que no podia amuntegar la fruita ni tampoc emportar-me-la en un sac, perquè d'una manera la malmetien i de l'altra s'esclafava amb el propi pes, vaig prendre una altra determinació: vaig aplegar una bona quantitat de raïms i els vaig penjar a les branques dels arbres perquè s'adobessin i s'assequessin al sol. I pel que fa als poncems i a les llimones, me'n vaig emportar tants com vaig poder carregar. (Defoe, 1719, p. 131)

També quan ha de fer un sedàs per la farina i separar-la del segó i la pellofa per poder fer pa (Defoe, 1719, p. 157), o quan fa el recompte dels dies o quan comença a mancar-li la tinta.

> ...vaig resignar-me doncs a estalviar-la i a anotar tan sols els esdeveniments més destacats de la meva vida, sense continuar un memoràndum quotidià d'altres coses. (Defoe, 1719, p. 134)

Rousseau insisteix en la idea que Emili ha d'adquirir destreses d'ofici. Cal que s'espavili conreant la terra o treballant la fusta, la qual cosa és una constant en Robinson que, primer sol i després acompanyat, ha d'aprendre a desenvolupar totes les seves habilitats fins i tot conreant l'art de la cistelleria, tot i que...

> ...els cabassos no eren gaire bonics, resultaven molt manejables i pràctics per guardar-hi coses o dur-hi coses a casa. Per exemple, si matava una cabra lluny de casa, la podia penjar d'un arbre, escorxar-la, preparar la carn, tallar-la a trossos i dur-la a casa en un cistell. I el mateix si es tractava d'una tortuga. La podia obrir, treure-li els ous i un o dos trossos de carn (amb això jo ja en tenia prou), emportar-m'ho a casa en un cistell i deixar la resta. Els cistells grossos i fondos em van servir per al blat, que jo sempre desgranava tan bon punt era sec, i el preparava i l'encistellava. (Defoe, 1719, p. 185)

De fet, aquest elogi a la destresa és una constant en tota la novel·la de Defoe i la llista d'exemples seria certament interminable. A vegades parla de com munyir una vaca, de com fer formatge o de guardar el bestiar. El fet és que es tracta d'una virtut que conduirà, com les altres, a la supervivència i, aquesta, a l'autonomia. Tornem a insistir doncs, en el tret al que cal vincular l'existència de Robinson i d'Emili: l'autonomia i la destresa seran la clau per arribar-hi.

Enteresa

La virtut que serveix per compendiar totes les anteriors, i que no deixa de ser la columna vertebral de l'educació d'Emili i de l'existència de Robinson, és l'enteresa. Mantenir-la és tan difícil com controlar el timó d'un vaixell en mig d'una tempesta. Però, malgrat tot, malgrat els moments de feblesa, de malestar, de tristesa, l'enteresa és la que acaba per sorgir en ambdós personatges. En el cas d'Emili, quan l'enteresa el fa felicitar al mestre al final del seu guiatge: «guieu-me perquè us pugui imitar; i reposeu que ja és

hora» (Rousseau, 1762a, p. 555; 1762b, p. 646). I, en el cas de Robinson, els agraïments van envers Déu: «No em vaig pas oblidar d'aixecar el cor agraït al Cel. Perquè, quin cor podria deixar de beneir Aquell qui no tan sols havia proveït miraculosament un home perdut en tal desert i en una situació tan desesperada, sinó que també d'Ell prové tota salvació?» (Defoe, 1719, p. 340).

L'enteresa seria el premi obtingut pel resultat de l'experiència. De l'ampli i feixuc bagatge que duen tots dos personatges a les seves esquenes i que els han fet créixer i madurar. I l'un ha de ser exemple de l'altre. Una vegada més, Emili s'ha d'emmirallar en Robinson.

Petjades de Rousseau a la literatura infantil

Hi ha molts personatges de les lectures considerades dins l'univers de la literatura infantil que contenen una espurna rousseauniana a la que ens agradaria dedicar-los un espai d'aquest article. Pensem que la literatura clàssica i la contemporània és ben farcida d'obres on l'esperit del conegut *Emili* de Rousseau cavalca i es filtra entre els esdeveniments narratius. Primer tractarem alguns exemples clàssics i, després, alguns de més actuals.

Rousseau a algunes obres de la literatura clàssica infantil

Paidocentrisme, naturalitat, llibertat i espontaneïtat serien quatre substantius rousseaunians que sorgirien de l'anàlisi de quatre obres clàssiques de la literatura infantil, com són *Peter Pan*, *El llibre de la jungla, Les aventures de Tom Sawyer* i *Pippi Calcesllargues*. Som conscients que considerar clàssica aquesta última, publicada el 1945, és potser una mica agosarat per la seva proximitat temporal. Ens permetem la llicència atesa la joventut de l'existència de literatura infantil com a obra adreçada als infants.

Com dèiem, els quatre substantius són clarament trets essencials del pensament rousseaunià. En el cas de l'ànima de l'emblemàtic Peter Pan[6] (Barrie, 1911) trobem un regust del seu paidocentrisme. Peter és l'infant per excel·lència. L'infant que no vol créixer ni tan sols quan Wendy tracta de convèncer-lo que es quedi a casa seva. Alguns dels nens perduts ho fan, però no pas ell que desitja ser infant per sempre més. Tots els nens del món saben que la infància és un estat amb data de caducitat. I tots tenen desitjos de créixer, però no pas en Peter Pan que es mostra una *rara avis* amb regust de tristesa i certa nostàlgia. I aquesta eterna infantesa és el que més encisadora fa la seva identitat.

Ens agradaria recordar unes paraules de Janusz Korczack, de la seva obra *Com estimar l'infant* (Korczack, 1919-20, p. 100), en les que feia referència com la infància sap que «la veritable vida està a l'altre costat o els seus entreteniments expressen la nostàlgia dolorosa». Un nostàlgia que ens condueix a la idea de pèrdua:

(6) *Peter Pan i Wendy* fou el títol de la seva primera publicació. El seu autor fou l'escocès James Mathew Barrie, i va ser estrenada com a obra de teatre el 1904 i publicada com a novel·la el 1911.

> En diversos aspectes crucials, Peter mai és un nen real. La construcció de l'edat del nen, la memòria sentimental o nostàlgica del nen perdut, pur, alliberat de les característiques menys amables o més preocupants de la infantesa. (Hunt, 1995, p. 189-190)

Pel que fa a Mowgli, aquell nen salvatge creat per Rudyard Kipling[7] per ser-ne protagonista a *El llibre de la jungla* (Kipling, 1894), és la naturalitat la protagonista la que ens recorda els principis rousseaunians d'Emili. En tots dos casos, Mowgli i Emili, ens trobem amb dos infants que expressen la idea de l'ésser humà en el seu estat més pur, més natural possible. Lluny de convencions i imperatius socials. En el cas de Mowgli, el paper de guiatge l'assumeixen dos personatges acompanyants: l'ós Baloo i la pantera Bagheera. Òbviament hi hauria diferències notables amb els preceptes rousseaunians, en el sentit que els dos guies no escatimen discursos al seu deixeble, cosa absolutament rebutjable per a Rousseau. Però també hi ha proximitats en el sentit de deixar experimentar el deixeble per tal que aprengui a conduir-se a la vida. De fet, al llarg de tota la novel·la en trobem una multitud d'exemples, entrant fins i tot en contradiccions entre ells, tal i com podem observar al següent diàleg:

> –Però pensa que és molt petit –digué la pantera negra, que hauria malavesat Mowgli si l'hagués hagut d'ensinistrar–. ¿Com hi poden cabre, en aquell caparró, totes les teves dites tan llargues?
>
> –Hi ha res, a la Jungla, que de tan xic no es pugui matar? No. Per això li ensenyo aquestes coses, i per això li pego, molt suaument, quan es distreu.
>
> –Suaument? ¿Què saps, tu, de suavitats, vell Potes-de-ferro? –grunyí Bagheera–. Porta tota la cara plena de blaus, avui, i és de la teva... suavitat. Uix! (Kipling, 1894a, p. 38; 1894b, p. 42)

El tercer substantiu al que fèiem referència és la llibertat que pren un significat molt especial en una de les obres més extraordinàries de la literatura infantil i de l'obra escrita del seu autor Mark Twain[8] amb el títol de *Les aventures de Tom Sawyer* (Twain, 1876). En aquesta obra, llibertat i felicitat formen un tàndem indissoluble. De fet, Rousseau mateix parla de la felicitat per indicar que no és pas qui riu molt el més feliç. No s'ha de confondre amb l'alegria. I, efectivament, Tom Sawyer n'és un bon exemple, car no només no riu constantment com si fos un ximplet, sinó que la seva felicitat derivada de la seva llibertat li acaba donant més d'un disgust: «el benestar de la llibertat compensa moltes ferides» (Rousseau, 1762a, p. 83; 1762b, p. 65). Allò que deia Montaigne de «i que visqui a l'aire lliure i envoltat de perills» (Montaigne, 1580-1588, p. 257-258), pren un significat molt interessant en el personatge de Tom Sawyer. Viu a l'aire lliure tan bon punt és capaç d'escapar-se de la vigilància de la seva tieta Polly i, com a contrapunt, el seu cosí Sid és l'exemple més evident del que mai hauria de ser un infant: obedient, sumís i, sobretot, covard.

(7) *El llibre de la jungla* va ser una de les novel·les més conegudes de Rudyard Kipling on el regust de l'essència natural de l'ésser humà agafa connotacions encara avui fascinants per qualsevol que s'acosti a la seva obra. Rudyard Kipling (1865-1936) fou un escriptor d'origen britànic nascut a l'Índia, circumstància que es transmet en la seva extensa obra poètica i narrativa. Encara que una de les seves obres més conegudes és *El llibre de la jungla* (1894), n'hi ha moltes altres entre les que destaquen *El segon llibre de la jungla* (1895), *Kim* (1901) o *Records i contes* (1910). Se li va atorgar el Premi Nobel de Literatura al 1907.

(8) Mark Twain (1835-1910), pseudònim de Samuel L. Clemens, va créixer a Missouri, escenari d'algunes de les seves obres, entre les que destaquen *Les aventures de Tom Sawyer* (1876) i *Les aventures de Huckleberry Finn* (1885). A més de ser escriptor reconegut per altres novel·les, es va dedicar al periodisme des de molt jove.

El darrer personatge és la televisiva *Pippi Låmstrung*[9] (Lindgren, 1945) en la que regna per excel·lència l'espontaneïtat del personatge, tan afalagada per Rousseau en el seu *Emili*. A l'obra de l'autora sueca es posa en evidència una nena que no té ni la més mínima intenció d'ajustar-se a les convencions socials que li semblen avorrides i injustes en molts casos. Pippi viu un somni infantil molt transgressor que és viure sense l'autoritat paterna i materna. Viu sola i manté una amistat molt especial amb els seus amics, en Tommy i l'Annika. La seva generositat, la seva ingenuïtat, fan de Pippi un personatge molt especial. De fet, Pippi neix de la mà de la seva autora, Astrid Lindgren, per ajudar i reconfortar la seva filla malalta que havia de fer llit. Pippi va ser, en aquest cas, la vàlvula alliberadora per a la nena, situada a l'altre extrem: en absoluta llibertat i mestressa de la seva vida en tot moment. «Feu que exerciti el cos, els òrgans, els sentits, les forces, però manteniu-li l'ànima ociosa tant de temps com es pugui» (Rousseau, 1762a, p. 101; 1762b, p. 88), tal com campava la Pippi, feliç i lliure en el trànsit de les seves peculiars aventures.

Rousseau a algunes obres de la literatura infantil actual

Hi ha obres de la literatura infantil actual que coincideixen en gran part amb el pensament rousseaunià. Tant és així que és inevitable recordar el filòsof ginebrí amb certa nostàlgia quan un llegeix aquests contes. El primer d'ells és una obra d'especial rellevància com són els contes del poeta José Agustín Goytisolo. Aquests relats són fruit del poema *El lobito bueno* (Goytisolo, 2003) i tenen com a protagonistes una sèrie de personatges que van lluitant en un medi hostil on la bondat ha de fer-se lloc de múltiples i sorprenents formes.

El primer personatge, un llobató nascut bo per essència, pren contacte amb la societat en una petita vila on és ben acollit. Les coses es compliquen quan, atesa la davallada econòmica que pateix la població, hi ha un èxode massiu cap a la gran ciutat a la recerca de noves oportunitats. El llobató no és menys en aquest trànsit. La soledat i el rebuig de la gran ciutat són els detonadors de la maldat del protagonista que es converteix en una bèstia que espanta i devora sense compassió. La bondat, en aquest cas, s'esfuma i dóna pas a la maldat més despietada.

El segon dels personatges –i seguint l'ordre del poema– és el príncep dolent que oculta la seva condició bondadosa i suporta en silenci el seu camí formatiu per part dels sinistres personatges del regent, el mag i el conestable, que pretenen deformar-lo en la corrupció més absoluta. Finalment ell, que ha representat a la perfecció l'assimilació dels aprenentatges, acaba per desemmascarar els culpables i així esdevé un governant bo, just i molt estimat pel seu poble. En aquest cas, el pronòstic rousseaunià pren un fil d'esperança amb un personatge que no es deixa corrompre pels seus preceptors.

El tercer dels personatges és una noia molt formosa que acaba disfressant-se de bruixa per tal de protegir-se d'assetjaments i enveges dels vilatans i que susciten al seu

(9) Astrid Lindgren (1907-2002) n'és la seva autora i la va publicar el 1945. Va guanyar el Premi Hans Christian Andersen el 1958, el que seria l'equivalent al Nobel de la Literatura Infantil. Sens dubte, *Pippi Calcesllargues* ha estat un dels personatges més coneguts de la seva ploma, però va escriure altres obres extraordinàries com *Els germans cor de lleó* (1973) o *Ronja, la filla del bandoler* (1981). Com a homenatge a aquesta autora existeix un premi amb el seu nom des de l'any 2003.

voltant tota mena de fabulacions sobre ella. Finalment emprèn un viatge cap a un altre lloc on aconsegueix no haver d'anar disfressada per ocultar la seva bellesa i on la gent és amable i bona.

El darrer dels contes de Goytisolo, el més rousseaunià de tots al nostre parer, és el del *Pirata Honrat* que, quan porta a terme el seu ofici, ho fa sense atacar les seves víctimes i les deixa a l'illa anomenada *Ignorada*, esperançat amb el propòsit de crear un món nou, una societat justa. Però aviat descobreix que la maldat acaba per corrompre les ànimes humanes. Fins que arriba a la conclusió que la infància és l'estat ideal per dur a terme el seu projecte social particular. Tal com expressava a *Del contracte social* (1762), amb una de les afirmacions que més polèmica va portar: «Per més que cadascú pugui alienar-se ell mateix, no pot alienar els seus fills, que neixen homes i lliures; llur llibertat els pertany, ningú més no té dret a disposar-ne» (Rousseau, 1762c, p. 49). Però els nens, quan creixen, acaben per cometre els mateixos errors que els adults. Entossudit amb la seva idea, prossegueix la seva cerca incansable portant a l'illa els nens cada cop més petits. Les conclusions a les que arriba són sempre les mateixes. El conte acaba amb la idea que el pirata honrat segueix buscant nens per dur-los a la seva illa i convida els lectors a recrear-se en la idea que, potser, ells mateixos són el tipus de gent a qui agradaria el pirata endur-se. No perd l'esperança, però segur que se sentiria molt identificat amb les paraules de Rousseau a les que hem fet referència al començament d'aquest article: «Tot està bé quan surt de les mans de l'Autor de les coses, tot degenera entre les mans de l'home» (Rousseau, 1762a, p. 35; 1762b, p. 7).

Aquest no és l'únic conte en el que trobem l'aroma rousseaunià. *Gato y ratón* (Bogacki, 1996) n'és un altre en el que es percep aquesta idea de la bondat infantil que es pot corrompre amb el contacte adult. Uns gats i uns ratolins són avisats per les mares respectives de la maldat dels seus eterns enemics de forma paral·lela. Però un dels cadells de cada grup, amb ganes de córrer món, no escolta els advertiments per part de les mares respectives i opta per sortir a l'aventura. En les seves experiències, coincideixen ambdós personatges i es fan amics. Quan tornen a la llar, narren les seves aventures a la resta de la saga, la qual experimenta una contradicció tremenda amb els coneixements adquirits verbalment o «idees imposades a l'individu des de fora» (Grimsley, 1973, p. 71). Però, a partir d'aquell moment, decideixen apostar pels petits aventurers i el seu criteri innocent i descobreixen allò en el que tant insisteix Rousseau a la seva obra *Emili o de l'educació*: «Ep! res de bons discursos» (Rousseau, 1762a, p. 105; 1762b, p. 92). O d'aquesta altra manera encara més clara:

> Aquestes són les màximes enganyoses a partir de les quals la falsa prudència dels pares treballa per convertir els fills en esclaus dels prejudicis amb què es nodreixen i en joguines de la turba insensata que pretenen utilitzar com a instrument de les seves pròpies passions. (Rousseau, 1762a, p. 213; 1762b, p. 225)

Un altre exemple de la literatura infantil actual que coincideix amb aquesta idea de Rousseau és un conte titulat *Un camaleó a l'escola de gats* (Aliaga, 2011). Amb ell coneixem la història d'un camaleó que és portat a l'escola de gats per la tossuderia de la seva mare que la considera molt adient per al seu fill, malgrat estigui tan allunyat de la condició felina. El petit camaleó, lògicament, li pregunta perquè ha d'anar-hi. La mare li respon que «...un camaleó podia canviar d'aspecte i de color. I podria ser qualsevol cosa que volgués» (Aliaga, 2011).

A partir d'aquest surrealista diàleg, el camaleó torna a casa explicant-li a la seva mare tot el que no ha pogut fer per no tenir els atributs dels gats (orelles, bigotis...). A cada queixa, ella ho atribueix al seu oblit i improvisa alguna solució. Fins que arriba el dia que els gats es troben amb un gos ferotge, posen en pràctica tot el que han après a l'escola, no obtenen cap resultat i surten molt malparats. La seva mare li pregunta què ha fet ell per sortir del problema. A la qual cosa el camaleó respon que res en absolut. El gos no el va veure perquè, senzillament, estava camuflat.

En definitiva, es tracta d'un conte en què els interessos, en aquest cas materns, es deixen conduir de forma errònia perquè, òbviament, esquiven la realitat natural del fill. Uns interessos mediats per unes circumstàncies socials que, a tots ulls, posen en contradicció el principi més fonamental: no és pas l'educand el que s'ha d'adaptar a l'educació, sinó justament al revés. Rousseau li diria a la mare del camaleó:

> La previsió! La previsió que ens porta constantment més enllà de nosaltres, i sovint ens situa on mai arribarem, vet aquí la causa veritable de totes les nostres misèries. (Rousseau, 1762a, p. 88; 1762b, p. 71)

Conclusions

En aquest article hem fet un recorregut pel que serien les lectures infantils de Rousseau i la percepció que obté de la seva afecció lectora, les que ell recomanaria al seu Emili i, finalment, hem cercat les petjades de Rousseau en algunes obres de literatura infantil. Concretament en quatre clàssiques, com són *Peter Pan*, *El llibre de la jungla*, *Tom Sawyer* i *Pippi Calcesllargues*, i en tres de més actuals, com els *Contes per a infants*, de J.A. Goytisolo, *Gato y ratón* i *Un camaleón en la escuela de gatos*.

Una de les primeres conclusions és que Rousseau vivia amb un gran esperit contradictori la seva afecció lectora. La culpabilitzava de ser l'origen de les seves quimeres i, també, del seu esperit lliure i republicà que, al seu parer, tants problemes li va portar. Només un autor considera que el va deslliurar de tants mals ocasionats: Plutarc. En especial, les seves *Vides paral·leles*, la qual cosa no deixa de ser curiosa, en tant que va situant virtuts i defectes de dos personatges. Una comparativa que posa en relleu les contradiccions de l'ànima humana. Contradiccions que òbviament estan presents en tota trajectòria vital, però que en Rousseau prenen un significat especial, ja que aquest esperit contradictori no és pas un tret aïllat de la seva personalitat «...ell mateix sabia que la seva vida, més que una línia recta, semblava una línia trencada, amb avenços i reculades; en suma, amb aparents contradiccions, que era necessari explicar per tal que no ho semblessin» (Cardona i González, 1971, p. 31)[10]. Les contradiccions van formar part de la seva vida igual que l'aire que va respirar. Prou conegut és un fet tan traumàtic com l'abandonament dels seus fills a un hospici anomenat Hôpital des Enfants-Trouvés, la qual cosa no es pot deslligar d'una pràctica social a la França de l'època que situava l'abandonament dels fills al néixer en percentatges realment esgarrifosos[11] des de la

(10) Recordem amb nostàlgia i estima, des d'aquestes línies, a la professora Àngels Cardona (1923-2011) i les seves classes a l'Institut Verdaguer el curs 1987-1988 a les que l'autora d'aquest article hi va assistir mentre cursava el COU. El seu germà li va dedicar una obra on apareix ella amb el pseudònim d'Ana: Cardona, F. Ll., *Vae Victis: ¡Ay de los vencidos!* (Barcelona, PPU, 2012).

(11) Parlem d'un 41% d'infants abandonats el 1772, dels quals un de cada set era legítim. El 70% de nens admesos durant els seus primers mesos de vida no arribaven a l'any. Dades extretes de les notes a peu de plana de Mauro Armiño (Rousseau, 1782-1789b, p. 426).

nostra perspectiva del segle XXI i els avenços en les nostres obligacions educatives envers els infants. Malgrat tot, no deixa de ser un fet singular i ben especial de Rousseau que ho va justificar de moltes maneres. Fins i tot quan Madame de Luxemburg, una de les seves amigues i protectores, el va animar a emprendre la recerca dels seus fills, segons s'explica al Llibre onzè de *Les Confessions*, una de les justificacions que va donar el filòsof als abandonaments va ser la de contribuir, amb aquest fet, a un estat ideal com el de la República de Plató, que considerava « el millor tractat d'educació que s'hagi escrit mai» (Rousseau, 1762a, p. 39; 1762b, p. 12).

No deixa de ser paradoxal que, malgrat el dolor que arriba a expressar la seva dona Thérese Levasseur cada cop que paria un dels seus fills, Rousseau l'obligués a portar a terme l'horrible acció. I no deixa de ser també prou contundent la seva reflexió sobre el fet i la seva aparent manca de culpabilitat al respecte, al mateix temps que és capaç d'expressar d'una manera tan sublim, tan subtil i tan magistral tot el que cal fer per educar bé un infant. Un dels seus biògrafs ho resumeix de la següent manera: «Però només va poder expressar tot el bé perquè coneixia el mal» (Guéhenno, 1952, p. 374).

Tornant a la idea de com de perjudicial era la seva afecció a la lectura, i enllaçant-ho amb els seus propòsits educatius, Rousseau no escatima una crítica forta i contundent a acostar els infants a les lectures de ficció, concretament les faules, car eren les lectures més de moda en aquell moment. I, finalment, acaba per concloure que això el fa decidir-se per apartar-ne l'Emili, al qual només li recomanarà un llibre que serà en *Robinson Crusoe*.

No podem evitar pensar que si Rousseau aixequés el cap i tafanegés per una secció infantil de qualsevol llibreria o biblioteca actual, probablement el tornaria a amagar abatut per la magnitud del mercat editorial. No només la lectura és un bé infantil reclamat i fomentat per tots els bàndols pedagògics, sinó que fins i tot existeixen projectes específics per a fomentar-la des del moment del naixement[12].

Arrel d'aquesta lectura, hem anat enllaçant el que serien les virtuts que trobem en la novel·la de Defoe i els preceptes educatius de l'Emili. Un encaix que ens permet comprendre aquest esperit envers l'anhel per la perfecció humana tan present en Rousseau i que passa per reconèixer com ha de ser aquesta ànima i com cal actuar per tal que ho sigui. De tot plegat, es tracen virtuts com ara la reflexivitat, la humilitat, l'austeritat, la destresa i l'enteresa, a més de tenir com a escenari una altra de ben remarcable com és l'autonomia. Tant en Emili com en Robinson, les hem anat trobant i enllaçant. A més, totes elles impliquen la comprensió d'algunes emocions que no són massa reconfortants, com l'odi, la por o la tristesa, però que configuren el paisatge de qualsevol vida humana. Però, a més, totes elles es necessiten mútuament. No es pot dibuixar una ànima complerta, si no hi són totes.

D'altra banda, quant a les petjades de Rousseau a la literatura infantil, hem trobat també alguns trets curiosos. Per exemple, en un seguit de clàssics com *Peter Pan*, *El llibre de la jungla*, *Tom Sawyer* i *Pippi Calcesllargues*, es deixen entreveure qüestions

(12) *Nascuts per llegir* és un dels projectes que es porta a terme a la Xarxa de Biblioteques de la Diputació de Barcelona i que empra organismes com els Centres d'Atenció Primària amb l'objectiu d'acostar els nadons a la biblioteca. El que en pensaria Rousseau ja ens ho podem imaginar.

essencials en el pensament educatiu rousseaunià, com el paidocentrisme i, d'aquesta visió de l'infant com eix central, sorgeixen idees com la seva naturalitat i espontaneïtat i la necessària reivindicació de la seva llibertat per tal que es doni via lliure a tot plegat. En les obres més actuals, com *Contes per a infants*, *Gato y ratón* i *Un camaleón en la escuela de gatos*, hem vist altres idees rousseaunianes que es podrien resumir amb la idea «Adults, deixeu els nens en pau», que no podem evitar que ens recordi l'emblemàtic crit de Pink Floyd al The Wall amb: *Teachers, leave the kids alone*[13]. Quan no ho feu, esteu espatllant un projecte de vida i, en conseqüència, un projecte social. Quan voleu imposar els vostres falsos criteris en la cerca d'un futur millor, ignorant les veritables necessitats de l'infant, no feu altra cosa que posar el germen de l'odi entre els futurs adults. Quan voleu imposar un model educatiu, sense pensar en l'infant, no feu una altra cosa que contradir la natura humana, falsejant el que no pot esdevenir i que, a més a més, acabarà sent letal per al mateix educand.

Encara queda una esperança que no perd el pirata honrat que insaciablement va portant nous habitants a l'illa ignorada. Cada cop més petits, més tendres, més innocents. A la recerca incansable de la bondat i d'un món millor. Potser, tots plegats, n'hauríem de prendre exemple i, potser, molts que tenim certes responsabilitats educatives, hauríem de reflexionar sobre aquests suposats bons propòsits adults que no fan res més que contaminar amb els nostres odis la bondat natural de l'infant.

Referències

Aliaga, R. (2011) *Un camaleón en la escuela de los gatos*. Barcelona, Edebé.

Aristóteles (1974) *La política*. Barcelona, Bruguera.

Barrie, J.M. (1911) *Peter Pan i Wendy*. Barcelona, Joventut, 1925.

Bogacki, T. (1996) *Gato y ratón*. Madrid, SM.

Cardona, A. i González, A. (1971) «Estudio preliminar», a Rousseau, J.J. *Emilio de la educación*. Barcelona, Bruguera, p. 21-59.

Defoe, D. (1719) *Robinson Crusoe*. Barcelona, Barcanova, 1992.

Garcia i Farrero, J. (2012) «Els passeigs de Rousseau: solitud, rememoració i herboritzacio». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana i Universitat de les Illes Balears), 19, p. 17-33.

Gottlieb, G. i Plumb, J.H. (1975) *Early Children's Books and their illustration*. Nova York, The Pierpont Morgan Library.

Goytisolo, J.A. (2003) *Contes per a infants*. Barcelona, Edebé.

Grimsley, R. (1973) *La filosofía de Rousseau*. Madrid, Alianza, 1977.

Guéhenno, J. (1952) *Jean-Jacques Rousseau*. València, Edicions Alfons el Magnànim, 1990.

Hunt, P. (1995) *Children's Literature an Illustrated history*. Oxford, Oxford University Press.

(13) Es tracta d'un dels versos del tema *The Wall* del grup britànic Pink Floyd de l'any 1979.

Kipling, R. (1894) *El llibre de la jungla*. Barcelona, Edicions 62, 2006a.

Kipling, R. (1894) *El libro de la selva*. Barcelona, Editorial Juventud, 2009b.

Korczack, J. (1919-1920 i 1929) *Com estimar l'infant. El dret de l'infant al respecte.* Vic, Eumo, 1999.

Lindgren, A. (1945) *Pippi Calzaslargas*. Barcelona, Juventud, 2008.

Lomba, J. (1992) «Dos apuestas: Robinson Crusoe y Hayy Ibn Yaqzān», a AAVV *Anales del Seminario de Metafísica. Núm. Extra. Homenaje a S. Rábade*. Madrid, Ed. Complutense, 1992, p. 987-1004.

Marías, J. (1958) *El oficio del pensamiento*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Montaigne, M. (1580-1588) *Assaigs*. Llibre primer. Barcelona, Proa, 2007.

Obiols, N. (1998) «Ilustres robinsones ilustrados». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (Barcelona, Editorial Fontalba), 110, p. 46-55.

Pascual, E. (1998) «La epopeya de un hombre solitario». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (Barcelona, Editorial Torre de Papel), 110, p. 8-18.

Plutarco (2001) «La educación de los hijos», a *Plutarc, Obras morales y de costumbres* (Moralia). Madrid, Gredos, volum 1, p. 11-45.

Pujol, C. (1996) «Defoe y su época», a Defoe, D. *Aventuras de Robinsón Crusoe*. Barcelona, Planeta, p. 9-49.

Rousseau, J.J. (1750) *Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad de los hombres*. Buenos Aires, Losada, 2005.

— (1762) *Emilio o de la educación*. Madrid, Edaf, 1981a.

— (1762) *Emili o de l'educació*. Vic, Eumo, 1985b.

— (1762) *Del contracte social*. Barcelona, Edicions 62, 1993c.

— (1782 i 1789) *Les Confessions*. Barcelona, Edicions 62, 1985a.

— (1782 i 1789) *Las Confesiones*. Madrid, Alianza Literaria, 2008b.

— (1782) *Els sommieigs del passejant solitari*. Barcelona, Proa, 1996a.

— (1782) *Las ensoñaciones del paseante solitario*. Madrid, Alianza Editorial, 2008b.

Schmid, C. (1943) *El Robinsón Cristiano*. Barcelona, Maucci.

Starobinski, J. (1971) *Jean-Jacques Rousseau: la transparencia y el obstáculo*. Madrid, Taurus, 1983.

Suárez, Mª L. (1994) «El mundo de la isla robinsoniana», a Pozuelo, J.M. i Vicente, F. [Coord.] *Mundos de ficción* (*Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica,* Murcia, 21-24 noviembre 1994), p. 1477-1482.

Trousson, R. (1993) *Jean-Jacques Rousseau*. Madrid, Alianza.

Twain, M. (1876) *Las aventuras de Tom Sawyer*. Barcelona, Barcanova, 1984.

Valverde, J.M. (1968) «Defoe y su Robinsón», a *Historia de la Literatura*. Barcelona, Planeta, p. 389-391.

Vicens, T. (1978) *Conocer Rousseau y su obra*. Barcelona, Dopesa.

J.J. Rousseau y la lectura: del Robinson Crusoe a la literatura infantil

Resumen: En este artículo trataremos diversos aspectos sobre la relación de Rousseau con la lectura. Uno de ellos hace referencia a la afición lectora del célebre filósofo ginebrino cultivada desde su más tierna infancia. Posteriormente nos centraremos en cómo trataba Rousseau dicha afición lectora en su obra *Emilio o de la educación* (1762). Esto nos llevará a entrar en detalle en la única obra recomendada a su discípulo, *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe, sobre la que haremos un análisis de las virtudes de su protagonista, relacionándolas con algunas ideas pedagógicas rousseaunianas. Y, en último lugar, trataremos de encontrar huellas de Rousseau en una selección de obras de literatura infantil consideradas como clásicas, así como otras más actuales. Todo ello con el propósito de conocer un poco más a Rousseau considerando su relación con la lectura como niño, como educador y su presencia implícita en una selección de obras de literatura infantil.

Palabras clave: educación, lectura, literatura infantil, Robinson Crusoe, Rousseau

Jean-Jacques Rousseau et la lecture: de Robinson Crusoé à la littérature infantile

Résumé: Dans cet article, nous traitons divers aspects de la relation de Rousseau avec la lecture. L'un d'entre eux fait référence au goût pour la lecture que le célèbre philosophe genevois cultivait depuis sa plus tendre enfance. Ensuite, nous nous centrons sur la manière dont Rousseau traitait ce penchant dans son œuvre *Émile ou De l'éducation* (1762). Cela nous entraîne à entrer avec attention dans l'unique œuvre recommandée à son disciple, *Robinson Crusoé* (1719), de Daniel Defoe, et nous faisons une analyse des vertus de son protagoniste en les mettant en rapport avec certaines idées pédagogiques rousseauistes. Enfin, en dernier lieu, nous tentons de trouver l'empreinte de Rousseau dans une sélection d'œuvres de littérature infantile considérées comme des classiques, ainsi que d'autres plus actuelles. Tout cela est fait dans la perspective de connaître un peu plus Rousseau en considérant sa relation avec la lecture en tant que lecteur enfant puis comme éducateur, ainsi que sa présence implicite dans une sélection d'œuvres de littérature infantile.

Mots clés: éducation, lecture, littérature infantile, Rousseau, Robinson Crusoé

J.J. Rousseau and reading: from Robinson Crusoe to children's literature

Abstract: In this paper, we deal with various aspects of the relationship between Rousseau and reading. One refers to the famous Genevan philosopher's love of reading, which he had cultivated from a very young age. Subsequently, we focus on how Rousseau addressed this love of reading in his work Emile or On Education (1762). This leads us to examine in depth the only book recommended to his disciple: Robinson Crusoe (1719) by Daniel Defoe. We analyse the virtues of the book's protagonist, and relate them to some of Rousseau's ideas on education. We then try to find traces of Rousseau in a selection of literary works for children that are considered classics, and in more contemporary works. The overall aim is to find out a little more about Rousseau by considering his relationship with reading as a child and as an educator, and his implicit presence in a selection of literary works for children.

Key words: education, reading, children's literature, Rousseau, Robinson Crusoe

TESTIMONIS PEDAGÒGICS

PEDAGOGICAL TESTIMONIES

Una trajectòria particular entre la lletra i la imatge

Teresa Duran*

Resum

Aquest text –una simple redacció autobiogràfica– obeeix a una comanda de la nostra revista i s'hi descriu la trajectòria personal i professional d'una pedagoga catalana contemporània reconeguda cívicament «per la seva aportació al llibre infantil i juvenil, tant en el camp de la creació com de la recerca, la crítica literària i diverses formes de docència i difusió».

Paraules clau

història de vida, aprenentatge, escola, universitat, cultura

Recepció de l'original: 3 de febrer de 2014
Acceptació de l'article: 5 de març de 2014

Un interrogant introductori

Ara que estic a les portes de la jubilació, miro enrere i observo que la meva activitat pedagògica (si és que se'n pot dir o considerar així) està presidida per un neguit que ha pres forma de dilema: «La cultura serveix per a educar o l'educació per a culturitzar?».

La meva trajectòria professional, que m'ha posat en contacte amb àmbits i institucions tant de caire escolar com cultural, m'ha permès observar que hi ha qui es decanta per una opció o per una altra, i d'això se'n deriva una praxis o una altra, no pas diametralment oposades, perquè el dilema no és excloent, però sí que els objectius o fites resultants s'orienten, preparen i realitzen de maneres diferents. Em sembla que aquells que orienten la seva acció educativa sota la premissa que la cultura serveix per a educar, són persones que pouen noms i recursos de les manifestacions culturals (exposicions, museus, entorns naturals, llibres, pel·lícules...) per introduir-les dins de l'escola i des de paràmetres curriculars. Dit barroerament i simplificant-ho en excés, hi ha qui orienta l'enllaç entre cultura i escola en un vector direccional inclusiu, de fora cap a dins; des de determinats punts d'ancoratge de la cultura cap a educació.

En qualsevol cas, jo crec, no sé si ingènuament, que l'educació és la clau de volta de l'altíssima esfera més ampla, alta i profunda de la cultura, i pretenc que els meus actuals alumnes de magisteri –o de qualsevol altra branca universitària–, a més de ser experts en l'àmbit educatiu i didàctic, siguin persones a les quals cap manifestació cultural, vingui d'on vingui, passada o futura, els sigui aliena. És a dir, he pretès que la meva mai prou ben resolta activitat didàctica fos només la llavor d'un arbre que anés des de les institucions o entitats educatives cap a l'exterior, cap a tot aquell patrimoni visual, literari, històric, natural, humà que conforma, de manera disforja i heterogènia el magma sempre efervescent de la cultura. És a dir, he maldat per exercir una docència (poques

(*) Doctora en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Escriptora i crítica especialitzada en literatura infantil i juvenil. Adreça electrònica: tduran@ub.edu

vegades reglada) més centrífuga que centrípeta. Sincerament, sé que ni ho he aconseguit ni ho aconseguiré però, si més no, ha estat plaent intentar-ho.

Un itinerari acadèmic

Filla de l'Eixample barceloní, em sembla que jo he tingut força sort a la vida. La meva família pertany a la petita burgesia, amb arrels pageses per banda dels avis paterns i industrial per la banda dels materns. Però sobretot cal remarcar que vaig tenir uns pares que van preferir tenir llibres a tenir cotxe, on més valia anar al cine que no pas veure la televisió (que no va entrar a casa fins l'any 1978!) i viatjar modestament que no pas alternar en societat.

El meu pare, com era molt usual a la dècada dels anys cinquanta, va deixar les decisions educatives que afectarien les seves dues filles en mans de la meva mare, per considerar que aquest afer era «cosa de dones». I com que la història va voler que la meva mare hagués estudiat a la Mútua Escolar Blanquerna, que tenia per assessor pedagògic a Alexandre Galí –al qual la meva mare encara ara idolatra i recorda admirativament– escolaritzar-nos no va ser fàcil.

A Barcelona, deu anys després de la Guerra Civil, les escoles públiques eren desastrosament diferents en qualitat i en objectius pedagògics respecte a allò que havien assolit ser abans de la guerra. L'alternativa passava per l'escola privada, prioritàriament religiosa, que era on solien anar les nenes de l'Eixample. Ni l'escola pública ni l'escola de monges eren del grat de la mare qui, malgrat que és creient, té una certa ingènua mania a la carrincloneria que atribueix a les ordres religioses en general i a les monges en particular. Com que, per torna, la meva germana, a qui calia escolaritzar primer, perquè és la gran, era malaltissa i tenia problemes digestius que feien preferible que anés a dinar a casa, no va quedar altre remei que buscar un parvulari proper, recomanat per alguns amics, el Parvulario Norma, que dirigia una dona seglar. El nom de Norma era molt escaient. No vam anar a parar a les monges, però va ser com si ens eduqués la Guàrdia Civil.

El Norma estava situat al passeig de Gràcia, just al costat de la botiga Vinçon, i calia entrar-hi a les nou en punt, ni un minut abans ni un minut després, cosa que motivava que, per no ser vistes ni renyades per excés d'anticipació, ens haguéssim d'esperar a la cantonada, a la Pedrera, fins dos segons abans de les nou, per emprendre la correguda i arribar a les portes del parvulari «*just o'clock*». Un cop dins, se'ns arrenglerava, els nens a una banda i les nenes a l'altra, i a nosaltres se'ns feia posar un davantalet de farbalans emmidonat damunt l'uniforme blau marí –del qual se'n canviaven els tirants per uns altres amb floretes bordades a la primavera– i entràvem a l'aula. Eren unes sales grans, amb sòl de parquet i molta llum, que traïen el seu passat de planta noble i principal d'edifici vuitcentista. Les taules eren rodones, per a quatre o sis alumnes, pintades de verd poma, amb cadires de voga. Cada matí, damunt la taula, cadascuna de nosaltres hi trobava una llibreta oberta on, amb aquells ja pràcticament extingits llapis vermells i blaus, la senyoreta havia escrit al capdamunt la tasca que havíem de fer aquell dia. I prou. Ni una paraula ni una explicació més. Teníem tres anys i a la meva família s'ha fet cèlebre el quadern on la senyoreta hi havia escrit amb una cal·ligrafia preciosa l'enunciat: «Dibujo. Tema dado. Un día de lluvia». I on jo hi vaig dibuixar un sol que

omple tota la pàgina! Què voleu que hi fes, si no sabia llegir, encara... El pitjor –i més humiliant– era la qüestió d'anar al lavabo. Calia alçar la mà, esperar el permís, aixecar-se de la taula, anar cap a la cadira on la senyoreta vigilava i, agafant-se la punta de les faldilles tot fent una petita reverència principesca, calia deixar anar aquesta locució obligatòria: «Señorita, ¿me permite el tocador?». Però allí només s'hi podia anar després de les onze. Per tant, si a tu et venien ganes de fer pipí abans de l'hora establerta, se't denegava el permís. Com que mai, ni ara, he tingut aquesta natural necessitat fisiològica a hores prefixades, dia hi va haver que a mi –que tenia perfectament regulat el meu control d'esfínters quan era fora de l'escola– se'm va escórrer el líquid cames avall, anant a parar al receptacle de les meves botetes. Si se n'adonaven, perquè en caminar les meves botes feien «sxleps-sxleps», em feien anar a la cuina, a fi que la cuinera, que es deia Teresita, em deixés unes calces seves. I aquí venia la riota pública, perquè aquelles bragues de viscosa rosa de la cuinera eren qui sap quantes talles més grans que les meves de cotonet blanc i em sortien, ondulades com una uralita, per sota les faldilles, delatant-me. Era horrorós. Amb tot el que he vist, estudiat i comentat, encara avui no puc entendre, de cap de les maneres, el per què d'aquella norma que impedia que infants de tres i quatre anys anessin al lavabo entre les nou i les onze, i per què se'ns prohibia, a nosaltres i a la família, dur robeta de recanvi per un si de cas[1].

No la podia suportar gaire, jo aquella escola. I la meva mare tampoc. En canvi, la meva germana s'hi va adaptar força millor i va plorar quan va arribar l'edat de deixar-la. On aniríem el curs vinent? A casa es va parlar de dur-nos a l'Institut Tècnic Eulàlia que, en la mesura del possible, seguia les pautes de la renovació pedagògica que tant anhelava per a les seves filles la meva mare, però la quota era massa alta per al pressupost familiar. La casualitat va voler que una tarda, al metro, la mare es trobés amb una amiga del Blanquerna i que aquesta l'informés que estava a punt d'estrenar-se una nova escola, pedagògicament paral·lela al tipus d'educació que rebien els nois de l'escola Sant Gregori, assessorada per Jordi Galí i, de tant en tant, per Artur Martorell. I allí vam anar, perquè tenia un sistema econòmic basat en quotes proporcionals als ingressos familiars. Era a Sarrià, al carrer Jaume Piquet, 23 i se'n deia escola Talitha (actualment, de l'edifici, se'n diu casa Orlandai). La dirigia una noia menuda i molt jove que es deia Maria Teresa Codina, i les mestres que li feien costat eren tan menudes, baixetes i joves com ella: es deien Maria Antònia Canals, Maria Teresa Fort, Maria Àngels Oller, Rosa Maria Pujadó, Anna Maria Roig (aleshores, això de posar Maria davant del nom era moda), Roser Jarque, Isabel Zamarreño i Marta Mata.

Vam notar el canvi d'orientació pedagògica des del primeríssim dia: «Pares, sabeu què? Juguen!», va ser l'exclamació més espontània que ens va brollar dels llavis a la meva germana i a mi quan ens van venir a buscar. No ens en sabíem avenir. Jugàvem, a allò que volíem i decidíem, durant molta estona i, per torna, en un jardí immens. A la meva classe, aquell primer any, érem només sis. I hi havia un nen! En Ramon era pràcticament cec i seia al meu costat. M'admirava veure com llegia els puntets del sistema Braille. Perquè llegir, en veu alta o en el silenci de sota els llençols, era la meva passió i en aquella escola, tant diferent del Norma i de moltes altres de l'època –i d'ara, ai las!—

(1) Per a saber-ne més, podeu llegir el fragment autobiogràfic corresponent al llibre coordinat per David Pujol *Quan jo anava a estudi*. Siurana d'Empordà, Col·legi Públic «El Serrat», 1996.

hi havia biblioteca i mestra bibliotecària que, a l'inici, era Marta Mata i després Eulàlia Valeri. Per a mi aquella sala era l'equivalent a la caverna dels tresors d'Alí Babà, no pas perquè a casa no hi entressin llibres, sinó perquè allí n'hi havia molts més i tots a l'abast i en servei de préstec. I perquè els fèiem servir. Recordo que l'assignatura de religió de primer de batxillerat la fèiem creuant informacions directament llegides a la Bíblia i al llibre *La historia empieza en Summer*, de Samuel N. Kramer, a més d'algunes espúries opinions pròpies extretes de la superproducció hollywoodenca *Los diez mandamientos*, que es va estrenar llavors. Però el mateix creuament d'informacions i opinions es produïa a les classes de ciències naturals o socials[2].

He de reconèixer que la qualitat pedagògica del Talitha en aquells anys ha de quedar fora de dubte i la història ja es va encarregant de fer-ho. Però jo, hi vaig ser feliç? No ben bé del tot. Massa poques nenes per grup, exactament les dotze mateixes des dels deu fins als catorze anys, sabent-ho tot de totes, assabentades fins i tot, malgrat la voluntat dels mestres, de qui pagava quota alta o baixa, i amb una evolució de l'aprenentatge potser excessivament controlat que, a vegades, se't girava en contra, sobretot si treies massa bones notes. Així fou com a tercer de batxillerat vaig decidir, en els exàmens oficials que es feien a l'Institut Verdaguer, suspendre expressament. És a dir, en comptes de respondre a la pregunta sobre els teleostis que havia sortit a la papereta que ens queia en sort, vaig escriure al full d'examen el conte sencer de *La caputxeta vermella*, en un acte de rebel·lió forçat, simplement, perquè volia ser com «les altres» i conèixer de primera mà l'experiència de suspendre, cosa que va esgarrifar la família i, sobretot, a l'esplèndida professora Montserrat Carrió, que mai hauria sospitat que, jo, tan ben preparada, suspendria aquell examen. I aquella no va ser la única indisciplina que vaig cometre, beneita de mi.

Allí on realment vaig ser feliç, va ser a l'Institut Montserrat, on vaig cursar el batxillerat superior de lletres, malgrat que la tutora del Talitha em recomanà que fes el de ciències. Tot sigui per dur la contrària. O per anar a un institut on només hi va anar a parar una altra de les meves ex-companyes. La classe era de quaranta noies i em vaig fondre feliçment en l'anonimat. No vaig tornar a suspendre, però tampoc vaig matarme a estudiar. Senzillament, vivia de renda. Havia adquirit una bona base i, per tant, l'estudi de les matèries obligatòries em resultava relativament fàcil.

El que em va fascinar van ser les classes de literatura de la professora Carme Pleyán. Érem a finals dels seixanta i Barcelona s'obria al món europeu al mateix ritme que la nostra adolescència. I per això, la Pleyán –com li dèiem– ens va oferir molt més que literatura. Recordaré sempre com ens va llegir els prohibits poemes de Rafael Alberti o de José Hierro; com ens va ensenyar a descodificar-los socialment; com ens va fer tancar els ulls per a concentrar-nos millor en escoltar l'obertura wagneriana de *Els Nibelungs*; com ens rebia a casa seva per parlar de cine, de llibreries, dels Beatles i de discoteques (i també de les pupes que ens sortien als llavis amb els primers petons); com ens va ensenyar els eixos de composició d'algunes pintures canòniques: *Els afusellaments del dos de maig* de Goya, el *Punt Blanc* de Kandinski o el *Pantocràtor* de Taüll... Tenia un marcat accent lleidatà, era la mare d'una de les noies de la classe, i va saber fondre afectes,

(2) Seria interessant, en aquest punt, llegir molt atentament el llibre: M. Teresa Codina, *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic, Eumo, 2006.

efectes i matèries en un allioli excepcionalment estimulant. Ella estava al dia de tot el que passava i, mes que no pas ensenyar-nos literatura –que també, i molt!–, ens va ensenyar desinteressadament a redreçar les antenes i a orientar-nos dins la jungla urbana i pretesament cosmopolita d'una ciutat emergent. No l'he vist més, i em dol, perquè va morir fa un parell d'anys.

Educativament parlant cal ressenyar que paral·lelament a l'escolarització al Talitha i a l'Institut jo practicava l'escoltisme, que aleshores i a Catalunya era un moviment educatiu del lleure summament idoni per a que els nois i noies hi poguéssim adquirir una mínima noció d'identitat nacional i de pertinença a un territori concret, variat, explorable i creatiu, on això ens importava més que no pas seguir al peu de la lletra les instruccions de Baden-Powell, perquè tot allò que fes tuf de militar ens esgarrifava. M'ho vaig passar molt bé perquè amb l'escoltisme vaig dur a terme moltes pràctiques teatrals, plàstiques, lúdiques, culinàries, botàniques i de participació democràtica, que complementaven idòniament el meu aprenentatge acadèmic. Juntament amb un incipient sentit de la responsabilitat que em duia a sospesar les meves iniciatives personals, abundoses i tolerades, hi vaig adquirir empíriques nocions de coneixement del medi i de la pluralitat del territori, ni que fos urbà, perquè allí vaig conèixer a fons els barris de Barcelona.

I després, la Universitat. Més concretament la Facultat de Filosofia i Lletres. El Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (SDEUB), s'havia creat, amb la històrica i conseqüent Caputxinada (9-11 de març de 1966), just un curs abans que jo trepitgés el pati de l'edifici central. I en remarco el pati –i el bar– perquè aquells dos espais esdevingueren, de bo de bo, les nostres aules. O més ben dit, els llocs on de debò s'hi aprenia alguna cosa. I on se n'exposaven d'altres. Com que jo tenia una certa traça a dibuixar, aviat els companys van començar a encarregar-me els cartells de paper kraft amb els quals anunciàvem convocatòries d'assemblees o manifestacions, concerts o representacions teatrals. No vaig pertànyer mai a cap partit concret, però, anys després, encara em fa gràcia com els delegats dels diferents partits i cursos m'encarregaven els pòsters: «Posa-hi unes lletres com les del disc d'en Bob Dylan...»; «Saps posar-hi un retrat contrastat com el del Che?...», o bé, els més de dretes: «Les lletres, negres i ben gruixudes, i la composició, centrada». Dia hi va haver en què jo sortia de casa portant, ben plegadets, tots els colors i sigles de l'iris democràtic. I també hi va haver dies en què vaig haver de córrer de valent, qui sap si establint algun rècord olímpic, perquè la policia –els grisos– entrava impunement al pati, aporrinava tothom que se li posés al davant i arrabassava les meves tosques obres d'art de mala manera. S'ho van prendre per costum això d'envair el recinte cada dia a les dotze i d'aquelles corredisses buscant amagatall nosaltres en dèiem «el vermut dels grisos». Dels representants i companys del nostre curs, entre els quals hi havia en Rafael Argullol o en Lluís Bassets, en van arribar a detenir més de tres quartes parts. Les aules eren buides i la comissaria de Via Laietana plena, sobretot després d'haver defenestrat, durant el mes de gener de 1969, el bust de Franco que presidia el Paranimf i que va motivar l'estat d'excepció.

Com anècdota que té un cert valor de cara a la història quotidiana d'aquelles revoltes molt anteriors a l'ús del mòbil, crec que val la pena explicar com ens ho manegàvem per saber si un company era a comissaria o no, quan feia més de vint-i-quatre o quaranta-vuit hores que no el vèiem. Si anaves a l'entrada principal de la Via Laietana a pre-

guntar, no te'n donaven raó. Però si anaves a la porteta lateral, la que hi ha al carreró de Tomàs Mieres, amb un entrepà amb el nom del teu company, i demanaves al conserge si podia fer-lo a mans del destinatari, podien passar dues coses: que l'acceptés, i això significava que qui cercàvem era dins, o que no l'acceptés...i això podia significar probablement que el teu company o companya havia lligat i s'havia fugat de la ciutat per motius tant o més romàntics que la revolució. El cas és que, per molt revolucionaris i progressistes que aparentéssim ser, la confecció dels entrepans, normalment de truita, corria a càrrec de les noies, per una mena de tradició secular que ni aleshores vam acabar de trencar, i també el lliurament de l'entrepà al conserge de comissaria, però això ja formava part d'una estratègia més subtil, basada en l'entendriment que podíem i havíem de causar en aquell bon home, fent-nos passar per la novia del pres.

De les classes, pròpiament dites, només recordo les del catedràtic d'història, el senyor Palomeque, del qual fèiem mofa i befa descaradament, subratllant amb acords de guitarra les seves exclamatives frases en la descripció del descobriment de Troia o les puerils definicions geogràfiques que el duien a proclamar, des de la seva càtedra universitària, que «una montaña es un montón de tierra acabado en punta». A història de l'art teníem el professor Guerrero, que ens ensenyava la pintura mitjançant unes diapositives tant en blanc i negre que jo sempre opinava que pertanyien a l'escola tenebrista. Però també hi havia algun professor no numerari (PNN) que maldava per fer-nos costat i procurar-nos una mica més de ciència, com Xavier Rubert de Ventós o Antoni Vilanova.

Per a mi aquest període va acabar amb una cosa rara: un suspens polític, consistent en trobar-te totes les assignatures suspeses sense apel·lació possible, a vegades havent suspès d'antuvi fins i tot la convocatòria de setembre, que era una manera molt fina de fer-te fora de l'àmbit universitari. Però després hi vaig tornar i vaig arribar fins a quart curs de psicologia (n'érem la primera promoció) i un any de filologia catalana. Estudis que mai he acabat, perquè em vaig espantar i perquè preferia, de llarg, la meva vida laboral a l'acadèmica, ja que en aquells anys la dicotomia «estudies o treballes?» era una cosa totalment plausible i factible.

En l'interregne entre una etapa universitària i una altra vaig matricular-me a l'escola de disseny Elisava, on hi vaig cursar els tres anys de disseny gràfic que tant han aportat a la meva trajectòria professional i docent, i on vaig trobar professors molt més actius i atractius intel·lectualment que els que havia trobat a la universitat franquista. Es van acabar pràcticament alhora la vida del dictador i els meus estudis.

No va ser fins deu anys després que vaig decidir reingressar a la universitat, empesa per l'afany de sistematitzar tot allò que professionalment anava aprenent, i vaig aconseguir obtenir el títol de Llicenciada en Pedagogia Sistemàtica (1986). Va caldre encara una dècada més perquè el professor Miquel Martínez em convencés a iniciar els estudis de doctorat i que el tutor del programa de doctorat s'ho fes venir bé per adaptar i convalidar el meu carpetovetònic currículum acadèmic a les premisses que exigien els llavors actuals plans d'estudis. Quan em vaig doctorar, l'any 2001, ja donava classes a la Facultat de Formació del Professorat, que era una cosa que mai hauria sospitat que acabaria fent, i menys des del Departament de l'Educació Visual i Plàstica, que és una especialitat que va sorprendre a tothom del meu entorn, més avesats a situar-me en el camp de la literatura que en el de les arts plàstiques. Però d'aquests canvis i opcions ja

en parlaré més endavant. Com en deixo constància aquí, la meva trajectòria acadèmica a la Universitat de Barcelona és feta a batzegades, de la manera més discontínua que es pot arribar a imaginar, mantenint tothora amb l'anomenada «*alma mater*» una distància prudencial, i és que mai m'hi he sentit del tot integrada..., i això que l'he tastat sota tota mena de ventades o atzars politico-socials.

Un itinerari professional

Més o menys paral·lel al meu vessant estudiantil, cal tenir en compte el meu vessant laboral. Deixant de banda les feinetes que qualsevol adolescent s'engipona per obtenir diner de butxaca i que també van deixar petja en la meva manera de ser i veure món, el meu primer sou va sorgir, quan ja era universitària, fent de dependenta de la Llibreria Estai, al carrer de Balmes. Una llibreria tan remenuda i abandonada que raríssimes vegades hi entrava un possible client. Com que allò era tan solitari i tan quiet em passava l'estona llegint tot aquell bé de Déu de llibres que tenia a l'abast. Moltes de les coses que diuen que sé, provenen d'aquelles lectures.

Allí, un dia, com que tenia una màquina d'escriure al meu abast, va venir-me una idea al cap, de resultes d'una experiència que havia viscut el dissabte anterior, quan havia dut els dos germans a qui els feia de cangur, a veure el Museu Picasso (l'amor que experimentava i experimento per l'obra picassiana prové de la Pleyán). La idea consistia en escriure una carta a la redacció de la revista *Cavall Fort*, de la qual n'era subscriptora, exposant-hi que, de la mateixa manera que la revista organitzava cicles de teatre infantil al Romea, s'ho podien fer venir bé per organitzar exposicions d'art al Tinell: els museus deixarien les obres, uns quants monitors les explicarien als infants, i tothom content! A *Cavall Fort* els deuria fer gràcia aquella carta escrita en un català prou correcte (això venia del Talitha i del diccionari de la llibreria) per una noia de divuit anys i em van citar a una propera reunió del consell de redacció per parlar amb mi i conèixer-nos. Vaig experimentar una gran emoció i una mica d'ansietat, prou com per a decidir que aquell vespre em faria el meu primer monyo, per semblar més gran. I cap allà vaig anar. Era al carrer de les Carolines, a la casa d'Antoni Gaudí. Em vaig trobar enmig d'una colla d'homes que quarantejaven i que debatien, amb bon humor i bon seny, els pros i contres de cadascun dels articles, il·lustracions, portades i acudits que pensaven publicar properament. Era un debat minuciós, argumentat, interessantíssim, que em va permetre albirar fins a quin punt fer una revista en català per a nois i noies era una tasca molt més primfilada i seriosa d'allò que a mi em semblava com a subscriptora. Enmig de tot aquell debat, ja s'ho van fer venir bé per explicar-me que la meva idea d'exposicions al Tinell era inviable i caríssima per raons de seguretat i de lloguer de l'espai, però que, si jo ho volia, podia entrar a formar part del consell de redacció de la revista des d'aquell mateix dijous en endavant. Bufa! És clar que ho volia! Havia aprés més coses sobre literatura i il·lustració en aquelles poques hores, que en tot un any a la universitat. No vaig fallar ni un dijous, i això que les reunions de redacció duraven fins a les tantes de la matinada. I poc temps després em van proposar de fer de secretària de redacció, enmig d'un equip humà esplèndid, encapçalat per l'Albert Jané, com a cap de redacció i per la Teresa Samsó pel que fa a afers administratius i de personal. Els estic profundament agraïda per tot el que hi vaig arribar a aprendre sobre la meva llengua i els desinteressats creadors de la seva cultura, el meu país petit i els seus infants xics i grans. D'això

se'n diu un privilegi. Vaig ser molt afortunada i encara ho sóc, perquè no me'n sé estar de proclamar, als quatre vents si cal, que jo sóc de l'escola *Cavall Fort*, i que aquest és l'únic lloc al qual he estat i sóc fidel, ja que encara hi faig feina. Miro enrere i em pregunto quanta gent de la meva generació, quan vam arribar als quaranta anys i quan tot era molt més fàcil i ric, vam ser capaços de fer lloc a nois i noies de dinou, com la gent de *Cavall Fort* va fer amb mi en els anys difícils, encara que jo no tingués títol ni currículum...

De tant demanar il·lustracions des de la redacció de la revista i de tant veure com la maquetaven i imprimien em va venir la fal·lera d'estudiar disseny gràfic, cosa que, com ja he dit, vaig fer a l'Escola Elisava, a les tardes, amb uns professors prou avençats i seguidors més o menys fidels del que havia estat la Bauhaus. Vaig aprendre molt dels professors Lluís Trepat, Jordi Berrio, Xavier Elorriaga, Jordi Pericot i, sobretot, de Jordi Roure. I també dels professors xilens exiliats Nelson Leiva i Guillermo Tejeda. Entre professors i estudiants formàvem una penya, una mena de colla no per més creativa, menys exigent. Quan ja era a punt de cursar el darrer any, en Jordi Roure em va demanar si em veia en cor de fer classes al tot just nat curs preparatori de l'Escola de Disseny Bàsic Elisava (1971-2000[3]), que era una opció per a nois i noies –normalment de classe alta–. que no havien obtingut el títol de batxillerat, poguessin, cursant aquests estudis bàsics de disseny, entrar, si se'n sortien, als estudis reglats de disseny. És a dir, era com una mena de *by pass* entre el fracàs escolar i els estudis superiors professionals.

De manera que vaig deixar de fer de secretària de redacció i vaig fer de professora d'una colla d'eixelebrats als qui els costava d'allò més estudiar coses teòriques, perquè semblaven minairons, aquella mena de follets que tothora diuen «feina, feina». Entre els catorze i dinou anys hi ha una bona dosi d'adolescents que prefereixen el fer al saber i que volen poder constatar amb evidències el resultat d'allò que fan, molt més que no pas d'allò que saben, cosa que massa sovint només es pot comprovar amb exàmens escrits. El bo d'aquelles classes era que no hi havia un programa oficial a seguir, el ministeri franquista amb prou feines sabia què significava la paraula «disseny» i per tant, res no venia de Madrid. Els cinc professors que ens ocupàvem del curs preparatori (formats per alumnes tendres o barbuts, figaflors o cavallots, però tots havent tastat el mal gust de tres o quatre fracassos escolars) teníem carta blanca per imaginar un temari i unes activitats al nostre gust. A preparatori es feia Llenguatge, Matemàtiques, Dibuix i Taller i jo tenia a càrrec meu una assignatura nova que se'n deia Temes d'Humanitats i Cultura, temes que sovint triaven els propis alumnes segons els seus neguits o interessos i on tant podíem parlar de delinqüència juvenil, com de les versions icòniques i literàries de la llegenda de sant Jordi, com de la pel·lícula que havien emès el dia abans per la televisió (sempre recordaré com l'endemà d'haver vist la pel·lícula *Casanova*, de Fellini, el que més va intrigar els alumnes de la classe va ser el peto carrat i blanc que llueix Donald Sutherland quan fa l'amor, de manera que, després de comentar tot el que atenyia directament al film i al seu autor, vam acabar dissenyant una samarreta idònia per a aquests afers). Jordi Roure era un director extraordinari, com mai més n'he vist o tingut de semblant, amb una rara habilitat per a dirigir una escola sense perdre

(3) Tot el que va ser i representar aquesta escola pionera a Espanya es pot llegar a: AA VV. *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*. Barcelona, Elisava Edicions, 2001.

mai el seu perenne rol bonhomiós de pare Noël d'incògnit, conscient de la seva tasca de reconduir els fracassos escolars en atractives activitats didàctiques, molt capacitat per a treballar en equip, ja que d'equip n'hi va haver de debò. La professora de llengua, la genial, creativa i sàvia Roser Homar, que tenia davant seu la tasca ingent de reduir les faltes d'ortografia i sintaxi dels alumnes al mínim, feia sovint equip amb mi o amb el professor Matas, i entre tots tres preparàvem unes sortides i uns temes tan ben travats i enllaçats com podíem o sabíem.

Per mor de la veritat, cal dir que no tots els nostres alumnes van acabar accedint als estudis de disseny de debò però, si més no, els professors sí que vam aprendre moltíssim d'aquells adolescents i de les seves preguntes o respostes (per exemple, quan a la pregunta què saps del cubisme, et responen que és aquella obra d'art que es fa «tirando cubos de pintura contra la pared», o quan a la pregunta sobre qui fou Napoleó et responen tan succintament com lúcidament: «chiquito, pero matón»). Crec que a l'escola de Disseny Bàsic vaig descobrir fins a quin punt la imatge conforma la nostra intel·ligència (o si mes no, una o dues de les intel·ligències múltiples de les quals tant n'ha parlat Howard Gardner, i tant poc cas n'ha fet el Ministeri d'Educació). Aquella escola especial que hauria pogut ser una escola pilot del batxillerat artístic –i, de fet, ho va intentar fins el final– va desaparèixer amb la implantació de la LOGSE, perquè tot el que atenyia a itineraris acadèmics va ser ordenat i endreçat escrupolosament i rígida. Però jo encara em pregunto què en fa la societat de tants adolescents que no troben el seu lloc dins dels plans d'estudis actuals, perquè, el que és de ser-hi, segur que hi són.

Com que a *Cavall Fort* o a l'Escola de Disseny Bàsic Elisava només hi treballava als matins, les tardes i els caps de setmana els dedicava a altres activitats ja sigui de formació en el lleure o a fer cursos i xerrades per a mestres o a escriure i il·lustrar, simultaniejant-ho tot segons les comandes, de manera que costa molt seguir el fil de què feia, on, i quan. N'hi haurà prou amb deixar constància d'aquest fet, que reprendrem més endavant, per a poder comprendre com vaig fer un salt que em va conduir des de l'Escola de l'Esplai –depenent de Càritas diocesana, on em dedicava a la formació en el camp de la rondallística i de la plàstica per als monitors dels esplais de la ciutat, i en algunes ocasions, de la resta d'Espanya– a entrar a formar part de l'Institut Municipal d'Animació i Esplai (IMAE) que en aquell moment dirigia Joaquim Franch, un dels millors educadors que hi ha hagut al país[4], i que depenia de la tot just creada Àrea de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona. Quan ell va marxar a Girona, on hi va fer una molt bona tasca, jo vaig passar a dirigir aquella entitat, amb dedicació plena, i amb els conseqüents mals de cap derivats de la necessitat de vehicular la complexitat de la realitat social *vis à vis* amb l'envitricollada estructura administrativa local. Després d'un any i mig de ser-hi i maldar-hi, va arribar l'hora de formalitzar el contracte que faria de mi una funcionària, però l'absència de títol universitari va motivar que deixés aquella ocupació i que entrés a treballar en un altre camp, per mi totalment insospitat. (I també va motivar que em decidís a acabar els meus estudis universitaris, decantant-me, finalment, malgrat els meus estudis anteriors de psicologia i filologia, per la pedagogia).

(4) Vegeu-ne l'article de Ricard Català Gorgues «El legado pedagógico de Joaquim Franch» a http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20LEGADO.pdf (data consulta: febrer 2014). Igualment el llibre de Jaume Trilla, *Pedagogia del grup i del projecte: una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Edicions 62; Vic, Eumo, 2000.

De fet, fou la meva experiència en l'àmbit dels contes i rondalles populars, la que havia motivat que, abans de treballar a l'IMAE, entrés a formar part de l'equip del programa infantil *Jovenívol*, de Ràdio 4. Hi explicava contes o en feia els guions que s'emetien de manera dramatitzada, amb diferents veus i efectes sonors. De manera que va coincidir en el temps, l'any 1982, el meu abandó de la tasca municipal amb la creació de les emissores de la Generalitat, i més concretament, de Catalunya Ràdio, on hi vam entrar una mica abans de que hi entrés l'equip de neteja. O sigui que, des de treure la pols fins a utilitzar els discos de casa, allí es va començar veritablement des de zero. Conjuntament amb Jordi Jané realitzàvem el programa infantil *Ui, avui!*, una mena de magazine per infants amb tota mena de continguts i col·laboracions, que aviat va obtenir un bon índex d'audiència i de participació dels oients, i un reconeixement públic estimable. Per a fer-lo hi dedicàvem unes dotze hores diàries, que és molt, sospesant tant el què emetríem com el que havíem fet o podríem arribar a fer a tenor de l'actualitat, cosa que ens deixava tan exhausts com satisfets.

Quan ho vaig deixar, per voluntat pròpia –tot i que esporàdicament hi tornava– vaig rebre l'oferta de treballar a Croquis, una empresa de disseny, per a fer-hi de guionista i ocasionalment comissària de les exposicions de temàtica cultural que oferíem o ens encarregaven entitats com la Fundació "la Caixa", la Biblioteca Nacional, o d'altres d'arreu de l'estat. De totes les feines que he fet, aquesta és la més atractiva i la que ha deixat més petja en la meva manera d'exercir la docència. Perquè la clau del comissionat d'una exposició temàtica rau en la pregunta: Com fer que el visitant pugui arribar a comprendre qui és o què és això que vol conèixer, a través d'allò que li puc mostrar o suggerir, però amb prou feines explicar? Una exposició no és un discurs lineal, com un article o com una emissió radiofònica o com els actuals *PowerPoint*. Una exposició és bàsicament un espai habitat per objectes, llums, colors i a vegades sons, que pertany a l'àmbit de la comunicació diferida. Una exposició no pot ser mai exhaustiva, ja que depèn d'allò que puntualment està disponible sobre aquell tema o concepte materialment, espacialment i econòmicament. Una exposició comporta sempre un risc, el de la incomprensió per part d'uns visitants que, havent lliurement triat arribar-se fins allí, n'esperen obtenir un guany immaterial, un enriquiment cultural, una nova manera de saber. Una exposició implica exercir la creativitat per tal d'aconseguir o contribuir a fer veure, a percebre d'una manera peculiar i, si pot ser, innovadora, un fet. I a inserir aquest fet (persona, corrent, civilització, obra...) en un context, de manera que per la part que objectivament se'n mostra, se'n demostri el calat i la transcendència. I una exposició és, també i sortosament, un treball d'equip: hi ha els dissenyadors d'espais, de mobiliari i gràfics, hi ha els tècnics de llum, hi ha els fusters i vidriers i pintors, hi ha el responsable o responsables de l'entitat patrocinadora i tots ells contribueixen i aporten el seu punt de vista que modifica i enriqueix la proposta del comissariat. D'aquestes exposicions m'agradaria destacar la primera: «*Contes de fades*» (Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1986[5]) que va obtenir vuitanta dos mil visitants, la de «*Testimonios*», sobre els llibres que havia originat el descobriment d'Amèrica (Madrid, Biblioteca Nacional, 1992) –aquestes dues dissenyades amb l'equip de Croquis– i la de «*Personatge a la vista*» (Barcelona, Palau Robert. Generalitat de Catalunya, 2005), dissenyada per un gran mestre i amic que es diu Pep Anglí, que va obtenir la visita d'unes 250.000 persones, la

(5) Vegeu-ne el catàleg: *Contes de Fades*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1986.

meitat de les quals encara la recorden. Per a cadascuna de les quaranta dues exposicions que he dut a terme fins avui, he hagut d'emprendre un estudi o treball de recerca profund, en alguns casos gairebé una tesi, que ha calgut sintetitzar en no pas més de cent cinquanta mots clars i senzills per plafó, cas que n'hi hagi. És una feina preciosa i precisa que m'ha permès conèixer món i persones que d'altra manera hauria només admirat de lluny o que potser ni tan sols hauria conegut. D'aquesta tasca plural, variada i intensa, però efímera, com ho és qualsevol exposició, prové la millor part del meu bagatge.

I aleshores, ja més segura de les meves capacitats d'anàlisi i recerca, vaig prendre la decisió de doctorar-me, però poc a poc, sense presses, perquè la meva fita consistia només que la tesi m'ajudés a sistematitzar tot allò que bullia sense prendre cos ni forma dins el meu cap. El tema de la meva tesi versava sobre els suports orals, textuals i icònics de la literatura infantil. Una literatura que conviu amb mi des que tenia dos anys...

Per això no podia quedar més sorpresa quan, a l'octubre del 1999, em van trucar per si m'abellia fer classes al Departament d'Expressió Visual i Plàstica de la UB, perquè necessitaven una professora substituta per l'endemà mateix. Francament, encara ara ignoro com se'ls va ocórrer pensar en mi. La meva trajectòria pesava molt més en el camp de la literatura i la comunicació que no pas en el camp de la pràctica artística. Però hi vaig anar i després de doctorar-me se'm van quedar i mai no m'han deixat que emigrés cap al Departament de Llengua i Literatura on em consta que hi sóc ben acollida. Al meu departament hi he passat quinze anys, i això és probablement la meva més llarga estada en un lloc laboral assalariat. Hi he aprés alguna cosa, sobretot de normatives i de reglaments, i també de les possibilitats de l'educació artística, ja que aquesta és una branca amplíssima del saber, que va molt més ençà i enllà de les manualitats que per inèrcia li atribueixen quan, com a matèria se la concep com a una de les tres assignatures «maria», error que comet fins i tot l'actual ministre, que paradoxalment també ho és de Cultura. Com que la matèria de l'educació visual i plàstica no correspon a l'aprenentatge d'una ciència exacta, sinó molt, però que molt, experimental i plena d'opcions que són tan vàlides les unes com les altres, hi he fet el que bonament he pogut, perquè, deixeu-me fer-ho constar, a la Facultat, la millor ensenyança l'he rebut dels alumnes.

Un segon interrogant metodològic

Centrem-nos ara, doncs, en la pràctica docent duta a terme des del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Universitat de Barcelona, on he tingut alumnes que, al llarg de quinze anys m'han obligat a preparar més de vint assignatures diferents entre les de la diplomatura, les dels graus de mestre en educació infantil i educació primària, mencions, màsters i doctorats. Això significa que no hi ha hagut cap curs en què no hagués de preparar continguts, bibliografies, activitats i metodologies nous. I ja m'està bé, només ho ressenyo perquè sé que no a tots els professors universitaris els ha passat el mateix...

Davant d'una assignatura nova, descrita segons un pla docent que sovint té tant de lax com de ciència ficció, el que m'he plantejat ha estat: A quina pregunta responen els continguts d'aquest redactat? Això és una mica com trobar l'ou de Colom. Així, per

exemple, davant l'assignatura Art, Societat i Educació, adreçada als futurs mestres d'educació infantil, la resposta que vaig trobar és: «Per a què serveix l'art?». Observant les obres i pràctiques artístiques d'ahir i d'avui, d'aquí i d'altres continents, adultes o infantils, vaig saber-hi trobar un mínim de cinc possibles funcions socials i col·lectives, amb les seves corresponents tipologies, aportacions i modalitats artístiques, que són les que vam treballar a classe.

Treballar-ho a classe vol dir exposar la pregunta, exposar-ne els exemples i aportacions històriques, socials i geogràfiques que en fan evidents (en el sentit més etimològic del mot) les respostes, estimular la creació de noves preguntes, i suggerir la realització individual o col·lectiva d'una activitat plàstica que hi respongui, en part si més no. I endavant! Acció i experimentació, si pot ser i si s'escau.

Ara bé, a l'hora de programar les activitats plàstiques, tant de l'assignatura que he citat com exemple, com de les altres que he dut a terme, m'agrada encomanar als meus alumnes el concepte de *contrainte,* tan ben engiponat o plantejat pel grup *Oulipo* dels Raymond Queneau, Italo Calvino o Georges Pérec. Més modestament i espúria em plau que, entre tots, implantem unes pautes constrictives per a la realització de la tasca, ja que tinc els meus dubtes sobre la bondat de practicar dins les escoles allò que, a parer meu, en un excés d'inèrcia demagògica, s'anomena la llibertat d'expressió, i que en la pràctica docent sovint ha derivat cap a un absentisme didàctic o un «tot s'hi val» que pot arribar a ser més fruit de l'atzar que de la llibertat (crec que hom és tant més lliure com més bé coneix què vol fer i què pot arribar a fer per a assolir-ho). O sigui que, al capdavall, hi ha unes mínimes i clares pautes per a la realització de les activitats.

Aleshores, havent entès i acceptat les constriccions establertes, els alumnes comencen a treballar, que és tant com dir que, habitualment, comencen a rumiar. Ja que tampoc em plau que les activitats plàstiques escolars hagin derivat massa sovint vers una hiperactivitat i m'agradaria aconseguir trabucar la sòlita pregunta dels alumnes de totes les edats a les aules de plàstica «Avui, què farem?» per aquesta altra: «Per què ho farem, avui, això?». Estic satisfeta quan, enmig del seu procés creatiu, em pregunten: «Puc fer això? (retallar, esquinçar, pintar de tal o tal color, fotografiar, escanejar, inserir, muntar...)». Perquè aleshores ve la meva resposta cabdal: «I per què no?». Socialment no està ben vist que es respongui a una pregunta amb una altra, però pedagògicament és el mitjà més col·loquial i positiu que conec per tal de comprovar les capacitats dels meus alumnes i la seva adquisició de les competències desitjades. S'esdevé que, normalment, allò que em proposen els alumnes i que els motiva el dubte de si poden o no poden dur-ho a terme, és fruit del seu enginy creatiu, que els porta a trobar solucions imprevistes per a resoldre l'exercici sense, emperò, violar les pautes acordades (que tampoc són tan fèrries...). Ells no haurien pensat la possibilitat, l'opció que em plantegen, sense haver passat primer a la pràctica del tempteig, de l'experimentació empírica, i tampoc sense haver assimilat mitjanament bé els conceptes sovint molt abstractes i imprecisos, del contingut del tema que treballem. Quan al meu «I per què no?» responen agosaradament o tímida, però raonadament i amb arguments versemblants o convincents, em pertoca aplaudir-los i obrir-los pas, perquè és aleshores que jo aprenc d'ells tot allò que jo ni sabia, ni sospitava, ni preveia.

De manera que possiblement la meva única i pedestre aportació pedagògica als seus sabers és aquest esmentat «I per què no?» que ha presidit no solament la meves pràctica de docent universitària sinó la major part de tota la meva tasca professional, que és molta i variada, com podreu comprovar tot seguit.

Una pràctica docent heteròclita

L'administració pública diu que a la universitat no s'hi hauria de fer només docència sinó, sobretot, recerca. La recerca és una cosa molt seriosa i transcendent. I molt útil en tots els àmbits de la ciència. Jo n'he fet una mica, tal com consta en el meu currículum, però molt em temo que qui pugui assabentar-se de quines són les meves aportacions científiques quedarà més aviat defraudat. Si la recerca que s'exigeix a la Facultat de Formació del Professorat equivalgués a allò que fa pocs anys anomenaven transferència, aleshores sí que se sentiria satisfet. I és que les ciències humanístiques són més aviat especulatives, especialment les didàctiques i pedagògiques, àmbits d'acció dels quals malament se'n poden derivar patents i que, des que el món és món, proporcionen pocs beneficis monetaris. En la meva humil opinió, algú s'hauria d'adonar que hi ha branques del saber humanístic on, essencialment, la recerca i la transferència s'equivalen tantíssim, que haurien de ser sinònims de nom i iguals en drets i mèrits.

A aquestes alçades ja es pot veure que el meu vagareig professional és el d'una tastaolletes rematada. Perquè amb tot el que porto exposat encara no n'hi ha prou per explicar la quantitat d'escoles visitades, ja sigui per a explicar-hi contes o per a que coneguessin una escriptora; la quantitat de biblioteques públiques sovintejades per a dur-hi a terme activitats de dinamització; la quantitat realitzada de tallers, cursos, escoles d'estiu, traduccions, articles i crítiques a la premsa o a revistes especialitzades; les col·laboracions didàctiques en museus, ajuntaments o institucions majúscules o minúscules; la redacció de projectes educatius municipals o europeus; les tasques plurals encaminades a divulgar i estudiar el llibre infantil; les vegades en què he format part de jurats de premis nacionals, estatals o internacionals de literatura infantil o d'il·lustració; les trobades professionals dutes a terme o les responsabilitats associatives assumides com un deure cívic... Són més de quaranta anys d'activitats tan diverses que ni jo les sé comptar! Una vegada que ho vaig intentar, vaig arribar a calcular que d'escoles n'he visitat més de vuit-centes arreu de Catalunya, d'Espanya i algunes d'altres continents. He contribuït a dinamitzar tantes biblioteques com llibres he publicat, pel cap baix, però gairebé mai parlant-hi d'obra meva. Pel que fa a la resta d'activitats, ja se n'ocuparà algú de comptar-les, si en troba les traces...

Tanmateix, el que més pot interessar de tota aquesta hiperactivitat no és el quant, sinó el per què. I em temo que el per què rau en la meva condició de bruixa privilegiada i sortosa, si voleu titllar-me d'alguna cosa. Jo vaig néixer sota allò que a les rondalles s'anomenaria «una estranya conjunció dels astres» i que els sociòlegs com Francesco Alberoni anomenen «*lo stato nascente*» d'un país o comunitat[6]. Pertanyo a una generació conscient que sobre seu requeia la responsabilitat de canviar el paradigma polític i

(6) Concepte que Alberoni exposa en moltes obres, i que jo vaig llegir a: Francesco Alberoni, *L'albero della vita*. Milano, Garzanti, 1982.

social del país. I que acceptà aquest fat amb entusiasme. Un *leitmotiv* comú per a aquesta generació podria ser el de «*tot està per fer i tot és possible*», de Miquel Martí i Pol. Crec, sincerament, que no es pot comprendre la meva història o trajectòria de vida sense observar-hi el pes de la meva generació i la seva època (aquells que tenien aproximadament entre deu i quinze anys a l'any 1962). Com que tot trontollava, era possible falcar-ho, aquí o allà, amb això o allò, encara que avui en dia, això o allò puguin considerar-se foteses o nicieses. No eren fets ni responsabilitats majúsculs, sinó tan minúsculs com la quotidianitat que, a passos de pardal, anàvem adoptant. Fora faldilles (si no són de moda eivissenca o minis) i visca els texans. Fora les músiques tronades de la ràdio i visca els cantautors que ens apleguen a Canet Rock o a la Facultat de Dret (Raimon o Llach). Creuem les fronteres i fem-nos amb joves d'altres països, encara que la llengua i la pela siguin un obstacle. Llegim, encara que el text sigui tan avorrit com el d'Engels. Anem al cine d'art i assaig, encara que no acabem de trobar-hi el missatge suposadament ocult. Però fem-ho. I el que és més important, fem-ho plegats.

Això va comportar la necessitat d'associar-nos: alguns a militar en partits polítics, i d'altres, com jo mateixa, a integrar-nos en el teixit associatiu de les comunitats de veïns, dels moviments de renovació pedagògica com l'Associació de Mestres Rosa Sensat (on, des d'una molt prudent segona fila, tan sovint he participat en les seves activitats), de les associacions professionals culturals nascudes a rel del II Congrés de Cultura Catalana (1975-1977), que he vist i fet néixer, com l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (AELC) i l'Associació Professional d'Il·lustradors de Catalunya (APIC), o com el Consell Català de Llibres per a Infants i Joves (CCLIJ). Ho havia de fer, senzillament, perquè calia. Dit ras i curt: perquè sí.

Empaitàvem un nou model social on la necessitat col·lectiva importava més que l'emergència individual. No vull negar que alguns van emergir brillantment i positiva en aquest context de responsabilitat comú. D'altres, ens hem quedat al segon rengle, sense deixar d'aportar, com discretes formiguetes, allò que estava i està al nostre abast a aquest país tan vell com papanates. I d'altres, ho deuen considerar, ara, aigua passada. Perquè ara, per a que el país subsisteixi, importen molt la competitivitat, l'excel·lència, la governança i uns quants mots semblants que s'han posat de moda i que reverteixen molt més sobre la individualitat que sobre la col·lectivitat.

De totes passades, crec ser conscient que dins l'àmbit en el qual poc o molt m'he especialitzat no es pot tenir cap mena d'ambició transcendent. Dedicar-se a la literatura més minoritzada de totes, la infantil, en una llengua també minoritzada, de la qual no em deixen creure que es continuï parlant o entenent d'aquí dos-cents anys, en un país que no surt al mapa, és una mica suïcida, oi?

Ara bé, sempre hi ha un pitjor. Quan a Madrid inauguràvem una exposició que jo havia comissionat sobre l'obra de Francisco Ayala i quan aquest gran senyor va voler presentar-me al gran escriptoràs que l'acompanyava, Augusto Roa Bastos, fent-me la deferència de dir-li que jo també era escriptora, vaig enrogir i em vaig afanyar a dir-li a Roa Bastos, que no, que no en fes cabal, que jo escrivia per a nens i que ho feia en català, una llengua tan petita com els infants a qui em dirigia. Aleshores, Roa Bastos va dirme: –«Pues no sabe cómo la envidio: usted posee una lengua con la que puede dirigirse a los niños por escrito, cosa que yo nunca pude hacer en guaraní». Quan algú que no-

més mereix respecte i admiració et diu coses com aquesta, l'únic que cal fer es tirar endavant, per molt humil i invisible que sigui el teu propòsit.

El cas és que jo, que no sóc de mena tímida, sinó mes aviat descarada, he trobat i trobo un plaer inefable en marfondre'm en la massa, en sentir-me part integrant d'una colla, en un cert anonimat que no consisteix en estar callada o passiva, sinó en allò tan català de l'«anar fent». Aquest «anar fent» és especialment agraït en l'àmbit de l'educació no formal. És a dir, en tota aquella rastellera d'activitats pluridisciplinars que citava a l'inici d'aquest apartat de l'article.

Rere cadascuna de les propostes que se m'han fet, hi ha un moment de reflexió, un «I per què no?» que habitualment no té res a veure amb la hipotètica retribució de la tasca (la majoria d'aquestes feinetes són mal pagades o no pagades en absolut), si no més aviat amb si puc assumir la convicció que allò que em demanen, cal..., o no poden trobar-ho fàcilment a altra banda.

Aquestes petites i puntuals activitats de transferència docent, per a col·lectius molt diferents en nombre, edat, indret, estatus i ideologies m'han aportat molt. M'han permès copsar l'heterogeneïtat del país i dels ens que se n'ocupen. M'han permès conèixer inquietuds i necessitats que mai hauria sentit com a pròpies. M'han obligat a trobar maneres de transmetre els continguts més variats de forma simple i clara, a tenor de la brevetat del temps de comunicació directe disponible entre els assistents i jo, o a tenor del suport de transmissió diferida emprat, que la majoria de vegades no em deixa veure o conèixer qui seran els receptors del meu maldestre missatge. M'han fet adonar de com canvien els temps i les circumstàncies. M'han obligat a actuar de manera honesta i sincera, mostrant-me tal com sóc o crec ser, amb totes les meves limitacions i barroeries. I han contribuït, més que en qualsevol alta pràctica de les moltes que he dut a terme, a fer-me veure la transmissió educativa des d'una visió perspícua, que és un terme que he après de Wittgenstein i que m'entusiasma, perquè vol dir que el saber, el coneixement, l'aprenentatge no és lineal –d'una linealitat ascendent, si voleu matisar-ho més– com sembla proposar-lo la societat i els plans docents, sinó que més aviat l'hauríem de concebre com un sistema vectorial. En definitiva: m'han obligat a aprendre. A aprendre de debò, si això consisteix en romandre sense defallir en situació d'una mena de formació permanent de la qual no se'n deriva cap títol ni certificat que em permeti proclamar que allò –sigui el que sigui allò– «ja ho sé!».

Un balanç

Observada en tota la seva extensió, la meva suposada activitat pedagògica no prové de la teoria i les lectures. Ningú no podrà dir mai que he aportat a l'àmbit pedagògic una contribució teòrica remarcable. I tampoc puc dir que hi hagi hagut cap text pedagògic que hagi presidit fonamentalment la meva trajectòria. De textos pedagògics n'he llegit pocs (segurament ni la meitat dels que hauria hagut de llegir) i la majoria de vegades han estat escollits compulsivament, ara aquest, ara aquell, a salts espaiats en el temps, sense coherència ni fil conductor.

O sigui que, per esbrinar les fonts o causes de la meva suposadíssima tasca pedagògica, més que no pas les lectures, el que caldria és observar els meus punts forts (anomeneu-los, sis-plau, privilegis).

— He tingut la sort de néixer en un entorn estimulant, ja sigui familiar, geogràfic o temporal, com ja ha estat comentat a bastament, que m'ha permès arrelar tant en les seves tradicions folklòriques com enfilar-me, branques amunt, vers la modernitat de l'infinit o més enllà.

— He tingut la sort de tenir bons mestres. Els dels àmbits acadèmics o professionals amb qui he tingut contacte directe ja han estat esmentats. De tots ells m'ha estat possible apreciar-ne més les qualitats humanes que les sapiències, o, dit d'altra manera, he fruït de la seva sapiència gràcies al seu tarannà essencialment humà, natural, poc postís i gens ferri.

— He tingut la sort de reconèixer i admirar el mestratge d'altres persones de qui només n'he conegut les obres: Erasme, Rabelais, Molière, Borges, Calvino, Queneau, Wittgenstein, Gardner, Pinter, Durrell, Reiniger, Salvat-Papasseit, Pere Quart, Emili Vilanova, Rodari, Guareschi, Ungerer, Visconti, Fellini, Amades, Tim Burton, Sagarra, Gabrielle Vincent, Iela Mari, Buzzati, Munari, Lionni, Uwerks, Lasseter, Bataglia, JiriTrinka, Andersen, Ende, Mc Laren, Vigotski, Van der Linden, Picasso, Depero,... (amb aquest intencionat desordre podria omplir pàgines i pàgines, però me n'abstindré...)

— He tingut la sort de pujar i baixar muntanyes, de creuar rius, fronteres i oceans, de veure món dins d'uns límits raonables i, fins a cert punt, envejables.

— He tingut la sort de no haver hagut mai de passar pel calvari de demanar feina. Totes m'han estat ofertes, amb millors o pitjors condicions contractuals, i de totes he marxat perquè he volgut, com també plego de la universitat, potser davant el temor d'estancar-me, de caure en un cert manierisme, de repetir sempre els mateixos esquemes anquilosats per la pràctica normativa.

— He tingut la sort de tenir bons companys i companyes, en la vida privada o formant els equips laborals, que m'han donat suport en els dies penosos (que també n'hi ha hagut), que han contribuït generosament a eixamplar els meus punts de vista, i amb els quals he compartit taula i platxèria tots aquests anys.

— I, al capdavall, però no en darrer lloc, he tingut la sort de tenir bons alumnes, gent jove –a vegades i en segons quins indrets no escolars, tendres infantons– dels quals he après a veure les coses o les suposades certituds científiques des de l'altra banda del saber enciclopèdic. És a dir: a veure-les només des de l'entusiasme, la confiança, la ingenuïtat, la versemblança, l'humor i l'enginy, que són capacitats o competències que jo admiro molt. Me'n sento i proclamo deutora.

O sigui, que ara que em pertoca posar punt-i-final a aquesta redacció excessivament llarga de la qual en sóc la protagonista i portaveu principal; ara que he decidit enllestir aquesta meva trajectòria acadèmica particular, que va començar al Norma i que s'acabarà en una Facultat cada cop més pendent de la normativa vigent, observo sornegueramente la paradoxa d'una història de vida que haurà anat de Norma a norma... i tiro perquè em toca, com en el joc de l'oca! Però no us esvereu quan em mori, perquè una cosa és segura: he viscut.

Una trayectoria particular entre la letra y la imagen

Resumen: Este texto –una simple redacción autobiográfica—obedece a un encargo de nuestra revista y en él se describe la trayectoria personal y profesional de una pedagoga catalana contemporánea reconocida cívicamente «por su aportación al libro infantil y juvenil, tanto en el campo de la creación como en el de la investigación, la crítica literaria y diversas formas de docencia y difusión».

Palabras clave: historia de vida, aprendizaje, escuela, universidad, cultura

Une trajectoire particulière entre la lettre et l'image

Résumé: Ce texte –simple rédaction autobiographique– obéit à une commande de notre revue. Il décrit la trajectoire personnelle et professionnelle d'une pédagogue catalane contemporaine reconnue par la société «pour sa contribution au livre infantile et juvénile, aussi bien dans le domaine de la création que dans celui de la recherche, de la critique littéraire ainsi que de diverses formes d'enseignement et de diffusion».

Mots clés: histoire de vie, apprentissage, école, université, culture

A particular career between language and image

Abstract: This text, which is a simple autobiographical composition, was written in response to a request from our magazine and describes the professional career of a contemporary Catalan educator who is recognised in society for «her contribution to children's and young people's literature in the fields of creation and research, literary criticism and various forms of teaching and dissemination».

Key words: life history, learning, school, university, culture

ESTUDIS I RECERQUES

STUDIES & RESEARCHES

Temps d'Educació, 46, p. 179-196 (2014) Universitat de Barcelona

Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglès de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques

Eduardo España Palop[*]
Betlem Soler Pardo[**]

Resum

En el present article, ens disposem a exposar la investigació duta a terme de manera conjunta en l'àrea d'espanyol i anglès amb alumnes de cinquè de primària de l'escola pública Jaume I «El Conqueridor» de Catarroja, València. Aquest estudi tenia com a objectiu millorar l'escriptura en espanyol i en anglès de textos expositius. Per complir aquesta finalitat, es van dissenyar dues seqüències didàctiques (SD) –una en espanyol/català i una altra en anglès. A la SD en anglès es feia més èmfasi en els aspectes gramaticals, mentre que a la SD en espanyol/català es treballaven de manera majoritària aspectes relacionats amb els components textuals. A partir del treball amb aquestes SD, es van analitzar les transferències positives que es van produir d'una llengua a l'altra. L'activitat final va consistir en la reescriptura dels textos inicials per a, acte seguit, observar com els alumnes havien transferit coneixements adquirits en la seqüència didàctica en espanyol als seus textos elaborats en anglès.

Paraules clau

ensenyament de llengües, plurilingüisme, seqüències didàctiques, textos expositius, biografia, escriptura, educació primària

Recepció de l'original: 20 de gener de 2014
Acceptació de l'article: 12 de març de 2014

Introducció

En el present treball, exposarem una investigació que es va realitzar en aules de cinquè de primària que té com a nucli transferències lingüístiques. Per tal de portar a terme aquesta recerca, vam demanar als alumnes que escrigueren textos en anglès on haurien d'aplicar conceptes treballats en les àrees d'espanyol i català mitjançant seqüències didàctiques.

L'ensenyament de l'escriptura a partir de gèneres de base expositiva i argumentativa ha estat el principal eix del projecte de recerca dut a terme pel grup GIEL[1] de la Universitat de València. El projecte es va posar en pràctica en diferents nivells educatius (Educació Infantil, Primària, Secundària i Universitària) i en diverses llengües (espanyol,

(*) Professor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València i de la Universidad Católica de Valencia. Les seues línies d'investigació són l'ensenyament de l'escriptura en l'educació primària, i l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera. Adreça electrònica: Eduardo.Espana@uv.es

(**) Professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València. Les seues línies d'investigació són l'ensenyament de l'escriptura en l'educació primària, i l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. Adreça electrònica: Betlem.Soler@uv.es

(1) Aquest estudi forma part del projecte d'investigació «Dificultats d'escriptura amb textos argumentatius i explicatius i intervenció didàctica. Una aproximació des de tres llengües» (UV-INV-AE11-42019), on la investigadora principal és Paulina Ribera, Universitat de València.

català i anglès). A més, s'ha emmarcat en l'orientació que des de fa un temps regeix bona part de la recerca en el camp de la Didàctica de la Llengua: la creació d'un dispositiu d'ensenyament associat a projectes d'escriptura.

Les següents pàgines serviran per presentar el treball realitzat sobre seqüències didàctiques en les línies desenvolupades per Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz i Bernard Schneuwly en la Université de Genève, i per Anna Camps i el Grup Greal en la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquestes SD s'han posat en pràctica a l'aula de cinquè de primària d'una escola pública de Catarroja, València.

El motiu pel qual ens hem basat en el treball per SD és millorar els textos expositius produïts per aquest grup d'alumnes. El plantejament que hem adoptat ha seguit el principi bàsic ressaltat per Milian (2011), el qual destaca que l'alumne ha de tindre interès pel projecte i ha de sentir-se implicat en la tasca durant el transcurs del seu d'aprenentatge, a més de ser capaç de treballar en grup (p. 78-79).

Les SD es fonamenten en uns textos inicials a partir dels quals es valoren els coneixements previs dels alumnes. Per tant, l'anàlisi d'aquests textos previs és fonamental, ja que d'aquesta s'extrauran els diferents continguts que conformaran la seqüència. És a dir, aquests textos ens faran coneixedors de les dificultats a què s'enfronten els alumnes en escriure un gènere concret, a més de revelar els aspectes lingüístics i estructurals que cal treballar en profunditat. Basarem la nostra intervenció en l'acció i la resolució de problemes (Margallo, 2012, p. 22) ja que està comprovat que l'aprenentatge és més eficaç quan s'uneixen aquestes dues eines.

Com veurem més endavant, els alumnes van elaborar un text biogràfic en espanyol i un altre en anglès. Podem avançar que la diferència fonamental existent en ambdues seqüències va ser que, mentre la SD en espanyol-català es va centrar en aspectes relacionats amb la textualitat, en la SD en anglès, el treball va versar sobre aspectes gramaticals i sintàctics. A més a més, vam voler explorar si els coneixements textuals adquirits en els mòduls de la SD realitzada en ambdues llengües s'havien aplicat al text biogràfic en anglès, tot i que en la SD realitzada en aquesta darrera llengua no es treballaven aquests conceptes de manera específica.

Per a la realització de l'anàlisi, l'equip investigador va elaborar una sèrie de criteris, als quals se n'han incorporat d'altres proposats per Dolz (1994; 2009), Dolz, Gagnon i Toulou (2008) i Álvares Pereira et al. (2010). Els criteris van ser adaptats especialment per als textos biogràfics, i els aspectes a partir dels quals es va realitzar l'anàlisi s'agrupen al voltant de tres nuclis: la contextualització, l'organització i la textualització.

A partir dels resultats d'aquesta anàlisi, ens vam centrar en com els aspectes treballats als diferents mòduls de la seqüència didàctica que els alumnes treballen en espanyol i català s'apliquen en els textos que els mateixos estudiants produeixen en anglès. Per tant, ens basarem en el concepte de transferència lingüística, però no entès en la seua forma tradicional, és a dir, no únicament com la influència d'elements d'una L1 a una L2, com podem observar en la següent definició d'Odlin (1989, p. 27): «the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has previously […] acquired»; sinó com a concepte de transferència lingüística més ampli, més en consonància amb la definició que donen d'aquest

Sharwood Smith i Kellerman (1986, p. 1): «the interplay between earlier and later acquired languages». Basant-nos en aquests aspectes, ens proposem estudiar com els conceptes que s'empren per a l'ensenyament de l'escriptura de textos en llengua materna s'apliquen en l'escriptura de textos del mateix gènere en llengua estrangera.

Seqüències didàctiques i gèneres textuals

Les seqüències didàctiques

Atenent a la definició que Isabel Ríos et al. fan de les seqüències didàctiques, aquestes es delimitarien com a «instrumento a través del cual se pretende resolver un problema planteado mediante la producción de un texto (oral o escrito)» (Ríos et al., 2012, p. 5). Encara més, com es ressalta en Álvares Pereira et al. (2010), les SD inclouen tota una sèrie de procediments que fa d'aquestes una eina apropiada per treballar l'escriptura en l'aula:

> The Ds is central to our concern because if focuses on the writing process, i.e., it implies and foresees stages of planning, writing, reveiwing, and rewriting that impact students' writing and teachers' work. (p. 62)

La utilització de la seqüència didàctica com a eina d'intervenció viable a l'aula per a l'aprenentatge de llengües es va plantejar en els anys noranta seguint els models teòrics pedagògics i didàctics del moment (Milian, 2012, p. 8). A més, si bé han ocorregut una sèrie de canvis com a conseqüència de les alteracions en el context educatiu els quals han desembocat en l'evolució d'aquesta eina, l'estructura inicial no ha sofert canvis importants (ibídem, p. 16).

El plantejament bàsic d'una SD proposa, tenint en compte el progrés de l'estudiant, començar amb una producció o text inicial el qual serà essencial per ressaltar no només els problemes o dificultats lingüístics que puguen tenir els alumnes, sinó també el potencial d'aquestos (Dolz i Schneuwly, 2006). A partir d'aquest pretext –seguint la terminologia de Schenewly i Bain (1994, p. 89)– s'elaboraran una sèrie de tallers o mòduls consistents en un conjunt d'activitats per reforçar aquells camps que cal que l'alumnat treballe i, finalment, hi haurà una producció o text final en què es reflectiran els canvis i millores, si n'hi ha hagut, que s'han produït després d'haver posat en pràctica aquests tallers. Fet aquest aclariment, diríem que, segons Ríos et al. (2012), una SD consisteix en:

> [una] estructura básica que se concreta en: establecimiento de los objetivos; planificación de la tarea; búsqueda de información (temática o textual); organización de la información recogida; elaboración del texto intermedio o borrador; revisión del borrador, y redacción-edición del texto definitivo. (p. 5)

Els textos expositius

El propòsit dels textos expositius és informar i «estan destinats a fer comprendre, a presentar la informació necessària per a la comprensió» i en ells trobarem «una estructura pròpia del relat, uns personatges, un ús dels temps verbals propis de la narració […]» (Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo, 1995, p. 43-44). Aquestes autores també remarquen que és important ser sabedors del coneixement que posseeix l'estudiant per tal d'incentivar la comprensió del tema que es tractarà (*íbidem*, p. 44). En altres

paraules, un text expositiu està relacionat amb el procés cognitiu de comprensió i el seu principal objectiu és explicar com es construeix i es transmet el coneixement.

És per això que, basant-nos en les característiques dels textos expositius proposats per Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995), i Álvarez Angulo (2001), vam elaborar en el nostre projecte de recerca una taula que ordenés les característiques lingüístiques que tenien lloc en un text expositiu per tal d'utilitzar-la com a referència per avaluar els textos inicials dels alumnes i construir la nostra SD (Taula 1).

De la mateixa manera que Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995, p. 45-48), Álvarez Angulo (2001, p. 23-29), mostra un ampli ventall de característiques lingüístiques que es poden trobar en un text expositiu, de les quals les següents s'esperen trobar en els textos dels alumnes de primària: (1) índexs gràfics (i.e. signes de puntuació, números, guions, etc.), (2) connectors o organitzadors textuals (i.e. «en primer lloc», «després», «a continuació», «per exemple» o en anglès «and», «first of all», «then», «later», «for example»; (3) el temps present com a eix discursiu; (4) lèxic bàsic (i.e. adjectius descriptius), per citar alguns exemples.

Segons la definició de Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995, p. 45), alhora basada en Sánchez Miguel (1990), els textos expositius es poden classificar segons els següents tipus:

1. Pregunta-resposta o problema-solució
2. Causa-conseqüència
3. Comparació o contrast
4. Definició-descripció[2]
5. Seqüència o classificació

Gènere biogràfic

El gènere biogràfic integra una multiplicitat de possibilitats que comparteixen un tema comú: la història de la vida d'una persona. D'una banda, la biografia és un gènere que uneix aspectes d'exposició –s'informa sobre les dades vitals d'un personatge, els seus èxits, l'època en què va viure, etc.– i de narració –es tracta de la història narrada d'una persona, ja siga per altres (biografia) o per ella mateixa (autobiografia). Com indica Ball (2004, p. 41), és «un text d'informació científica que té una trama narrativa i compleix una funció informativa». Aquesta és la perspectiva que vam adoptar en la seqüència didàctica per ser la més habitual en el marc escolar.

D'altra banda, cal tenir en compte que la biografia es considera un gènere literari de llarga tradició. Trobem exemples a les vides de sants o hagiografies (on la intenció era moralitzant i educativa), als llibres de viatges, als llibres de memòries, etc. Així mateix, la biografia s'inscriu en el marc dels gèneres periodístics i respon a una finalitat informativa: retratar personatges d'actualitat.

(2) Aquest seria el nostre model.

El desenvolupament de la capacitat de produir textos biogràfics de tipus expositiu-narratiu exigeix la realització d'activitats diferents que bàsicament consisteixen en:

1. La comparació i contrast de dades extretes de diferents fonts d'informació
2. La selecció de la informació més destacada
3. La presentació de la informació de forma clara respectant l'ordre temporal en què han succeït els esdeveniments
4. La utilització de recursos lingüístics que asseguren la connexió temporal

Estructura de les seqüències didàctiques

Com hem comentat en apartats anteriors, els textos en els quals es basa aquesta investigació pertanyen a alumnes de cinquè curs de primària del col·legi públic «Jaume I, El Conqueridor» situat en la localitat valenciana de Catarroja. Es va adoptar el gènere biogràfic per diverses raons: en primer lloc, perquè aquest gènere pertany als textos de base expositiva que, juntament amb els de base argumentativa, constituïen els tipus textuals que s'havien escollit per treballar amb els alumnes. En segon lloc, per integrar la seqüència didàctica dins de la dinàmica habitual dels grups-classe. En el cas de la seqüència didàctica en espanyol, es va posar l'accent en van Gogh, ja que tot el centre estava immers en la realització d'un projecte cultural sobre el pintor. En la seqüència didàctica en anglès, però, es va decidir treballar la biografia de Rafa Nadal ja que per fer la biografia del pintor es requeria un lèxic més específic del que disposaven a la classe d'anglès com a llengua estrangera.

Després de dur a terme l'anàlisi dels textos realitzats pels alumnes de cinquè de primària, es va decidir que les seqüències didàctiques que proposaríem incidiren en diversos aspectes segons les diferents llengües (espanyol/català per una banda, i anglès per l'altra). Aquests aspectes van ser transversals a tots els cursos, i cada seqüència didàctica els va adaptar al nivell adequat dels alumnes a través dels diferents tallers. A més, les dificultats detectades en la producció escrita dels alumnes van quedar organitzades al voltant de tres àmbits: contextualització, organització, i textualització. En anglès, els àmbits que es van treballar van estar relacionats amb aspectes gramaticals, lèxics i ortogràfics.

Pel que fa als tallers que componien la seqüència didàctica en espanyol, se'n van dissenyar cinc.

El taller primer serveix com a introducció al gènere i el seu objectiu bàsic és que els alumnes reconeguen la biografia entre altres gèneres. Es tracta d'aconseguir que paren atenció a certes característiques fonamentals del gènere, però també, que atenguen les condicions de producció dels textos (per a què, on poden aparèixer, etc.). El següent taller té com a objecte que els estudiants observen quin tipus d'informació s'ha d'incloure en una biografia, sobretot quan es tracta d'un personatge del passat (explicar els seus actes d'acord amb el context social, cultural i polític de l'època intentant reconstruir documentalment el seu pensament i figura). Així mateix, s'intenta mostrar als alumnes com s'organitza el text biogràfic en funció de les etapes de vida d'una persona. El tercer taller treballa l'organització de la biografia: el títol i l'estructura (determinada per la progressió vital del personatge del que es parla). El quart se centra en els aspec-

tes de textualització de la biografia i presta atenció als temps verbals, els adverbis temporals, les frases que indiquen el temps i l'anàlisi de les normes que regeixen les correlacions dels diferents temps verbals. Així mateix, s'afegeixen activitats per activar mecanismes per tal d'evitar repeticions. L'últim dels tallers té com a objectiu preparar l'alumnat per a la redacció definitiva de la biografia de van Gogh. Es tracta de tornar a llegir per parelles els seus textos inicials i completar la guia de revisió.

En anglès, d'altra banda, es van dissenyar quatre mòduls o tallers per millorar els aspectes lèxics i ortogràfics.

En el primer, els alumnes repassen les formes de descriure els seus estats d'ànim i les maneres de descriure físicament una persona i s'ha incorporat nou vocabulari que podran utilitzar juntament amb el que ja coneixen. Aquest mòdul consisteix a presentar nous adjectius relatius a descripcions físiques i psicològiques i, a través d'ell, s'animarà els alumnes que utilitzen la tercera persona del singular. A més, la mestra ha de fer servir en les seues preguntes l'estructura «to have» i s'ha de centrar en la descripció física de les imatges. En el taller número dos, els estudiants revisen verbs com ara «to live», tant en la primera com en la tercera persona del singular amb la corresponent resposta que alternarà entre afirmativa i negativa. La segona part d'aquest mòdul consisteix en la revisió del verb «to like» en primera i tercera persona del singular quan va acompanyat per una forma de gerundi (p.e., «I like going to the park») o per un substantiu (p.e., «he likes Maths»). A més, com a element nou, s'introdueixen les preguntes anomenades «Wh-questions» seguides d'un verb auxiliar. En el següent taller, els estudiants aprenen vocabulari i expressions descriptives per poder utilitzar-les en la producció final. El tema és el mateix que el que s'espera d'ells en la producció final (descripció d'un personatge famós), ja que es tracta, en aquest cas, de personatges de contes tradicionals. La classe es dividirà en grups de cinc o sis alumnes, i a cada grup se li assignarà un paràgraf que conté una xicoteta descripció en anglès del personatge principal d'un conte tradicional. El text d'origen és una versió literària de la història, si bé adaptada pel mestre/mestra al nivell dels alumnes. Per a finalitzar la SD, en l'últim taller s'animarà els alumnes a que trien el personatge que descriuran en la producció final. Durant aquesta sessió, els estudiants fan una recerca d'informació (en la biblioteca de l'escola i en Internet) sobre el personatge. Per tal d'orientar la recerca, la mestra els proporcionarà una plantilla que els alumnes han de completar segons les informacions que hagen trobat. Amb aquest taller volem familiaritzar els alumnes amb el personatge sobre el qual escriuran, i repassar el vocabulari vist en les sessions anteriors. La plantilla consta de les següents seccions.

Name:	Where does he or she live?
Age:	What does he or she like doing?
Why is he or she special?	What doesn't he or she like doing?
What does he or she do in the story?	Has he or she got friends or enemies?
Physical description	Do you like him or her? Why?
Psychological description	

Anàlisi dels textos inicials

En la següent taula[3] podem observar els aspectes bàsics que hem seguit per analitzar els textos de les produccions inicials. En ella s'observen els elements més destacats que hem tingut en compte a l'hora d'avaluar els textos:

Taula 1. Avaluació dels textos expositius

	Descripció General	Textos Expositius
Contextualització	Representació general del text	Són pertinents les informacions en relació a la consigna? Segueix les convencions del gènere? Se cenyeix al tema que se li proposa? La informació que se selecciona és rellevant per a allò de què es parla? El text és prou informatiu?
	Adaptació a la situació de comunicació	Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text? Aborda el tema amb suficient objectivitat?
	Sobre la polifonia: expressen que hi ha diversitat d'opinions i posicions	La informació que ofereix l'alumne dóna detalls significatius sobre les dades que aporta? Reflecteix les fonts d'informació consultades?
Organització	Planificació	Quina organització del text es fa: - De tipus pregunta/resposta o problema/solució - Causal - Comparativa - Descriptiva - De tipus seqüència
	Els continguts temàtics	Queda el tema clarament definit i explicat al llarg del text? La informació que proporciona l'alumne segueix una evolució lògica i coherent?
Textualització	Adequació del text al context	Com apareix l'emissor en el text: - Impersonalització, la persona del plural, «tu impersonal»? - Quin és el temps verbal dominant? - Hi ha elements valoratius o es mostra objectivitat?
	La referència	Com utilitza l'alumne els sinònims, hipònims, hiperònims, pronoms, adverbis, correlació de temps verbals?
	La connexió	Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació? S'utilitzen signes gràfics?

(3) Aquesta taula és fruit del treball en comú de diversos components del grup d'investigació GIEL de la Universitat de València.

Taula 1. (continuació)

	Descripció General	Textos Expositius
Textualització	Lèxic	S'utilitza lèxic específic, nominalitzacions, paràfrasis, aposicions o exemplificacions per a introduir explicacions o aclariments?
	Ortografia	Hi ha errors en el traç de signes ortogràfics? En la correspondència lletra-so? En la separació de paraules? En l'accentuació?
	Gramàtica	Han introduït nous verbs en el text? Tenen dificultat per conjugar els verbs en anglès en 3a persona? Ometen el subjecte pronominal en anglès? Utilitzen correctament el possessiu en anglès i col·loquen l'adjectiu davant el nom? Abusen de la traducció literal de les seues llengües maternes?

Biografia inicial en espanyol de cinquè de primària

Respecte a la contextualització, en el text inicial de cinquè de primària sobre la vida de van Gogh, trobem que tots els alumnes s'han cenyit al tema que se'ls proposa i que, a més, exposen informació pertinent en relació amb la consigna. No vol dir això que tota la informació que proporcionen sobre van Gogh siga rellevant, ja que solen caure en l'anècdota i en allò escabrós en compte de parar atenció als èxits artístics del pintor.

Cal ressaltar que els alumnes usen un llenguatge acadèmic, dins de les seues possibilitats, a l'hora de redactar el text, tot i que en alguns casos s'observa l'ús de certes paraules del registre col·loquial. La utilització del llenguatge acadèmic no implica que el tema s'aborde amb suficient objectivitat; com ja hem comentat abans, la selecció d'informació que es realitza tendeix a centrar l'atenció en allò anecdòtic, fet que propicia que els alumnes utilitzen paraules subjectives. Tanmateix, malgrat aquesta informació anecdòtica i subjectiva, els textos demostren que hi ha un treball previ per part dels alumnes, ja que tots incorporen dades i detalls rellevants sobre la vida de van Gogh.

Pel que fa a l'organització del text, la majoria dels alumnes fan servir marges i un espaiat entre línies. En tots els textos apareix un títol que introdueix la composició: «biografia de Vincent van Gogh». No és significatiu que aparega aquest títol, ja que ha estat proporcionat pel professor, qui els ha indicat que han de començar el text amb aquest encapçalat.

Referent a l'ordenació de la informació, l'estructuració de la majoria dels textos es basa en les diferents ciutats on va viure van Gogh al llarg de la seua vida. Això fa que l'evolució temàtica de la biografia, en la majoria dels casos, vaja lligada als diferents llocs de residència del pintor i els diferents quadres que pinta en ells. També trobem textos on simplement s'expliquen anècdotes de la vida de l'artista o apareixen caracte-

rístiques de la seua vida (amics, com va morir, etc.) juntament amb la descripció de la seua obra.

En relació amb la textualització, en la majoria dels escrits es mostra una voluntat d'explicació dels fets de forma objectiva. Això no treu que, en ocasions, també s'introduïen certes valoracions subjectives per part dels alumnes. Una altra característica és que no se solen trobar termes específics relacionats amb l'obra pictòrica. Els temps dominants, com es pot preveure en una biografia, són el pretèrit indefinit i el present atemporal. A més, tot i que les correlacions temporals que s'estableixen solen ser correctes, ocasionalment trobem textos on es barregen el present i el passat de manera aleatòria. Cal destacar, però, que en la majoria de treballs s'enllacen les diferents informacions mitjançant signes de puntuació –principalment el punt i seguit, i el connector «i»– i hi apareixen alguns adverbis temporals com «després» i «més tard».

Finalment, quant a l'ortografia i als aspectes normatius, es troben mancances generals en l'accentuació i en el fet que, davant la falta de domini de la puntuació, s'escriuen oracions massa llargues on moltes vegades es perd la coherència, encara que la majoria del enunciats que s'utilitzen són simples ja que els alumnes no dominen la subordinació. Cal dir també que, en alguns casos, es produeixen errors de concordança en intentar realitzar oracions subordinades. Així mateix, es detecten errades de forma sistemàtica com a resultat de la interferència de llengües[4]. Els errors van des d'escriure la major part del text en català –encara que la llengua que han d'utilitzar siga l'espanyol– passant per introduir paraules en català dins de la redacció en espanyol, o la producció d'errors ortogràfics. L'últim tipus d'errors són els típics relacionats amb l'ortografia arbitrària de l'espanyol, com la no diferenciació entre v-b, c-qu, etc.

Biografia inicial en anglès de cinquè de primària

Tal i com esperàvem, els textos inicials en anglès presenten problemes lingüístics. Pel que fa al text inicial, els alumnes havien d'escriure la biografia d'un personatge famós, en aquest cas la de Rafa Nadal, utilitzant la tercera persona. Prèviament s´havia practicat el text descriptiu en primera persona i, en aquesta ocasió, es pretenia treballar l'ús de la «-s» en la tercera persona del singular. En general, hem observat diferents nivells lingüístics en anglès: els textos més complets consten de cinc o sis línies i els més curts només d'una o dues i estan escrits en forma d'esquema, de vegades, amb numeracions i frases molt curtes. Així mateix, s'ha observat una absència de connectors on «and» és l'únic element d'enllaç i s'utilitza de manera restringida. Els estudiants, per tant, enllacen les frases mitjançant signes de puntuació, amb oracions simples i breus (p.e., frases i paraules soltes i inconnexes). D'altra banda, els alumnes utilitzen un lèxic molt reduït a causa de la carència de coneixements en llengua estrangera, i tampoc no fan un ús massa variat dels adjectius pel mateix motiu, sent els més utilitzats «short»; «tall»; «big»; «small»; «rich»; «poor»; «fat»; «pretty»; «beautiful»; «old»; «young»; «clean»; «dirty»; «thin»; «weak»; «strong». Observem, també, la incorporació en aquesta producció inicial, de paraules de les llengües maternes –espanyol i català– igual que ocorre en els textos en català i espanyol.

(4) La majoria dels xiquets són castellanoparlants i reben la docència en català, cosa que provoca que els errors per analogia entre el espanyol i el català siguen comuns en les seues produccions escrites.

Dins de l´àmbit de l'ortografia, els alumnes utilitzen la correspondència lletra-so perquè no se senten encara familiaritzats amb l'ortografia de l'anglès. En conseqüència, podríem determinar que hi ha errors ortogràfics per desconeixement de la llengua. Pel que fa a la gramàtica, els alumnes fan un ús limitat dels verbs i presenten problemes en conjugar la tercera persona. Es pot ressaltar que els resulta complicat utilitzar el verb «to like» quan precedeix un verb (p.e. «I like going to the market»), o un substantiu (p.e. «I like Maths»). També es produeix una freqüent omissió del pronom personal subjecte i, en general, es detecten dificultats a l'hora d'usar els possessius. En relació amb els adjectius, hi ha una tendència a col·locar-los darrere del substantiu com es fa en les llengües maternes en comptes de posicionar-lo davant. En general, es podria afirmar que la majoria dels textos presenten traduccions literals de les llengües maternes.

Anàlisi dels textos finals

Biografia final en espanyol de cinquè de primària

Els textos finals realitzats després d'haver posat en pràctica la SD a classe presenten diferències significatives en relació amb els textos inicials. Si comencem per la contextualització, tots els alumnes, de la mateixa manera que van fer en els textos inicials, se cenyeixen al tema que se'ls proposa i exposen informació pertinent en relació amb la consigna. Tanmateix, crida l'atenció que el volum d'informació anecdòtica sobre la vida de van Gogh –els seus gustos, les seues relacions tempestuoses amb la família i amants, els seus episodis vitals escabrosos– s'haja reduït de forma considerable. Malgrat que la majoria d'alumnes ha fet algun tipus de menció a aquests fets en les seves redaccions, gairebé tota la informació que esmenten en aquests textos està vinculada amb aspectes importants relacionats amb la seua evolució pictòrica.

L'aprofundiment en els aspectes professionals de la vida del pintor propicia que gairebé no apareguen paraules del registre col·loquial; és més, en la majoria dels textos, no n'apareix cap. Aquest fet, juntament amb el descens de volum d'informació anecdòtica, fa que els textos guanyen en objectivitat. En aquesta línia, l'increment de la informació objectiva també denota que el treball previ de recerca d'informació per part dels alumnes ha augmentat. És a dir, en els textos inicials, el treball previ es circumscrivia a allò que s'havia treballat a classe, però, en incloure més informació objectiva, apreciem que darrere hi ha una recerca d'informació per part de l'alumne.

En relació a l'organització textual, una novetat és que en aquest text final, el professor no va proporcionar títol als alumnes, i la immensa majoria d'ells va optar per escriure'n un que encapçalés el seu escrit alhora que va fugir dels títols genèrics com, per exemple, «Vida de van Gogh» o «Biografia de van Gogh». En lloc d'això, es van utilitzar títols més personals i literaris que implicaven un component de creativitat i síntesi per part de l'estudiant, com «El boig del pèl roig» o «El geni incomprès».

Trobem diferències en la presentació i en la manera d'ordenar la informació: en la majoria dels textos la informació està ordenada basant-se en un criteri cronològic la qual cosa fa que els textos tinguen una major lògica interna i que s'adapten millor al gènere de la biografia.

Entrant en la textualització, aquests textos finals resulten més objectius que els inicials. Això pot haver ocorregut perquè, en disminuir la informació anecdòtica a favor de la informació objectiva, les valoracions subjectives desapareixen de la immensa majoria dels textos. Aquest fet també comporta que s'utilitzen termes específics relacionats amb l'obra pictòrica de l'autor.

Atenent els temps verbals, els dominants continuen sent el pretèrit indefinit i el present atemporal, i les relacions temporals que s'estableixen, com passava en els textos inicials, solen ser correctes.

Dos aspectes en els quals també hem apreciat una millora en relació amb les produccions inicials és la forma d'enllaçar les idees i l'ús dels signes de puntuació. Així, mentre que en els textos inicials s'usava gairebé exclusivament el punt i seguit, en aquests textos finals observem que ja s'introdueix el punt i a part, i hi ha una major aparició de comes. Fins i tot, trobem un ús més freqüent de marcadors temporals que relacionen i ordenen les diferents informacions que han proporcionat els alumnes. Finalment, hi ha una disminució significativa de l'ús del connector «i», tan abundant en els textos inicials.

Al voltant de l'ortografia i els aspectes normatius, se segueixen trobant mancances generals relacionades amb l'accentuació. Altrament, s'observa un descens significatiu en el nombre d'oracions llargues incoherents que apareixen en els textos. A més, en utilitzar millor els signes de puntuació, les oracions que apareixen estan millor connectades. Per contra, segueix sense haver-hi un ús significatiu de la subordinació, encara que es troben menys errors relacionats amb un mal ús d'aquesta. Això també podria ser a causa de la millora en la utilització dels signes de puntuació.

Continuen apareixent errors com a conseqüència de la interferència de llengües ja que els alumnes més endarrerits, acadèmicament parlant, segueixen escrivint en català, tot i que se'ls demana que escriguen la redacció en espanyol. No obstant això, cal dir que el nombre d'errades ha disminuït significativament respecte a les produccions inicials. En general, es podria dir que la majoria dels textos ha millorat en aquesta faceta i es produeixen menys errors al respecte.

En el textos finals apareixen problemes d'ortografia arbitrària, encara que igual que en els textos inicials, no són una dada rellevant, ja que a més de ser normals per a aquest nivell, no són especialment nombrosos.

Per últim, cal assenyalar que es va acordar que els millors textos finals de la classe s'exposaren als taulers de l'entrada de l'institut. D'aquesta manera, s'acompleix la finalitat comunicativa de la nostra SD.

Biografia final en anglès de cinquè de primària

Primer de tot, comentarem que la seqüència didàctica en anglès va tractar de familiaritzar els alumnes de cinquè de primària amb les estructures i eines lingüístiques necessàries per poder realitzar, en la producció final, un text sobre la vida d'un personatge famós. Durant tota la seqüència, els alumnes van disposar d'un full de control que havien d'omplir amb els diferents continguts (estructures gramaticals, vocabulari, lèxic, etc.) per tal de tenir un patró sobre el qual treballar i poder utilitzar com a model de

referència per a la producció final. Així, el professorat va aprofitar el moment durant el qual els alumnes, al final de cada taller, omplien el full de control per repassar i avaluar l'aprenentatge adquirit.

Cal destacar que aquesta seqüència didàctica es va integrar dins d'una situació contextualitzada i, com a element de motivació, cada grup editaria els seus propis escrits en forma de petit quadern, amb dibuixos adjunts del personatge.

Una vegada posada en pràctica la SD i analitzats els textos, hem observat que els alumnes escriuen frases més coherents i introdueixen el subjecte en la producció final, cosa que no havien fet en el text inicial per analogia amb les seves llengües maternes.

Si ens introduïm en la part gramatical, comprovem que tendeixen a escriure almenys un verb en les oracions, mentre que en la producció inicial trobàvem sovint frases sense verb. Els verbs més utilitzats en les produccions finals van ser «to be» «to have» i «to like». Per tant, els alumnes segueixen utilitzant aquells verbs que ja coneixen i es mostren un tant reticents a utilitzar nous verbs com ara «to live», verb que van practicar al taller 2 i 3, o «to love» i «to give», ambdós estudiats en el taller 3.

En relació a l'ús de la «-s» de la tercera persona, les produccions inicials i finals havien d'estar escrites en present i en tercera persona del singular perquè en practicaren l'ús. De fet, en les produccions finals els alumnes inclouen aquesta «-s» amb més freqüència, encara que continuen trobant dificultats per afegir-la tot i ser un punt que es trobava integrat en el taller 2 i, per tant, en alguns casos no s'aconseguia l'objectiu marcat.

Malgrat haver treballat els tallers esmentats, els alumnes continuen tenint problemes amb el verb «to like» quan precedia un verb (p.e. «I like going to the market»), encara que, per contra, des del principi no han demostrat tenir dificultats per entendre l'estructura similar amb substantiu (p.e. «I like Maths»). Amb el verb «to live», els resultats mostren que van comprendre bé l'estructura a través de la seqüència didàctica i l'han utilitzada correctament en els textos finals. És important destacar que continua havent calcs lingüístics i sintàctics en els textos finals fruit de la interferència lingüística. Altres dificultats que segueixen trobant els estudiants estan relacionades amb l'ús dels pronoms possessius i la col·locació dels adjectius, alhora que continuen abusant de la traducció literal.

La correspondència lletra-so continua presentant problemes ja que els alumnes intenten reproduir les paraules tal i com les senten seguint el sistema ortogràfic de l'espanyol i el català; algunes paraules estan escrites seguint les grafies d'aquestes llengües («gis» per «his»). El fet que els alumnes troben la fonètica de l'anglès complicada era d'esperar, ja que l'adquisició ortogràfica se sol aconseguir després de processos llargs d'aprenentatge.

En definitiva, però, els resultats mostren que l'aplicació de la seqüència didàctica en la classe de cinquè de primària de l'assignatura d'anglès sembla haver aconseguit, si no tots, la majoria dels objectius proposats en els tallers, ja que després d'haver-la posada en pràctica, la manera com els estudiants escriuen oracions és més coherent. Vegem, a continuació, un exemple de text inicial i un de final en anglès:

Figura 1. Text inicial en anglès.

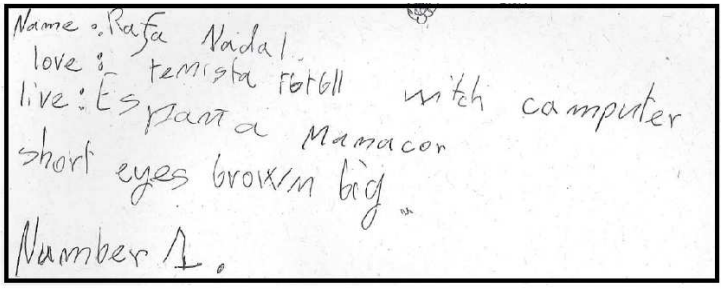
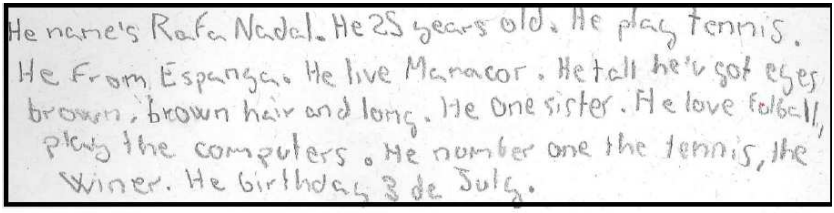


Figura 2. Text final en anglès.



Comparació de textos finals anglès-espanyol

Les similituds que es poden trobar en els textos finals d'anglès i espanyol relacionades amb la millora dels mecanismes que tenen a veure amb la composició dels textos biogràfics són les següents.

En ambdós grups de textos, la informació que apareix està directament relacionada amb la vida del personatge. És a dir, en els dos idiomes, els alumnes se cenyeixen al tema que se'ls ha proposat sense incloure informació anecdòtica. En relació amb aquest punt, hem d'explicitar que hi ha una diferència entre allò que es considera informació anecdòtica en espanyol i anglès. En anglès, en ser més reduït el vocabulari que posseeixen els alumnes, el text se centrava en els gustos, l'aparença i les dades personals del personatge famós. Aquesta informació, que en els textos en espanyol es consideraria informació anecdòtica, en anglès es considera informació essencial.

S'observa en els dos grups de textos que no apareix cap rastre de llenguatge col·loquial. Possiblement, en els textos en anglès, açò pot anar lligat al fet que els alumnes no coneixen termes col·loquials en aquesta llengua. No obstant això, tampoc es filtra en els textos en anglès cap paraula col·loquial en espanyol. En ambdós tipus de textos, es fa servir un vocabulari i unes estructures sintàctiques adequades al gènere i al context en el qual s'insereixen aquests. Aquesta característica, unida a la ja comentada sobre la informació que hi apareix, fa que tant els textos en espanyol com en anglès posseïen una objectivitat pròpia del gènere biogràfic.

Un aspecte en què no hi ha hagut cap tipus de transferència entre les dues llengües ha estat el títol. Malgrat que els textos en espanyol estan encapçalats per un títol creat per l'alumne, el qual posa en marxa mecanismes de síntesi i de creació, els textos en

anglès no tenen títol, cap redacció en anglès en posseeix. Això podria ser perquè aquesta informació no es trobava en la consigna d'anglès i, per tant, els alumnes haurien passat per alt aquest.

Amb referència a l'organització de la informació, en ambdós textos hi ha una voluntat organitzativa en les produccions finals, no únicament una posada en escrit d'informació aleatòria. Per exemple, en els textos en espanyol, l'organització atén un criteri cronològic, i en els textos en anglès, en segueix un altre diferent, ja que les dades amb les quals treballen els alumnes són diferents. En la majoria dels textos en anglès apareix la informació essencial al principi del text: nom del personatge, edat, nacionalitat i ocupació. A partir d'aquí, s'afegeix la informació més accessòria: descripció física, elements familiars i aficions. En relació amb l'organització de la informació, s'adverteix que, en els textos en anglès, ha augmentat el nombre d'alumnes que han elaborat el seu escrit sense usar guions o punts. Això és, els alumnes han plantejat la informació com un text, com un continu, i no com una sèrie de punts aïllats.

En relació amb la forma d'enllaçar les idees, es produeix una millora significativa en els dos tipus de textos basant-nos en l'ús dels signes de puntuació. Es pot ressaltar que una de les principals mancances que presentaven els textos inicials era el deficitari ús dels signes de puntuació per part dels alumnes i ara, en tots dos textos finals, s'utilitzen les comes i els punts de manera sistemàtica. Això provoca que les oracions siguen més curtes –un fet que dificultava la intel·ligibilitat dels textos inicials era que els alumnes escrivien oracions molt llargues– i que, per tant, el text guanye en intel·ligibilitat. En la majoria dels textos, tant en espanyol com en anglès, les diferents oracions estan separades i delimitades per signes de puntuació –el punt de forma majoritària– i, fins i tot, s'usa la coma per separar diferents elements dins de la mateixa oració. Això provoca, però, la disminució en l'ús de la conjunció «i», tan sobre utilitzada en els textos inicials.

En darrer terme, pel que fa a la interferència de llengües, en tots dos tipus de textos s'observa una menor influència de fenòmens d'interferència –sobretot lèxica– entre l'espanyol, el català i l'anglès. Els alumnes diferencien millor cadascuna de les llengües, i encara que no les dominen, sobretot en el cas de l'anglès, tendeixen a utilitzar menys paraules alienes a l'idioma en què estan escrivint. Presentem a continuació uns exemples de text final en anglès i un altre en espanyol:

Figura 3. Text final anglès

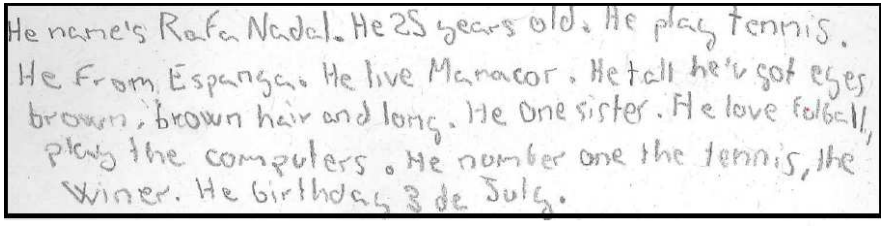
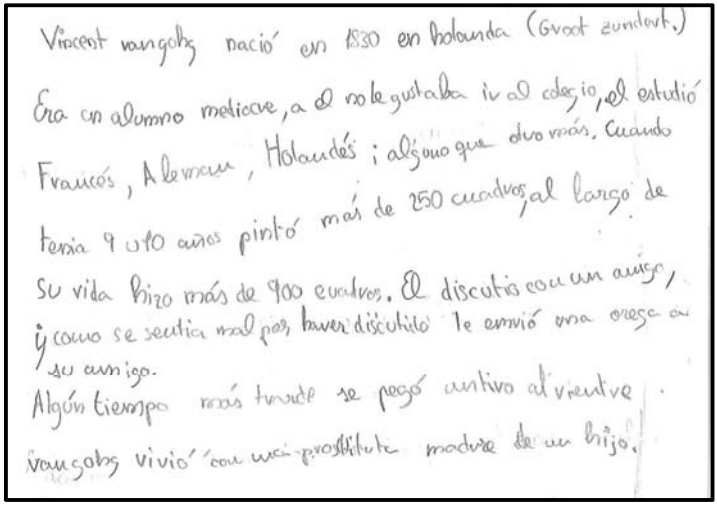

He name's Rafa Nadal. He 25 years old. He play tennis. He From Espanya. He live Manacor. He tall he's got eyes brown, brown hair and long. He One sister. He love folbal, play the compulers. He number one the tennis, the Winer. He birthday 3 de July.

Figura 4. Text final espanyol


Vincent van gohg nació en 1830 en holanda (Groot zundert.)
Era un alumno mediocre, a el no le gustaba ir al colegio, el estudió
Francés, Aleman, Holandés; algo mas que otro más. Cuando
tenia 9 uno años pintó más de 250 cuadros, al largo de
su vida hizo más de 900 cuadros. El discutio con un amigo,
y como se sentia mal por haver discutido le envió una oreja a
su amigo.
Algún tiempo más tarde se pegó un tiro al cuerpo.
van gohg vivió con una prostituta madre de un hijo.

Conclusions

En general, després d'haver aplicat la seqüència didàctica en espanyol i anglès, els alumnes de cinquè de primària han experimentat una millora pel que fa l'escriptura dels textos biogràfics. De manera que tal i com explicaven Álvares Pereira et al. (2010) basant-se en treballs previs:

> The use of the Ds led to considerable improvements in the students' texts, for example, to a higher level of development in the organization of ideas, a significant increase in the use of specific terms related to the text worked on, better organization, a greater diversity of transiftional elements between paragraphs, as well as a tendency to produce longer texts. (p. 62).

Després d'haver realitzat una anàlisi exhaustiva de les diferents produccions, tant inicials com finals, diverses són les conclusions que es desprenen de tot el que s'ha dit anteriorment:

1. El treball amb seqüències didàctiques afavoreix l'adquisició de coneixements sobre escriptura de textos. Aquests coneixements poden estar més centrats en components textuals o gramaticals, però en qualsevol dels dos casos, els alumnes milloren les seues produccions finals.

2. Les seqüències didàctiques són eines útils tant per a l'aprenentatge en llengua materna com en llengua estrangera. I no només això, sinó que a més es revelen com a instruments adients per a treballar des d'una perspectiva plurilingüe, com demostra el fet que una de les dues seqüències estiga plantejada en dos idiomes (espanyol i català) i en l'altra s'aprofiten els coneixements treballats en altres llengües.

3. Mitjançant la utilització de seqüències didàctiques en diverses llengües, es potencien les habilitats textuals dels alumnes en tots els idiomes, independentment d'allò que es treballe en cadascuna en concret. Per la qual cosa, hem

pogut observar, a més, com en els textos escrits en anglès s'han posat en pràctica coneixements adquirits en la seqüència didàctica espanyol/català, com, per exemple, l'ordenació de la informació i l'aparició d'informació rellevant. Els alumnes han millorat les seues produccions en llengua estrangera tant en relació amb la gramàtica com amb qüestions de contextualització, organització i textualització. El fet d'haver treballat la diferenciació entre l'espanyol i el català en una de les seqüències, sembla que ha aconseguit que els alumnes siguen més conscients del fenomen d'interferència entre llengües, i ha propiciat que en els textos finals en anglès haja menys interferències amb l'espanyol.

Recapitulant, podem afegir que, tal i com afirma Dolz (2009), l'adquisició d'una llengua i la transformació i el creixement del repertori lingüístic es poden fer per aprenentatges incidentals, producte de la pràctica de les llengües, o per aprenentatges intencionals, en una situació organitzada amb consignes, tasques i mètodes convenients, mitjançant els quals els alumnes participen conscientment en el seu aprenentatge. Nosaltres creiem i hem comprovat que el treball amb seqüències didàctiques és una bona eina per posar en pràctica en les aules aquests aprenentatges incidentals, ja que les diferents seqüències estan realitzades de forma que es treballen les habilitats lingüístiques de manera complementària, i els alumnes comptaran amb un dispositiu d'ensenyament adequat per a la consecució d'unes habilitats plurilingües, que, al cap i a la fi, és un dels principals objectius de les escoles del segle XXI.

Referències

Álvares Pereira, L.; Aleixo, C.; Cardoso, I.; Graça, L. (2010) «The Teaching and Learning of Writing in Portugal: The Case of a Research Group», a Bazerman, C.; Krut, R.; Lunsford, K.; McLead, S.; Null, S.; Rogers, P.M.; Stansell, A. [ed.] *Traditions of Writing Research*. New York, Abingdon, Routdledge, p. 58-70.

Álvarez Angulo, T. (2001) *Textos expositivo-explicativos y argumentativos.* Barcelona, Octaedro.

Ball, M. (2004) «Los caminos de la lectura», a Peña, J.; Serrano, M. [eds.] *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, p. 38-54.

Dolz, J. (1994) «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, p. 21-34.

— (2009) «Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas». *V SIGET* (Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Internacional-O Ensino) em Foco. Agost, 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil (comunicació).

Dolz, J.; Gagnon, R.; Toulou, S. (2008) *Production écrite et difficultés d´apprentissage*. Ginebra, Carnets des sciences de l´éducation.

Dolz, J.; Schneuwly B. (2006) *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Margallo, A.M. (2012) «La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura,* 57, p. 22-34.

Martínez Laínez, A.; Rodríguez Gonzalo, C. (1995) «Els texts expositius des d'una perspectiva didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, p. 41-54.

Milian, M. (2011) «Com treballem a l'aula: Les seqüències didàctiques per aprendre llengua i ensenyar-ne». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura,* 54, p. 77-85.

— (2012) «El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 8-21.

Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ríos García, I.; Fernández Martínez, P.; Gallardo Fernández, I.M. (2012) «Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita». *Congreso Iberoamericano de la Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es.* Salamanca, 5-7 set. (comunicació), p. 1-11.

Sánchez Miguel, E. (1990) *La comprensión de textos en el aula: un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.

Sharwood Smith, M.; Kellerman, E. (1986) «Crosslinguistic influence in second language: an introduction», a Kellerman, E.; Sharwood Smith, M. [eds.] *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, p. 1-9.

Schenewly, B.; Bain, D. (1994) «Mecanismes de regulació de les activitats textuals: estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, p. 87-104.

Análisis de la escritura de textos en español e inglés de base expositiva a partir del trabajo con secuencias didácticas

Resumen: En el presente artículo, nos disponemos a exponer la investigación llevada a cabo de manera conjunta en el área de español e inglés con alumnos de quinto de primaria de la escuela pública Jaume I «El Conquistador» de Catarroja, Valencia. Este estudio tenía como objetivo mejorar la escritura en español y en inglés de textos expositivos. Para cumplir esta finalidad, se diseñaron dos secuencias didácticas (SD) –una en español / catalán y otra en inglés. En la SD en inglés se hacía más énfasis en los aspectos gramaticales, mientras que en la SD en español/catalán se trabajaban de manera mayoritaria aspectos relacionados con los componentes textuales. A partir del trabajo con estas SD, se analizaron las transferencias positivas que se produjeron de una lengua a la otra. La actividad final consistió en la reescritura de los textos iniciales para, acto seguido, observar cómo los alumnos habían transferido conocimientos adquiridos en la secuencia didáctica en español a sus textos elaborados en inglés.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, plurilingüismo, secuencias didácticas, textos expositivos, biografía, escritura, educación primaria

Analyse de l'écriture de textes de présentation en espagnol et en anglais à partir du travail avec des séquences didactiques

Résumé: Nous présentons dans le présent article la recherche menée à terme de manière conjointe dans les domaines de l'espagnol et de l'anglais avec des élèves (d'environ 11 ans) de 5ème de primaire de l'école publique Jaume I «El Conqueridor» de Catarroja (prov. de Valence). Cette étude avait comme objectif l'amélioration de l'écriture en espagnol et en anglais de textes de présentation. Pour ce faire, nous avons conçu deux séquences didactiques (SD) –l'une en espagnol/catalan et l'autre en anglais. Dans la SD en espagnol/catalan nous travaillions de manière majoritaire les aspects en rapport avec les composantes textuelles alors que dans la SD en anglais nous donnions davantage d'emphase aux aspects grammaticaux. À partir du travail avec ces SD, nous avons analysé les transferts positifs qui se sont produits d'une langue à l'autre. L'activité finale a consisté à réécrire des textes initiaux pour observer, immédiatement après, comment les élèves avaient transféré les connaissances acquises dans la séquence didactique en espagnol à leurs textes élaborés en anglais.

Mots clés: enseignement des langues, plurilinguisme, séquences didactiques, textes de présentation, biographie, écriture, enseignement primaire

Analysis of expository writing in Spanish and English, based on work with teaching sequences

Abstract: In this paper, we describe research carried out simultaneously in the areas of Spanish and English language with fifth year students from the Jaume I «El Conqueridor» state primary school in Catarroja, València. The aim of the study was to improve expository writing in Spanish and English. To meet this aim, we designed two teaching sequences (TS) –one in Spanish/Catalan and one in English. There was a greater emphasis on grammatical aspects in the English TS, whilst the focus was mainly on textual components in the Spanish/Catalan TS. On the basis of the work with these TS, we analysed the positive transfer of knowledge from one language to the other. The final activity consisted in re-writing the initial texts to then observe how students had transferred knowledge acquired in the Spanish TS to their texts in English.

Key words: language teaching, multilingualism, teaching sequences, expository writing, biography, writing, primary education

Temps d'Educació, 46, p. 197-210 (2014) Universitat de Barcelona

La comunicació proxèmica en l'acció docent dels pedagogs-animadors de les activitats físiques per a la gent gran

Marta Castañer[*]
Oleguer Camerino[**]
Glòria Saüch[***]

Resum

La comunicació és un factor pedagògic decisiu en les activitats físiques per a la tercera edat. La comunicació proxèmica que vehicula l'ús comunicatiu de l'espai és clau per a facilitar estratègies de participació i fomentar la interacció interpersonal en aquestes activitats. Amb una nova versió del sistema d'observació SOPROX estudiem la funcionalitat comunicativa de pedagogs-animadors d'aquestes activitats tot analitzant la seva actuació docent mitjançant la detecció de patrons temporals (*T-patterns*). Els resultats han revelat diferències entre els estils comunicatius proxèmics dels animadors analitzats i reafirmen la necessitat d'un canvi de model pedagògic envers l'increment d'estratègies de comunicació paraverbal que promoguin més interacció i òptims processos de motivació amb els seus participants.

Paraules clau: activitat física per a la gent gran, actuació docent, comunicació proxèmica

Recepció de l'original: 12 de desembre de 2013
Acceptació de l'article: 22 de febrer de 2014

Comunicació i acció docent[1]

Tot procés pedagògic és complex i multidimensional i requereix que els educadors prenguin, de manera continuada, decisions en relació a les estratègies interactives i comunicatives que han d'establir en cadascuna de les situacions en què intervenen. L'acció docent se sustenta sobre la naturalesa espontània de la comunicació interpersonal i el manteniment constant del fluir comunicatiu en els diferents escenaris educa-

(*) Doctora en Ciències de l'Educació per la UB. Llicenciada en Pedagogia (UB) i Llicenciada en Educació Física INEFC-UB. Directora del Laboratori d'Observació de la Motricitat de l'INEFC-UDL. Investigadora del Grup de recerca i innovació en dissenys *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals* (GRID). Accèssit del Premi d'assaig pedagògic Joan Profitós 1994 per l´obra *Pedagogia del Gest i Missatge No-Verbal*. Ha publicat diversos llibres i articles en relació amb la motricitat i l'optimització de les habilitats comunicatives docents. Adreça electrònica: mcastaner@inefc.es

(**) Doctor en Ciències de l'Educació per la UB. Llicenciat en Pedagogia (UB) i Llicenciat en Educació Física INEFC-UB. Investigador del Laboratori d'Observació de la Motricitat de l'INEFC-UDL i del Grup de recerca i innovació en dissenys *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals* (GRID). Ha publicat diversos llibres i articles en relació amb la pedagogia de l'activitat física i l'esport. Adreça electrònica: ocamerino@inefc.es

(***) Becària predoctoral del Laboratori d'Observació de la Motricitat (LOM) del INEFC-UDL. Màster en Ciències de la infermeria. Diplomada en infermeria per la UB. Adreça electrònica: gsauch@inefc.es

(1) Aquest treball forma part de les investigacions següents: *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals,* subvencionat per la Generalitat de Catalunya durant el trienni 2009-2013 (Grup de recerca i innovació en dissenys (GRID). *Observació de la interacció en esport i activitat física: Avanços tècnics i metodològics en registres automatitzats qualitatius-quantitatius*, subvencionat per la Secretaria de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Educación y Ciencia [DEP.2012-32124], durant el trienni 2012-2015. *Programes de motricitat perceptiva i expressiva en gent gran*, Generalitat de Catalunya [AGAUR-INEFC P-2012].

tius. L'habilitat per a comunicar forma part de l'estil professional propi, el que anomenem «ofici», i és d'aquesta manera, que una de les claus de la pedagogia la trobarem en l'ajustament entre una comunicació òptima de l'educador i una encertada gestió de la seva acció docent.

La investigació pedagògica orientada a un ensenyament eficaç ha destacat sovint la importància de la comunicació (Mottet *et al*., 2006; Rosenshine i Stevens, 1986), i és així com diversos autors insisteixen que els docents han de desenvolupar un model i estil comunicatiu propi (Wiemann i Backlund, 1980; Mulholland i Wallace, 2001; Pence i Macgillivray, 2008). Les competències comunicatives que cada educador genera i reformula en el seu desenvolupament professional (Berliner, 2001; Blázquez, 2013) són avui, en l'era de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, de gran importància.

L'optimització de les habilitats de comunicació dels professionals pot ajudar a incrementar no només la seva competència sinó també la seva confiança, aspectes ambdós essencials en diferents models de progressió del mestratge del professional de l'ensenyament (Dreyfus i Dreyfus, 1986; Berliner, 2001; Genberg, 1992). No obstant, el discurs pedagògic clàssic segueix reforçant com a prioritari el llenguatge verbal en el procés instructiu. Hauríem d'arribar a considerar la dimensió paraverbal, és a dir, la no estrictament verbal, de manera molt més integrada a la de tipus verbal.

Encara plana bastant la idea reduccionista que allò «no verbal» és quelcom a banda del discurs verbal, bé per exclusió, bé per oposició. «Fer perdurar aquest tractament diferenciat i poc integrat entre el 'no verbal' i 'el verbal', suposa continuar consagrant la frontera entre gest i paraula» (Castañer, 2012, p. 18). Avui, més que mai, en la nostra societat tecnològica és necessari remarcar la importància d'altres «comunicacions» en la relació pedagògica (Birdwhistell, 1970; Lischinsky, 2008), i és aquí, on se situa la comunicació paraverbal expressada mitjançant el gest (comportament cinèsic) i mitjançant l'ús de l'espai (comportament proxèmic).

L'acció docent està constituïda per un bon nombre d'aquests comportaments comunicatius tant d'ordre cinèsic com proxèmic (Castañer, 2009; Castañer, Camerino, Anguera i Jonsson, 2013). Aquest interès per estudiar la comunicació paraverbal de l'educador deriva directament del fet que és un tipus de comunicació que s'ha estudiat només superficialment dintre del context educatiu formal i poques vegades en l'acció comunicativa dels pedagogs-animadors sobre altres grups específics de la població com és el col·lectiu de la gent gran.

La comunicació proxèmica

Dins de la comunicació paraverbal, Poyatos (1983) distingeix les següents: la *cinèsica*, que tracta sobre els moviments, gestos i postures corporals que comuniquen o matisen el sentit dels enunciats verbals; la *proxèmica*, que se centra en la concepció, estructuració i ús de l'espai intercomunicatiu que fem les persones; la *cronèmica*, que s'ocupa de la concepció, estructuració i ús del temps, i la *paralingüística*, que estudia les qualitats fòniques, els signes sonors fisiològics i els elements quasi-lèxics que acompanyen, subratllen o matisen el sentit dels enunciats verbals.

En aquest estudi ens centrarem en la comunicació d'ordre proxèmic o l'ús de l'espai social en el que el pedagog-animador intervé i que determina en gran mesura la qualitat de la interacció interpersonal (Loughran, 2005). De la mateixa manera que en el nostre procés de sociabilitat hem interioritzat un conjunt de coneixements lingüístics que ens permeten elaborar missatges d'ordre verbal, també hem interioritzat un conjunt de coneixements gestuals i proxèmics que ens permet moure el cos d'una manera entenedora per a les altres persones, la qual cosa facilita la interrelació personal. «Tenim una competència gestual. Tenim interioritzats, i sovint es manifesten de manera absolutament inconscient, uns programes gestuals» (Serrano, 1990, p. 136).

És a través del moviment com les persones aprenem a trobar la manera de manifestar els sentiments i les emocions (McNeill, 2005). El problema resideix en el fet que la narrativa corporal se serveix d'accions motrius que se succeeixen amb dinamisme cosa que implica un esforç de descodificació de signes molt inferior al del llenguatge escrit. En la nostra comunicació quotidiana és important tenir cura d'harmonitzar la matèria prima –sons, postures, gests– dels llenguatges que emprem i com aquests s'ubiquen en els espais que compartim.

Les activitats físiques transformadores per a la gent gran

És una evidència inqüestionable que existeix una relació altament positiva entre la pràctica regular d'activitat física i la sensació de benestar i satisfacció personal de les persones grans (Poon i Fung, 2008). Però, al seu torn, hom constata que existeix una gran varietat de tipologies de programes dirigits envers aquest col·lectiu (VV.AA., 2009), que es porten a terme amb models d'intervenció pedagògics dispars. La majoria d'aquests programes d'activitat física incideixen prioritàriament en la millora de la salut dels seus participants reproduint i automatitzant exercicis estandarditzats que se solen orientar, mitjançant la repetició, només a la millora de la condició física de l'organisme que envelleix. Si defensem una concepció més holística de la motricitat humana, arran de definir-la com «tota manifestació de la dimensió corporal humana de caràcter cinèsic, simbòlic i cognoscitiu» (Castañer i Camerino, 2006, p. 17), quin sentit té tenir cura només del cos que tendeix a envellir si no som capaços d'estimular en les persones grans, com a pedagogs de la motricitat, altres de les seves capacitats cognoscitives, perceptives i socials?

A pesar de considerar que existeixen evidències que denoten una millora en el benestar físic i psicològic, diversos estudis també descriuen que moltes d'aquestes persones realitzen una inadequada activitat física, sovint per falta d'una bona preparació pedagògica i comunicativa dels animadors que les promouen i imparteixen (Lim i Tailor, 2005). A tot això s'ha de sumar els graus d'experiència dels professionals que, segons diversos estudis, influeix directament en els patrons de comunicació docent (Allen i Casbergue, 1997; Genberg, 1992; Castañer *et al*., 2013). Però en realitat no sempre es potencia, en aquests programes, la dimensió sociomotriu, expressiva i creativa que afavoreixen els factors d'interacció, comunicació i col·laboració, a partir de l'estímul de la consciència corporal perceptiva i de la capacitat de creativitat personal (Kulinna i Cothran, 2003; Torrents, Castañer, Dinušová i Anguera, 2010; 2013).

Conquerir el moviment creatiu i perceptiu dels adults pot ser un agent transformador de la vida d'aquestes persones en relació amb la seva percepció corporal i el seu entorn social (Saüch, Castañer i Hileno, 2012). Així, les propostes d'intervenció pràctica de les activitats físiques que potencien la percepció, l'expressió i la comunicació tenen una relació directa en la millora de l'autoconfiança i en les habilitats socials i d'autoestima (Camerino, 1994). Estudis concloents sobre sensacions experimentades en participants de la tercera edat dintre dels programes d'activitat física, constaten que existeixen millores significatives en la percepció de benestar i d'autoeficàcia si aquestes activitats van acompanyades d'un treball i augment en les relacions socials (Dionigi, 2007).

Sense descartar altres beneficis psicobiològics, defensem que una òptima orientació pedagògica de les activitats físiques per a la tercera edat s'hauria de centrar en l'activació dels processos comunicatius i interactius que l'animador és capaç de generar (Camerino, 1994). Les sessions dirigides han de ser un escenari d'interaccions que predisposin el sorgiment d'actuacions educatives i que assegurin la motivació dels seus participants (Camerino i López, 2012). Conseqüentment, amb aquesta exigència, els animadors d'aquest nou model d'activitats físiques dirigides a adults majors requereixen posseir fortes competències comunicatives, emotives i motivacionals que generin el clima òptim per a la consecució d'aquestes fites en la vida de les persones (Florence, Brunelle i Carlier, 2000; Sebastiani, 2007, 2012). Conèixer bé les necessitats i característiques de les persones en la tercera edat es converteix en un aspecte fonamental per a la formació dels pedagogs-animadors que porten a terme els programes adreçats a aquest col·lectiu (Rejeski i Brawley, 2006).

L'objectiu del present estudi és obtenir evidències dels patrons de comunicació proxèmica que estan presents en l'actuació docent en pedagogs-animadors que dirigeixen programes d'activitat física de titularitat municipal per a la tercera edat. Això ens permetrà valorar els models pedagògics d'actuació més freqüents i proposar noves perspectives d'optimització comunicativa paraverbal en l'optimització pedagògica (Imeroni, Troletti i Vione, 1984; Beauvoir, 1983) per aplicar a uns programes que estan influint en la vida de les persones grans.

Metodologia

Implementem la Metodologia Observacional (MO) degut a la necessitat de captar la naturalesa espontània dels comportaments comunicatius dels animadors d'activitats físiques per a adults en el seu context habitual i sense cap tipus de manipulació ni interferència externa. La flexibilitat i el rigor d'aquesta metodologia la fan totalment pertinent a les característiques de l'estudi amb un enfocament naturalista, qualitatiu i ecològic de la investigació (Anguera, 2003; Anguera, Blanco i Losada, 2001)

Participants

La investigació es va realitzar en els locals i programes dels Serveis Socials Bàsics de l'Ajuntament de Lleida mitjançant un conveni de col·laboració que ens va possibilitar l'accés als programes destinats als adults majors. Triem, segons una mostra intencional

(Losada i López-Feal, 2003), 10 sessions de 50' de durada desenvolupades per dos animadors (a raó de 5 sessions per animador)[2] que mostraven models d'intervenció pedagògica singularitzats, un home i una dona d'edats compreses entre els 35 als 40 anys. En relació al seu grau d'experiència docent en aquest tipus de programes, el primer animador compte amb sis anys d'experiència i el segon animador amb deu anys d'experiència. Ambdós entren al rang de mitjana expertesa (Dreyfus i Dreyfus, 1986; Genberg, 1992). Els animadors i els participants en aquests programes, a raó de 25 i 15 respectivament en cada grup, van donar el seu consentiment informat per escrit per a ser filmats. El procediment es va conduir segons les pautes ètiques APA, va ser aprovat pels Serveis Socials implicats i va complir amb els requisits ètics de l'Informe Belmont (1979) (Levine *et al*., 2004).

Es van filmar les sessions amb una càmera digital de vídeo (Samsung VP-D70) utilitzant, en ambdós casos, un plànol sencer de l'animador que ens va permetre posteriorment, en el procés de codificació del laboratori, captar les seves conductes comunicatives proxèmiques en les diferents situacions pedagògiques de la sessió.

Instrument d'observació

Utilitzem el Sistema d'Observació de la Comunicació Proxèmica (SOPROX) (Castañer, 1996; 2009; Castañer *et al*., 2013) amb una adaptació en aquest context específic d´intervencions pedagògiques d´activitat física (vegeu figura 1).

L'estructura del SOPROX consta de 6 criteris i 20 conductes o categories (figura 1):

— *grup*, es refereix al nombre de participants tot distingint les categories de: macrogup (mac) relativa a tot el grup classe, microgrup (mic) relatiu a petits grups, i diada (dia) quan la relació és de docent-discent.

— *topologia*, permet diferenciar les categories: ubicació perifèrica (p) quan el docent se situa en els extrems o laterals de l'escenari educatiu, i la ubicació central (c) quan el docent se situa en zones centrals de l'escenari educatiu.

— *interacció*, contempla el tipus d'intervenció que el docent estableix amb els discents tot diferenciant entre les categories: una intervenció distanciada (dis) quan el docent no incideix de manera directa sobre els discents, una intervenció integrada (int) quan incideix de manera directa, i l'ús del contacte tàctil (ct) amb els discents.

— *orientació i direcció espacial* que el docent utilitza en relació amb el grup i que inclou cinc categories: en front (fr) al discent o al grup, darrere (da) del discent o del grup, entre (en) ells/es, als seus laterals (la), i a la seva esquena (es).

— *transició i postura* que usa el docent per a traslladar-se i situar-se en l'escenari educatiu. Inclou les categories: romandre fix en bipedestació (bi) sense desplaçar-se, romandre fix en posició asseguda (as), desplaçar-se per l'espai (des), i en suport (su) quan es recolza sobre algun objecte o estructura de l'aula o persona.

(2) D'aquesta manera el total del registre és de 500 minuts observats el que suposa un total de 12.500 frames d'observació (6.250 frames per cada animador).

Complementem aquests criteris amb conductes pròpies de l'actuació docent en un nou criteri denominat *funcions* de l'animador i que abasta les següents categories: explicació (ex), organització (org), observació (ob), regulació (re), i combinació de les anteriors (co).

Així, tots els criteris i categories que hem definit queden recollits en la figura 1.

Figura 1. Sistema d'observació de la comunicació proxèmica SOPROX

Grup	Topologia	Interacció	Orientació	Transició	Funcions
MAC- Macrogrup	P- Perifèrica	DIS- Distanciada	FR- En front	BI- Bipedestació	EX- Explicació
MIC- Microgrup	C- Central	INT- Integrada	EN- Entre	AS- Assegut	ORG- Organització
DIA- Diada		CT- Contacte tàctil	DA- Darrera	DES- Desplaçament	OB- Observació
			LA- Lateral	SU- Suport	RE- Regulació
			ES- Esquena		CO- Combinació de les anteriors

Font: (Castañer, 2009; Castañer *et al*., 2013)

Instrument de registre

Utilitzem el software lliure LINCE (Gabín, Camerino, Anguera i Castañer, 2012), que es pot descarregar gratuïtament de la web http://lom.observesport.com/, i que ha estat dissenyat per a facilitar l'observació sistemàtica de conductes perceptibles, en el marc de la metodologia observacional (Anguera, 1979; 1988; 1999) (veure figura 2).

La codificació i registre mitjançant LINCE (veure figura 3) permet visualitzar i codificar el vídeo al mateix temps, tot havent introduït prèviament l'instrument d'observació (botonera de codis de la dreta de la pantalla). El registre de dades s'obté de manera instantània (al peu de la pantalla) i està preparat per a exportar les dades a altres programes d'anàlisi (THEME, GSEQ, EXCEL I SAS).

Figura 2: Funcions que permet LINCE (Gabin *et al*., 2012)

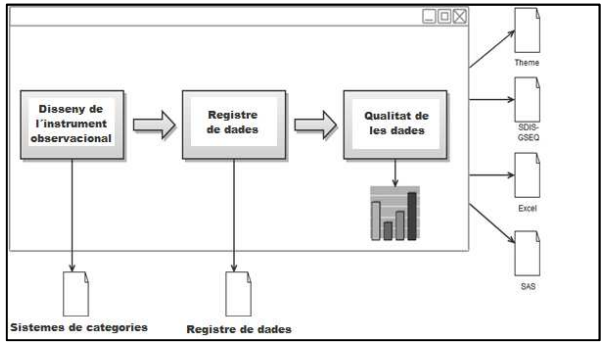
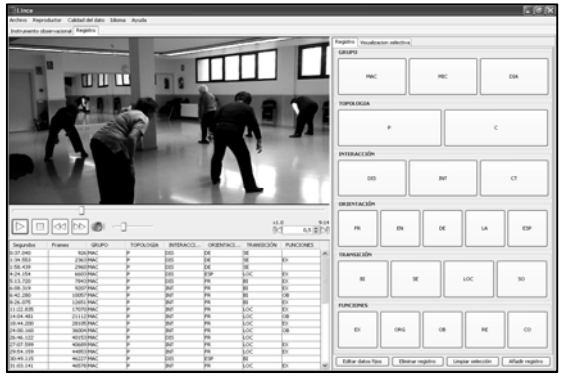


Figura 3. Pantalla del software de registre LINCE (Gabin *et al*., 2012)



Per a controlar la qualitat de les dades (Blanco i Anguera, 2000) es va entrenar a dos observadors, els quals van superar la fiabilitat interobservador amb el coeficient kappa d'un valor de 0,97 obtingut mitjançant el mateix LINCE.

Procediment

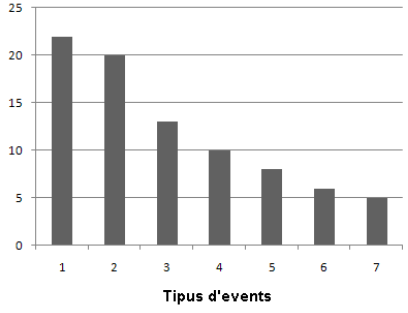
A causa del gran nombre de factors que influeixen en l'actuació docent i en els comportaments comunicatius dels animadors duem a terme una anàlisi seqüencial de patrons temporals (*T-patterns*) mitjançant el programa THEME 6.0 (Magnusson, 1996, 2000, 2005). Aquest software aporta el coneixement de concatenació temporal de conductes comunicatives que no són detectables amb els mètodes tradicionals d'anàlisis de dades (Magnusson, 2005; Castañer *et al*., 2013). Els registres de cadascuna de les sessions de cada animador els importem en format d'arxius (.txt) al software THEME 6.0 del que obtenim, d'una banda, les taules de freqüències de les agrupacions de conductes i de comportaments proxèmics de cada animador (figures 4 i 5), i de l'altra, els patrons temporals (*T-patterns*) de comportament proxèmic expressats en gràfics d'arbre anomenats dendogrames (figura 6).

Resultats

Conductes proxèmiques dispars

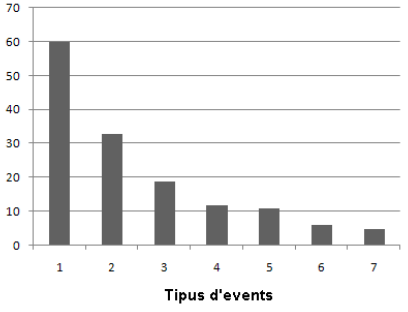
L'observació i el registre quantitatiu de les conductes proxèmiques de cada animador ens ha permès comprovar diferències d'accions docents i models pedagògics molt dispars. L'animador 1 (figura 4) utilitza en 20 ocasions la perifèria de la sala movent-se, explicant els exercicis i canviant de posició per a situar-se i integrar-se dintre del grup en 22 ocasions, acció aquesta que realitza quan requereix d'alguna intervenció de motivació o regulació de resposta immediates. L'animador 2 (figura 5) se situa en la perifèria del grup en 60 ocasions i en 33 ocasions ho fa en front del grup per a mostrar moviments repetitius, que els participants han de reproduir automàticament, sense donar explicacions i observant l'execució dels participants; només es desplaça lateralment per a reproduir models coordinatius sense cap tipus de regulació amb els participants.

Figura 4. Conductes proxèmiques de l'animador 1



1. mac,c,int,en,des,ex (22)
2. mac,p,int,la,des,ex (20)
3. mac,p,int,la,bi,ex (13)
4. mac,p,int,en,des,ex (10)
5. mac,p,int,fr,bi,ex (8)
6. mac,p,int,en,as,ex (6)
7. mac,p,int,de,bi,ex (5)

Figura 5. Conductes proxèmiques de l'animador 2



1. mac,p,int,fr,des,ex (60)
2. mac,p,int,fr,bi,ex (33)
3. mac,p,int,fr,des,ob (19)
4. mac,p,int,fr,bi,ob (12)
5. mac,p,dis,es,bi (11)
6. mac,p,int,fr,as,ex (6)
7. mac,p,int,as,ob (5)

Estils comunicatius diferents

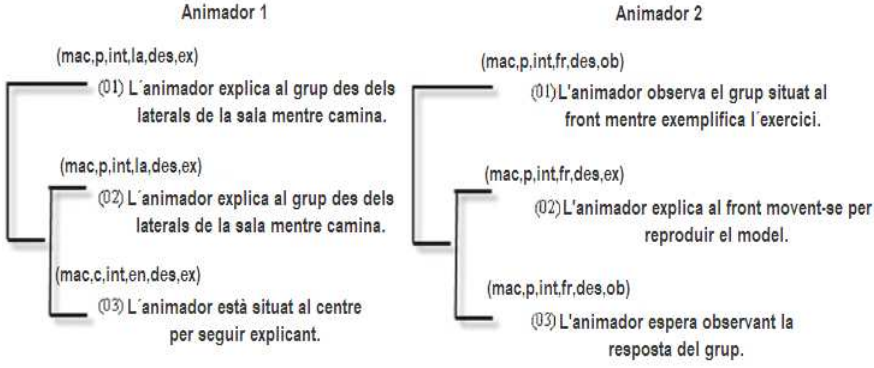
Les diferències anteriors sobre les conductes comunicatives proxèmiques ens ofereixen una primera visió que podem complementar amb més informació qualitativa, a partir dels patrons temporals (*T-patterns*), sobre com es produeixen aquestes conductes comunicatives al llarg de les sessions.

Mentre que l'animador 1 (figura 6) té un patró de conducta que mostra una interacció amb el grup, explicació i animació des de la perifèria cap als participants, o fins i tot

entrant dins del grup per a regular-lo, corregir-lo i motivar-lo de manera més directa, l'animador 2 manté una comunicació unilateral i més distant amb els participants tot observant-los i exemplificant, al davant seu, els moviments a reproduir sense interacció amb el grup.

Podem veure amb els gràfics en forma d'arbre (figura 6) com les configuracions de conductes d'un i altre animador són molt diferents i representen conductes comunicatives proxèmiques, una més propera i l'altra més distanciada dels participants.

Figura 6. Dendogrames dels patrons T-patterns més representatius dels animadors



Discussió i conclusions

Una bona comunicació en situacions pedagògiques és essencial i també ho és en les activitats que s'adrecen als col·lectius de la gent gran. Un ús adequat de la comunicació proxèmica en la gestió de les intervencions per part dels pedagogs-animadors és fonamental per estimular un tipus de comunicació de participació, interacció interindividual i creativitat en les activitats dirigides a aquest col·lectiu, tal com ho hem assolit en altres estudis (Castañer, Franco, Rodrigues i Miguel, 2012; Castañer, Camerino, Anguera i Jonsson, 2013). El procediment que hem emprat en aquest estudi s'ha basat en una observació sistematitzada. Aquest procedir ens ha permès detectar els patrons de comportament proxèmic que s'usen en les activitats físiques adreçades a la gent gran. Detectar patrons de comportament comunicatiu de tipus temporal, en forma de *T-patterns* (Magnusson, 1996; 2000) és un procedir sistematitzat que obre una bona via metodològica per tal de contrastar els punts forts i els punts febles, en el present cas, de les conductes proxèmiques (Hall, 1968) i així indicar maneres d'optimitzar aquest tipus de comunicació (Lim i Tailor, 2005).

Els resultats ens han mostrat que existeixen clares diferències en la manera que els pedagogs-animadors de l'estudi dirigeixen les sessions des del vessant de la comunicació proxèmica. Cadascun adopta una línia distinta de comunicació tant en les situacions que promouen com en la manera d'interactuar amb el grup. És així com hem constatat que un dels animadors manté un paper de reforç i correcció de les activitats dels seus

participants amb una actitud oberta que ofereix més interactivitat al grup cap a les sessions, mentre que l'altre animador opta per mantenir una postura i col·locació espacial més distant que minva les possibilitats d'interacció.

En la nostra manera de veure, estem convençuts que tot animador que actua en un context natural (Anguera, 2003) d'activitats dirigides sociomotrius, hauria d'acompanyar-les amb certa actitud creativa (Kulinna i Cothran, 2003) per ajudar el grup a sortir de la monotonia i així poder plantejar noves apostes i reptes en la gestió d'aquestes sessions. Destacaríem, com aspecte fonamental, la importància de poder conèixer l'opinió del grup, preguntar sobre els gustos i preferències dels participants (Dionigi, 2007), així com enriquir la comunicació verbal i paraverbal que optimitzin la manera d'interactuar amb el grup (Poon i Fung, 2008).

La capacitat de comunicar de tot pedagog-animador és essencial per a assolir qualsevol objectiu que contingui un tamís educatiu i les activitats físiques que es promouen en programes per a la gent gran també requereixen d'aquest tamís (Rejeski i Brawley, 2006). És per això que considerem i donem rellevància a l'acció de saber comunicar en els diferents rols que ocupen els animadors, al seu torn pedagogs, d'activitats físiques dirigides a persones grans.

Propostes pedagògiques concretes d'intervenció

Per a concloure tracem unes línies de millora per a l'actuació pedagògica futura, centrades en l'optimització comunicativa, en aquest tipus de programes d'intervenció educativa.

— Millorar la formació pedagògica dels animadors tot optimitzant molt especialment les seves habilitats comunicatives per a tenir una disponibilitat d'escolta, atenció i prestació cap a les persones d'aquest col·lectiu.

— Promoure models d'activitat física que vagin més enllà de la simple reproducció i instrucció de la condició física tot incentivant l'adherència cap a pràctiques motrius participatives, socials i transformadores.

— Buscar la reproducció d'un estil de vida saludable físic, cognoscitiu, cultural i social que es construeixi a partir de la trobada comunicativa de les sessions dirigides i que suposi un canvi i revulsiu en la vida quotidiana de la gent gran.

— Parar esment als processos comunicatius dialògics expressats a partir no només de la verbalització sinó de la paraverbalitat dels educadors per tal d'aprofitar les sessions com una trobada d'intercanvi comunicatiu i recreatiu entre els participants i l'educador.

— Incrementar la disponibilitat dels educadors per buscar un perfil d'atenció social a les persones grans que potenciï els valors educatius i comunicatius de la sessió tot conferint a l'activitat física un ús de l'espai que ajudi a incentivar aquests processos.

— Buscar educadors amb un perfil de formació comunicativa i especialització creativa perquè siguin capaços d'estimular processos de canvi en les persones d'aquest col·lectiu.

— Potenciar la intercomunicació entre els participants per a generar noves relacions socials a partir del diàleg i acceptació tònico-emocional. És aquí precisament on incideix de manera molt específica la comunicació proxèmica, relativa a l'ús de l'espai d'interacció, que gestiona el docent.

Aquestes propostes pedagògiques ajudarien a enriquir molts dels programes d'activitat física per a la gent gran que, sovint, se solen reproduir de maneres estandarditzades (Imeroni, Troletti i Vione, 1984). Sí és cert que els propis serveis i entitats que promouen aquests programes addueixen que als col·lectius de gent gran, amb costums molt marcades, els hi agrada mantenir un mateix tipus d'estructura de les sessions. Però és necessari vetllar per generar canvi i renovació en els estils comunicatius que els educadors-animadors (Wiemann i Backlund, 1980; Mulholland i Wallace, 2001; Pence i Macgillivray, 2008) implementen en aquests programes i així augmentar la qualitat de la interacció amb aquelles persones que estan en el darrer tram de la seva vida.

Referències

Allen, R.M.; Casbergue, R.M. (1997) «Evolution of novice through expert teachers' recall: implications for effective reflection on practice». *Teaching and Teacher Education,* 13(7), p. 741-755.

Anguera, M.T. (1979) «Observational Typology». *Quality & Quantity. European-American Journal of Methodology*, 13(6), p. 449-484.

— (1988) *La observación en el aula*. Barcelona, Graó.

— [coord.] (1999) *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona, EUB.

— (2003) «Observational Methods» a Fernández-Ballesteros, R. [ed.], *Encyclopedia of Psychological Assessment*. Londres, Sage (2), p. 632-637.

Anguera, M. T.; Blanco, A.; Losada, J. L. (2001) «Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional». *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), p. 135-161.

Beauvoir, S. (1983) *La vejez*. Barcelona, Edhasa.

Berliner, D.C. (2001) «Learning about and learning from expert teachers». *International Journal of Educational Research*, 35(5), p. 463 482.

Birdwhistell, R. (1970) *Kinesics and context*. Filadelfia, UPP.

Blanco, A.; Anguera, M. T. (2000). «Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo», a Oñate, E.; García-Sicilia, F.; Ramallo,L. [eds.], *Métodos Numéricos en Ciencias Sociales.* Barcelona, Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería, p. 30-48.

Blázquez, D. (2013) *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona, INDE.

Camerino, O. (1994) *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida, INEFC-Generalitat de Catalunya.

Camerino, O.; López, A. (2012) «La cohesión grupal, un estudio de su incidencia en la educación física». *Tándem. Didáctica de la educación física*, 40, p. 84-95.

Castañer, M. (1996) *Pedagogia del gest i missatge no-verbal*. Lleida, Pagès Editors.

— (2009) «Sistema d'observació per a l'optimització de la comunicació paraverbal del docent (SOCOP)». *Temps d'Educació,* 36, p. 231-246.

— (2012) *El poder del lenguaje no verbal del docente*. Lleida, Editorial Milenio.

Castañer, M.; Camerino, O. (2006) *Manifestaciones Básicas de la Motricidad*. Lleida, Publicacions de la Universitat de Lleida.

Castañer, M.; Camerino, O.; Anguera, M.T.; Jonsson, G.K. (2013) «Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers». *Quality & Quantity,* 47(4), p. 1813-1829.

Castañer, M.; Franco, S.; Rodrigues, J.; Miguel, C. (2012) «Optimizing verbal and nonverbal communication in PE teachers, instructors and sport coaches», a Camerino, O.; Castañer, M.; Anguera, M.T. [ed.]: *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Cases in Sport, Physical Education and Dance.* UK, Routledge, p. 177-214.

Dionigi, R. (2007) «Resistance training and older adults' beliefs about psychological benefits: the importance of self-efficacy and social interaction». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), p. 723-746.

Dreyfus, H. L.; Dreyfus. S. E. (1986) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nova York, The Free Press.

Florence, J.; Brunelle, J.; Carlier, G. (2000*) Enseñar educación física en secundaria*. Barcelona, INDE.

Gabín, B.; Camerino, O.; Anguera, M. T.; Castañer, M. (2012) «Lince: new software to integrate registers and analysis on behavior observation». *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 46, p. 4692–4694.

Genberg, V. (1992) «Patterns and Organizing Perspectives: a View of Expertise». *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), p. 485-495.

Hall, E. T. (1968). «Proxemics». *Current anthropology,* 9(2/3), p. 83-95.

Imeroni, A.; Troletti, G. G.; Vione, F. (1984) *Gimnàstica amb la tercera edat*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

Kulinna, D.J. H.; Cothran, D.J. (2003). «Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles». *Learning and Instruction,* 13, p. 597-609.

Levine, C.; Faden, R.; Grady, C.; Hammerschmidt, D.; Eckenwiler, L; Sugarman, J. (2004) «The Limitations of "Vulnerability" as a Protection for Human Research Participants». *The american Journal of bioethics*, 3(4), p. 44-49.

Lim, K.; Tailor, L. (2005) «Factors associated with physical activity among older people-a population-based study». *Preventive Medicine,* 40, p. 33-40.

Lischinsky A (2008) «Examples as persuasive argument in popular management literature». *Discourse & Communication*, 2(3), p. 243-269.

Losada, J.; López-Feal, R. (2003) *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Paraninfo.

Loughran J. B. (2005) «Modelling by teacher educators». *Teaching And Teacher Education,* 21(2), p. 193-203.

McNeill, D. (2005) *Gesture and Thought*. Chicago, University of Chicago Press.

Magnusson, M.S. (1996) «Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behavior». *European Journal of Psychological Assessment,* 12(2), p. 112-123.

— (2000) «Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection». *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *32*(1), p. 93-110.

— (2005) «Understanding social interaction: Discovering hidden structure with model and algorithms», a Anolli, L.; Duncan, S.; Magnusson, M. S. i Riva, G. (ed.), *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns*. Amsterdam, IOS Press, p. 3-22.

Mottet, T. P.; Richmond, V. P.; McCroskey, J. C. [eds.]. (2006) *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston, Allyn & Bacon.

Mulholland, J.; Wallace, J. (2001) «Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy». *Teaching and Teacher Education,*17(2), p. 243-261.

Pence, H. M.; Macgillivray, I. K. (2008) «The impact of an international field experience on pre-service teachers». *Teaching and Teacher Education,* 24(1), p. 14-25.

Poon, C.Y.; Fung, H.H. (2008) «Physical activity and psychological well-being among Hong Kong Chinese older adults: exploring the moderating role of self-construal». *International Journal of Aging and Human Development*, 66(1), p. 1-19.

Poyatos, F. (1983) *New perspectives in nonverbal Communication*. Oxford, Pergamon Press.

Rejeski, W.J.; Brawley, L.R. (2006) «Functional Health: Innovations in Research on Physical Activity with Older Adults». *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 38(1), p. 93-99.

Rosenshine, B.; Stevens, R. (1986) «Teaching functions» a M.C. Witrock [ed.], *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 376-391.

Saüch, G.; Castañer, M.; Hileno, R. (2012) «Valorar la capacidad de equilibrio en la tercera edad». *Retos,* 23, p. 48-50.

Sebastiani, E. (2007) *Les competències del professor d´Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta categorial per a la seva anàlisi*. Barcelona, Universitat Ramon Llull (Tesi doctoral; director: Domingo Blázquez).

— (2012) «La gestión de la clase en educación física». *Tàndem. Didáctica de la educación física*, 38, p. 49-56.

Serrano, S. (1990). *Signes, llengua i cultura*. Barcelona, Edicions 62.

Torrents, C.; Castañer, M.; Dinušová, M.; Anguera, M.T. (2010) «Discovering new ways of moving: Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner». *Journal of Creative Behavior, 44*(1), p. 45-61.

— (2013) «Dance divergently in physical education: teaching using open-ended questions, metaphors, and models. *Research in Dance Education*, 2(14), p. 104-119.

VV.AA. (2009) *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (Plan A+D)*. Madrid, Consejo Superior de Deportes.

Wiemann, J. M.; Backlund, P. M. (1980) «Current theory and research in communicative competence». *Review of Educational Research*, 50, p. 185-199.

La comunicación proxémica en la acción docente de los pedagogos-animadores de las actividades físicas para la gente mayor

Resumen: La comunicación es un factor pedagógico decisivo en las actividades físicas para la tercera edad. La comunicación proxémica que vehicula el uso comunicativo del espacio, es clave para facilitar estrategias de participación y fomentar la interacción interpersonal en estos programas. Con una nueva versión del sistema de observación SOPROX estudiamos la funcionalidad comunicativa de pedagogos-animadores de estas actividades analizando su actuación docente mediante la detección de patrones temporales (T-patterns). Los resultados han revelado diferencias entre los estilos comunicativos proxémicos de los animadores analizados y reafirman la necesidad de un cambio de modelo pedagógico hacia el incremento de estrategias de comunicación paraverbal que promuevan más interacción y óptimos procesos de motivación con sus participantes.

Palabras clave: actividad física para la tercera edad, actuación docente, comunicación proxémica

La communication proxémique dans l´action d'enseignement des pédagogues-animateurs des activités physiques pour les personnes âgées

Résumé: La communication est un facteur pédagogique décisif dans les activités physiques pour les personnes du troisième âge. La communication proxémique que véhicule l´usage communicatif de l'espace est une clé pour faciliter les stratégies de participation et développer l'interaction interpersonnelle dans ces activités. Avec une nouvelle version du système d'observation SOPROX, nous étudions la fonctionnalité communicative des pédagogues-animateurs de ces activités tout en analysant leur intervention d'enseignement au moyen de la détection de modèles temporels (*T-patterns*). Les résultats révèlent des différences entre les styles communicatifs proxémiques des animateurs analysés et réaffirment la nécessité d'un changement de modèle pédagogique pour le développement de stratégies de communication para-verbale promouvant davantage d'interaction et optimisant les processus de motivation avec leurs participants.

Mots clés: activité physique pour les personnes âgées, intervention d'enseignement, communication proxémique

Proxemic communication in teaching physical activities for senior citizens

Abstract: Communication is a key factor in teaching physical activities to senior citizens. Proxemic communication, which involves the communicative use of space, is essential to facilitate strategies of participation and promote interpersonal interaction in these activities. We used a new version of the SOPROX observation system to study how instructors of physical activities communicate, by analysing their teaching through the detection of temporal patterns (T-patterns). The results showed differences between the proxemic communication styles of the instructors under study, and reaffirmed the need for a change in pedagogical model to increase non-verbal communication strategies that promote more interaction with participants and enhance processes of motivation.

Key words: physical activity for the elderly, teaching activity, proxemic communication

Metodologies educatives en les pràctiques aquàtiques per a nadons: revisió i anàlisi de propostes suaus

Gil Pla Campàs[*]
Montserrat Benlloch Burrull[**]
Francesc Martínez-Olmo[***]

Resum

El present article reflexiona al voltant de les metodologies educatives suaus que trobem en les activitats aquàtiques per a nadons. Per fer-ho, el text descriu què entén per metodologia suau i n'analitza algunes propostes de referència que, tot i ser totes elles respectuoses amb el desenvolupament de l'infant, es mostren ben diferenciades en l'exercici professional. Aquest procés descriptiu de les diverses metodologies que concorren en l'enfocament suau permet plantejar els debats educatius de com ha de ser la metodologia suau i quin és el centre d'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons. Aquest debat, ja en les conclusions, dóna peu a plantejar quins han de ser els reptes educatius que les entitats, clubs o institucions de caire no formal que endeguen projectes d'aquest tipus haurien de tenir en compte.

Paraules clau

natació, ensenyament, activitats aquàtiques, programes aquàtics, interacció infant-adult, aprenentatge motor

Recepció de l'original: 12 de setembre de 2012
Acceptació de l'article: 29 de novembre de 2012

Introducció

Els processos de desenvolupament personals formen part de la cultura en si mateixa i en són causa i conseqüència a la vegada. La presència d'aquests processos no es dóna tan sols en estructures formals i informals sinó que també són presents en projectes educatius d'entitats, clubs o institucions de caire no formal. En aquest sentit, les activitats aquàtiques per a nadons duen a terme una tasca educativa, no formal, que depassa la dimensió personal i s'acosta a la familiar; de fet, en elles hi participen no sols els infants sinó també l'adult, pare o mare, acompanyant. És per això que aquesta activitat educativa mobilitza aspectes socials i emocionals que van més enllà de l'activitat del nadó en si mateixa.

Per la seva banda, la diversitat de clubs i associacions esportives o entitats privades on s'ofereixen aquestes activitats representa una basta diversitat de projectes educa-

(*) Llicenciat en Educació Física i Doctor en Educació, professor del Departament de Ciències de l'Activitat Física a la Universitat de Vic. És especialista en el camp de la psicomotricitat així com de l'aprenentatge motor i del desenvolupament psicomotor, continguts dels quals n'és professor als graus de CAFE i de Mestre d'Educació Infantil. Adreça electrònica: gil.pla@uvic.cat

(**) Doctora en Psicologia, professora titular del Departament de Psicologia a la Universitat de Vic. Adreça electrònica: montse.benlloch@uvic.cat

(***) Doctor en Pedagogia, professor titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: fmartinezo@ub.edu

tius. En l'àmbit de les activitats aquàtiques ens trobem tant institucions que tenen un projecte educatiu clar i ben definit com institucions mancades de projecte o que, en el millor dels casos, és el professional que circumstancialment està contractat en aquella piscina o club qui, amb la seva feina, es posiciona per un model de projecte educatiu o un altre.

És així com el recorregut descriptiu de les propostes metodològiques en les pràctiques suaus que fa l'article vol fer notar la diversitat de formes educatives existents, i al seu torn la necessitat que les institucions de caire no formal es basteixin d'un projecte educatiu que doni forma, contingut i continuïtat a una tasca que implica processos de desenvolupament personals i socials. Ja al final de l'article, la discussió obre els debats essencials que les diverses metodologies plantegen i les conclusions pretenen ser una proposta sorgida del mateix article de finalitats i estratègies educatives bàsiques que haurien de bastir aquests projectes.

El propòsit de l'article es dirigeix doncs a dos objectius. El primer d'ells s'orienta a mostrar i a ordenar algunes de les característiques essencials de la diversitat de propostes i matisos educatius que trobem en la metodologia suau de les activitats aquàtiques per a nadons. I el segon, davant la diversitat d'aquests matisos, s'orienta a clarificar les consignes educatives bàsiques que hauria de respectar un programa aquàtic d'aquestes característiques.

Els orígens de les activitats aquàtiques per a nadons mostren el problema

Tot i que ja a inicis del segle XX es descriuen certes manifestacions d'activitats aquàtiques en què els nadons són els protagonistes (Moulin, 2006), no serà fins a la segona meitat del segle passat quan aquestes activitats s'orienten a l'infant amb uns propòsits ben delimitats. Observem que tant a Alemanya (Ahrendt, 2002), a França (Le Camus, Moulin i Navarro, 1994) com als Estats Units (Langendorfer, 1990) –que són els territoris on més s'ha publicat sobre aquest tema–, l'aparició de les activitats aquàtiques per a nadons se situa a les dècades dels 60 i dels 70. Pel que fa a l'Estat espanyol i a Catalunya, no serà fins a la dècada dels 80 que arribaran les activitats aquàtiques per a nadons de la mà de Pedro Franco i de Fernando Navarro (Conde, Mateo i Peral, 1997). En tota aquesta àmplia època hi ha una gran proliferació de propostes i mètodes diferents (Del Castillo, 1997) que dificultaran la delimitació d'uns objectius i unes estratègies educatives clares i comunes.

És per aquest naixement dispers que Le Camus sembla veure's empès a descriure les diferents metodologies que aparegueren en les primeres propostes educatives i a delimitar les següents: les *pràctiques fortes* i les *pràctiques suaus* (Le Camus, 1998). Aquestes dues pràctiques suposaven posicions educatives amb voluntats i resultats ben oposats que naixien en visions educatives ben allunyades entre si. Si per una banda les pràctiques fortes naixeren d'entorns mèdics i centrats en la problemàtica fisiològica, les suaus nasqueren de professionals lligats a la psicologia i a l'educació.

Les *pràctiques fortes* es caracteritzen pels trets següents:

— Separació dels nadons dels seus progenitors, traspassant la responsabilitat de l'adaptació dels infants als tècnics.

— Utilització d'estratègies educatives orientades a l'ensinistrament i que per tant partien de l'automatització dels aprenentatges i de la utilització dels reflexos arcaics com a vertebradors de l'activitat.

— Focalització de l'atenció de l'activitat al voltant de la supervivència, fet que els permetia assolir una autonomia aquàtica precoç[1].

— Orientació dels aprenentatges cap als estils natatoris.

En el pol oposat Le Camus descriu les *pràctiques suaus* que naixien dels acompanyaments educatius o terapèutics que aportaren psiquiatres, psicomotricistes o psicoanalistes. Es caracteritzen pels trets següents:

— No separació del nadó del seu progenitor a excepció dels espais d'ajuda terapèutica.

— Adopció per part dels tècnics d'un paper mediador en l'activitat, de guia o de foment de la transformació de l'infant.

— La consideració de l'aprendre a nedar o del sobreviure a l'aigua com a resultat d'un procés de desenvolupament de l'infant en aquest medi i no com a objectiu en si mateix d'aquestes pràctiques.

— Aposta pedagògica orientada a l'espontaneïtat i, per descomptat, amb el joc com a motor fonamental del desenvolupament de l'infant.

El posicionament entre un tipus i altre de pràctiques aquàtiques no descriu sols unes maneres d'actuar sinó també el posicionament pedagògic en certs aspectes de la pràctica educativa o del que entenem per desenvolupament. És per això que entre un i altre model, el mateix autor classifica d'altres orientacions que sense significar que es troben en un terme mig, ni que són la síntesi dels dos, mostren d'altres característiques que fluctuen entre una tendència i l'altra. Concretament cita les *pràctiques preesportives*, que s'acosten als mètodes forts i que tenen com a objectiu primordial l'accés a les competències natatòries i les *pràctiques lúdiques* i les *pràctiques de relació* que, amb una orientació cap a les pràctiques suaus, es vehiculen al voltant del plaer de l'infant en el medi aquàtic.

Aquesta necessitat per ordenar les grans diferències metodològiques i per ordenar també els sentits i objectius educatius de les pràctiques per a nadons, també es presen-

(1) Aquest posicionament ha pres forma en el títol del llibre de Jean Fouace (1980) *Nadar antes que andar. Los bebés anfibios*, editat per Paraninfo. El títol del llibre: nedar abans que caminar, es va convertir en l'aforisme que descrivia una visió educativa que tenia com a objectiu principal la supervivència del nadó en el medi aquàtic mitjançant un aprenentatge precoç i ràpid de les destreses aquàtiques. D'altres propostes pedagògiques que es varen convertir en referent d'aquest enfocament que arrelaria als inicis de les primeres pràctiques a l'Estat espanyol de la mà de Pedro Franco les trobem en Depelseneer (1987) *Les bebés nageurs et la préparation prénatale aquatique*, editada per Prodim, o les propostes d'autors com Jean Vallet o Régent La Coursière.

ta per part de Moulin (2006). En aquest cas però l'autor ordena els tipus de pràctiques en funció dels tipus d'objectius que les determinen. Són els següents:

— *L'objectiu de la seguretat*, que s'assembla al tipus d'activitats pròpies de les *pràctiques fortes*.

— *L'objectiu esportiu*, fonamentalment vinculat als objectius de supervivència i aprenentatge de la natació.

— *L'objectiu de la salut*, vinculat als autors que desenvolupen experiències de naixement en el medi aquàtic i que situen l'interès de l'activitat en els beneficis fisiològics.

— *L'objectiu del despertar*[2], que se situa al mateix nivell que les pràctiques lúdiques i relacionals de Le Camus.

Ambdues classificacions mostren la distància que es pot donar en les pràctiques aquàtiques per a nadons i fan emergir la quantitat de matisos que es poden donar en propostes oposades. Ens trobem, doncs, davant uns inicis educatius de les activitats aquàtiques per a nadons que susciten dubtes educatius prou importants que seran el sostenIment implícit del text i que podem centrar-los al voltant d'aquestes dues preguntes:

— Quin ha de ser el centre d'atenció educativa de les activitats aquàtiques per a nadons: l'infant, amb les seves pròpies condicions personals, o bé l'aprenentatge natatori?

— Quina orientació metodològica cal donar a les activitats aquàtiques? Cal dirigir les activitats dels nadons cap a la direcció desitjada o per contra cal optar per estratègies educatives no directives?

Estudi de les metodologies actuals

La polarització i la diversitat metodològica que resumeixen Le Camus i Moulin, s'ha anat esvaint els últims anys en la mesura que la mateixa experiència professional ha anat mostrant les possibilitats d'aquest exercici professional (Del Castillo, 1997; Langendorfer, 1990).

Tanmateix la ciència, rebatent supòsits inicials de les pràctiques amb nadons (Moran i Stanley, 2006; Numminen i Sääkslahti, 1995), ha promogut un exercici professional suau en la mesura que ha perdut l'interès en investigar sobre els aspectes esportius d'aquesta pràctica, la supervivència o els reflexos arcaics; aspectes definitoris de pràctiques fortes.

(2) Traducció del francès *éveil*. Concepte que apareix en la que és probablement l'associació més potent de França d'activitats aquàtiques per a nadons, la FAAEL (Fédération des Activités Aquatiques d'Éveil et Loisir). En aquest sentit, cal esmentar l'important paper que ha desenvolupat aquesta federació en les activitats aquàtiques per a nadons tant a França com a la resta del món ja que el seu congrés és un dels esdeveniments més notables en la trobada d'experiències i investigacions. Es pot trobar més informació d'aquesta associació a la web: http://faael.free.fr/ [consulta 9 de novembre de 2012].

En aquest sentit, les poques experiències investigadores vinculades a les activitats aquàtiques per a nadons que es troben en bases de dades científiques on apareix aquesta temàtica –PubMed, SAGE, ScienceDirect, Wiley Interscience, GoogleScholar– estan centrades en els aprenentatges motors de l'activitat aquàtica (Asher, 2003; Costa et al., 2012; Erbaugh, 1986; Sigmundsson i Hopkins, 2010; Yilmaz, Yanardag, Birkan, i Bumin, 2004); en els efectes de la pràctica aquàtica sobre el benestar dels infants amb dificultats (Brun, 2005; Hutzler, Chacham, Bergman, i Szeinber, 1998; Kelly i Darrah, 2005; McManus i Kopelchuck, 2007); en els efectes de la relació adult-infant en l'aprenentatge de les destreses natatòries (Alles-Jardel, 1994; Moulin, 2007; Pla, 2011) i de manera excepcional sobre l'autonomia de l'infant en el medi (Moulin, 1997).

Fet aquest apunt introductori, iniciem doncs el repàs d'algunes de les propostes metodològiques en què se sustenten les praxis educatives actuals. Les propostes seleccionades responen a tres criteris: que la proposta tingui un cert sosteniment conceptual, accessibilitat editorial i adequació a la majoria dels criteris que Lilli Ahrendt (Ahrendt, 2002) proposa com a essencials de tota pràctica aquàtica amb nadons i que descriuen escenaris clarament suaus:

— S'orienten a l'adult i a l'infant, simultàniament.

— S'orienten a l'activitat corporal.

— Es desenvolupen a l'aigua i en una temperatura que rondi els 32ºC.

— S'organitzen en grups, en una atmosfera orientada al joc i agradable a la vegada.

— S'orienten a l'estimulació primerenca.

— Promouen que les accions de l'adult envers els infants siguin conscients i deliberades.

Les següents propostes seran descrites d'acord a tres variables d'anàlisi i que al seu torn seran l'objecte de discussió al final:

— Paradigmes conceptuals que mouen l'activitat professional.

— Objectius que mouen la praxi.

— Metodologies educatives utilitzades

Aportacions francòfones

Si bé els inicis de les pràctiques francòfones se situaven en els dos extrems de les pràctiques, tant *suaus* (Azémar, Mantilléri, Pansu, Potel o Vadepied a França) com *fortes* (Depelseneer a Bèlgica, Fouace a Suïssa, Vallet a França o La Coursière a Canadà), en l'actualitat sembla que sols les primeres han esdevingut l'orientació general que predomina en aquest territori.

Alain Vadepied

Alain Vadepied, un dels autors més importants, va iniciar a la dècada dels setanta un projecte extraordinàriament particular. Ho fou per ser inacabat abans del que fóra raonable[3] i a la vegada pels efectes en les pràctiques per a nadons que es desenvolupaven aquella dècada a França i en el conjunt dels seus tècnics (Pansu, 2002). Vadepied va excel·lir no sols per la proposta del jardí aquàtic d'Evron sinó també per les seves dues obres, escrites amb gran sensibilitat i bellesa, que mostren la seva filosofia, concepció educativa i metodologies de la seva proposta. Aquest jardí fou el motor i l'origen ideològic de l'aparició de l'associació FAAEL que, donada la importància que prendria a França, acabaria integrant-se a la Federació Francesa de Natació (Pansu, 2002).

Ja des del primer moment Vadepied criticava l'afany dels tècnics que orientaven l'activitat des d'un punt de vista esportiu o d'entrenament i que promovien l'aprenentatge de les tècniques natatòries en si mateixes (Vadepied, 1976). *Nedar és tan sols l'estratègia per no enfonsar-se!* Considerava. També ho feia sobre la visió restrictiva de la iniciació aquàtica i en debatia que el valor més important fos la tècnica o el rendiment motor ja que aquest interès es recolza en la visió mecanicista de la persona.

> Les buts poursuivis: autonomie natatoire précoce, contribution capitale au développement psychomoteur de l'enfant, sécurité face aux dangers de la généralisation des baignades de vacances, présentés de la sorte, ne semblent guère attaquables. Ils sont relativement nobles. Affirmés par des spécialistes de réputation (pédiatres, psychologues, médecins, moniteurs), comment souffriraient-ils la contestation? Et si cette précocité de l'apprentissage pouvait redorer notre blason olympique, ne serait-ce pas une raison supplémentaire d'y investir louablement son temps et son argent (son enfant?)? (Vadepied, 1976, p. 19)

El seu treball s'orientava a oferir als infants experiències que col·laboressin en el seu procés de desenvolupament general, amb una concepció del material facilitadora i no determinista on la llibertat d'actuació, aspecte que considerava fonamental de la seva metodologia, fos l'eix de l'activitat de l'infant. La seva proposta s'articulava a partir de quatre eixos primordials (Vadepied, 1976):

— *El joc lliure*. La tendència no directiva no es caracteritza per la falta d'intervenció, aspecte que rebat aquella por al *laisse faire* sovintment criticada[4].

— *La individualització dels problemes***,** els quals apareixeran per la llibertat d'acció i d'expressió dels infants, així com per l'adequació de les accions del tècnic en funció de cada subjecte.

— *La simbolització*. L'autor afavoreix l'aparició de la representació mitjançant la conversa, el mateix joc o el dibuix ja que *el medi esdevé familiar en tant que aquest pren sentit*.

— *La materialització de l'espai,* que significa l'oferiment de material múltiple i divers. Una piscina està pensada solament per nedar. Per tant, per canviar l'ordre d'inte-

(3) Alain Vadepied va morir el 1976 als 34 anys i no va poder veure publicada la seva segona obra, *Les eaux troublées*, que trobarem referenciada a la bibliografia.

(4) Notarem que una de les seves obres es titula *Laisser l'eau faire*, la qual cosa mostra clarament la vocació de la seva proposta. Com es pot observar, aquest joc de paraules parla del «deixar fer educatiu» i el fet de deixar fer-ho en l'aigua.

ressos cal modificar també l'ordre de l'espai i oferir material divers per oferir tant descobriment del medi, com d'un mateix.

Catherine Potel

Seguint amb la mateixa línia educativa trobem Catherine Potel (Potel, 1999a; Potel, 1999b) que ens apropa a una visió de la pràctica educativa sustentada en una visió dinàmica i simbòlica del context de l'activitat no sols de la relació sinó també de l'aigua en si mateixa com mostra aquest fragment de la seva obra:

> En cualquier caso, tanto si la pretensión del proyecto es educativa, reeducativa, recreativa o terapéutica, el cuidador siempre se ve confrontado a su vivencia personal en el agua. Su capacidad para acoger la angustia, el displacer, el placer o la excitación, y su disponibilidad para acompañar y decodificar lo que algunas veces es indecible, dependerán de su propio reconocimiento entre lo que se ventila entre el agua y él mismo. La sutilidad de la relación entre cuerpo y agua es tal que escapa a la evidencia (Potel, 1999a, p. 20)

L'autora és psicomotricista de formació i això l'aproxima conceptualment a una visió dinàmica de la psique humana. És per aquesta raó que partint d'objectius terapèutics l'autora situa el medi aquàtic com un simple intermediari de la seva intervenció amb les consideracions següents (Potel, 1999b):

— És un *espai transicional*[5] de desenvolupament que facilita la relació.

— És un *espai de joc* orientat a explorar situacions psicomotores estructurants.

— És un *espai proper i íntim,* per al tractament de patologies com l'autisme[6].

— És un medi que fomenta un nou *compromís funcional* del subjecte en relació el seu propi cos.

Aquestes característiques expliquen la idoneïtat de l'aigua com a medi especialment adient per al tractament de trastorns arcaics. La funció de recobriment o «embolcall corporal»[7] que l'aigua desenvolupa, en el marc del que significa les funcions de la pell en la construcció del jo, són els eixos sobre els que gira l'acció terapèutica de

(5) La noció d'espai transicional sorgeix de la idea d'objectes de transició que descriu D.W. Winnicott a *Realidad y juego* (1979), editat per Gedisa. Segons l'autor, la ruptura de la simbiosi mare-nadó es produeix gràcies a objectes, fenòmens i espais que prenen un caràcter substitutiu de la mare. Aquests elements, simbolitzats en la figura del ninot de peluix o la manta que l'infant sempre duu a sobre, es converteixen en l'ajuda que permet a l'infant adquirir autonomia i sentir-se autosuficient en l'entorn social.

(6) En aquest sentit caldria afegir que l'experiència aquàtica confirma que el tractament de l'autisme en el medi aquàtic sembla ideal ja que permet el desplegament de situacions comunicatives excepcionals en aquests infants descrites en les experiències de diversos autors (Cirigliano, 1998; Potel, 1999b). I també com ho mostren alguns estudis científics recents (Brun, 2005; Latour, 2009). Tanmateix val a dir que no fóra possible interpretar els efectes de l'aigua sobre l'activitat en autisme sense considerar la noció d'«embolcall corporal» i d'espai transicional que evoquen a sensacions i moments arcaics del desenvolupament de l'espècie humana.

(7) Didier Anzieu descriu el paper nuclear de la pell, entesa com a estructura física del cos humà, en la construcció psicològica de l'ésser. Ho fa a *El yo-piel* (2003) de Biblioteca Nueva i editat a Madrid, on descriu aquesta estructura com l'embolcall del cos que el delimita i li dóna consciència, en la mesura que també dóna forma i consciència a l'aparell psíquic. La importància d'aquest element que planteja Potel, rau en considerar els efectes sensorials de l'aigua i la seva temperatura sobre el tacte de la pell. El tipus d'activitat corporal, el tipus de relació física corporal amb l'adult i les condicions pròpies de l'aigua afavoreixen unes sensacions corporals determinades que, al seu torn, afavoreixen uns estats psicològics favorables a la vivència de globalitat corporal per mitjà del tacte de tota la pell sobre l'aigua i per tant del reconeixement del propi cos.

l'autora. D'aquí doncs que partint d'aquesta visió dinàmica de la psique, l'autora es basi en les contradiccions de l'aigua: vida i mort (Bachelard, 1978), superfície i volum, continent i contingut, sosteniment i caiguda (Pla, 2005). L'autora ens aproxima a una manera d'intervenir en el medi aquàtic que emfasitza en dimensions emocionals lligades a l'experiència, a la seguretat amb l'entorn i la consciència corporal del cos en aquest medi.

Claudie Pansu

Coneixem Claudie Pansu (Pansu, 1994; Pansu, 2002) per la seva proposta suau però, com bé ella mateixa exposa, el seu punt de partida era un altre. Pansu va iniciar-se en el món dels nadons a l'aigua centrant l'interès de l'activitat en afavorir la supervivència precoç del nadó a l'aigua. Però la descoberta de les propostes de Vadepied, principalment, i de Guy Azémar van motivar-li un trànsit professional cap a una visió suau (Pansu, 2002).

L'interès d'aquest trànsit professional rau en les similituds que expressen l'essència del procés que han viscut les activitats aquàtiques per a nadons en la seva curta vida i que aquí volem debatre.

De la base conceptual que sustenta Pansu en destaquen dos elements, el paper del vincle afectiu[8] i el paper del desenvolupament de l'infant en llibertat[9]. Doncs bé, Pansu parteix d'aquests marcs conceptuals per convertir l'aigua en un espai de desenvolupament, lliure de pors i adaptat a les condicions individuals de cada subjecte.

La seva proposta no s'articula en base a cap progressió, ni en cap ordenació de tasques. És un recull d'idees sobre quin ha de ser el paper de l'educador –l'ànima de l'activitat–, sobre el paper de l'adult –la base segura sobre la qual gira la possibilitat de l'accés a l'autonomia de l'infant–, i el paper del material –un espai de descoberta d'un mateix i de les possibilitats d'aquest–. En resum, proposa una manera d'entendre les activitats aquàtiques per a nadons on l'infant s'adapta i s'apropia del medi a partir d'unes condicions de seguretat i autonomia i en funció de les seves pròpies necessitats i plaer (Pansu, 2002).

(8) Aquesta noció de vincle afectiu es basa en els estudis inicials de John Bowlby amb *El vínculo afectivo* (1993), editat per Paidós i que posteriorment desenvoluparia Mary Ainsworth amb l'article «Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development» publicat al número 6 del 9è volum de *The Bulletin of the New York Academy of Medicine* de 1985 i que descriu la força amb què el nadó i les figures parentals que l'envolten mantenen una relació càlida, íntima i continuada per tal que el primer pugui desenvolupar-se de manera òptima. Posteriorment, estudis d'Alles-Jardel i d'Azémar constatarien explícitament com la forma com està construït el vincle afectiu determina el potencial d'aprenentatge de les habilitats natatòries del nadó.

(9) La importància del principi de llibertat en les activitats que proposa Potel sorgeix dels estudis d'Emmi Pikler a l'Institut Lóckzy de Budapest. Des de la seva funció de directora, Pikler va promoure un mode d'intervenció educativa basada en la llibertat a l'infant. Aquesta relació educativa i l'atenta observació de l'educadora, que gestiona l'espai físic en què es desenvolupa l'infant, propicia la iniciativa de l'infant per descobrir l'espai, moure's i descobrir els seus límits i, en definitiva, per desenvolupar-se corporalment. Els resultats d'aquesta activitat a l'institut foren investigats per la mateixa Pikler i publicats en el seu llibre *Moverse en libertad* (1985) de Narcea Ediciones.

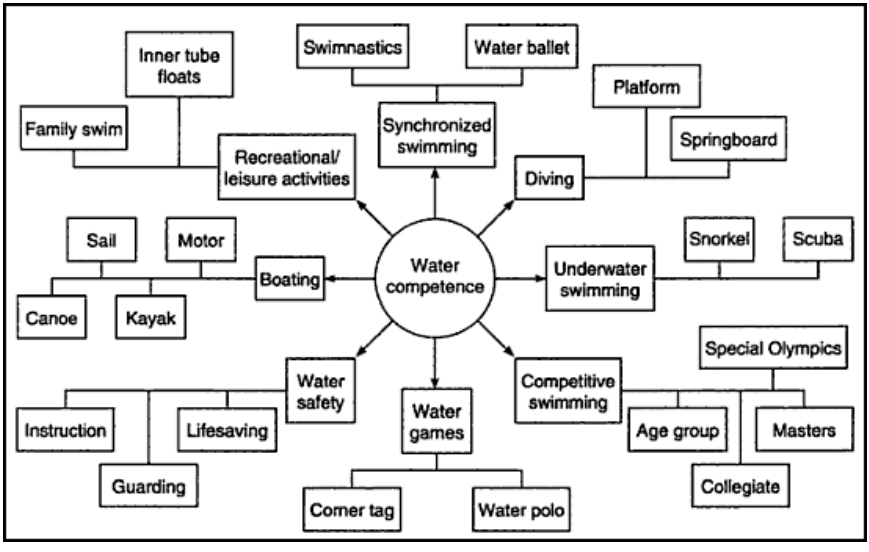
Les aportacions anglosaxones

L'estudi de les publicacions de les influències francòfones sobre les pràctiques suaus ens ha permès observar que aquestes propostes estan obertes a una visió dinàmica de la psique humana i tendeixen a focalitzar l'atenció de manera molt potent vers l'infant i els seus desitjos. Per contra, la visió anglosaxona no integra ni la perspectiva dinàmica en l'activitat de l'infant ni es posiciona amb la mateixa claredat vers la centralitat de l'infant com a eix de l'activitat. En aquest sentit diferenciarem entre les aportacions nord-americanes de les que tenen origen a Alemanya i a Àustràlia. El posicionament nord-americà s'expressa fonamentalment per mitjà de diverses investigacions centrades en l'aprenentatge de les habilitats aquàtiques (Erbaugh, 1986, 1978; Langendorfer i Bruya, 1995; Plimpton, 1986) i tant l'australià com l'alemany sorgeixen d'interessos distints que també exposarem.

Stephen J. Langendorfer

Iniciarem aquest repàs de les aportacions anglosaxones amb dues propostes nord-americanes. La primera d'elles sorgeix de Stephen J. Langendorfer (Langendorfer, 1987; Langendorfer, 1990; Langendorfer i Bruya, 1995). És interessant constatar que la proposta d'aquest autor té com a objectiu essencial el desenvolupament de les habilitats aquàtiques –*aquatic readiness*– per part de l'infant. A part de l'especificitat del títol del llibre, Langendorfer es singularitza per l'anàlisi profunda que fa del medi aquàtic i per les diferències en les condicions corporals en relació al medi terrestre com mostra la següent il·lustració:

Il·lustració 1. Les competències a l'aigua



Font: Langendorfer i Bruya, 1995, p. 3.

Tot i que ens adverteix que les competències vinculades a l'aigua són més que les tradicionals braçades (Langendorfer i Bruya, 1995), no podem evitar considerar que aquesta tendència expressada en la il·lustració anterior prioritza l'objectiu per sobre del subjecte. De fet, l'anàlisi de la seva obra així ho mostra quan ensenya tot un reguitzell d'estratègies de gestió de l'activitat i de progressions metodològiques –entrada a l'aigua, moviments dels braços, control de la respiració, etc.– que faciliten de nou l'assoliment de la competència aquàtica.

> To say that qualitative, ordered change in aquatic behaviours are hierarchically integrate means that we build upon previously acquired skills that are interwoven with and fundamental to other, more advanced skills. the whole notion of aquatic readiness implies hierarchical integration because we are suggesting that certain fundamental aquatic skills such as balance, buoyancy, and breath holding are crucial to subsequent aquatic skills such as forma advanced strokes and more other aquatic safety skills. (Langendorfer i Bruya, 1995, p. 6)

Per tant l'autor orienta l'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons cap a la problemàtica específicament motriu de l'adquisició ordenada de les habilitats que finalment han de contribuir a la competència aquàtica.

YMCA

Paral·lelament a Langendorfer, un dels referents importants en les activitats aquàtiques per a nadons de Nord Amèrica és l'organització internacional YMCA[10], que té com a punt de referència especial a Langendorfer i Bruya (1995). Aquesta organització promou la creació de vincle entre subjectes i la creació de comunitat. La seva proposta metodològica (YMCA of the USA, 1999) pretén «desenvolupar les habilitats i la confiança dels infants; aspecte que enforteix el vincle entre l'adult i l'infant; i no només proveeix d'habilitats de supervivència en el medi aquàtic als membres de la comunitat, sinó també que ajuda a promoure valors positius» (YMCA of the USA, 1999, p. VI). En aquesta declaració d'intencions hi destaquen els valors de comunitat, de vinculació, de seguretat i de confiança amb un mateix intrínseques a la condició de moviment religiós que evangelitza per mitjà de l'activitat corporal (Vilanou i de Bolòs, 2004)

Al llarg del capítols, el llibre mostra el camí a seguir per tal de fer participar l'adult de les activitats, quin ha de ser el seu rol i quines habilitats han de desenvolupar tots els subjectes d'aquest programa. També ens mostra quins problemes podem trobar-nos en les pràctiques i les solucions que hi hem d'aplicar. En definitiva, ens mostra les progressions metodològiques que hem de seguir i en quins elements de les habilitats cal parar més atenció. És un programa metodològicament estructurat que manté l'objectiu de les habilitats motrius com a fi tot procurant no desatendre les particulars característiques dels infants d'aquestes edats:

> The YMCA teaches swimming and water safety for several reasons. First, swim lessons serve as an avenue for building character. (...) Second, learning to swim and being safe around the water are proven long term drowning preventing strategies. (...) Third, learning to swim can help build self-confidence and self-esteem and contributes to overall child development. (...) Last, swimming programs provide people with avenues for social contacts and opportunities to strengthen family bonds. (YMCA of the USA, 1999, p. 5-6)

(10) Young Men's Christian Association. Trobarem més informació de la institució a: http://www.ymca.int/ [consulta 9 de novembre de 2012].

Austswim

Una altra proposta interessant que reuneix gran part de les condicions suaus és aquella que sorgeix del *Consell per l'ensenyança de la natació i la seguretat en l'aigua d'Austràlia* (*Austswim*)[11]. D'aquest posicionament, que s'allunya lleugerament dels anteriors, destaca en primera instància l'afany per descriure els requisits que haurien de complir aquestes pràctiques (Austswim, 2000). Alguns dels reptes més interessants són:

— Respectar els drets i la dignitat dels infants a partir de la *Convenció sobre els drets dels infants*[12].

— Satisfer l'ampli rang de diferències individuals que mostren els infants.

— Ajudar l'infant a familiaritzar-se amb l'aigua.

— Promoure la confiança de l'infant envers l'aigua.

— Introduir activitats que amb la maduració, la pràctica i el temps, puguin afavorir el desenvolupament de destreses aquàtiques en l'infant.

— Utilitzar mètodes que promoguin el desenvolupament global i adequat de l'infant.

Per tant, en aquests indicadors ja hi trobem les peces clau on s'articula la seva proposta: l'infant és el centre d'atenció de l'activitat –aspecte que es diferencia clarament del posicionament nord-americà– i la voluntat d'oferir unes bones condicions tant contextuals com emocionals que li afavoreixin l'activitat. La seva aposta filosòfica insisteix que «els programes per als infants estan dissenyats per familiaritzar-se en el medi aquàtic així com desenvolupar la confiança en l'aigua a través de la participació en un conjunt d'activitats aquàtiques saludables i divertides» (Austswim, 2000, p. 2).

Seguidament, la proposta transita al voltant de tres eixos: les característiques de l'infant de 6 a 36 mesos –aspecte que difereix també de la proposta nord-americana en la qual no hi fa èmfasi–, les funcions de tots els subjectes de l'activitat i les estratègies d'actuació en les condicions donades. Hem de fer notar que, a diferència de la proposta anterior, aquest programa pràcticament no para atenció sobre les habilitats aquàtiques ni tampoc ho fa sobre les estratègies d'intervenció o a les progressions metodològiques fet pel qual mostra una orientació més centrada en l'infant que no en la didàctica de la intervenció educativa.

Lilli Ahrendt

Per acabar aquest repàs d'algunes de les propostes més consistents que hem pogut trobar en la bibliografia aquàtica, esmentem les aportacions de Ahrendt[13] (Ahrendt, 2002; Ahrendt, 2005). Aquesta tercera via germànica sembla prendre elements de les propostes anteriors. Per una banda, el seu treball mostra un gran interès en exposar-nos

(11) *Australia's national organisation for the teaching of swimming and water safety*. Trobarem més informació de la institució a: http://www.austswim.com.au/ [consulta 1 de setembre de 2012].

(12) Convenció sobre els drets dels infants a http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm [consulta 2 de maig de 2012]. La seva relectura fa repensar-se si no haurien de ser aquests els requisits mínims que haurien de tenir totes les pràctiques aquàtiques dels nadons, sigui quin sigui el seu plantejament metodològic.

(13) Trobarem més informació de l'autora i de les seves publicacions a http://www.eltern-kind-schwimmen.de/index.htm [consulta 22 de setembre de 2012].

el desenvolupament del nadó i per tant a ser-ne respectuosos; i per l'altra l'autora para especial atenció a l'organització de la classe i a les activitats. Igualment a la proposta de l'Austswim, Ahrendt no exposa estratègies concretes i progressions ja que tan sols exposa les condicions que el material, l'adult i el tècnic han de promoure. En aquest sentit és una proposta que parla de rituals d'actuació, de música i alhora de maneres d'aprendre. Aspectes nous que tenen un caire clarament educatiu i propi de la primera infantesa:

> For a child in a discover phase, water is a creative and exciting area of adventure and experience. Water binds together by enclosing both child and parent, allowing them to act and react very close to another. Its distinctive permeable characteristic means that a child must be continuously supervised and supported. A child needs this assistance duet i his inability to swim. (Ahrendt, 2005, p. 13)

Aquesta mirada empàtica cap a la primera infantesa sembla contradictòria amb l'interès de l'autora per mostrar les diverses metodologies d'intervenció (Ahrendt, 2005) expressades en l'*aprenentatge de model*, l'*aprenentatge per reforçament* positiu –condicionament operant–, l'*aprenentatge per senyals* –estímul/aprenentatge per reacció–, l'*aprenentatge per evitació* i l'*aprenentatge per assaig-error*; determinen concepcions i resultats educatius diferenciats.

És pertinent o educatiu considerar metodologies pròpies de l'ensinistrament en un context empàtic com el que ha volgut mostrar anteriorment? És coherent l'ús d'alguns d'aquests mètodes si tenim a l'infant com a centre d'atenció de les activitats aquàtiques per a nadons? Tot i aquests dubtes que formulem a l'eclecticisme metodològic de l'autora, podem dir que el treball mostra l'infant com el centre d'atenció, considerant que cal actuar segons el seu estat maduratiu i que les maneres de fer desenvolupar aquest infant resten subjectes a les condicions generals que el context promou.

Les aportacions llatines

Finalment seguint amb el repàs de les propostes més rellevants de les pràctiques aquàtiques en la primera infància farem un últim repàs a algunes propostes que han sorgit tant de l'Argentina com de l'Estat espanyol i que, d'alguna manera, ens aproximen als models que trobem a les nostres piscines.

Patricia Cirigliano

Probablement, la proposta llatina més sòlida, en quant a sosteniment teòric i pràctic i que ha obtingut més ressò internacional, és la que fa Patricia Cirigliano des de l'Argentina (Cirigliano, 1989; Cirigliano, 1998). L'autora ha exercit una forta influència en els formadors actuals de l'Estat espanyol arran de les seves ponències i activitats formatives en congressos i jornades. Els seus llibres, a diferència de la resta d'autors, mostren constantment les bases conceptuals del seu treball, fet que afavoreix la comprensió dels fonaments de la seva metodologia. Una base que transita per molts paradigmes i que presta atenció a l'infant en si mateix, al seu desenvolupament i a l'estudi de la seva motricitat; a la relació diàdica amb l'adult, mediada per les relacions amb l'objecte i també a les qüestions pedagògiques, ja que analitza diversos aspectes del procés d'aprenentatge.

Sembla que donada la seva condició de psicòloga, Cirigliano fa un repàs exhaustiu de les aportacions de Piaget i el sentit que tenen en les activitats primerenques. Per ella,

doncs, el desenvolupament i les condicions pedagògiques s'orienten vers l'aforisme piagetià d'allò sensoriomotor a allò concret. De fet, aquest és el centre de la comprensió de l'infant fins que inicia l'anàlisi de les condicions pràctiques on canvia de paradigma tot mostrant-se d'orientació psicoanalítica. En aquest punt inicia l'interès per les relacions amb l'objecte, per les fantasies de l'infant i per les vinculacions diàdiques, qüestions que semblen poc complementàries a la visió piagetiana del desenvolupament sobre la que estructurava inicialment la proposta. Aquest és un dels punts, al nostre entendre, contradictoris. És possible desenvolupar una metodologia sustentada en elements constructivistes i psicoanalítics a la vegada?

Més enllà d'aquesta dificultat, l'autora proposa una sèrie de principis que basats en el pòsit conceptual, l'ajuden a delimitar la seva metodologia i que són prou interessants de considerar (Cirigliano, 1989):

— *Principi de mutualitat*: essent la socialització, amb la primera relació mutual al capdavant, un dels temes clau.

— *Principi d'organització*: l'educació d'aquests nadons ha de ser estructurant. Tant afectiva com física, mental i social.

— *Principi de singularitat*: l'atenció que ha de rebre l'infant ha de ser personalitzada tant en l'ordre psicològic com en el pedagògic.

— *Principi de selecció*: ha d'haver-hi un bon context estimulador, tant en quantitat com en qualitat que afavoreixi la disponibilitat de l'infant i el respecte cap al seu procés.

— *Principi de sincronisme*: cal ajustar la planificació pedagògica a les condicions de desenvolupament de l'infant –aspecte que sustenta en Piaget i que, per tant, s'allunya de la visió vygotskiana del fer amb ajuda allò que encara no puc fer sol–.

— *Principi de prospectiva*: cal pensar que la proposta pedagògica està orientada al devenir del nadó i, per tant, cal contemplar el rang d'obertura que aquesta proposta té.

— *Principi de ressonància*: que obliga a concebre l'infant com un ésser global tot respectant-lo i tot comprenent la implicació que té en ell les accions pedagògiques.

Altres aportacions de l'Estat espanyol

Més autors de l'Estat espanyol han estat rellevants en el procés de desenvolupament de les activitats aquàtiques per a nadons. Entre ells destaquen Juan Antonio Moreno Murcia i María del Castillo pel ressò de caràcter més científic que han tingut i per haver escrit sobre les metodologies d'acció educativa.

Destaquen les aportacions de Maria del Castillo (Del Castillo, 1991, 1992, 1997, 2001), la qual du una llarga trajectòria en les activitats aquàtiques per a nadons des de la seva posició de professora i investigadora a la Universitat de La Corunya. Inicialment l'autora mostra un fort interès en la definició i estudi de les habilitats motrius aquàtiques (Del Castillo, 1991, 1997), fet que la du a pensar unes activitats aquàtiques per a nadons orientades a l'objectiu: «no es pot perdre el temps» (Del Castillo, 1991, p. 24) tot i que «hem d'anar pas a pas» (Del Castillo, 1991, p. 25); bo i mostrant aquest interès per

l'organització de les tasques i els aprenentatges en l'assoliment d'una autonomia vehiculada a través del control de les habilitats motrius.

Moreno també ha desenvolupat una gran tasca de divulgació científica des de la seva condició de professor de la Universitat de Múrcia, (Moreno i Gutiérrez, 1998; Moreno, 1998; Moreno, 2003a i b; Moreno, Pena, i Del Castillo, 2004; Moreno i De Paula, 2009) alternant propostes concretes amb estudis de caràcter científic. Del seu treball ressaltarem l'especial atenció que ha posat en dos elements:

— L'atenció a les habilitats motrius com a element clau de l'autonomia en el medi aquàtic (Moreno i Gutiérrez, 1998), en aquesta línia, i referint-se a les etapes més primerenques de les activitats aquàtiques, l'autor proposa parar molta atenció als reflexos com a manifestació arcaica de les habilitats motrius (Moreno i De Paula, 2009).

— I el segon element ha estat l'atenció sobre el joc i la necessitat de la forma jugada com a estratègia d'intervenció en l'aigua (Moreno, 1998).

Sembla que les propostes que sorgeixen de l'autor estan fonamentalment orientades a l'adquisició d'habilitats motrius específiques aquàtiques que permetin l'accés a l'autonomia de l'infant. Així, la praxi s'articula al voltant d'uns eixos molt clars: familiarització, equilibris, desplaçaments, girs i manipulacions (Moreno et al., 2004), que el du a plantejar una manera d'actuar basada en cadenes d'aprenentatge (Moreno i De Paula, 2009). Aquestes cadenes són progressions metodològiques *correctes*, afirma, que «faciliten l'ordre d'aplicació de cada grup de tasques en funció del nivell –evolutiu i d'aprenentatge– de l'alumne» (Moreno i De Paula, 2009, p. 134).

A mode de discussió

Abans d'iniciar el debat creiem necessari introduir unes consideracions que van més enllà d'aquest tipus de pràctiques i que determinaran el debat educatiu. En primer terme no podem oblidar que es treballarà amb estructures diàdiques (adult-infant) i que per tant es mobilitzaran històries de vida emocionals i afectives prou profundes i particulars. Per la seva banda, la presència d'un espai educatiu amb nadons, amb el seu pare o mare i amb les dificultats i novetats pròpies del medi aquàtic, determinarà un grau d'obertura i complexitat també important. I finalment no podem obviar fer referència explícita als drets dels infants que es posen en joc en un escenari d'aquest tipus i a la condició dels nadons de subjectes actius en el seu moment i entorn vital.

Aquest treball ha examinat diverses metodologies d'activitats aquàtiques per a nadons suaus i les propostes descrites mostren com la diversitat de matisos dels paradigmes conceptuals, els objectius i la metodologia, poden determinar l'exercici professional. Donat aquest context, les següents línies volen debatre al voltant de les implicacions que aquesta quantitat de matisos implica en l'acció educativa i volen guiar, en les conclusions, les consideracions educatives concretes que ordenin l'elaboració de projectes o l'acció educativa dels professionals d'aquest àmbit. Notarem que el discurs s'ha articulat en base als pols oposats que es mostren en la descripció de les propostes.

Dit això, notarem que els paradigmes d'intervenció de les propostes fluctuen des d'un posicionament teòric dinàmic de la psique representat per Vadepied o Potel a

posicionaments de caràcter quasi positivista en Langendorfer i YMCA. Els primers emmarquen un escenari educatiu quasi terapèutic i el segon implica una visió de l'infant centrada en la dimensió motriu de la seva condició vital. El primer posicionament no s'adequa a la potencialitat professional de qui ofereix aquestes pràctiques ni als objectius intrínsecs dels clubs o associacions que les ofereixen. Efectivament, treballar amb nadons i un adult, mobilitza afectes profunds lligats a històries de vida, però s'escapen de l'abast de la formació que ha pogut tenir el/la tècnic/a en activitats aquàtiques. Igualment, no podem perdre de vista que el nadó no és només un cos físic, que l'adult que l'acompanya no és un educador ni que l'escenari no és terapèutic. Per tant, l'infant es comporta en la seva condició de subjecte que es mou, es relaciona, pensa i sent; i l'adult com a pare o mare, no com educador i el/la tècnic/a com a acompanyant d'un procés tan sols educatiu.

Aquests pols oposats es manifesten també en les metodologies d'intervenció. És així com les propostes fluctuen entre els entorns educatius no directius de joc i experimentació lliure (aportacions francòfones, Austswim, Ahrendt i Cirigliano), i les experiències pràctiques organitzades amb detall on les tasques o progressions apareixen de forma concatenada per guiar el camí cap a l'aprenentatge (Langendorfer, YMCA, Moreno). Partint de les mateixes consideracions posades en joc en l'anàlisi dels paradigmes, pensem que cal dirigir la pràctica cap a metodologies obertes, centrades en el descobriment i en el nadó. Una aposta metodològica positivista, centrada en la progressió d'exercicis i que pressuposi aprenentatges o recorreguts d'aprenentatge no s'adequa a la complexitat inherent de l'escenari educatiu. Ara bé, davant de la dificultat que pot suposar una proposta oberta i no dirigida, trobarem suports que guiïn l'escenari educatiu com les consignes que descriu Austswim, les condicions generals que proposa Ahrendt o els principis d'acció de Cirigliano.

Finalment, els objectius de la pràctica també es mostren en pols oposats. Si per una banda trobem les propostes anglosaxones americanes i alguna de llatina (Langendorfer, YMCA, Moreno, Del Castillo) que s'orienten clarament a l'accés a les habilitats motrius, a l'altra banda hi ha les que s'orienten cap a l'amplitud que designa el desenvolupament general del nadó (Vadepied, Potel, Pansu, Austswim, Ahrendt, Cirigliano). Les primeres propostes, partint d'aquest paradigma més positivista, tendeixen a considerar que l'accés a les destreses implica potenciar el desenvolupament del nadó. Les segones tendeixen a considerar que una bona experiència aquàtica és un motor prou potent per afavorir les experiències vitals del subjecte i per ajudar-lo a desenvolupar-se. Des del nostre punt de vista, centrar els objectius en les habilitats pot ser reduccionista en la mesura que l'infant es mostra en plena globalitat en aquest context i en la mesura que el context d'aprenentatge és familiar per la presència d'un adult molt proper. Per altra banda hi ha múltiples variables emocionals i afectives (Alles-Jardel, 1988; Moulin, 1997; Moulin, 2007) que concorren en l'accés a les competències aquàtiques i per tant l'accés a aquestes destreses no és una qüestió purament motora. És pertinent doncs enfocar els objectius cap a una mirada àmplia que no restringeixi l'atenció sobre els aspectes motors de l'activitat perquè la qualitat de l'experiència d'una pràctica corporal de relació en el medi aquàtic centrada en el desenvolupament global de l'infant, també poden garantir l'accés a aquestes destreses aquàtiques que poden interessar.

Conclusions

Conclourem aquest treball clarificant algunes de les consideracions educatives que hauria de tenir qualsevol programa aquàtic per a la primera infància. Aquestes consideracions que plantejarem sorgeixen del treball de descripció i classificació de les diferents propostes de programes aquàtics i del debat que sorgeix dels diferents posicionaments de la discussió. La seva voluntat és concretar una primera proposta d'estratègies i finalitats educatives, respectuoses amb l'essència de la primera infància i que puguin ser preses en consideració per qualsevol club o associació que vulgui desenvolupar projectes educatius en activitats aquàtiques per a nadons.

Així doncs, partint en tot moment d'una metodologia suau i centrada en l'infant, considerem que el punt de partida educatiu podria ser el següent:

— L'infant ha de ser el centre d'atenció educativa de l'adult i del tècnic/a. Això implica que les decisions educatives estaran subjectes a les seves necessitats i no als objectius externs de l'adult.

— Tota acció educativa ha de respectar els drets dels infants orientant-se cap a un aprenentatge autònom i amb ús de la seva pròpia llibertat, tot allunyant-nos de models instructius o prejudicis educatius.

— El respecte a les relacions afectives de l'infant amb l'adult serà una condició necessària per al desenvolupament de les activitats.

— La parella adult-infant serà el nexe assegurador emocional de l'infant al nou entorn de la piscina i el motor de l'activitat de relació de l'infant.

— Les habilitats natatòries arribaran com a resultat d'una acció educativa que fomentarà el desenvolupament global del nadó en l'entorn aquàtic.

— I per tant, l'objectiu de les pràctiques aquàtiques per a nadons s'orientarà al desenvolupament global del nadó, evitant que els objectius estiguin centrats en el moviment i que es desenvolupin mitjançant metodologies centrades en la instrucció com pugui ser l'aprenentatge de les habilitats natatòries.

Aquestes consideracions educatives caldrà que siguin vertebrades per mitjà d'estratègies i accions educatives concretes, com ara:

— El/la tècnic/a utilitzarà de manera exclusiva el joc i l'activitat lúdica en les activitats diàries, on la creativitat i l'experimentació seran el motor de l'activitat.

— El/la tècnic/a acompanyarà les activitats de l'infant i de la parella amb respecte i confiança.

— El/la tècnic/a respectarà i acceptarà les potencialitats de l'infant que es mostren en el tempteig, l'experimentació, l'assaig-error, la repetició, l'observació i la creativitat.

— El respecte als ritmes i els temps tant de l'infant com de la parella adult-infant seran propis del/la tècnic/a.

— Facilitarem la implicació de la parella en l'activitat mitjançant la utilització de centres d'interès, els ambients d'aprenentatge i l'atenció focalitzada dels continguts.

Els continguts natatoris seran abordats de manera indirecta de tal forma que el seu assoliment arribarà pel foment de la llibertat, el lliure accés als aprenentatges i el plaer per la pràctica.

Referències

Ahrendt, L. (2002) *Baby swimming*. Oxford, Meyer & Meyer Sport.

— (2005) *Toddler swimming*. Oxford, Meyer & Meyer Sport.

Alles-Jardel, M. (1988) «Communication et interaction parents/enfants au cours d'activités aquatiques: Point de vue méthodologique et éthologique». *Bulletin d'Ecologie et Ethologie Humaines,* 7 (2), p. 2-18.

— (1994) «Les interactions parents-jeune enfant dans le milieu aquatique: Observation et analyse», a Le Camus, J. P.; Moulin, J. P.; Navarro, C. (ed.) *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan (p. 67-108).

Asher, D. (2003) «The influence of directed aquatic activities for infants upon motor ability, parental attitude, self-image and adaptation in kindergarten aged children», a FAAEL (Ed.) *Compte rendu: 6ème congrès international de l'education aquatique, du 8 au 10 mai 2003 (Nantes, France)*. París, Federation des activités aquatiques d'éveil et loisir.

Austswim. (2000) *Teaching infants and preschool aquatics*. Champaing, Human Kinetics.

Bachelard, G. (1978) *El agua y los sueños.* Mèxic, Fondo de Cultura Económica.

Brun, A. (2005) «Médiation de l'eau dans l'autisme: Joachim ou la construction d'une première peau psychique». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence,* 53 (4), p. 200-205.

Cirigliano, P. (1989) *Iniciación acuática para bebes: Fundamentos y metodología*. Buenos Aires, Paidós.

— (1998) *Matronatación terapéutica para bebés*. Buenos Aires, Médica Panamericana.

Conde, E.; Mateo, L.; Peral, F.L. (1997). *Educación infantil en el medio acuático*. Madrid, Gymnos.

Costa, A.; Marinho, D.; Rocha, H.; Silva, A.; Barbosa, T.; Ferreira, S.; Martins, M. (2012). «Deep and shallow water effects on developing preschoolers' aquatic skills». *Journal of Human Kinetics,* 32 (1), p. 211-219.

Del Castillo, M. (1991) «El desenvolupament de les habilitats motrius aquàtiques». *Apunts: Educació Física i Esport,* 26, p. 23-28.

— (1992) «Los bebés y el agua: Una experiencia real». *Comunicaciones Técnicas,* (1), p. 15-21.

— (1997) «Reflexions al voltant de l'activitat aquàtica en educació infantil». *Apunts: Educació Física i Esport,* (48), p. 34-46.

— (2001) *La experiencia acuática en la primera infancia como aprendizaje motor enriquecedor del desarrollo humano: Un estudio en la escuela acuática infantil del Inef de Galicia.* Tesis doctoral no publicada, INEF Galicia, La Corunya.

Erbaugh, S. J. (1978) «Assessment of swimming performance of preschool children». *Perceptual and Motor Skills,* 47, p. 1179-1182.

— (1986) «Effects of aquatic trainning on swimming skill development of preschool children». *Perceptual and Motor Skills,* 62, p. 439-446.

Hutzler, Y.; Chacham, A., Bergman, U. i Szeinber, A. (1998) «Effects of a movement and swimming program on vital capacity and water orientation skills of children with cerebral palsy». *Developmental Medicine & Child Neurology,* 40 (3), p. 176-181.

Kelly, M.; Darrah, J. (2005) «Aquatic exercise for children with cerebral palsy». *Developmental Medicine & Child Neurology, 47*(12), p. 838-842.

Langendorfer, S. J. (1987) «Children's movement in the water: A developmental and environmental perspective». *Childeren's Environment Quarterly,* 4 (2), p. 25-32.

— (1990) «Contemporary trends in Infant/Preschool aquatics-into the 1900 and beyond». *Journal of Physical Eduaction, Recreation & Dance,* 61(5), p. 36-39.

Langendorfer, S. J.; Bruya, L. D. (1995) *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Champaing, Human Kinetics.

Latour, A. M. (2009) «Du moi-ressenti au moi-psychomoteur: Une hypothèse à propos des troubles archaïques». *Neuropsychiatrie De l'Enfance Et De l'Adolescence,* 57(4), p. 255-259.

Le Camus, J. P. (1998) *Las prácticas acuáticas del bebé*. Barcelona: Paidotribo.

Le Camus, J. P., Moulin, J. P.; Navarro, C. (1994) *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan.

McManus, B.; Kotelchuck, M. (2007) «The effect of aquatic therapy on functional mobility of infants and toddlers in early intervention». *Pediatric Physical Therapy,* 19(4), p. 275-282.

Moran, K.; Stanley, T. (2006) «Parental perceptions of toddler water safety, swimming ability and swimming lessons». *International Journal of Injury Control and Safety Promotion,* 13(3), p. 139-143.

Moreno, J. A. (1998) «¿Hacia dónde vamos en la metodología de las actividades acuáticas?» *Revista Digital de Educación Física y Deportes,* 11.

— (2003a) «Influencia de la utilización de los manguitos en la adquisición de las habilidades motrices acuáticas y en la competencia percibida». *NSW,* XXV(1), p. 17-22.

— (2003b) «El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años». *Revista Digital de Educación Física y Deportes,* 67.

Moreno, J. A.; De Paula, L. (2009) *Estimulación acuática para bebés: Actividades acuáticas para el primer año de vida*. Barcelona, Inde.

Moreno, J. A.; Gutiérrez, M. (1998) *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona, Inde.

Moreno, J. A.; Pena, L.; Del Castillo, M. (2004) *Manual de actividades acuáticas en la infancia: Para bebés y niños de hasta seis años*. Barcelona, Paidós.

Moulin, J. P. (1997) «Influences de la pratique de activités aquatiques sur le développement de l´autonomie chez le jeune». *Thérapie Psycho-Motrice Et Recherches,* 109, p. 38-46.

— (2006) *Les bébés et les jeunes enfants à la piscine: Vers une théorie de la pratique*. Ramonville Saint-Agne, Éres.

— (2007) «Bébés-nageurs: Effets des séances de piscine sur le développement du jeune enfant». *Journal de Pédiatrie et de Puériculture,* 20, p. 25-28.

Numminen, P.; Sääkslahti, A. (1995) «Realidad y ficción sobre la natación para bebés, un estudio experimental sobre los efectos de la natación organizada en el desarrollo motor de los bebés», a COE (ed.), *Actas Congreso Olímpico 1992*. Barcelona, COE (p. 278-285).

Pansu, C. (1994) «L'intégration des bébés et des enfants porteurs de handicaps dans les séances d'adaptation et de familiarisati on du jeune enfant au milieu aquatique», a Le Camus, J.P.; Moulin, J.P.; Navarro, C. (ed.), *L'enfant et l'eau*. Paris, L'Harmattan (p. 199-224).

— (2002) *El agua y el niño. un espacio de libertad*. Barcelona, Inde.

Pla, G. (2005) «El agua: Un espacio de sensaciones y emociones», a Moreno, J.A. (ed.), *2º congreso internacional de actividades acuáticas* (p. 72-80). Murcia, Instituto de Ciencias del Deporte.

— (2011) *Les interaccions dels nadons en les activitats aquàtiques: conseqüències educatives*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Vic, Vic.

Plimpton, C. E. (1986) «Effects of water and land in early experience programs on the motor development and movement comfortableness of infants aged 6 to 18 mo». *Perceptual and Motor Skills,* 62(3), p. 719-728.

Potel, C. (1999a) *Bébés et parents dans l'eau*. Ramonville, Editions Éres.

— (1999b) *El cuerpo y el agua: La mediación en psicomotricidad*. Madrid, Akal.

Sigmundsson, H.; Hopkins, B. (2010) «Baby swimming: Exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities». *Child: Care, Health and Development, 36*(3), p. 428-430.

Vadepied, A. (1976) *Laisser l'eau faire*. París, Éditions du Scarabée.

— (1978) *Les eaux troublées*. París, Editions du Scarabée.

Vilanou, C.; de Bolòs, O. (2004) «Joventut, esport i religió: el moviment Muscular Christianity». *Educació i Història: revista d'història de l'educació,* 7, p. 63-92.

Yilmaz, I.; Yanardag, M.; Birkan, B.; Bumin, G. (2004) «Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism». *Pediatrics International,* 46(5), p. 624-626.

YMCA of the USA. (1999) *The Parent/child and preschool aquatic program manual*. Champaign, IL, Human Kinetics.

Metodologías educativas en las prácticas acuáticas para bebés: revisión y análisis de propuestas suaves

Resumen: El presente artículo reflexiona en torno a las metodologías educativas suaves que encontramos en las actividades acuáticas para bebés. Para ello, el texto describe qué entiende por metodología suave y analiza algunas propuestas de referencia que, a pesar de ser todas ellas respetuosas con el desarrollo del niño, se muestran bien diferenciadas en el ejercicio profesional. Este proceso descriptivo de las diversas metodologías que concurren en el enfoque suave permite plantear los debates educativos de cómo debe ser la metodología suave y cuál es el centro de atención de las actividades acuáticas para bebés. Este debate, ya en las conclusiones, da pie a plantear cuáles deben ser los retos educativos que las entidades, clubes o instituciones de carácter no formal que inician proyectos de este tipo deberían tener en cuenta.

Palabras clave: natación, enseñanza, actividades acuáticas, vínculo afectivo, interacción niño-adulto, aprendizaje motor

Méthodologies éducatives dans les pratiques aquatiques pour les nouveau-nés: révision et analyse de propositions douces

Résumé: Le présent article nous permet de réfléchir autour des méthodologies éducatives douces que l'on trouve dans les activités aquatiques pour les nouveau-nés. Pour ce faire, le texte décrit ce que l'on entend par méthodologie douce et en analyse quelques propositions de référence qui, bien qu'elles soient toutes respectueuses du développement de l'enfant, sont bien différenciées dans l'exercice professionnel. Ce processus descriptif des diverses méthodologies qui concourent dans la vision douce permet d'envisager les débats éducatifs quant à la nature de la méthodologie douce et l'existence du centre d'attention des activités aquatiques pour les nouveau-nés. Ce débat, déjà dans ses conclusions, permet d'envisager les défis éducatifs que les organismes, les clubs ou les institutions de type non formel qui entreprennent des projets de ce type devraient prendre en compte.

Mots clés: natation, enseignement, activités aquatiques, programmes aquatiques, interaction enfant-adulte, apprentissage moteur

Educational methods in aquatic activities for infants: review and analysis of gentle teaching proposals

Abstract: In this paper, we consider the gentle teaching methods that are implemented in aquatic activities for infants. First, we define gentle teaching methods and analyse some key proposals that are implemented in different ways in professional practice, but all respect the child's development. This description of the different methods used in the gentle approach leads us to consider the educational debate on what gentle teaching methods should involve and on the focus of aquatic activities for infants. We conclude by discussing which educational goals should be taken into account by entities, clubs and informal institutions offering this kind of activity.

Key words: swimming, teaching, aquatic activities, aquatic programmes, adult-infant interaction, motor learning

Temps d'Educació, 46, p. 231-246 (2014) Universitat de Barcelona

La diversitat sexual en la formació de mestres: el cinema com a argument creatiu

Ricard Huerta*

Resum

Considerem que el cinema és un aliat clau per al professorat d'arts visuals, tant en els nivells d'infantil i primària, com molt especialment a l'educació secundària i universitària. A més a més entenem que és fonamental incorporar les temàtiques socials al currículum de l'educació artística. Animem els docents a generar una visió crítica de les imatges incloent un viratge estètic, tot propiciant una nova mirada poderosa cap als espais de comunicació. La problemàtica social i personal de la diversitat sexual permet revisar molts aspectes interessants de l'educació artística, per tal d'analitzar els usos i continguts de les imatges, generant nous resultats a través dels tallers d'art. Cal reivindicar el respecte a la diversitat sexual, fomentant accions educatives, tot implicant tant l'alumnat com el professorat en processos creatius que reivindiquen la defensa de les minories sexuals.

Paraules clau

identitat, cinema, educació artística, cultura visual, diversitat sexual

Recepció de l'original: 8 d'octubre de 2013
Acceptació de l'article: 9 de desembre de 2013

A Germán Navarro, per la seua col·laboració i els seus consells

Presentació[1]

L'ús de les imatges com a mecanisme educatiu de caire social i cultural té referents que provenen de camps tan variats com l'educació en mitjans (Chung, 2007; Fedorov, 2013; Moritz, 2003), la història (Navarro, 2011), l'estètica (Errázuriz, 2006), la semiòtica (Barthes, 1982), la didàctica (Ambrós i Breu, 2007), l'educació artística (Freedman, 1994; Duncum, 2002; Hernández, 2007), la pedagogia social (Talburt i Steinberg, 2005), l'antropologia (Godelier, 2010), l'art (Aliaga, 2004) o la sociologia (Briggs i Burke, 2002). Ens interessa remarcar aquells treballs que insisteixen a provocar un esperit crític entre els públics, especialment quan es tracta de formar l'alumnat de tots els cicles educatius. Walter Benjamin destapa el poder polític de les imatges i es converteix així en un dels màxims exponents històrics del que significa reflexionar críticament des de la filosofia i el marxisme en relació amb la incidència social que produeix el discurs fílmic (Benjamin, 1983). D'altra banda, la lluita pels drets de la diversitat sexual s'ha convertit actualment

(*) Professor d'educació artística a la Universitat de València. Director de l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, dirigeix el diploma de postgrau Educació artística i gestió de museus. És membre d'ICOM-UNESCO i director de la revista *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Ha participat com a investigador a diferents universitats de Cuba, Argentina, Uruguai, Colòmbia, Xile i el Regne Unit. Adreça electrònica: ricard.huerta@uv.es

(1) Aquest treball forma part de l'I+D+i *Habitat Sonoro. La televisión como hábitat sonoro. Estudio de los efectos de la banda sonora y sus narrativas audiovisuales en la infancia*. 2013-2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

en un significatiu exponent del canvi cap a un major respecte pels drets de les minories i de la diferència, amb una sèrie de camins discursius que provenen de Judith Butler (2002) i que han estat ampliats pels esforços que s'han realitzat des de la teoria *queer* i les accions a favor d'una reinterpretació dels factors identitaris.

Les arts i l'educació artística no poden romandre alienes a aquests avenços socials, a una realitat que evoluciona i s'expandeix amb rapidesa a nivell internacional. Plantegem una major incidència de l'educació artística en els territoris culturals, socials i polítics (Even-Zohar, 1990). Aquesta és la millor manera d'enfrontar-se a una realitat canviant, imprimint un al·licient pedagògic des de la identitat i des de la llibertat dels individus, animant els col·lectius minoritaris o minoritzats a decidir les seves pròpies opcions de vida. La visibilització de les relacions entre parelles del mateix sexe és un dret que podem i devem exercir, tot respectant les persones en base als seus drets. Alguns països ja han adequat les seves legislacions a les noves realitats; però no perdem de vista que encara caldrà lluitar per aconseguir la universalització d'aquest dret (hi ha països on encara existeix la pena de mort per a les relacions homosexuals), tenint en compte que fins i tot en els llocs on la legislació ha avançat en positiu, perduren les pressions que s'exerceixen sobre els col·lectius més febles, especialment entre els més joves i entre les classes socials més desafavorides.

Integrant l'educació artística i l'educació en comunicació a través del projecte d'innovació educativa EspaiCinema

L'experiència anomenada EspaiCinema (www.uv.es/cinemag) es va posar en marxa amb la idea d'apropar el cinema als futurs mestres durant la seva formació inicial, mitjançant una reflexió teòrica i una sèrie d'activitats complementàries. Aquest projecte d'innovació educativa ha permès als estudiants de magisteri i al professorat universitari compartir durant els darrers anys la passió pel cinema i el potencial educatiu d'aquest mitjà. Durant 2012 EspaiCinema va programar un cicle anomenat *Invisibilitats i educació* en el qual s'hi analitzava la presència de la diversitat sexual a films que tenien una clara vessant educativa, com en els casos de *C.R.A.Z.Y.*, *Antonia's line*, *Billy Elliot* o *The Children's Hour*. I quan parlem de diversitat sexual ens referim al dret a elegir i a exercir una determinada opció de relacions personals, sense prohibicions ni coercions. EspaiCinema es converteix així en una activitat que ha traspassat els límits estrictament curriculars, integrant diferents àrees de coneixement i generant debat al voltant de qüestions d'ordre social. A més EspaiCinema ha exercit una clara influència entre els centenars d'alumnes i professors que han participat en les sessions de cinema programades durant els darrers cursos, intervenint activament en els debats sobre les temàtiques que s'han plantejat en cada edició, com ara pobresa i educació, o bé conflictes armats i educació. EspaiCinema recull el concepte de cinefòrum, una pràctica que es va popularitzar durant els últims anys del franquisme i els primers moments de la democràcia, que consisteix en visionar en públic una pel·lícula i abordar posteriorment un aspecte de manera crítica amb la participació d'especialistes convidats. Abans d'iniciar la projecció una persona planteja certes qüestions i exposa els continguts del film, bo i remarcant elements concrets per centrar el debat posterior (allò que pròpiament anomenem cinefòrum). A causa dels impediments horaris que dificulten el visionat complet d'una pel·lícula durant l'horari de classe, les activitats d'EspaiCinema sempre s'han

programat en horaris alternatius, més enllà dels arguments excessivament curriculars (Huerta, 2011).

El plantejament d'EspaiCinema consisteix en incitar l'alumnat a centrar-se en una temàtica, que en el cas d'aquesta proposta és la diversitat sexual i les diferents opcions que els individus poden prendre lliurement per exercir els seus drets. Es tracta d'una qüestió que combina aspectes d'ordre personal, social, cultural i per descomptat educatiu. La tradicional manca de transparència en abordar aspectes com l'homosexualitat, la sexualitat o les qüestions de gènere, ha afectat la naturalitat amb què s'haurien de tractar aquestes temàtiques a l'aula, provocant en ocasions situacions de tensió, degut sobretot a l'obscurantisme amb què es manegen certs conceptes en determinats fòrums. Més enllà de les pors o els tòpics (Contardo, 2011), entenem que s'ha de parlar obertament d'aquestes qüestions, perquè si no serem víctimes d'una obstinada ocultació de la realitat. Hem d'incloure a les nostres classes una sèrie de referències clau que tenen a veure amb els drets humans, amb l'arribada de nous conceptes culturals i estètics, o bé amb la diversitat que suposen les noves famílies. Per aconseguir-ho, el cinema es converteix en el nostre aliat.

Hem organitzat els apartats de l'article en diferents aspectes per abordar un conjunt de temàtiques candents, especialment les referides als drets dels col·lectius LGTB (lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals). Destaquem alguna escena de cada film i recomanem que les pel·lícules puguin ser visionades completes per tot l'alumnat de classe, animant així un recomanable debat posterior. Les pràctiques de taller constitueixen un veritable element positiu de les classes d'educació artística, per la qual cosa recomanem que dins de cada projecte s'inciti l'alumnat a elaborar el seu particular resultat gràfic (mitjançant un cartell, un collage, una fotografia, un vídeo) per concretar resultats en base a la producció artística, inclús animant els futurs educadors a plantejar els seus projectes des de la perspectiva de les *artografies* (*a/r/t* com a inicials d'*artist*, *researcher* i *teacher*). De bell nou el cinema pot esdevenir un referent idoni com a font d'idees i estímul creatiu, tot convertint l'aula en espai de negociació, i permetent l'alumnat a participar activament des d'una veritable construcció col·laborativa del coneixement. Pel que fa a l'apertura metodològica i als criteris de negociació, aquí resseguim els postulats d'Asun Pié Balaguer, i entenem que cal considerar les limitacions de la modernitat, ja que aquesta es defineix com «un temps marcat pel desig d'ordre, per la creació, l'expulsió i l'eliminació de la diferència, així com pels efectes perversos d'emmascarar algunes dinàmiques de segregació de la diferència» (Pié, 2009, p. 254). No perdem de vista que el cinema és un clarísssim exponent de la modernitat, i és per això que el discurs cinematogràfic ha marcat moltes pautes socials i ha gestionat una bona part dels imaginaris culturals durant generacions. Es tracta de fer un viratge en positiu, de manera que del cinema ens interessa aquella mirada més oberta cap a les raons particulars de la diversitat sexual, ja que el dret de les persones a elegir la seva pròpia opció en les relacions sexuals i en la seva orientació és un aspecte a destacar dins del panorama educatiu, un exemple de les relacions de respecte que hem d'afavorir.

La visibilitat com a meta i la invisibilitat com a estigma

Milk (el nom del film en la seva versió original) explica la vida d'un activista gai nordamericà, el primer polític obertament homosexual que va aconseguir un càrrec públic

per votació democràtica als Estats Units. El film del director Gus van Sant és una superproducció de Hollywood de 2008. Va rebre nombrosos premis, entre ells l'Óscar de l'Acadèmia per a l'actor Sean Penn, una de les figures més emblemàtiques del cinema actual. El primer que cal destacar en vistes a la seva projecció i debat a classe és que es tracta d'un film molt elaborat en termes tècnics i d'interpretació, la qual cosa és símptoma preclar que entusiasmarà l'alumnat com a narració tradicional. És un producte comercial de qualitat. Difon un missatge d'acceptació, de la mateixa manera que en el seu moment *Philadelphia* (1993), dirigida per Jonathan Demme i interpretada per Tom Hanks, Denzel Washington i Antonio Banderas, va abanderar la causa de la SIDA des de la seva vessant més social. Es tracta de nou d'un prestigiós director i d'un elenc de grans actors que arrodoneixen aquest relat fílmic. *Milk* es converteix en un producte de la indústria cultural de Hollywood que pot activar una conscienciació a gran escala sobre una nova qüestió: la imatge d'activistes polítics representant a minories sexuals en l'escenari públic i mediàtic de la democràcia. Per tant, *Milk* ens permet parlar de cinema, d'art, d'història, d'educació, i d'acció política des de la diversitat sexual.

Són diverses les qüestions que aborda *Milk*, entre les quals destaquem: la presència de líders de minories en la política; el concepte de «sortida de l'armari» com un exemple d'activisme social; les pressions dels grups de poder per evitar posicions alienes a certs costums; la por al rebuig i l'elecció de la diferència com a opció de vida; el pànic a la discriminació per part de les persones que se senten diferents en la seva elecció; les qüestions tabú com a zones de perillós aïllament, així com la visibilitat social i l'exemplaritat dels líders. Convé que aquests temes siguin abordats en la classe d'educació artística perquè es tracta d'aspectes que provenen d'una realitat social canviant i enriquidora. Però sobretot es tracta d'imatges amb un intens missatge estètic, realitats que s'identifiquen per l'imaginari que generen. Es pot optar per destacar els valors compositius de l'obra: ambientació de vestuari, il·luminació i decorats en la dècada de 1970, la música del film (la banda sonora del compositor Danny Elfman i uns altres temes de l'època narrada), o el paper que representa cada personatge. Analitzem estèticament el producte i delimitem els seus elements per entendre la pel·lícula com una aposta artística. Després de veure-la incitem l'alumnat a pensar sobre allò que més els ha interessat. El debat servirà per triar un moment o una qüestió que pot ser abordada gràficament per l'alumnat en diferents formats creatius, com ara fotografia, vídeo, pintura o performance. Suggerim el treball en equip com a opció vàlida, ja que aquest treball de grup permetrà enriquir el debat. Una opció atractiva podria ser la confecció d'una campanya publicitària de cara a unes suposades eleccions (cartells, insercions publicitàries per a televisió, disseny de webs i blocs).

Harvey Milk va ser assassinat el novembre de 1978, un any després de la seva elecció com a membre de la Junta de Supervisors de la ciutat de San Francisco. El personatge històric s'ha convertit en una veritable icona de la causa pels drets dels homosexuals. La veritat és que Harvey Bernard Milk, nascut a Nova York el 1930, militant del partit demòcrata i de religió jueva, és fruit de tota una mobilització més general que va cristal·litzar en els actes de Stonewall Inn. En aquest bar del barri de Greenwich Village a Nova York, els disturbis de 1969 van donar pas al moviment pels drets dels homosexuals, un fet que ha tingut transcendència mundial: la celebració anual del Gay Pride o Dia de l'Orgull Gai coincideix amb l'inici dels disturbis a Stonewall. No perdem de vista que tant Nova York com San Francisco, ciutats clau de la indústria del cinema, han estat

també les ciutats mítiques de la lluita pels drets dels col·lectius LGTB. I si bé els postulats des dels posicionaments *queer* han relativitzat l'impacte d'aquelles conquestes socials, el ben cert és que les noves formes d'encarar les reivindicacions de la diferència s'han transformat després de dècades de visibilització.

Al minut 16' de *Milk*, Sean Penn està atenent a James Franco, la seva parella, ferit en un enfrontament amb la policia. Aquest moment visual (Balló, 2000) resulta al meu entendre transcendent, ja que parla de la cura, d'atendre a qui ha estat maltractat o violentat, de cuidar a qui pateix. La història de l'art està plena de moments visuals com aquest, de manera que podem fins i tot trobar paral·lelismes, o bé animar l'alumnat a trobar-los (Balló, 2000; Walker i Chaplin, 2002). L'atenció a les persones que pateixen discriminació podria ser un bon plantejament inicial per engegar un taller artístic sobre els drets humans. La necessitat de referències i de persones líders dels moviments socials esdevé clau icònica de l'evolució dels èxits aconseguits.

La ironia com a marca d'estil de la lluita pels drets de les minories sexuals

Ni totes les històries reals de les persones gais es converteixen en drames, ni totes les pel·lícules o novel·les que han tractat la temàtica tenen un final abominable o dramàtic. L'opció sexual lliurement assumida no hauria de ser un impediment per desenvolupar una vida enriquidora i completa. El problema té un determinant d'ordre social i històric que prové dels costums basats en tòpics i prohibicions (Dyer, 1986). Les postures més conservadores i inflexibles han impedit tradicionalment un exercici saludable de la diferència sexual (Bosswell, 1980). Des del poder s'estimulen polítiques de repressió que acaben constituint un territori inhòspit de cultiu de la intransigència i la negació (Foucault, 2011). Si ha existit una recepció en negatiu de la diferència sexual és perquè s'ha volgut forçar la marginalitat de certes opcions de vida de moltes persones i col·lectius. La penalització i la persecució continuada han derivat en una posició de temor i per tant s'ha donat una visió esbiaixada del tema, la qual cosa comporta una repressió que, a força de ser col·lectiva, acaba sent assumida tràgicament en el terreny personal. Les cultures de la diferència han hagut d'assumir els seus riscs, i és per això que en massa ocasions resulten invisibilitzades, especialment quan es tracta de l'àmbit curricular educatiu. En el *Diccionario Akal de la Homofobia* l'entrada presó s'estén tres pàgines, i en ella llegim que les representacions dels gèneres femení i masculí «funcionen com a models educatius que han estat difosos per diferents institucions o instàncies socials –la família, l'escola, l'exèrcit, el treball i la presó– que el filòsof Michel Foucault designava com *continuum carcéral* en el marc d'una societat disciplinària» (Tin, 2012, p. 387). L'autèntica presó sol aparèixer de forma convulsa en la pròpia persona que no accepta la seva condició sexual. Aquesta manca d'acceptació pot desencadenar comportaments homòfobs, la qual cosa perjudica evidentment al mateix individu, impedint la seva realització personal i social. Davant d'aquestes postures intransigents, la pel·lícula canadenca *C.R.A.Z.Y.* ens parla del positiu retrobament entre un pare i el seu fill, després de dècades d'incomprensió de la figura paterna cap a la diferència que encarna el seu fill.

C.R.A.Z.Y. és un film divertit i irònic (com el joc del seu propi títol indica, acrònim dels noms dels cinc fills de la família Beaulieu: Christian, Raymond, Antoine, Zachary,

Yvan), encara que parla d'incomprensions, rebuig, insatisfacció i prejudicis. Al minut 6' escoltem una frase del pare quan li diu «amb això es riurien de tu, fill. El pare no vol això», quan el nen demana com a regal un carretó de nadons per Nadal (dia que coincideix amb la data del seu aniversari). El mateix pare crida la mare, «el convertiràs en un marieta», mentre ella sentencia, «el pare no vol fer-te mal, et vol massa». Al qual el nen replica: «Què és un marieta?». El pes de les relacions familiars és aclaparadora en *C.R.A.Z.Y.* Les convencions aconsegueixen sacrificar qualsevol símptoma de normalitat, enfosquint els sentiments i els desitjos. El silenci genera ressons que acaben contagiant la més lleu escletxa de visibilitat. L'habilitat del director Jean-Marc Vallée genera un ambient excèntric provocant un esdevenir estimulant on altres haguessin trobat únicament dolor i tristesa.

Tant *C.R.A.Z.Y.* com *Milk* duren més de 120', cosa que les fa candidates a tenir escasses probabilitats de ser vistes completes a classe. Podem utilitzar fragments i animar el seu visionat complet fora de l'aula. Es tracta de pel·lícules molt diferents, potser per procedir de països diferents en els quals la filmografia ha marcat clarísimes pautes d'adscripció. Els nord-americans acusen al cinema canadenc de tractar els problemes amb reflexió, fugint del simple espectacle. En realitat no pretenen el mateix. *Milk* és el típic biopic hollywoodià, mentre que *C.R.A.Z.Y.* difumina els límits del gènere fílmic amb una sarcàstica i afrancesada mirada quebequesa. També *C.R.A.Z.Y.* va ser una pel·lícula molt premiada a nivell internacional, si bé el seu circuit era els festivals de cinema independent. La vida d'un jove homosexual transcorre entre el desassossec i el desig d'acceptació.

Al minut 12' disposem d'una escena que pot ajudar-nos a revisar els conceptes de sexe i gènere: el protagonista als seus set anys, i després de l'arribada d'un germà nadó, es vesteix amb una bata de la seva mare, amb collarets i arracades, imitant les actituds maternes cap al nadó. El seu pare el veu en aquest moment, i des de llavors es declara entre tots dos una veritable «guerra». El nen trigarà a acceptar-se, però al seu pare encara li costarà més assumir aquesta realitat diferent que identifica el seu fill. Aquestes intransigències estan provocades pels imaginaris col·lectius construïts des de les instàncies del poder. I una d'aquestes instàncies és, evidentment, l'escola. Com diu Jordi Planella «la institució educativa ha silenciat el cos tant pel que fa als discursos com a les pràctiques» (Planella, 2003, p. 386). És des de l'escola des d'on podem replantejar aquests prejudicis i transformar la visió de la diversitat des d'una perspectiva més oberta, ja que «la pedagogia té un repte important: reflexionar sobre com educar no només a partir dels valors, l'intel·lecte i el cos físic, sinó com tenir-ho present tot per educar la persona holísticament» (Planella, 2003, p. 393).

En *C.R.A.Z.Y.* apareixen diverses instàncies motivadores que poden ser analitzades des de la pràctica de l'educació artística:

— Els rols de gènere masculí i femení.

— La importància i la necessitat d'acceptar la condició sexual per part del propi individu.

— El paper d'institucions com l'Església o la família en la repressió de certes opcions de la condició sexual.

— Les transaccions afectives i educatives amb el pare, la mare i els germans.

— Els complexos i els tabús d'ordre personal i social en relació amb les formes de comportament i amb la imatge.

Com que estem de nou davant d'una pel·lícula del segle XXI que ens parla de les últimes dècades del segle XX, podem activar un projecte artístic en el qual s'utilitzi la moda com a referent estètic. Els pantalons acampanats i les camises acolorides són un exponent clar de la vestimenta popular dels anys setanta. En l'esperit rebel de l'època es creuen els referents de gènere (cabells llarg en homes, pantalons per a les dones) i aquesta qüestió de visibilitat i gènere es pot abordar mitjançant els recursos que proposa la cultura visual (Storey, 2002), produint materials gràfics (Pavlou, 2013) o bé activant mecanismes *artogràfics* (Agra i Mesías, 2011). De nou la participació de la música ens ajuda a completar les referències estètiques. Les cançons de Pink Floyd o David Bowie delaten tot un panorama visual ambientat en la psicodèlia i els colors vius, coincidents i coetanis de l'op-art i de les tendències pop. Bowie sempre ha jugat a l'ambigüitat d'ordre sexual i de gènere en la seva aparença i en les seves actituds. A més, la cançó «Crazy», de Patsy Cline, és tot un homenatge i icona gai que acaba construint el títol de la pel·lícula, encara que en realitat són les sigles d'una graciosa combinació de paraules. Al llarg del film els jocs i contrasts simbòlics permeten una lectura riquíssima de cada situació. Una constant del ritme de la pel·lícula són les discussions permanents entre el pare masclista i el fill homosexual. Podem suggerir a l'alumnat que elabori un projecte artístic sobre les convencions socials com una imposició, especialment quan es tracta de les minories sexuals.

El viatge iniciàtic que suposa la travessia en el desert de Zachary Bonlieu (quan portem 1h. 42' de pel·lícula) ens condueix a un moment àlgid del film, una escena que reflecteix un enfrontament a vida o mort, una lluita interior relacionada amb l'aprovació identitària i amb la superació de l'autoodi. El personatge interpretat per l'actor Marc-André Grondin porta a una situació extrema aquesta actitud d'autoafirmació exposant-se a morir al desert. Aquesta metàfora ens parla del patiment en el qual poden arribar a viure les persones que no s'accepten a si mateixes, una situació causada per la marginació social. Aquest patiment és a més font de dolor, cosa que ha repercutit en la tendència a explicar les històries sobre l'homosexualitat com si es tractés sempre de vides turmentades. També la pel·lícula *A Single Man* (2009) del director Tom Ford intensifica aquesta tendència. Davant d'aquest panorama catastrofista, propi d'altres èpoques, els adolescents actuals no reben com a negatiu l'afecte entre persones del mateix sexe, sinó que ho assumeixen amb naturalitat, de la mateixa manera que les diferents generacions van acceptant la diferència gràcies a l'impuls que ha rebut aquesta acceptació tant des de l'apertura legal com des dels postulats mediàtics i la realitat que s'evidencia a les nostres ciutats. A la nova situació d'obertura que es viu tant entre la gent més jove com el conjunt de la població, cal afegir les mesures legals que en els últims anys han propiciat un tracte més respectuós cap a la diferència sexual. No obstant això, una part del professorat i de l'alumnat segueix mantenint una veritable resistència a contemplar activament aquestes noves realitats. Des de l'educació artística tenim la possibilitat i l'obligació d'abordar aquest nou panorama cultural, legal i social. Els projectes artístics que es desenvolupen a l'aula han de contemplar les múltiples referències que provenen de la diversitat sexual i dels novedosos camps d'acció de les geografies del cos per a la seva pertinent reflexió i anàlisi.

Lesbianes i mestres en una societat fora de mida

The Children's Hour és el títol original en anglès d'aquest impressionant drama del director William Wyler, un títol que canvia substancialment el significat en la seva traducció al castellà, que a Espanya es va concretar com *La calumnia*. De fet es tracta d'això mateix, de considerar una calúmnia l'acció d'assenyalar i denunciar els afectes entre dues persones del mateix sexe. Parlem de parelles, i del dret que tenen les persones a compartir les seves vides. L'ocultació, la persecució, el càstig a l'homosexualitat i la manca de visibilitat han construït des de la marginació un tipus de relacions que durant dècades han estat arraconades i sistemàticament ocultes. En aquest cas es tracta d'una parella de dones.

El lesbianisme ha estat sempre en un pla molt més invisibilitzat que l'homosexualitat masculina, si bé l'homofòbia ha repercutit en ambdós casos de la mateixa manera virulenta, determinant una idèntica incomprensió social (Fone, 2008). Les relacions entre dones mantenen un estatus molt diferent al de les opcions que s'han evidenciat entre els homes, i els exemples en el cinema són més escassos, encara que hem de destacar la presència de grans títols com *Antonia's Line* (*Antonia* en el seu neerlandès original, dirigida per Marleen Gorris el 1995) o la més recent producció nord-americana *The Kids Are All Right* de Lisa Cholodenko (2010). La visibilitat té a vegades un vessant cridaner vinculat als tòpics de gènere, que en el cas dels homes es visualitza mitjançant una aproximació a les maneres de vestir i els comportaments entesos com femenins, mentre que en el cas de les dones es concreta en una opció d'acostament a l'imaginari tradicional masculí. Al film *Orlando* de Sally Potter (1992), basat en la novel·la de Virginia Wolf, el personatge transita amb tanta facilitat entre el gènere masculí i femení com entre èpoques diferents. Es tracta d'un exemple en què l'ambigüitat és la font d'inspiració de les autores (la novel·lista, la directora i també l'actriu Tilda Swinton). El joc d'insinuacions és una notable font d'inspiració per a una ment creativa. Aquests jocs de rols formen part d'un entorn cultural que ha assignat papers molt concrets a cada sexe, especialment des de les caracteritzacions extremes dels sistemes de gènere. Aquest model s'institucionalitza especialment a l'escola, com una extensió curricular del que l'alumnat i el professorat viu i assumeix tant en els seus respectius àmbits familiars com en els entorns mediàtics i laborals. L'obertura cap a noves opcions d'integració social i d'acceptació personal haurien d'estar presents també a l'escola i a tots els entorns educatius. Per aconseguir-ho, insistim, l'educació artística és un element clau de projecció identitària. I de nou el cinema és el nostre aliat.

L'alumnat pot motivar-se amb un film com *The Children's Hour*, ja que ofereix un exemple de coherència i intensitat tant des del vessant estètic com des del posicionament ètic que planteja. Si bé l'escenari i la trama obeeixen a un model repressiu com el que retrata Lillian Florence Hellman en la seva obra de teatre de 1934 (peça en què està basada la pel·lícula), la veritat és que el film transmet el dolor de les persones que s'han sentit atretes per persones del seu mateix sexe, i que han hagut de renunciar a exterioritzar els seus sentiments i els seus desitjos, provocant així dolor i submissió, o fins i tot en alguns casos la mort. Cal recordar que William Wyler va intentar portar l'obra al cinema amb anterioritat, però va haver de modificar dràsticament la trama a causa de la censura, veient-se obligat a canviar la relació entre les dues professores per una intriga

amorosa entre una d'elles amb el promès de la seva amiga (*Aquests tres*, William Wyler, 1936). Wyler va optar pel blanc i negre per a la imatge d'aquesta obra mestra, interpretada per dues actrius extraordinàries: Audrey Hepburn i Shirley Maclaine. La música d'Alex North impregna el drama generant un màgic recel. Amb aquest relat cinematogràfic s'inicia una dècada, la dels 60, que va transformar radicalment els formats d'acceptació i visibilitat de diferents minories reclamant els seus drets. Les lluites des del feminisme o des de les minories ètniques com els afroamericans tenen en la dècada de 1960 un referent ineludible. És a partir de 1969 quan, a causa dels successos de Stonewall Inn, s'inicia un nou model d'acció reivindicativa des del moviment homosexual.

Estem parlant d'una pel·lícula ambientada en una institució educativa, qüestió que encara resultarà de major interès per a docents o futurs professors. Karen i Martha (Hepburn i MacLaine) són les mestres i responsables del Wright-Dobie School, un col·legi femení al qual acudeixen nenes d'un estatus social alt. Amb la intenció de venjar-se a causa d'un càstig rebut, i tergiversant converses i comentaris, una de les alumnes acusa de lesbianisme les seues mestres. Les conseqüències d'aquesta delació són nefastes per a les mestres i per l'escola, especialment per la virulència de la resposta dels pares de les alumnes, una postura intransigent i poc reflexionada. La relació sentimental entre persones del mateix sexe esdevenia una conducta reprovable en aquella època i encara avui segueix pertorbant moltes persones incapaces d'acceptar el dret a la diversitat. En paraules de Daniel Borrillo (2009, p. 85), «com a fenomen psicològic i social, l'homofòbia troba les seves arrels en les complexes relacions que s'estableixen entre una estructura psíquica de tipus autoritari i una organització social que fa de l'heterosexualitat monogàmica l'ideal sexual i afectiu». Aquest film sobre lesbianisme i amb un plantejament tràgic té paral·lelismes evidents en la filmografia que tracta l'homosexualitat masculina, ja que una pel·lícula com *Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005) també parteix d'una relació d'afectivitat entre dos homes, però es converteix en drama en aparèixer la manca d'acceptació, tant entre els implicats com entre la gent del seu entorn. Un apassionat pel cinema i la literatura com Terenci Moix va donar bona prova d'això en les seves memòries: «En qualsevol cas, em sentia emplaçat en una cruïlla on em plantejava la necessitat d'escollir un camí» (Moix, 2003, p. 303).

La negativa tradicional a abordar en els espais educatius aquestes qüestions no permet que s'avanci qualitativament en el terreny dels drets de les minories. Una convenció social impedeix superar els prejudicis que durant segles han anul·lat qualsevol expressió no acceptada del comportament alternatiu. Maurice Godelier ho expressa de la manera següent: «per orientar les pulsions sexuals que es manifesten espontàniament i prenen cos en la part inconscient de nosaltres mateixos, s'hi afirmarà, prenent mil formes directes i indirectes, repressives o persuasives, el treball de domesticació, de socialització de la sexualitat de l'infant, mirant d'orientar-lo cap a les persones convenients i fent-li prendre les formes convenients» (Godelier, 2010, p. 603). Les geografies de l'educació artística han de permetre obrir camins de diàleg, concedint des de l'art una nova estratègia liminar. Són poc visibles els esforços de molts professionals, però existeixen. Un exemple d'això és el treball de Sheng Kuan Chung, que observa com «força gent és ignorant i evita l'homosexualitat, i rarament ha optat per parlar-ne o discutir el tema a l'escola» (Chung, 2007). Urgeix iniciar una nova mirada des de l'educació artística cap als problemes de les minories sexuals, utilitzant criteris creatius i manejant obertament temàtiques candents i preocupacions d'ordre personal i social.

Chung és partidari de la discussió i el debat a l'aula, ja que dóna un bon resultat utilitzar preguntes en què s'abordi la primacia dels tòpics, una actitud habitual que impedeix endinsar-se de manera objectiva en multitud de qüestions relatives al col·lectiu homosexual: «els debats a classe poden produir els millors resultats quan utilitzem imatges mediàtiques.» Chung (2007, p. 104) proposa qüestionar-se les imatges, tot preguntant:

— Quina és la intenció d'aquest anunci?

— Quines tècniques s'han utilitzat per guanyar la nostra atenció?

— Hi ha uns altres missatges implícits en aquest anunci?

— Hi ha aspectes gais o lèsbics en l'escena? Com han estat representats?

— Què diu la imatge sobre la gent gai o lesbiana?

— Trobeu els personatges com estereotips de les persones gais?

— Podríem intentar canviar aquests estereotips?

Si bé el plantejament educatiu de Chung respon als criteris de l'alfabetització visual, també des de les pràctiques de taller podem plantejar dubtes mitjançant la creació artística. Així ho defensa en una foto-assaig Amelia Lee (2007), mitjançant treballs del seu alumnat. Homes i dones, homosexuals i heterosexuals, tots hem d'assumir la riquesa de la diversitat, entenent que l'heteronormativitat no és un argument vàlid, per molt instaurat que estigui. Convé generar un sistema porós i creatiu a les aules d'art. Ens hem de sentir preparats per integrar les problemàtiques reals en les nostres accions educatives. Urgeix motivar l'alumnat impregnant una mirada crítica des de la qual instaurar un sistema de dubte que provoqui nous esclats creatius i àgils processos d'apoderament (Giroux, 2013).

Transvestits i transsexuals en una odissea pel desert australià

The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert narra les peripècies de dos homosexuals (Anthony i Adam) i la transsexual Bernadette, que travessen el desert australià per actuar en una sala de festes. Aquesta road-movie té com al·licient que el trajecte es realitza en un autobús al qual bategen com a *Priscilla*. El viatge és un joc de contrasts i una revelació de diferents actituds cap a aquests peculiars personatges, interpretats en el film pels actors Terence Stamp, Hugo Weaving i Guy Pearce. Algunes de les situacions revelen l'homofòbia dels llocs més remots i poc poblats, cosa que contrasta amb la possibilitat d'anonimat que caracteritza l'ambient urbà. Una de les claus de la trama es destapa quan Anthony exposa que el motiu del viatge era conèixer un fill seu a qui no havia vist mai. En conèixer-lo, Anthony intenta mostrar-se masculí, cosa innecessària perquè el jove ja sap que el seu pare és homosexual, tot acceptant-ho amb normalitat.

Fins ara havíem diseccionat films en què dominaven les històries de parelles, històries en què s'intensifiquen els conflictes personals a causa de la marginació que imprimeixen les convencions socials. La forma d'integrar aquest discurs a l'aula d'educació artística suposa assumir la problemàtica de la no acceptació per transgredir, traslladant registres visuals a un territori creatiu i experimental. Ara indaguem en el terreny de l'espectacle i el transformisme, ja que aquest divertit film australià constitueix un bon exemple de la filmografia *drag queen*, territori minat on es barregen el joc de gènere

amb els colors de l'atreviment. Un bon exemple cinematogràfic d'aquesta simbiosi el tenim al film *Ed Wood*, dirigit el 1994 per Tim Burton, i interpretat àgilment per un Johnny Depp extraordinari i un Martin Landau tocat de gràcia. *Priscilla* és un conte sobre personatges errants, artistes capaços de transitar els territoris inhòspits del desert australià, a la recerca d'una identitat que flueix entre raonable i desmanegada. Els personatges s'arrisquen i pateixen. Com l'artista davant la seva obra. El malestar indueix al desassossec, provocant multitud de processos inesperats. La manca de reconeixement pot suposar un alt grau d'insatisfacció.

L'estètica del film és bigarrada en textures i colors, un component barroc i fluid que contrasta amb l'aridesa extraordinària del paisatge del desert. Es pot insistir en aquests contrastos per incitar l'alumnat. Hem de demostrar als nostres alumnes que les opcions arriscades, per estrambòtiques que puguin semblar, a vegades són veritables èxits estètics que triguen anys a ser reconeguts. Tothom té dret a equivocar-se. A més hem de ser conscients que l'opció per la diferència és un dret establert per la Unesco en les seves línies educatives d'integració de la diversitat, definint aquest acostament a la diferència amb molta atenció per part del professorat (UNESCO, 2003). No és possible que una bona part del professorat segueixi mantenint-se aliè a aquestes realitats diferents. Si l'expressivitat encara és una fita en l'educació artística, l'essència d'aquesta expressivitat hauria d'estar banyada de les dissensions i la riquesa d'una realitat social en tant que diferent. Explorar activament la identitat vol dir córrer riscos. Però la identitat no necessàriament ha de ser ni assenyada ni heteronormativa. Tal com la presenta Nicholas Addison: «aquesta identitat, habitualment emprada des de la ciutadania clàssica, les nocions teològiques i les nocions d'autonomia, pren forma en una única autoafirmació individual, un concepte que encara actualment, en ple capitalisme i liberal democràcia, sembla tremendament natural i positiu» (Addison, 2007, p. 11).

Priscilla és un bon exemple d'aquesta dissensió interna i externa que suposa l'adscripció difusa a una identitat complexa. Dubtem que tot el que és assumit socialment resulti realment positiu per als que se senten o s'imaginen diferents. De fet, en els centres educatius s'instaura una suposada acceptació de la diversitat, però la veritat és que la noció d'identitat continua impregnada, almenys en les classes d'art, pels principis de l'autoafirmació, sota les consignes del que estableix la normativa social repressora. Una veritable celebració de la diversitat establiria noves mirades calidoscòpiques i plurals al dinàmic esdevenir dels intercanvis. Ens ho recorda Foucault, per a qui la identitat és un designi dels processos culturals i socials a través dels quals el nen deriva gradualment en subjecte (Foucault, 1972). Un bon exemple d'aquest registre incert i inquiet seria la filmografia de Pedro Almodóvar, un director que insinua els drames en la descripció atrotinada dels seus personatges homosexuals, homes i dones batent-se en duel amb la seua identitat. Per contra, en la pel·lícula de Stephen Frears *My Beautiful Laundrette* (1985) trobem un bon registre de respecte multicultural. Frears aconsegueix que ens sedueixi la relació entre un jove blanc i un hindú, dos britànics que lluiten i s'esforcen per portar endavant un negoci i una vida en parella. Més atrotinada s'evidencia la producció nord-americana *I Love You Phillip Morris* (Glenn Ficarra i John Requa, 2009), on res és el que sembla, encara que certament les identitats es multipliquen en un intent de subvertir la legalitat, mantenint l'estatus que imposa la societat neoliberal.

Priscilla representa l'alteritat, amb els seus personatges brillants, densos, delirants i terribles. La seva eloqüència és l'única veritat, sobre la qual pengen tant les seves plomes i vestits escandalosos com la delicada i intimista mirada cap a un món que no vol comprendre la diferència. No trobem en aquests herois actituds negatives, malgrat les seves postures fortament atrevides i exigents. Des de la cultura visual podem assumir que una noció com la identitat es construeix des que neix la persona, i per tant és una construcció basada en les pràctiques socials, una sèrie de processos semiòtics que es negocien i es fan visibles en les accions dels individus. Per tant, una possible celebració de la diversitat i de la identitat estaria impregnada de respecte cap a la multiculturalitat i la diferència. En aquest sentit, sigui benvinguda la diversitat en el context plural de l'educació artística (Agra, 2010; Huerta, 2009).

Matrimonis i patrimonis com a eixos socials de les dinàmiques sexuals

Xi yan o *The Wedding Banquet*, en els seus idiomes originals taiwanès i anglès, ens serveix per abordar un conjunt de problemàtiques i d'escenaris difícils de manejar a causa del malestar que produeix entre les persones homosexuals la por a la no acceptació social. Aquesta guardonada pel·lícula narra els problemes d'un fill únic que no vol defraudar els seus pares, que volen que es casi, com mana la tradició. En realitat ell viu amb un altre home a Manhattan des de fa anys, detall que els seus pares desconeixen. La trama s'enreda quan Wai-Tung opta per simular un casament, per tal de calmar els ànims dels seus progenitors. Aquest casament de conveniència suposa un benefici clar per a la candidata (la nacionalitat nord-americana), i d'aquesta manera Wai-Tung no revela als seus pares la seva homosexualitat. Tot es complica perquè la seva parella, de nom Simon, accepta amb dificultat el rigor de les condicions, i sobretot està irritat per l'ocultació de la veritat.

Un moment brillant del film, molt apte per analitzar a classe d'educació artística, s'inicia en el minut 26', quan el pare de Wai-Tung, acabat d'arribar de la Xina, revisa la casa del seu fill (Balló, 2000). Tot aquest relat de coneixements i desconeixements que es revela entre pare i fill (visibilitats i invisibilitats) va acompanyat de comentaris sobre la cal·ligrafia xinesa (Aumont, 1997). Els plans en què observem els personatges mirant un treball de cal·ligrafia poden ajudar a elaborar un potent discurs sobre la mirada i la recepció de l'art. La ironia de l'embolic de la trama és que finalment els pares de Wan-Tun accepten la condició homosexual del seu fill. El treball preciosista del director Ang Lee està present en totes les seves obres, si bé les més reconegudes han estat precisament aquesta i l'esmentada *Brokeback Mountain*, constituint ambdues dos referents extraordinaris del cinema de temàtica gai.

Una altra referència ineludible procedent de la Xina, i extremadament aconsellable per a l'educació artística pel seu tractament visual i conceptual és el film *Adéu a la meva concubina* (*Bàwáng Bié ji*, 霸王別姬, pel·lícula de 1993 dirigida per Chen Kaige). En aquest preciosista relat històric dos actors de l'Òpera de Pequín viuen una relació apassionada dins i fora de l'escenari. Es tracta d'un amor que perdura dècades, temps perllongat que permet al director mostrar-nos els canvis històrics que hi va haver a la Xina entre les dècades de 1950 i 1970. El dret a la diferència ve en aquest cas marcat per una tradició del teatre xinès, en què només participen homes com actors principals. Per aquest motiu, els personatges femenins són interpretats per homes vestits de dona. Al

minut 47' del film disposem d'una escena molt apta per comentar a classe d'educació artística. Després d'una representació de l'obra clàssica *Adéu a la meva concubina*, el «quart senyor» es dirigeix als camerins a felicitar els actors-cantants. De nou la fascinació per la bellesa, la recepció de l'art, el gust pel patrimoni històric, i totes les passions que això genera, poden resultar un argument vàlid per introduir un debat entre l'alumnat. Es tracta de trobar les raons d'aquest magnetisme que ens atreu cap a cert tipus de manifestacions artístiques. Una cosa semblant passaria amb el nen *Billy Elliot* (Stephen Daldry, 2000) a qui el seu pare vol impedir que aprengui dansa perquè no la considera una activitat suficientment masculina.

A mode de conclusió

La defensa de la diversitat i de les minories sexuals pot esdevenir un material valuosíssim per a l'educació artística. Els problemes de les minories que pateixen les injustícies d'un sistema social repressiu han d'estar presents en la pràctica de l'educació artística. Per aconseguir avenços en aquest terreny plantegem l'ús del cinema com a estímul creatiu. Hem introduït alguns exemples de pel·lícules que tracten la temàtica, un conjunt de films que ens ajudaran a tractar l'assumpte a classe. Grans directors de cinema i excel·lents actors han participat en produccions en què s'ha abordat la qüestió de forma rigorosa i respectuosa. Partint d'una bona pel·lícula, el professorat pot introduir una reflexió des dels referents de la cultura visual. També recomanem *l'experiència artogràfica* (de l'anglés *a/r/tograp*hies com a inicials d'*artist*, *researcher* i *teacher*, accions educatives on la figura del professor assumeix igualment els papers d'artista i investigador) per abordar aquests referents socials a l'aula d'art. Els prejudicis han impregnat històricament i de forma gairebé absurda un evident rebuig a la diversitat sexual. Els tòpics han estat utilitzats com a judicis sumaríssims davant les actituds divergents. És hora de construir una nova apreciació de la diversitat, recolzant les minories sexuals i educant la ciutadania en els referents democràtics i de la llibertat d'elecció. Lluny del rebuig, de la marginació i de la repressió, estem en condicions de crear un plantejament obert i generós que repercutirà positivament en el nostre alumnat i en el futur de l'educació artística. Tal i com suggereix Jordi Planella, des de l'educació hauríem de repensar aspectes com el desig i la resistència, tenint en el cos el veritable camp de batalla d'aquest discurs cultural i social. Segons aquest autor, en el desig es troba segurament una de les claus de la pedagogia que pot «possibilitar l'exercici de la subjectivació corporal i permetre deixar enrere les pràctiques que cosifiquen els subjectes», ja que «el desig és inherent a la subjectivitat, en el sentit que l'home por ser entès com un cos que desitja de forma intencional». Pel que fa a la incorporació d'una pedagogia de la resistència, i per evitar ser engolits per les forces que ens oprimeixen, haurem d'entendre el cos no «com un simple producte (discursiu, polític, ideològic o pedagògic)», sinó com un «espai de lluita i conflicte» (Planella, 2007, p. 29). En definitiva, com han comprovat Talburt i Steinberg (2005, p. 205) «los libros, las películas y otros medios audiovisuales abren las puertas a los espacios sociales de la vida y de la cultura *queer* a los individuos con deseos e inquietud por conocerlos».

Referències

Addison, N. (2007) «Identity Polytics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation». *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), p. 10-20.

Agra, M. J. (2010) «Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares», a Torres Eça, T.; Agra, M. J.; Trigo, C.; Pimentel, L. [ed.] *Desafios da Educaçao Artística em contextos Iberoamericanos*. Porto, Apecv, p. 18-35.

Agra, M. J.; Mesías, J. M. (2011) «Questions before words: An Educational Space, a Stimulating Space?», *International Journal of Education Throught Art*, 7 (1), p. 7-26.

Aliaga, J. V. (2004) *Arte y cuestiones de género*. Donostia, Nerea.

Ambrós, A.; Breu, R. (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y de secundaria*. Barcelona, Graó.

Aumont, J. (1997) *El ojo interminable: Cine y pintura*. Barcelona, Paidós.

Balló, J. (2000) *Imatges del silenci. Els motius visuals al cinema*. Barcelona, Empúries.

Barthes, R. (1982) *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós.

Benjamin, W. (1983) *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica*. Barcelona, Edicions 62.

Borrillo, D. (2009) *L'homophobie*. París, Presses Universitarires de France.

Bosswell, J. (1980) *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality*. Chicago, The University of Chicago Press.

Briggs, A.; Burke, P. (2002) *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid, Taurus.

Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires, Paidós.

Chung, S. K. (2007) «Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media». *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), p. 98-107.

Contardo, O. (2011) *Raro. Una historia gay de Chile*. Santiago de Xile, Planeta.

Duncum, Paul (2002) «Visual Culture Art Education: Why, What and How», *Journal of Art and Design Education*, 21 (1), p. 14-23.

Dyer, R. [ed.] (1986) *Cine y homosexualidad*. Barcelona, Laertes.

Errázuriz, L. H. (2006) *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Xile, PUC.

Even-Zohar, I. (1990) «Polisystem Theory». *Poetics Today*, 11 (1), p. 9-26.

Fedorov, A. (2013) *Film Studies in The University Student's Audience: From Entertainment Genres To Art House*. Moscou, Fantôme.

Fone, B. (2008) *Homofobia: una historia*. Mèxic, Océano.

Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge*. Londres, Tavistock Publications.

— (2011) *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freedman, K. (1994) «Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms». *Studies in Art Education*, 35 (3), p. 157-170.

Giroux, H. (2013) «When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto». *Truthout*, 0, http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto [consulta 2 setembre 2013].

Godelier, M. (2010) *Métamorphoses de la parenté*. París, Flammarion.

Hernández, F. (2007) *Espigadoras de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.

Huerta, R. (2009) «Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del video», a Beltrán, J. [coord.] *Escenarios de Innovacion*. Alzira, Germania, p. 139-154.

— (2011) «Hybridation Between Media Education and Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema as a Revulsive». *Acta Didactica Napocensia*, 4 (4), p. 55-66.

Lee, A. i les joves de LIK:T (2007) «Sapphos to Baby Dykes: A Photo-Essay». *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), p. 39-47.

Moix, T. (2003) *Extraño en el paraíso. Memorias. El peso de la paja 3*. Barcelona, Planeta.

Moritz, M. (2003) «Recapturing the Archetype: An Inclusive Vision of Sexuality and Gender», a Lester P. M. i Ross, S. D. [eds.] *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media*. Westport CT, Praeger, p. 197-206.

Navarro, G. (2011) «Cultura visual y enseñanza de la historia: la percepción de la Edad Media». *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 2, p. 153-160.

Pavlou, V. (2013) «Investigating interrelations in visual arts education: Aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity». *International Journal of Education Throught Art*, 9 (1), p. 71-88.

Pié Balaguer, A. (2009) «De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació». *Temps d'Educació,* 37, p. 253-270.

Planella, J. (2003) «Pedagogia del cos simbòlic: el cos com a valor emergent entre els joves». *Temps d'Educació,* 27, p. 383-397.

— (2007) «Pedagogia i mestissatge corporal: reconfiguracions del cos immigrant des d'un context postcolonial». *Temps d'Educació,* 33, p. 25-33.

Storey, J. (2002) *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona, Octaedro.

Talburt, S.; Steinberg, R. [eds.] (2005) *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó.

Tin, L.-G. (2012) *Diccionario Akal de la Homofobia*. Madrid, Akal.

UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*: www.unesco.org/education/inclusive

Walker, J.; Chaplin, S. (2002) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

La diversidad sexual en la formación de maestros: el cine como argumento creativo

Resumen: Consideramos que el cine es un aliado importante para el profesorado de artes visuales, tanto en los niveles de infantil y primaria como en la educación secundaria y universitaria. Entendemos que es fundamental incorporar las temáticas sociales al curriculum de la educación artística. Por todo ello animamos a los docentes a generar una visión crítica de las imágenes incluyendo un viraje estético, propiciando una nueva mirada poderosa hacia los espacios de comunicación. La problemática social y personal de la diversidad sexual permite revisar muchos aspectos interesantes de la educación artística, para analizar los usos y contenidos de las imágenes, generando nuevos resultados a través de los talleres de arte. Hay que reivindicar el respeto a la diversidad sexual, fomentando acciones educativas, implicando tanto al alumnado como al profesorado en procesos creativos que reivindican la defensa de las minorías sexuales.

Palabras clave: identidad, cine, educación artística, cultura visual, diversidad sexual

La diversité sexuelle dans la formation des maîtres: le cinéma comme argument créatif

Résumé: Nous considérons que le cinéma est un allié clé pour les enseignants d'arts visuels, aussi bien au niveau de la maternelle et du primaire qu'à celui, et tout spécialement, de l'enseignement secondaire et universitaire. En outre, nous pensons qu'il est fondamental d'incorporer les thématiques sociales dans le cursus de l'enseignement artistique. Nous animons les enseignants à créer une vision critique des images en incluant un virage esthétique, tout en favorisant un nouveau regard fort vers les espaces de communication. La problématique sociale et personnelle de la diversité sexuelle permet aussi de réviser de nombreux aspects intéressants de l'enseignement artistique, afin d'analyser les usages et les contenus des images, en générant de nouveaux résultats au travers des ateliers d'art. Il faut revendiquer le respect de la diversité sexuelle, en développant des actions éducatives, tout en impliquant aussi bien les élèves que les enseignants dans des processus créatifs qui revendiquent la défense des minorités sexuelles.

Mots clés: identité, cinéma, éducation artistique, culture visuelle, diversité sexuelle

Sexual diversity in teacher training: film as a creative argument

Abstract: We consider that film is a key aid for visual arts teachers in early childhood and primary education, and particularly in secondary and university education. Furthermore, we believe it is essential to include social topics in the art curriculum. We encourage teachers to promote a critical view of images and incorporate an aesthetic shift, in order to provide a new, powerful way of looking at spaces for communication. The social and personal issue of sexual diversity enables us to revise many interesting aspects of art education, in order to analyse the use and contents of images and generate new results through art workshops. We must demand respect for sexual diversity, promote educational actions, and involve both students and teaching staff in creative processes that support sexual minorities.

Key words: identity, film, art education, visual culture, sexual diversity

REFLEXIONS I ASSAIGS

REFLECTIONS & ESSAYS

Edmund Husserl, li vaig demanar auxili

Octavi Fullat*

Resum

En aquest article el professor Octavi Fullat (nascut el 1928) comenta la seva trobada amb la fenomenologia, el corrent filosòfic que Husserl (1859-1938) va afaiçonar durant les primeres dècades del segle passat. En aquesta direcció, Fullat dóna compte i raó de les diferents persones que li van indicar el camí de la fenomenologia que, com bé reconeix, va venir en el seu auxili, després d'haver-se familiaritzat amb les filosofies de la sospita. Així denuncia la ingenuïtat de l'empirisme i el positivisme pel que fa a les pretensions de les seves teories del coneixement, alhora que recomana que ens endinsem en el món de la fenomenologia per tal de poder-nos adonar de què significa el fet de conèixer el món. A la vista del que s'exposa, sembla clar que la fenomenologia pot ajudar la filosofia de l'educació i, igualment, la teoria de l'educació, per fonamentar, investigar, i sistematitzar els seus constructes teòrics.

Paraules clau

Husserl, fenomenologia, filosofia de l'educació, teoria del coneixement, món de la vida, crisi

Recepció de l'original: 25 de setembre de 2013
Acceptació de l'article: 9 de desembre de 2013

Guardo el record nítid d'una setmana d'estada al monestir benedictí del Valle de los Caídos –fou a l'hostatgeria. L'abat era aleshores fray Justo Pérez de Urbel, d'ànima franquista. Es respirava a gust l'aire a 1.300 metres d'alçada. Transcorria el 1964 o potser el 1965. Em ballen les dates. Érem uns 30 professors provinents de distintes universitats europees. En aquells anys ja era doctor –títol acadèmic que vaig aconseguir el 1961 a la Universitat de Barcelona– i ajudant de càtedra del professor Jaume Bofill. El tema abordat per aquell seminari *sui generis* va ser *El futur del pensament marxista.* El simposi l'organitzà i el tutelà la Cátedra de Derecho Político de la Universidad Complutense de Madrid. Se me n'ha anat a l'infern dels oblits personals el nom del catedràtic de Dret que hi havia amb nosaltres, però sí que em ve al cap que es tractava d'un individu més aviat baixet, comunicatiu i agut.

(*) 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 s'ha ampliat amb els tres volums de les seves memòries: *La meva llibertat* (2006), *La meva veritat* (2008) i *La meva 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 «Aristòtil: la vigència d'un mestre pensador». Més tard, en el núm. 44 (primer semestre de 2013) s'ha publicat una tercera contribució: «Sigmund Freud: la llum de la posta» i en el núm. 45 (segon semestre de 2013) una quarta amb el títol «Heidegger em va ferir». 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 que ajuden a entendre l'evolució del pensament pedagògic contemporani. Adreça electrònica: octavi@octavifullat.com

La meva presència en aquesta reunió intel·lectual s'explica perquè jo publicava articles a la revista *Cuadernos para el Diálogo* dirigida i fundada el 1963 per Joaquín Ruiz-Jiménez i on escrivien també Enrique Tierno Galván, Pablo Castellanos i José Mª Gil Robles, personatges als quals vaig poder tractar des de la meva insignificança a la redacció de la revista. Hi havia publicat un treball força extens –unes 40 pàgines que anaven apareixent en números successius– sobre el pedagog soviètic Makarenko. Posteriorment en el meu llibre *La pedagogía en la Unión Soviética* (1964) vaig incloure un estudi sobre aquest pedagog. Em sembla recordar que trobant-me aleshores treballant en l'obra *Marx y la religión*, que publicà Editorial Planeta el 1974, havia aprofitat la meva investigació per publicar-ne alguns retalls a *Cuadernos para el Diálogo*.

Tot això, i el fet de no haver estat encara fitxat per la policia política –*Brigada social* era la seva denominació– del dictador castellà-gallec, general Franco, explica la meva presència al monestir del *Valle de los Caídos* on, dit de passada, no se m'havia perdut res.

Esmento tot això perquè aital estada em permeté iniciar una relació amb el professor holandès de filosofia, Delfgaauw. Ell era catedràtic de la Universitat de Groningen enclavada a la Frísia holandesa. A començaments d'estiu de 1966 vaig rebre una invitació de la seva universitat per a pronunciar-hi tres conferències, en llengua francesa, al professorat del seu Departament de Filosofia. Els vaig parlar d'Unamuno, d'Ortega y Gasset i d'Albert Camus, sobre qui havia presentat la meva tesi doctoral.

Un vespre, cap al tard, em van invitar a sopar en un restaurant situat sobre un pòlder que m'impressionà –tant mar endins com terra endins. Delfgaauw professava la fe catòlica tot i que lliurement i no com una ovella de ramat; l'altre professor era protestant. I la tercera comensal era una professora de la qual gairebé no en tinc cap record. Llenguado memorable per les seves proporcions i a causa del seu sabor exquisit. Ja a les postres saltà el tema de la fe religiosa i vaig haver de confessar la meva perplexitat davant la multitud de creences religioses de caire molt divers a l'ampla de la geografia i al llarg de la història. El protestant va parlar de l'obra ingent *Kirchliche Dogmatik,* del teòleg calvinista suís Karl Barth (1886-1968), i de qui més tard n'he llegit l'estudi que va fer sobre *l'Epístola als romans* de sant Pau. Delfgaauw es referí a Hans Urs von Balthasar (1905-1988), jesuïta i teòleg també suís, parlant de la seva obra *La glòria i la Creu*, text que no he llegit mai. La meva teologia escolàstica no em va servir de res en aquella contesa de creients cultes. Vaig sol·licitar ajuda a fi de centrar-me davant la meva hesitació religiosa. ¿Com abastar una seguretat? ¿la religió vertadera existeix?

Els dos professors –no em ve present la postura de la dama– van estar d'acord a recomanar-me l'obra d'Edmund Husserl. El seu mètode fenomenològic podria venir al meu auxili dins del camp filosòfic. No tenia més notícia de l'alemany Husserl que la que m'havia proporcionat el professor Joaquim Carreras Artau durant la carrera de filosofia. Rivalitzaven explicant-me'n coses. Nascut a Prosznitz, a Moràvia, el 8 d'abril de 1859. De família jueva. Matemàtic que va arribar a professor de la universitat alemanya de Göttingen. En contra de l'idealisme, defensà una filosofia de l'essència i de l'objecte. Defuncions ocorregudes a la família el van abatre. Deixà escrit el 1917:

> És molt dur perdre els éssers més estimats. Pateixo una nostàlgia terrible del descans que constituirà la conclusió natural de la nostra existència a la terra.

Nomenat professor, el 1916, de la universitat de Freiburg im Breisgau va tenir Heidegger com a jove col·lega. Més tard el decebria quan Heidegger va apartar-se de la seva fenomenologia amb l'obra *Sein und Zeit*; això no obstant, Husserl ajudà Heidegger a corregir les proves del seu llibre. Hitler, que havia pujat al poder absolut el 1933, apartà Husserl de la universitat per la seva condició de jueu. Fins i tot va succeir que en declarar-se'l «no-ari», va perdre la nacionalitat alemanya. En aquesta trista situació confessà: «Sofreixo combatent la nostàlgia de la mort». Va morir el dia 27 d'abril de 1938 a l'edat de 79 anys.

Aquells tres professors holandesos em van regar l'ànima amb les anteriors notícies i altres consideracions que he oblidat. Quan redacto aquestes línies, Espanya maltracta descaradament Catalunya i, atesa la meva edat de gairebé 85 anys, només se m'ha acudit refugiar-me al meu poble natal d'Alforja i escriure el meu recorregut intel·lectual, penós alguns cops.

Al llarg dels dies passats a Groningen vaig conversar vàries hores, a soles, amb el professor Delfgaauw més gran que no pas jo. Ja m'havia picat, o incitat, el pensador Husserl. L'holandès amb qui vaig anar a menjar tot el temps de la meva estada –la seva esposa va cuinar el dia que em convidà a sopar a casa seva– va orientar-me en la intel·lecció del filòsof alemany.

Husserl comença com a matemàtic, però passa aviat a la filosofia de les matemàtiques (*Philosophie der Arithmetik,* 1891; *Studien zur Arithmetik und Geometrie,* 1901). Aviat salta a la lògica amb el primer volum de *Logische Untersuchungen* (1900) i s'endinsa en l'epistemologia amb el segon volum de la mateixa obra (1901). Nomenat professor de la Universitat de Göttingen, a la Baixa Saxònia, va tenir com a col·lega el matemàtic David Hilbert (1862-1943), el qual buscava els fonaments epistemològics de la matemàtica amb *Grundlagen der Geometrie* (1899). Això portà Husserl fins a la fenomenologia. El seu llibre *Lliçons sobre la idea de la fenomenologia* (1907) es remunta als orígens absoluts de la subjectivitat constituent. Va ser el 1913 quan ja es pot afirmar que Husserl era fenomenòleg. Delfgaauw m'insistí molt, per tal que pogués *intel·ligir* correctament la *fenomenologia,* a saber fer la distinció entre *die Erscheinung* (l'aparició) i *das Ersheinendes* (allò que apareix). Ambdós termes provenen del verb alemany *erscheinen* (aparèixer). El mot *fenomenologia* procedeix del verb grec *phaino* (aparèixer, mostrar, brillar, fer visible, manifestar, il·luminar, ostentar, exhibir); *phainomenon* fou el participi present d'aquest verb, significant «allò que es manifesta». Es manifesta ¿on?, ¿davant de quina instància?, mostrat davant de l'apercepció, o acte d'assabentar-se, o acte de consciència, de quelcom. La consciència, o *adonar-se de,* comença injectant sentit (*Sinngebun*) per després convertir aquest sentit en un ens (*Seiendes*), en un objecte de coneixement.

Vaig preguntar-li si algun escrit de Husserl podria aclarir-me aquestes qüestions de forma relativament senzilla. Me n'aconsellà tres traduïts al francès: *La phénoménologie pure, son domaine de recherche et sa méthode; Phénoménologie et Psychologie,* i *Phénoménologie et Théorie de la connaissance.* La fenomenologia estableix dos àmbits separats: el de les aparicions, o dades, (*Gegebenheiten*), les quals són absolutament evidents per mi, i l'àmbit dels objectes coneguts situats enllà de la seva aparició a la consciència.

Va subratllar, Delfgaauw, la formació matemàtica de Husserl. Vaig haver de replicar-li que les matemàtiques no van ser mai el meu fort durant els estudis secundaris i que,

un cop els vaig acabar, únicament m'ha interessat el seu valor epistemològic. Cosa semblant m'ha succeït amb la lògica. Vaig afegir, recordo, que sí que sentia curiositat per la història de la matemàtica. I en aquesta línia he llegit i he considerat, més endavant, la *Histoire mondiale des sciences* (Seuil, 1988) de Collin Ronan i, un llibre que em van regalar a Mèxic, *Matemáticas. La pérdida de la certidumbre* (Siglo XXI, 1985) de Morris Kline. Vaig gaudir parlant amb Delfgaauw al voltant d'Euclides d'Alexandria i d'altres autors molt més propers (Boole, Lobatchevski, Bólyai, Cantor, Frege, Russell, Tarski...). Constituïren vuit dies esplèndids que gairebé havia oblidat a l'hora de posar-me a treballar en les influències que he rebut d'Edmund Husserl.

Havia estat, jo, ajudant de càtedra de Metafísica regentada per Jaume Bofill, des de 1958 fins a la seva mort el 1965. Vaig perdre llavors el valedor. De retorn d'Holanda ¿com fer front a l'expulsió de la universitat acusat d'oposar-me al règim dictatorial de Franco? El rector de la Universitat de Barcelona era García Valdecasas –a l'època, el ministre d'Educació nomenava tots els rectors–. Husserl restà a l'espera de temps més favorables de manera que els dies de Groningen van caure en l'oblit. Però el meu designi era ser professor d'universitat. Quan es funda la Universitat Autònoma de Barcelona el 1968 hi presento la meva instància per a ingressar-hi com a professor interí. Vaig començar la docència el 1969 a Sant Cugat del Vallès. Després ens traslladarem al municipi de Cerdanyola. La labor diària i la seva preparació van omplir-me els dies. El 1972 vaig ser catedràtic interí. L'estudi urgent em tenia ocupat, així que Husserl va romandre a la foscor. Malgrat tot, les meves lectures de Marx, de Nietzsche, de Freud i també de filosofia analítica van seguir esquinçant la meva fe religiosa fins a deixar-la intranquil·la.

L'any 1975 em vaig inscriure a un col·loqui de la *International Phenomenological Society* que va tenir lloc a la universitat suïssa de Fribourg, al cantó del mateix nom, espai on es parla francès i alemany. El tema del col·loqui va ser la *Personne humaine*. Aquest any 1975, el dia 20 de novembre, jorn de la meva onomàstica, va morir el Caudillo de España. *Laus Deo*. Fou, per a mi, una sorpresa descobrir que un dels assistents al col·loqui era el lògic polonès Innocent Marie-Joseph Bochenski, a qui havia conegut a Viena el 1968 en ocasió del XIV Congrés Mundial de Filosofia. He consultat més d'un cop la seva monumental *Història de la lògica formal*. Però la sorpresa fou majúscula en veure'l vestit amb l'hàbit de frare dominic. Ignorava aquest detall; d'altra banda, a Viena vestia de seglar. Va inspirar-me confiança i en un dels recessos li vaig obrir el cor tot manifestant-li la meva inquietud religiosa. En assabentar-se que jo donava classes de filosofia, no dubtà ni un instant: «Llegeixi, va dir-me, les *Méditations Cartésiennes* de Husserl». Era la segona vegada que em remetien al pare de la fenomenologia, així que em vaig anar a comprar, el mateix dia, *Méditations Cartésiennes,* de la Librairie Philosophique J. Vrin, publicat a París el 1969.

El col·loqui es va allargar per espai de tres dies i vaig poder, doncs, conversar amb Bochenski. M'explicà que Husserl distingeix entre contingut d'un concepte lògic –o sigui, el seu sentit– i el seu contingut psicològic a través del qual el concepte lògic s'actualitza. El problema de la veritat –e.g. ¿*hi ha Déu*?– es debat entre lògica i psicologia. Que un cregui en Déu, constitueix un fet psíquic. Quina cosa sigui *Déu*, és assumpte lògico-epistemològic. L'aritmètica és realitat independent dels pensaments psíquics del matemàtic. L'objecte de la lògica no el constitueix el judici concret d'un home, sinó el contingut d'aquest judici, la seva significació. El *centaure* és un objecte que cal distingir

dels nostres actes psíquics. ¿Platonisme? No, respon Husserl. Es tractaria de platonisme si cada objecte fos una realitat i, en canvi, no tenim cap realitat, per exemple, en el cas del *centaure*. Es referí igualment, Bochenski, tant a la *reducció eidètica* com a la *reducció transcendental*, temes que aquells dies no em van quedar patents. També va referir-se a la *consciència pura* –que no té res a veure amb l'expressió popular «puresa de consciència»– i esmentà també el concepte d'*intencionalitat* provinent del psicòleg alemany Franz Brentano (1838-1917), el qual havia estat frare dominic encara que després va abandonar el catolicisme. El concepte d'*intencionalitat* va resultar-me còmode atès que l'havia estudiat en el meu currículum de filosofia escolàstica medieval amb la paraula *intentio*. Els grecs ja li havien posat nom a aquest *tendir vers –tendere in–* batejant-lo amb la paraula *epitasis*. Plató i els estoics es van servir d'aquesta noció. Agustí de Tagaste, després de Plotí (205-270), *intel·ligirà* l'ànima com un dinamisme que permet transitar de la sensació subjectiva fins a l'objecte exterior. Ja em va cridar moltíssim l'atenció durant els meus estudis de la *Història de la filosofia medieval* el personatge Abelard (1079-1142), el qual en la seva obra *Ethica sive Scito te ipsum* sosté que el que fa la moralitat d'un acte, no és el resultat, sinó la intenció. Amb això Petrus Abelardus afirmava la primacia de la consciència en les vivències humanes. Amb Brentano es descobreix que si hi ha amor podem comptar inexorablement amb quelcom estimat i que, si hi ha odi, quelcom queda odiat. L'objecte de la intenció esdevé correlat de l'acte de consciència.

El tren em conduí fins a Genève on vaig agafar l'avió vers la capital de Catalunya, Barcelona. Vaig esmerçar bona part del viatge ingressant a *Méditations Cartésiennes*.

Com a professor d'universitat de ciències humanes vaig adonar-me de seguida que tenia plantejat un greu problema epistemològic que no patien ni físics ni tampoc matemàtics. La fenomenologia venia al meu ajut. Vaig pegar queixalada al tema. Juntament amb l'hermenèutica, la fenomenologia em vindria a socórrer.

Husserl lluità contra el psicologisme –una modalitat del positivisme ingenu–. ¿Per quina raó? perquè el psicologisme identifica, com faria una criatura, el subjecte del coneixement amb el subjecte psicològic. Cal no perdre de vista que l'empirisme no és capaç de donar una explicació de l'empirisme. Husserl no és Hegel, emperò; ni admet la fecunditat d'allò negatiu ni tampoc accepta l'enllaç o connexió de les necessàries figures de l'Esperit. Al cap i a la fi Husserl xoca contra Galileu i els seus descendents en el fet de no acceptar que la primera veritat del món sigui la matemàtica; Husserl posa com a punt d'arrencada la percepció.

Al final de les seves *Méditations Cartésiennes*, a l'*Epíleg,* Husserl escriu:

> Nos méditations ont atteint leur but: notamment de montrer la possibilité concrète de l'idée cartésienne d'une science universelle à partir d'un fondement absolu.

Això perseguia, jo: un absolut en el coneixement. D'aquesta faisó les ciències humanes, socials i històriques, i també els sabers no empírics del sentit, o de la significació, com poden ser moral o estètica, referents a l'ésser humà, podrien mostrar el seu vigor en disposar d'un suport incommovible. Paral·lelament podria posar remei al sofriment de saber si comptava, o no, amb Déu, Absolut òntic i no només cognoscitiu.

Havia considerat ja aquesta possibilitat quan vaig estudiar Descartes (1596-1650), el qual consigna en el seu *Discours de la méthode*:

Cette vérité: «Je pense, donc je suis», était si ferme et si assurée que toutes les plus extravagantes suppositions des sceptiques n'étaient pas capables de l'ébranler.

A *Méditations métaphysiques –Meditationes de prima philosophia*, 1641–, Descartes torna al tema de la certesa del coneixement proposant una fórmula més acabada. La consciència passa a ser la condició necessària de tota representació. D'aquesta manera encara que totes les meves representacions fossin falses, no fóra menys cert que es tractaria de les meves representacions. Però, una fe basada en això em semblaria poca cosa. Jo volia més embalum, i no pas ombra, de Déu. ¿Què em proporcionaria, de nou, Husserl?

Tot i que lentament m'anava adonant de la importància decisiva de la parla. La parla ho condicionava tot. Però, ¿quin aspecte del parlar? Doncs el que Saussure denominaria *la parole*. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) –cal no confondre'l amb el seu germà Alexander– havia escrit: «La llengua només es dóna en l'enllaç del discurs; Gramàtica i diccionari constitueixen el seu esquelet mort». Em va semblar que Husserl seguiria aquest viarany, així que em va caure bé.

Vaig treballar en versió francesa algunes de les seves obres: *Méditations cartésiennes*; *L'idée de la phénoménologie*; *Idées directrices pour une phénoménologie*; *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, i *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*.

La subjectivitat em dóna el món. Ni el cirerer, ni les òrbites astrals ingressen en mi sense mi. Tot fet extern no és altra cosa que la seva aparició a la meva subjectivitat. La consciència s'apercep no només d'allò altre, sinó que igualment s'adona de si mateixa en l'acte d'apercebre allò exterior. Els fenòmens els estudien les distintes ciències; la fenomenologia atén el fet que siguin fenòmens per a mi. Segons Descartes, el món es redueix a *cogitata* per a un *cogito.* Husserl *intel·ligeix* els *onta* (el món) en tant que apareixen a la subjectivitat de la consciència que es té del món.

La mirada del fenomenòleg se separa del món per tal de fixar-se en l'activitat que configura el món de cara al meu *adonar-me del món.* ¿Com, el món, es dóna a la consciència? Mitjançant l'èxtasi de la intencionalitat de la mateixa consciència. El subjecte conscient passa a ser la condició que hi hagi objectes per a mi.

En el meu tractat *Philosophische Grundlagen der Erziehung* (Stuttgart, Editorial Klett-Cotta, 1982) vaig dedicar el capítol 9, *Der freie Mensch*, a subratllar la importància de la fenomenologia en l'antropologia personalista, la qual suporta el pes d'una pedagogia més humana, al meu parer.

Recordo que vaig establir una relació estable amb la revista italo-germànica *Rassegna di Pedagogia-Pädagogische Umschau,* fundada pel professor Giuseppe Flores d'Arcais i que compta amb més de 60 anys de vida. Vaig acabar formant part del *Comitato scientifico.* Això em permeté contactes periòdics amb Flores d'Arcais, Winfried Böhm, Anna Maria Bernardinis, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Claudio Volpi, Alberto Granese, Carlo Nanni..., professors vertebrats tant pel personalisme com per la fenomenologia. Els enllaços indicats van enriquir la meva consideració fenomenològica.

Ni objectivisme ni tampoc subjectivisme, concepcions que es nodreixen del suposat dualisme «subjecte-objecte». La fenomenologia no afronta el jo i el món; supera aques-

ta oposició buscant una unitat prèvia a tot dualisme estèril. La consciència no arrenca de si mateixa per anar contra el món, sinó que surt de la consciència a fi de relacionar-se amb les coses tot servint-se dels símbols. El primer acte de consciència és *designar* (*Meinen*). ¿En què consisteix essencialment la *intencionalitat* si no és això? L'empresa de la fenomenologia no és altra que mostrar com es constitueix el món dels objectes; ara bé, segons Husserl aquest *Konstituieren* no és sinònim de crear, sinó que pretén fer veure l'objectivitat dels ens. Entre la *res cogitans* i la *res extensa* de Descartes, el pare de la fenomenologia suprimeix tot tall o interrupció. Entre l'*aparèixer-me* i *allò aparegut* hi ha correlació. Les tècniques empíriques abocades exclusivament a l'objecte científic acaben en deshumanització per pèrdua del subjecte. Husserl va advertir:

> Blosse Tatsachenwissenschaften machen blosse Tatsachenmenschen. (Les ciències empíriques, elles soles, només formen homes empírics).

Amb la fenomenologia, Husserl va pretendre fonamentar absolutament el saber filosòfic com va fer el siracusà Arquímedes (287-212 aC) en el camp de la Física. Aquesta pretensió em fascinà, però aviat vaig adonar-me que tota aquesta labor es duia a terme amb llenguatges, és a dir, amb el fet de parlar. Els signes lingüístics prenen significació a base d'una relació doble: amb les nostres representacions i amb els objectes del món. Amb un llenguatge, físic o psíquic o alhora, que represento les meves representacions, elles representen el món, però això no resulta tan senzill com ja mostrà Frege (1848-1925). Així l'«estrella del crepuscle» coincideix amb l'«estrella de l'aurora» en tant que pertanyen a la mateixa *referència* lingüística i, no obstant, des de la perspectiva de les significacions es tracta de coses distintes.

Fem servir massa pressupòsits en el camp lingüístic. Nosaltres pertanyem a l'esfera lingüística de l'indoeuropeu i aquesta dada condiciona la nostra manera de construir llenguatges. Així, la morfologia indoeuropea descansa sobre la distinció entre nom i verb, característica que no tenen altres llengües. Un idioma articula subjecte i món. El participi dels nostres verbs, amb tot, és un mode verbal que a la vegada es presenta com a verb i com a nom. El verb (*rema*, en grec) assenyala allò que es diu de quelcom o d'un subjecte (*hypokeimenon)*; per consegüent passa a ser predicat. El nom (*ónoma*, en grec), en canvi, constitueix el suport de la relació intencional vers l'objecte. Els noms *es declinen*, del verb llatí *clinare* (en grec, klino); *clinare* significa inclinar, declinar cap a alguna banda. Els verbs *s'inclinen* (del grec *egklisis*). Els gramàtics hel·lenístics van formar una gramàtica que llatins i successors seus hem acceptat. Un altra gramàtica, una altra manera de referir-se a allò circumstant, el món. Depenem de la llengua. L'alemany Husserl no s'escapa d'aquest condicionament radical. Aquesta reflexió va fer que relativitzés d'una vegada el discurs filosòfic de la fenomenologia.

El terme *fenomen* –astronòmic, físic, biològic, psíquic, místic...– em va semblar bàsic en qüestions fenomenològiques. La paraula *fenomen* ofereix d'antuvi una gran ambigüitat. Prové del mot grec *phainomenon*, que a la vegada està vinculat al verb *phanestai*: mostrar-se. *Phaino* fou brillar, fer visible, il·luminar, mostrar, donar a conèixer. L'arrel és *phos*: la llum. *Fenomen* és allò que, de l'objecte cognoscible, es mostra al subjecte que coneix. D'entrada la dicció grega *phainomenon* apunta a un producte mixt, vinculat simultàniament a l'objecte i al subjecte que el coneix.

A hores d'ara comptem amb tres significats del mot *fenomen*: primer, com a indicació o via d'accés a la cosa coneguda; segon, a tall de manifestació essencial de la cosa, atesa la seva fenomenalització, i tercer, com a il·lusió o aparença o caràtula d'una veritat amagada.

La consideració de *fenomen* em facilità la lectura de l'obra de Husserl, el qual es va proposar dirigir-se a *die Sache selbst* (la-cosa-mateixa) a través del fenomen o aparició. Però, realment pot assolir-se, d'aquesta manera, *das Ding an sich* (la-cosa-en-si)?

El fenomen per a Hussserl no és el fenomen dels empiristes ni tampoc el dels positivistes. S'acosta, en canvi, tant a Descartes com a Kant pel que fa a l'esforç d'aquests autors per fer-nos adonar de la constitució de l'objecte de cara a nosaltres. Per això el meu filòsof utilitza el mètode descriptiu eidètic (*reducció,* o *epokhé, eidètica*), que consisteix a trobar allò que és invariant dins de les variacions en què es presenta un fenomen. Es tracta, doncs, de la descripció d'allò real tal i com la realitat es manifesta a la consciència o apercepció. ¿Com apareix l'essència d'alguna cosa, la seva objectivitat? La consciència és originàriament la realitat que constitueix el sentit objectiu dels ens. Tota consciència és relació cap a l'objecte. Tota *cogitatio* assenyala cap a un *cogitatum*. El *cogito* no desvela una substància exterior, sinó que descobreix una evidència. L'*ego* amb la seva intencionalitat es descobreix immediatament orientat vers l'objecte. La consciència no és un continent d'objectes exteriors, continguts en forma d'imatges. L'objecte no es troba de manera immanent en la consciència; millor dit, sí que s'hi troba, en la consciència, però únicament com a cosa intencionada. El món queda, així, reduït a les possibilitats de l'*ego* conscient. Entès d'aquesta manera, Husserl inaugura la captació de les coses abans que hi hagi predicació lingüística, mentre que Hegel amb la seva *Phänomenologie des Geistes* (1807) tancava el sistema en el saber absolut.

Amb Husserl vaig començar a destriar la possibilitat de la certesa en el coneixement. Fou més tard que les coses es van malmetre.

Vaig tenir l'avinentesa de publicar articles a la revista *Analecta Husserliana* (*The Yearbook of Phenomenological Research*. Dordrecht, Boston, London); aquest fet em possibilità el contacte amb la polonesa Anna-Teresa Tymieniecka, que havia estat alumna del també polonès Ingarden (1893-1970), el qual va ser professor a la Universitat de Göttingen des de 1912 fins a 1917 i allí va tenir Husserl de professor. Va ser Husserl qui va dirigir la tesi doctoral a Ingarden. A través de la revista vaig tractar diversos fenomenòlegs; em ve a la memòria la italiana Ales Bello, assentada a EUA com també la professora Tymieniecka.

La relació «consciència-món» resulta primordial i a mi, a més, em centrava el problema de la certitud la qual em proporcionaria seguretat. Una frase d'Agustí de Tagaste (354-430) m'havia seduït quan estudiava aquest pensador: «Erit igitur veritas, etiamsi mundus intereat (Tindrem veritat, encara que el món se'n vagi en orris)».

Ja el primer cop que vaig tenir notícia de l'escola mèdica de l'illa grega de Kos, on Hippokrates (460-377) va introduir un saber obtingut amb mètodes científics en un camp aleshores dominat per la màgia i la credulitat, m'envaí la sensació de trepitjar terreny segur. El mateix em va succeir amb la ciència hel·lenística d'Alexandria, ciutat que amb els Ptolomeus –des del segle III aC– va adquirir gran rellevància amb el seu

Mouseion –universitat i acadèmia– i la seva biblioteca –700.000 volums–. Euclides i Apol·loni –matemàtics–; Arquímedes –físic–; Heròfil i Erasistrat –metges– Eratòstenes, Aristarc, Hisparc, Ptolomeu –astrònoms–... van ser científics d'alta volada. Dos incendis –l'un el 415 i l'altre el 640– van posar punt i final a la Biblioteca i a aquells segles de ciència rigorosa portadora de seguretats. Jo ambicionava una certitud i una convicció semblants en el camp filosòfic per tal de suprimir neguits i ansietats en les esferes teològica i ètica. Aquest afany em feia furgar cada dia més en el pensament de Husserl.

Plató (428-348) deia que amb la reminiscència era possible accedir al saber darrer que abraça l'*anhypotheton* sobre el qual descansen tots els sabers restants. ¿Podria, jo, viure en pau amb un saber *anhypotheton*, que és el que ha superat l'àmbit de les hipòtesis? En el segle XVII a Descartes li va semblar que havia trobat el *fundamentum certum et inconcussum* de tot l'edifici del saber. Husserl va cercar, al llarg de tota la seva biografia, el sòl incommovible del saber i de l'obrar; li semblà haver-lo trobat en l'evidència de la consciència.

A *Logische Untersuchungen-II –Investigacions lògiques-II* proposa: «Vull tornar a les coses, a elles». Les *coses* no són els objectes del món, sinó les vivències (*Erlebnisse*) en les quals les vivències se'ns fan presents a manera d'entitats lògiques. Encaminar-se cap a les coses és apuntar als actes per als quals posem els objectes del món. I els hi posem amb la intencionalitat de la consciència, la qual descobreix l'esfera d'allò intencionat. En aquest pressupòsit tant és que l'objecte significat sigui el déu egipci Osiris o bé el polític català Prat de la Riba. L'un i l'altre deixen de ser objectes immanents, en mi, alhora que se cenyeixen a l'estatut d'objectes intencionals.

D'aquesta manera se'm féu problema la mateixa gènesi de l'objectivitat. El que fou amic meu Stephan Strasser, nascut a Viena (1905) tot i que el vaig tractar sent ja professor de la universitat holandesa de Nijmegen (Nimega), redactà un important llibre amb el títol *Phénoménologie et Sciences de l'homme* (1967), que m'ha estat molt útil. Me'n va fer obsequi durant el XV Congrès Mondial de Philosophie (1973), que va tenir lloc a la ciutat búlgara de Varna. Aquest congrés fou també l'ocasió d'establir contactes amb l'analític anglès Alfred Jules Ayer (1910-1989) i amb els marxistes polonesos Adam Schaff (nascut el 1913) i Bogdan Suchodolski (nascut el 1903). Strasser desenrotlla tres nivells successius d'objectivitat: el *precientífic*, o quotidianitat de la vida; el *científic,* o conjunt d'objectes que resulten del mètode científic, i el nivell d'objectivitat *metacientífic*, que neix d'afrontar el sentit amb la possibilitat del «no-sentit». Aquest tercer nivell d'objectivitat aborda la problemàtica de les significacions o interpretacions. L'objectivitat científica queda situada, en conseqüència, entre el sòl quotidià del qual s'alimenta –precientífic– i el nivell on queda problematitzada la ciència –esfera metacientífica–. Quina mena d'objecte acaba sent el meu Déu de la fe, el qual jo sotmetia a raó? *Fides quaerens intellectum*, o bé *intellectus quaerens fidem?* Però, Déu pot esdevenir un objecte?

Tots els objectes ho són per a una consciència, per a un acte d'apercepció. El món posseeix objectivitat purament intencional. La llengua alemanya distingeix entre *Bewusstsein* (saber de si o adonar-se de) i *Gewissen.* Atès que ni l'idioma castellà ni tampoc el català estableixen diferència tan nítida, adverteixo que en parlar de *consciència* faig servir el significat de *Bewusstsein*, que assenyala què sigui la consciència mentre

que *Gewissen* indica allò que vol la consciència; és a dir, es tracta de la consciència moral.

La consciència no és cap cosa si seguim Husserl. El que apareix a la consciència reflecteix, és «no-cosa».

Descartes en el *Discours de la Méthode* –part cinquena– sostè que un autòmat, vindria a ser el nostre Internet, no pensa el que diu i aquesta és la raó per la qual se l'hagi de programar.

A *Ideen*, Husserl afirma que la consciència és l'únic absolut en el doble sentit que és donada absolutament i que *nulla re indiget ad existendum.* Consciència de Déu? L'únic absolut en aquest cas és tenir consciència d'Ell. ¿l Ell, Déu? ... ¿ ?

També Freud es va valer de la paraula *consciència,* però res a veure amb Husserl. Això ho vaig tenir clar sempre. A l'obra *Essais de Psychanalyse* –vaig llegir el llibre en traducció francesa– escriu:

> La division du psychique en un psychique conscient et un psychique inconscient constitue la prémisse fondamentale de la psychanalyse...
>
> La psychanalyse se refuse à considérer la conscience comme formant l'essence même de la vie psychique.

Vaig aprendre a no confondre *consciència psíquica* –Freud– i *consciència transcendental* –Husserl–. La primera l'entén qualsevol; la segona vol paciència i agudesa. Aquesta segona, la consciència fenomenològica, és consciència constituent de tota modalitat de sentit cara a nosaltres. El jo, que sustenta els actes de consciència, no és el jo empíric de cadascú, sinó el jo transcendental –aquell que condiciona i fa possible la realitat percebuda per la consciència– i això sigui quin sigui l'acte de consciència. Aquest jo no respon a *quid sit,* sinó a *quomodo sit,* la realitat considerada.

Husserl va escriure a *Méditations cartésiennes* –traducció al francès de Lévinas–:

> Tout ce qui existe et vaut pour moi, existe et vaut à l'intérieur de ma propre conscience...
>
> Tout ce qui existe pour la conscience se constitue en elle-même.

I en aquesta tessitura, ¿què passa amb Déu?:

> L'ensemble du monde concret qui m'environne n'est plus pour moi, désormais, un monde existant, mais seulement «phénomène d'existence» –«Seinsphänomen»–.

¿Déu? ¿en què acaba Déu per tal que jo continuï vivint?

> Tout état de conscience est conscience «de» quelque chose, quoi qu'il en soit de l'existence réelle de cet objet.

Déu ¿simple correlat d'un estat de consciència? Jo tenia ànsia de molta consistència i no pas d'ombra de Déu. ¿Com queda? Sembla que hi hagi un desplaçament de la presència de la realitat a la seva presència en *l'ego.*

Ara bé; vaig reconèixer que el «món-per-a-mi» es convertia en el «món-en-mi» amb la qual cosa aquest món passava a ser el sentit de la meva vida. Tot i així em resultà impossible acceptar un Déu que d'alguna manera es reduïa a ser correlat d'un acte de consciència. Déu ¿una variable depenent de la consciència? A pesar de tot, diria que

veritat i llibertat ho són per a una consciència que sap el que sap i, a més, sap què vol. Els filòsofs grecs van ignorar la consciència; en canvi, tant l'agustinisme com el protestantisme col·locaren l'individu conscient en el cor mateix de la fe cristiana. ¿No és així com es cau en el fideisme? No, em diuen. ¿Per què? Perquè tot objecte és objecte per a una consciència. ¿Per ventura no esdevé la consciència creadora del món, Déu inclòs? De cap manera, se'm respon. A *Ideen II,* Husserl sosté que la consciència és no-res desproveïda de món. ¿Aleshores, el què val és l'objectivitat en lloc de la subjectivitat? Tampoc; l'objectivitat existeix únicament com a pol d'una mirada intencional. Aquí rau l'entrellat: a col·locar un pont que s'aguanti entre subjectivitat i objectivitat. ¿Déu amb un peu en cada punt?

O bé no comptem amb consistència de Déu, o bé Déu acaba en objecte, en *ontos* suprem. En aquesta segona hipòtesi entra en el camp fenomenològic. L'objecte es constitueix per sedimentació de significacions, les quals no són les condicions *a priori* de tota experiència, en el sentit del kantisme, atès que l'enteniment que estableix les condicions indicades com a fundadores de l'experiència en general –externa i interior–, és un enteniment que queda fundat sobre l'experiència.

¿És enrevessada aquesta manera de plantejar el tema de Déu? No disposo de cap més sortida. No em valen ni la fe del carboner –subjectivisme– ni tampoc la descreença del senglar –objectivisme–. La fe del primer reposa sobre*: noto que m'agrada la xocolata amb xurros;* la descreença del segon descansa sobre *si no ho veig, no m'ho crec*. L'escarabat piloter és un descregut; només creu en la merda que arrossega.

No disposem de dada, de fet, que sigui distint del significat que aquest significat té per a mi. El positivisme rude resulta zoològic. La consciència, constitutivament, és obertura a una altra cosa que no és ella mateixa, i passa a ser ella –*consciència*– en la mesura en què queda penetrada de la realitat, aliena a l'esmentada consciència. Consciència i món existeixen interrelacionats. A l'aparició del món a la consciència se la denomina *fenomen*. L'ésser s'iguala, d'aquesta manera, al fet d'aparèixer; és a dir, en el fet d'aparèixer el mateix ésser.

La consciència posseeix estatut il·limitat, consigna Husserl, per tal d'evitar que algú imagini que el jo, que realitza l'acte de consciència, pertany a una regió de la naturalesa –en aquest cas a la regió psíquica. Si comptem amb naturalesa és perquè existeix el jo transcendental –no el dels psicòlegs–. El món acaba sent allò del qual es pot tenir consciència –aquí *consciència* no és la que estudien els psicòlegs; és realitat transcendental; és a dir, la que *condiciona i fa possible*.

L'acte de consciència ens col·loca davant de l'evidència. L'evidència és una veritat que es verifica a si mateixa. Ara bé; veure –evidència– no és jutjar; no coincideixen *veure* un comportament amorós i *jutjar* un acte interpretant-lo com a amorós.

Husserl a *Méditations cartésiennes* (p. 31), per exemple, introdueix diferències entre *noesis* (*cogitatio*) i *noema* (*cogitatum*), entre *apercebre* i *allò apercebut*. La *noesis*, o modalitat intencional de la consciència –e. g. m'adono del que veig, recordo, entenc...– consisteix a injectar sentit –*intencionalitat*– a les diverses vivències de la consciència. La *noesis* comporta direcció i constitueix la vida mateixa de la consciència. El *noema,* en canvi, és el correlat intencional de l'acte d'apercebre; a pesar de l'*epokhé* –o posar entre

parèntesis–, el món no desapareix, sinó que subsisteix com a àmbit d'objectes intencionals: és el *cogitatum*. El *noema* (*noémata* en plural) indica el sentit o significat dels actes de consciència, significat que prescindeix de l'existència o inexistència de les coses o realitats extramentals. Déu és *noema* en diverses civilitzacions; ara bé, existeix més enllà del conèixer? Això és el que fereix. No coincideixen *sentir sorolls,* o quedar afectat per aquests sorolls, i *escoltar una simfonia;* això segon apunta a l'objecte, a allò sentit. *Noesis* és l'acte de mirar de la consciència; *noema* és el correlat d'aquest estar mirant; és a dir, és allò mirat. La consciència no forma part d'un món existent atès que no passa de ser *pura consciència de*; tota realitat queda reduïda a *Gegenstand,* a *vis à v*is, a *cara a cara.* Déu se m'encongia. El que sigui l'ésser, queda atrapat en el *cogitatum;* la seva veritat està en el *cogito.*

Una cosa és Déu com a realitat extramental i una altra Déu com a objecte intencional de la consciència; una cosa és *un arbre a seques* i una altra diferent *un arbre vist.*

En una intuïció empírica, l'arbre em ve donat com a objecte individual; en canvi, en la intuïció fenomenològica se me'n lliura l'essència –definició– pura. El que succeeix és que de Déu no tenim intuïció empírica. Com podem obtenir, aleshores, la intuïció eidètica de Déu? ¿Per ventura a través de les intuïcions individuals dels escrits que en parlen en les distintes civilitzacions? L'objecte intencional –Déu, Teorema de Pitàgores, Centaure, Cirerer, Por...– és tan sols això: intencional, existeixi o no més enllà. Comptem amb l'acte d'apuntar vers un objecte, però de l'objecte, de la seva existència, no en sabem res més, enllà de saber que l'estem apuntant, a ell, existeixi o no.

El 1982, a la Université Libre de Bruxelles, vaig tenir l'oportunitat d'abordar aquestes qüestions greus amb Emmanuel Lévinas durant el XIX Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française. Hi assistí també el polonès-belga Chaïm Perelman (1912-1984), de qui n'havia llegit *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* amb gran profit; pensava comentar amb ell el coneixement de Déu a base de la retòrica, entesa a manera d'argumentar, valent-me de la prova no demostrativa. Però no se'm presentà l'ocasió de tenir-hi una conversa a soles.

L'alemany Franz von Brentano (1838-1917) ensenyà filosofia a la Universitat de Viena a partir de 1884; fou llavors quan Husserl va fer un curs amb ell. Allí el va sorprendre el concepte medieval de *intentio*, que s'havia desenrotllat en el segle XIII amb el dominic alemany Thierry de Freiburg (1250-1320). L'enteniment fa que existeixin de manera essencial (*esse quidditativum*) les coses que la naturalesa produeix en ens individuals i limitades, l'*esse hoc*. Brentano objectivà els seus ensenyaments sobre el tema en el llibre *Psychologie vom empirischen Standpunk* (1874), obra que Husserl va estudiar. En aquesta obra hi escriu:

> La paraula «consciència» aplicada a un objecte el coneixement del qual està en la consciència... fa referència a la presència intencional de l'esmentat objecte.

El concepte d'*intencionalitat* impressionà Husserl. Brentano deixà escrit:

> De manera raonable ningú no pot dubtar que l'estat psíquic, del qual jo m'adono, no coincideix mai amb el fet d'adonar-me'n.

L'ésser humà és la font d'intencions significatives. Cal distingir entre el contingut viscut i l'objecte extramental. Aquest objecte es fa present en l'acte psíquic com vivèn-

cia intencional, però no és mai la mateixa realitat. La realitat externa queda reduïda en la consciència; això és, en l'*ego cogito* –en la *cogitatio*–, queda reduïda a quelcom simplement viscut. Aquesta vivència passa a ser una dada absoluta. No interessa què apareix a la consciència, sinó el fet d'aparèixer, el fet de «ser-fenomen» de l'objecte. En el *cogito* hi ha quelcom més que la *cogitatio*; en ell hi ha l'objecte mateix. Això sí, en tant que vist, pensat, imaginat. Veure la bandereta catalana damunt de la meva taula de treball no és contemplar en miniatura aquesta bandereta, sinó estar apuntant l'objecte *bandera catalana.*

Consciència és consciència d'aquest fenomen de veure. El sentit de l'ésser (*Seinssinn*), de l'objecte *bandereta catalana,* queda constituït per la donació de sentit. Conèixer és interpretar (*Deutung*). La física per si sola ignora què és el fenomen físic.

La intencionalitat implica la primacia de *quelcom* per sobre de la consciència *de si*. L'acte d'apuntar vers quelcom es concreta amb el *noema*, el qual és el correlat de la *noesis*. No caiem, d'aquesta manera en l'idealisme? Si és així, em quedo sense Déu, un Déu substanciós. Malgrat tot reconec que Husserl no és ni Plató (Llibre VII de la *República*) ni tampoc és Descartes; tant l'un com l'altre perden el món sensible, cosa que Husserl evita ja que posa, com a punt de partida, la intuïció eidètica de la realitat sensible. No es pot tanmateix atribuir a Husserl un idealisme com el de l'irlandès George Berkeley (1685-1753).

Respecte a això Husserl va deixar escrit a *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischer Philosophie* (1913):

> En efectuar la reducció fenomenològica, en realitat no hem perdut res sinó que hem guanyat l'ésser total, el qual conté en ell mateix com a correlat intencional dels actes... totes les transcendències del món a base de constituir-les dintre d'un mateix.

El concepte d'*intencionalitat* fa impossible col·locar el món com a simple representació en la consciència. La consciència és «direcció-vers» allò que ella no és. No obstant, la realitat més enllà de la consciència –en Husserl– no és altra cosa que el fet de la seva aparició a l'esmentada consciència. La realitat independent, contemplada d'aquesta manera, no és ni el món –*realisme*– ni tampoc és la consciència –*idealisme*–, sinó un «món-per-a-la consciència». Només disposem d'allò que fa aparició i, per cert, tal com fa aparició. No hi ha món més enllà de l'aparició. Ha desaparegut l'oposició clàssica «subjecte-objecte». És això precisament el que em costa d'acceptar encara avui.

El concepte d'*intencionalitat* husserliana m'impactà el dia en què vaig comprar-me *Situations I* de Jean-Paul Sartre (1905-1980). Em va passar a París, a la llibreria Gallimard, el 1970. Un capítol d'aquest llibre es titula: *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité*. Heu-ne aquí alguns textos significatius:

> La conscience et le monde sont donnés d'un même coup...
>
> Connaître, c'est «s'éclater vers»... là-bas, près de l'arbre et cependant hors de lui, car il m'échappe et me repousse... Hors de lui, hors de moi.
>
> Cette nécessité pour la conscience d'exister comme conscience d'autre chose que soi, Husserl la nomme «intentionnalité».

El *cogito* recull en ell mateix, intencionalment, el món sencer com el seu *cogitatum*. No s'ha perdut el món; s'ha guanyat com a fenomen meu a la consciència. Ara bé; si és així, no hem extraviat la transcendència del món?

Darrere de tot acte de consciència s'hi situa el jo; però no es tracta del jo mundà –el teu o el meu que són coses psíquiques–, sinó que Husserl parla del jo transcendental, el qual opera en tot acte de consciència constituent, a manera de condició possibilitadora.

Algú ha tingut compassió, aquests dies, del meu desassossec i m'ha enviat, des de París suposo, el llibre *La pensée de Dieu* (Grasset, 2012) escrit pels germans Igor i Grichka Bogdanov. El primer és físic teòric; el segon és matemàtic. El problema a l'entorn de Déu, de totes maneres, després d'haver llegit a gust l'obra, no ha deixat de tenallar-me. La qüestió és prèvia: què és conèixer?

Si sotmetem Déu a l'*epokhé* husserliana ¿quin Déu em queda?

El substantiu grec *epokhé* es forma a partir del verb *epékheim*: suspendre, parar. En Husserl, e*pokhée* serà *suspensió* o *posar entre parèntesis*. En canvi, la fórmula *assensus sustinere* de Marcus Tullius Cicero (106-43 aC) no significa *suspendre el judici*, sinó *suspendre l'assentiment*. Husserl adopta la primera fórmula, la grega. No es tracta d'escepticisme; el que proposa és *no fer-ne ús*. El que es decideix és interrompre la confiança en l'existència del món a fi de veure-hi clar, en lloc de procedir de manera precipitada i intoxicada. Així l'existència de Déu queda per a després; Déu, tancat a la gàbia de les meves problematitzacions. *Epokhé*, interrupció, parada. ¿Déu? Per a més tard. ¿Sempre per a més tard?

A vegades imaginava que l'*epokhé* husserliana coincidia amb *le doute* de Descartes, però no és així. El filòsof francès dubta de manera provisional i de forma instrumental (es dubta a fi de sortir del dubte); en canvi, l'*epokhé* en mans de Husserl resulta definitiva. Suspenc la meva actitud natural a creure en l'existència del món, i aquesta és la meva única veritat. L'*epokhé* és la finalitat d'ella mateixa; en canvi, el dubte cartesià és el trampolí que em llança a fruir, finalment, de certesa. No, l'*epokhé* no nega pas el món. Es limita a neutralitzar-ne la validesa. El món continua existint, però jo no formulo judicis sobre el món. Sobre Déu? Silenci. Wittgenstein?

Husserl, de fet, anuncia dues modalitats d'*epokhé*: *reducció transcendental* –el món queda reduït a la seva aparició a la consciència– i *reducció eidètica* –els objectes del món reduïts a la seva essència o *eidos*. Abans m'he referit a l'*epokhé* transcendental, la qual ens explica que el món del nostre entorn, més que no pas existir, és únicament *fenomen d'existència* –expressió del mateix Husserl a *Méditations cartésiennes*.

Per la reducció eidètica, l'essència, o *eidos*, de l'objecte queda constituïda per allò no variant que resta idèntic al llarg de les variacions en què es presenta. L'essència de quelcom –d'un color, d'una virtut, o de Déu– és allò pel qual se'm revela l'esmentat quelcom; es tracta d'una donació originària.

Però torno a l'*epokhé* transcendental perquè vaig comprendre que s'hi ventilava el tema teològic tal com a mi m'havia colpit. ¿Tinc dret epistemològicament a formular judicis a l'entorn del món o m'he de cenyir a enunciar judicis sobre els meus actes de consciència? Aquest és l'infortuni. La reducció transcendental força la consciència a

desprendre's de la ingenuïtat de fiar-se de l'actitud natural, la qual consisteix a creure espontàniament que el món és aquí, tal com el capto, sense adonar-me que la consciència és donadora de sentit (*Sinngebende*). Husserl, si no m'erro, redueix l'ésser al seu aparèixer o, almenys, s'absté de pronunciar-se sobre l'estatut ontològic últim de l'aparèixer a la consciència.

No puc fer menys, arribat a aquest punt, que pensar en el *gnothi seauton* del Santuari de Delfos, tema que Agustí de Tagaste reprèn precisament referint-se a Déu:

> Noli foras ire, in te redi, in interiore homine habitat veritas.

No em quedava, així, Déu reduït a psicologia?

El 1979 vaig tenir l'oportunitat de comentar aquesta qüestió amb el dominic francès Ives Congar (1904-1995) durant un congrés internacional de filosofia catòlica que se celebrava a la ciutat brasilera de Rio de Janeiro. Em remeté al concepte husserlià de *Lebenswelt* o món de la vida. Mentre que en Hegel tot era racional, en Husserl s'ha de tenir també en compte allò ante-racional o pre-racional.

Per començar, cal que un es dirigeixi a la immediatesa de la nostra presència en el món; abans de les teories o conceptualitzacions científiques del món cal tenir en compte el món viscut i encara no explicat a través de conceptes. Hi ha una experiència primera a partir de la qual es determinen els objectes coneguts. Aquest fons primordial és quelcom rebut, no construït i anterior a l'acte de posar objectes.

Allò no tematitzat, el no-tètic, precedeix tota construcció. Abans de les tesis sobre el món, hi ha la «manera-d'estar-en-el-món» o *Lebenswelt.* L'anterioritat del món es desplaça en tres àmbits: l'històrico-cultural, el biogràfico-individual i l'epistemològic. En els tres àmbits hi descobreixo la qüestió de Déu. Des de l'experiència antepredicativa es dóna l'activitat predicativa. L'activitat científica no reposa ontològicament sobre Déu com passa amb Descartes, sinó que es funda sobre el *Lebenswelt* –o vivència– immediata d'una vivència, en la qual ésser humà i món es descobreixen originàriament d'acord. Cada home queda definit per les seves experiències originàries.

A la ciutat francesa de Niça vaig assistir, el 1969, a una conversa de la qual, aleshores, no vaig saber treure'n tot el suc intel·lectual. Discussió sobre la interpretació que Jean Hyppolite (1907-1968) havia fet de Hegel referent a la dialèctica entre *jo* i *tu*. Va ser durant el XIV Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française. El professor d'Hondt intentà clarificar-me la qüestió, però no vaig arribar a poder-lo seguir correctament. Anys més tard me n'he pogut fer càrrec amb el tractament que Husserl realitza a *Méditations cartésiennes,* capítol cinquè:

> Lorsque moi, le moi méditant, je me réduit par l' «epokhé» phénoménologique à mon «ego» transcendantal absolu, ne suis-je pas devenu par là même «solus ipse»?

És possible que el jo conscient arribi al tu conscient o bé quedo inexorablement sol? L'*ego* de l'*ego cogito cogitatum,* no perd tant el món com també les comunitats històriques? Husserl respon a *Méditations cartésiennes*:

> Au point de vue phénoménologique, l'autre est une modification de mon moi.

Aleshores, cal preguntar, ¿de quina manera l'altre, que em queda únicament «apresentat», es fa un amb la meva carn que el capta, carn o cos que sí que es troba, per cert,

presentada? El meu *propi cos* amb el qual hi veig, toco i m'expresso, la meva carn (*Leib*), constitueix el punt de referència dels cossos (*körper*) restants. El meu cos no dista de mi; en canvi, els cossos exteriors s'hi situen a distància. ¿No és, d'aquesta manera, que sorgeix una dialèctica entre l'estrany que em pertany –em veig i em toco– i l'estrany forà que no va més enllà de ser una entelèquia? Però, per sobre de tot, què és la persona divina, estranya a mi? Aquesta persona no arriba a penetrar la meva corporeïtat. Queda inevitablement extraviada? ¿Déu perdut?

Leib en llengua alemanya és «cos animat», el meu propi cos en tant que està viu –el cadàver ja no. *Körper* en el mateix idioma és cos físic inanimat; de fet, el cos de l'altre, d'entrada, no supera l'estatut de *körper,* d'objecte mundanal, i així persisteix fins que entra e*n simpatia* amb el meu *Leib*. El mot *simpatia* l'entenc en la seva etimologia grega: *pathetikós*, d'*épathon* (experimentar) i *syn* «amb», «juntament». *Sympàtheia* (simpatia) és l'acte de sentir igual que l'altre. La *Leib* d'un i la *Leib* de l'altre «simpatitzen» i d'aquesta manera es reconeixen. Però, ¿com s'arriba, així, fins a Déu si ni tan sols em resulta possible aconseguir-ho amb la *Leib* de Jesús de Natzareth, i encara menys amb el cos simbòlic del Crist ressuscitat d'entre els morts? Alguns textos místics, no obstant, a vegades sembla que es refereixin a relació carnal –en el significat, ara, de *Leib*– com succeeix en *El libro de la vida* de Teresa d'Àvila (1515-1582) quan descriu un dels seus èxtasis.

Descartes ja s'havia plantejat la qüestió del solipsisme de l'*ego cogito* i ho resolia amb un Déu –agradi, o no, que es treia de la màniga– que sortia garant del món, més enllà de l'*ego cogito.* En canvi, l'esforç de Husserl rau a descobrir si la intersubjectivitat pot vèncer el solipsisme; ell considera que sí, tot i que no m'ha resultat assumpte resolt quan es parteix de l'*ego cogito cogitatum.* El que es dóna és el cos viu de l'altre, el seu *Leib,* el qual es mostra semblant al meu, però, és clar, el que costa és trobar la manera de superar el bàsic «*m'adono de*» que estic apercebent l'altre cos. Com saltar de l'apercepció fins a la realitat extramental?

El meu amic holandès, nascut a Viena, Stephan Strasser, fenomenòleg, amb qui vaig comentar aquest tema durant el V Congrés Mundial de Filosofia que es va fer a Varna (Bulgària) el 1973, em va fer aquest enfocament: L'ésser humà depèn tant dels altres que sense ells no pot existir com a ésser conscient. La consciència humana és una consciència indigent.

Les persones ens *trobem*, em deia, en situacions significatives per a elles: si no és així, no hi ha trobada, només hi ha topada, fricció. Potser una comunitat concreta de creients, una *ekklesia* de creients, una assemblea convocada per la fe comuna d'un grup determinat, es pot convertir en el punt zero de tota la resta. Però això, em sembla, que ja s'allunya del plantejament husserlià i que són figues d'un altre paner.

L'última cosa que vaig llegir de Husserl, i no en la seva totalitat, fou *Die Krisis der europaischen Wissenschaften.* Ho vaig fer en la versió francesa de l'Editorial Gallimard (1976), *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale.* Se m'obria una meditació inèdita.

Els nazis arriben al poder a Alemanya el 1933. A Husserl li suprimeixen tota activitat acadèmica pública, la premsa inclosa. El 7 de maig de 1935 pronuncia a Viena una «con-

ferència-manifest» amb el títol *La crisi de la humanitat i la filosofia.* Aquí hi ha el nucli del seu llibre. La història té sentit? La raó fa fallida en el seu ventre?

Husserl descobreix les arrels de l'actual crisi europea en el segle XVII quan la raó matematitza la realitat en tant que s'aparta dels problemes vitals de la humanitat i es posa a viure en l'abstracció. Ell *intel·ligeix* la història com a oberta i infinita. La història transmet una herència sempre en moviment. Contràriament a Hegel, Husserl no accepta que, de per si, la història tingui un terme, un tancament. En el llibre *L'origen de la geometria,* traduït al francès per Jacques Derrida i publicat per *Presses Universitaires de France*, consigna:

> L'histoire n'est d'entrée de jeu rien d'autre que le mouvement vivant de la solidarité et de l'implication mutuelle de la formation du sens et de la sédimentation du sens originaires.

Encara amb més contundència es manifesta a *Logische Untersuchungen I* (1900), tal com podem observar en el text de la traducció francesa de PUF. S'expressa així:

> Aucune vérité n'est un fait, c'est-à-dire quelque chose de déterminé dans le temps. Une vérité peut sans doute signifier qu'une chose est, qu'un état de choses existe, qu'une modification a lieu, etc. Mais la vérité elle-même transcende toute temporalité.

Què acaba sent, doncs, la veritat? La veritat –inclosa la veritat que fa referència a Déu– és procés i no només evidència actual; consisteix en la correcció d'evidències successives. La veritat és història; ara bé, la història va més enllà de ser un flux d'esdeveniments, és procés teleològic, producció d'un sentit. Déu. L'últim sentit, el definitiu, però únicament es trobarà al final?

En la *Krisis* Husserl concep l'ésser humà de manera distinta a com ho havia fet abans; deixa de ser un *ego* psíquic i mundanal per a convertir-se en suport d'una raó teleològica passant a ser, així, l'home, una realitat cultural i històrica. A l'ésser humà li pertoca posar en pràctica un projecte teleològic inacabable. Tant la raó com la veritat exigeixen la història. La consciència de temps és tan definitòria que sobre seu se sustenta tota consciència d'objecte. El subjecte humà es configura en el si d'una unitat històrica. Déu, desconeix no tan sols l'espai, sinó també el temps? Llavors no està al meu abast. L'*ego cogito cogitatum* no es pot entendre com no sigui en el ventre d'un procés històric per molt significatiu que vulgui ser o que ho sigui realment. Això no obstant, tot i que la història esdevingui teleològica, no deixa de ser un lloc de perill i de possible daltabaix irreparable. Nazis a Alemanya. Comunistes a Rússia. A aquest repte respon Husserl a *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, traduït el text per Paul Ricoeur a la *Revue de Métaphysique et de Morale* (1950):

> Si une culture rationnelle n'a pas abouti, la raison n'en réside pas dans l'essence du rationalisme lui-même, mais seulement dans son «aliénation», dans le fait qu'il s'est enlisé dans le «naturalisme» et «l'objectivisme».

El discurs al voltant de l'Etern sembla plausible en la mesura en què la raó no s'ha alienat en el totalitarisme ni en l'objectivisme. Això pel que fa a la reflexió sobre l'Absolut Diví; si volguéssim parlar del referent lingüístic *Déu,* la raó quedaria aleshores muda, taciturna.

Edmund Husserl, a qui em van remetre diferents pensadors, no m'ha regalat cap consol objectiu ni en l'esfera epistemològica –resulta fàcil caure en l'idealisme–, ni menys en el pla teològic –Déu queda irremeiablement fora de l'*ego cogito cogitatum.*

M'ha resultat, en canvi, interessant la seva fenomenologia per tractar el sentit últim de tot, en la mesura en què no s'abandona el discurs cultural sobre el tema, discurs que viu precisament en el decurs històric.

Dos filòsofs fenomenòlegs –una dona i un home– em van impressionar en el seu dia i àdhuc em van impactar: Edith Stein (1891-1942) i Jan Patocka (1907-1977), alemanya ella; moravià ell. Els seus escrits tenen solidesa, però el que m'afectà va ser la seva enteresa biogràfica. En ambdós, pensar i fer tenien una sola ànima.

Edith Stein era jueva; va estudiar amb Husserl a la universitat de Göttingen i més tard passà a ser la seva ajudant de càtedra des de 1916 al 1918, a la universitat de Freiburg im Breisgau. Es va convertir al cristianisme catòlic el 1922; aviat ingressà en l'orde religiosa de les Carmelites (1933). La Gestapo l'arrestà i la va tancar al camp d'extermini d'Auschwitz –Oswiecim en polac–, prop de la ciutat de Cracòvia, on fou assassinada el 9 d'agost de 1942. El 1950 va publicar-se el seu llibre *Endliches und Ewiges Sein* (*L'ésser finit i l'ésser etern*). No l'he estudiat, però el vaig descobrir en un seminari de filosofia; s'oposa alhora a la fenomenologia de Husserl i a l'ontologia fonamental de Heidegger atès que considera que ni la intencionalitat d'un ni tampoc la compressió de l'ésser de l'altre constitueixen el sentit de les coses.

Jan Patocka estudià a la Sorbonne entre 1928 i 1929 escoltant la conferència de Husserl sobre les *Méditations cartésiennes*. Va ser amic de Koyré –un filòsof rus nacionalitzat francès–, alumne directe de Husserl. El 1932, Patocka va estar amb Husserl a la Universitat de Freiburg im Breisgau. Quan va caure Txecoslovàquia en mans dels comunistes estalinistes el febrer de 1968, Patocka fou expulsat de la Universitat de Praga on era professor. Al gener de 1968 puja al poder el comunista no estalinista Alexander Dubcek que obrí espais de llibertat social, però els tancs comunistes de la Unió Soviètica envaeixen Txecoslovàquia el 21 d'agost del mateix any 1968. Per molt poc temps Patocka gaudí de llibertat, però va quedar finalment el país sotmès a la repressió. En aquesta situació inhumana el meu fenomenòleg txec va protestar i fou el coautor i primer portaveu de la *Carta-77*, un document de protesta publicat el dia 1 de gener de 1977. La policia del govern comunista el detingué i el va sotmetre a interrogatoris i a tortures que li causaren la mort el març de 1977. Només he tingut a les meves mans, i l'he pogut fullejar, el seu llibre en francès *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire* (Verdier, 1981). Una de les frases que recordo deia:

> Le rationalisme moderne voulant dominer les choses, est dominé par elles, par le désir du profit.

El primer contacte no directe que estableixo amb el fenomenòleg austríac Alfred Schütz (1899-1959) va ser a través del iugoslau Thomas Luckmann, nascut el 1927, que acabà sent professor a la Universitat de Konstanz a partir de 1970. El Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, al front del qual hi havia el professor Joan Estruch, invità Luckmann per tal d'impartir un seminari. Vaig assistir-hi; em va impressionar. Ens parlà de Schütz i em vaig comprar el seu llibre *La construcción significativa del mundo social,* publicat a Barcelona per Edicions Paidós el 1993. Es tracta d'un treball que introdueix la fenomenologia de Husserl en el terreny sociològic. Assegura que la vida quotidiana té el seu inici en el món intersubjectiu i de cap manera en l'àmbit privat.

Si se'm pregunta quines obres de Husserl he treballat més assíduament, diré les següents:

— *Recherches logiques-I*. PUF, 1959.

— *La philosophie comme science rigoureuse*. PUF, 1955.

— *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard, 1950.

— *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. PUF, 1964.

— *Méditations cartésiennes*. Vrin, 1931.

Aquesta última obra és aquella de la qual me n'he servit més per a les reflexions universitàries.

¿Quins llibres aconsello en vistes a *intel·ligir* Husserl? Doncs tres. Són aquests:

— Emmanuel Lévinas. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Vrin, 1984.

— Jan Patocka. *Introduction à la phénoménologie de Husserl*. Million, 1992.

— Paul Ricoeur. *À l'école de la phénoménologie*. Vrin, 1987.

Poso punt final a tots aquests records filosòfics, que cercaven l'esperança, de la següent faisó:

Abyssus abyssum invocat, del salm XLII, 8, atribuït al rei jueu David.

Cada aiguat en crida un altre, o en castellà: *Una sima grita a otra sima,* o en francès: *Une vague appelle une vague.*

Abyssus abyssum invocat.

Edmund Husserl, le pedí auxílio

Resumen: En este artículo el profesor Octavi Fullat (nacido en 1928) comenta su encuentro con la fenomenología, la corriente filosófica que Husserl modeló durante las primeras décadas del siglo pasado. En este sentido, Fullat da cuenta y razón de las diferentes personas que le indicaron el camino de la fenomenología que, –como bien reconoce– vino en su auxilio, después de haberse familiarizado con las filosofías de la sospecha. Así denuncia la ingenuidad del empirismo y el positivismo en cuanto a las pretensiones de sus teorías del conocimiento, al tiempo que recomienda que nos adentremos en el mundo de la fenomenología para poder darnos cuenta de qué significa el hecho de conocer el mundo. A la vista de lo expuesto, parece claro que la fenomenología puede ayudar a la filosofía de la educación e, igualmente, a la teoría de la educación, para fundamentar, investigar, y sistematizar sus constructos teóricos.

Palabras clave: Husserl, fenomenología, filosofía de la educación, teoría del conocimiento, mundo de la vida, crisis

Edmund Husserl, je l'ai appelé au secours

Résumé: Dans cet article, le professeur Octavi Fullat (né en 1928) commente sa rencontre avec la phénoménologie, le courant philosophique qu'Husserl a façonné durant les premières décennies du siècle dernier. Fullat rend compte des différentes personnes qui lui ont indiqué la voie de la phénoménologie qui est venue à son secours –comme il le reconnaît bien d'ailleurs–, après s'être familiarisé avec les philosophies du doute. Ainsi, il dénonce l'ingénuité de l'empirisme et du positivisme en ce qui concerne les prétentions de leurs théories de la connaissance, en même temps qu'il recommande de nous enfoncer dans le domaine de la phénoménologie afin de comprendre ce que signifie le fait de connaître le monde. Au vu de ce qu'il expose, il semble clair que la phénoménologie peut aider la philosophie de l'éducation et, parallèlement, la théorie de l'éducation, pour développer, chercher et systématiser leurs constructions théoriques.

Mots clés: Husserl, phénoménologie, philosophie de l'éducation, théorie de la connaissance, monde de la vie, crise

Edmund Husserl, I asked him for help

Abstract: In this paper, Professor Octavi Fullat (born in 1928) discusses his encounter with phenomenology: the philosophical movement founded by Husserl during the early decades of the twentieth century. Fullat gives an account of the different people who guided him towards the path of phenomenology, which, as he fully recognises, came to his help after he had explored the «school of suspicion». He criticises the naivety of empiricism and positivism for the intentions of their theories of knowledge, and recommends that we examine phenomenology in depth to discover what knowledge of the world really means. In view of his comments, it seems clear that phenomenology could be useful in the philosophy of education and the theory of education, to support, research and systematise its theoretical constructs.

Key words: Husserl, phenomenology, philosophy of education, theory of knowledge, lifeworld, crisis

Menéndez Pelayo vist per Joan Estelrich: un episodi de la lluita d'idees culturals i pedagògiques entre la tradició conservadora i el Krausisme

Sílvia Coll-Vinent*

Resum

La divulgació de Menéndez Pelayo que va fer Joan Estelrich en el context de la Guerra Civil espanyola i de la propaganda franquista s'analitza a partir d'una conferència que va donar l'intel·lectual mallorquí el 14 de novembre de 1938, a Liverpool, els apunts de la qual, conservats al Fons Joan Estelrich de la Biblioteca de Catalunya, es transcriuen en l'annex. Estelrich interpreta Menéndez des del punt de vista de la seva formació barcelonina i la influència de l'escola escocesa, de la filosofia pràctica i de l'esperit crític, en relació amb Balmes i Vives (el «criticisme vivista» i l'idealisme realista), com a intel·lectual d'acció més enllà de l'erudit que va contribuir a acostar la literatura i els clàssics al gran públic, des de la filosofia de la història, des de l'humanisme i des del catalanisme, en uns termes que configuren un *alter ego* del mateix Estelrich. Menéndez Pelayo és vist des d'un tarannà conservador i catalanista d'un home de la Lliga vinculat a Cambó que mai no va abandonar les conviccions catalanistes.

Paraules clau

història, cultura, Menéndez Pelayo, Joan Estelrich, Krausisme, Guerra Civil, guerra d'idees

Recepció de l'original: 10 de desembre de 2013
Acceptació de l'article: 20 de febrer de 2014

Presentació[1]

L'intel·lectual mallorquí Joan Estelrich (Felanitx, 1896-París, 1958), secretari de Francesc Cambó per als afers de política cultural i director de la Fundació Bernat Metge, va contribuir a difondre Menéndez a l'estranger, a França i a Anglaterra concretament, en uns anys molt foscos, entre el 1938 i 1941. Ho va fer a través de dues conferències, a la Universitat d'Oxford i a la de Liverpool, i de la publicació de textos de Menéndez i sobre Menéndez, primer a *Occident*, la revista internacional d'hispanisme que va dirigir des de París el 1940, i l'any següent en un volum aparegut en la col·lecció homònima de l'editorial Plon[2]. Aquí analitzarem una de les conferències.

(*) Professora de literatura a la Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull. Ha publicat diversos estudis sobre Joan Estelrich en relació amb la cultura europea del seu temps. Adreça electrònica: scollvinent@filosofia.url.edu

(1) Aquest text correspon a la ponència llegida en la jornada *Marcelino Menéndez Pelayo i la cultura catalana*, en commemoració del centenari de l'erudit santanderí, celebrada a l'edifici històric de la Universitat de Barcelona el 29 de novembre de 2012. Agraeixo la invitació dels organitzadors (Universitat de Barcelona i Societat Catalana de Filosofia) a participar en aquesta reunió científica.

(2) *Occident. Revue Internationale d'Hispanisme*. Té la redacció a 20, Rue de la Paix (Paris 2è), seu oficial de l'oficina de propaganda. N'apareixen només dos números al llarg de 1940. Al segon número (abril 1940), dedicat a Balmes, hi publica «Balmès et Donoso», de Menéndez Pelayo (p. 152-158). Inclou textos d'Eugeni d'Ors («Les pénates de la nouvelles Espagne: pensée de Menéndez y Pelayo»), Maurice Legendre, Aubrey F. G. Bell i J. Ruiz Manent, a més d'algunes pàgines de Balmes, i va encapçalat per una crònica d'E. Allison Peers sobre els estudis hispànics a la Gran Bretanya (p. 81-86). Per a la llista de possibles col·laboradors (entre els quals hi ha els britànics William J. Entwistle, Charles Sarolea, Henry Thomas, Hilary Belloc, Atkinson i

Menéndez Pelayo, Vives i Balmes són tres figures que retornen al primer pla intel·lectual amb el triomf del Movimiento Nacional, i totes tres són centrals en la tasca humanístico-propagandística que Estelrich porta a terme a París, des de l'oficina de propaganda franquista endegada primer d'una manera semiclandestina per Cambó, i absorbida a partir del juny de 1937 per la Delegación para Prensa y Propaganda del Govern de Burgos[3]. Si Cambó pensava en Estelrich per fer-se'n càrrec era sens dubte per tal d'aprofitar l'extensíssima xarxa de contactes amb escriptors, intel·lectuals i periodistes francesos que Estelrich havia anat establint des del temps que va treballar per a Expansió Catalana, l'oficina de projecció exterior creada en 1919 per Cambó i que va tenir una activitat molt important durant la dictadura de Primo de Rivera, i al llarg de la seva intensa tasca en organismes de cooperació intel·lectual sorgits a l'empara de la Societat de Nacions durant el període d'entreguerres[4]. Recordem que al moment de començar la guerra civil Estelrich era a Itàlia, amb Paulina Pi de la Serra, de tornada de Budapest (on havia participat a l'*Entretien* sobre «Le rôle des humanités dans la formation de l'homme contemporaine»), abans d'anar, previ pas per Perpinyà, Ginebra i altres ciutats, a Buenos Aires (hi arriba el 5 de setembre), al Congrés del Pen Club i a l'*Entretien* de la Secció d'Arts i Lletres de l'Institut Internacional de Cooperació Intel·lectual, i com a encarregat de missió de la Unió Interparlamentària davant dels parlaments de Brasil, Argentina, Uruguai i Xile. Tenia la intenció d'estar-s'hi un temps, però Cambó el crida, instigant-lo a fer-se càrrec de l'oficina de propaganda franquista a París, i Estelrich ha de tornar a Barcelona el novembre de 1936. De tot això ens informa en el *Dietari* del 1936[5]. D'altra banda, l'activitat que Estelrich duu a terme a l'oficina de París ja ha estat estudiada amb detall per Josep Massot, i no m'entretindré a explicar-la[6].

Starke), vegeu Josep Massot, «Joan Estelrich i la propaganda franquista a París (1939-1942)», dins *Escriptors i erudits contemporanis. Segona sèrie* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, «Biblioteca Serra d'Or», 274), p. 107-153 (140-144). Estelrich acumula molt de material, que pretendrà col·locar, finalitzada la revista, en forma de volums monogràfics a la col·lecció d'estudis hispànics de Plon: vegeu l'informe «Labor de expansión e intercambio cultural de España en Francia. Enero-febrero 1941». Un segon volum proposat es titularia *La Ciencia en España* i contindria, entre d'altres, unes pàgines de Menéndez Pelayo sobre «La Ciencia y la Fe», l'article «Menéndez Pelayo precursor» de Manuel de Montoliu, els articles de Sánchez Reyes sobre una nova edició de Menéndez Pelayo i sobre «La muerte de Menéndez Pelayo en la prensa extranjera», i un de Beltrán de Heredia sobre «Correspondencia de hispanistas franceses con Menéndez y Pelayo». A Plon es publica finalment, a la Collection Occident. Études Hispaniques, un gruixut volum de 316 pàgines, *La mission de l'Espagne*, amb textos d'Estelrich, A. Farinelli, R. Gay de Montellà, H. Keyserling, Menéndez Pelayo, M. de Montoliu, entre d'altres, i *Vivès, humaniste espagnol*, tots dos volums publicats en 1941.

(3) Sobre la tasca d'Estelrich a l'oficina, vegeu Josep Massot, «Joan Estelrich i la propaganda franquista a París», *op. cit.*

(4) Sobre Estelrich i Expansió Catalana, vegeu Montserrat Corretger, «El funcionament d'Expansió Catalana (1919-1928) contra la Dictadura», dins *Escriptors, periodistes i crítics. El combat per la novel·la* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008), p. 99-125; Sílvia Coll-Vinent, «Joan Estelrich i la cultura europea del seu temps», dins *Actes de les jornades d'estudi sobre Joan Estelrich (Palma-Felanitx 17, 18 i 24 d'octubre de 2008)* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2010), p. 37-58. Sobre la seva activitat diplomàtica a la Societat de Nacions, vegeu Xosé Manuel Núñez Seixas, *Internacionalitzant el nacionalisme: El catalanisme polític i la qüestió de les minories nacionals a Europa (1914-1936)*, trad. Montserrat Mas Villar (València, Catarroja, 2010), p. 142-169. Vegeu Borja de Riquer, «Joan Estelrich, de representant catalanista als congressos de nacionalitats europees a delegat de la UNESCO», *L'Avenç*, núm. 368 (maig 2011), p. 37-43.

(5) Vegeu entrades del 10 de setembre fins al 6 d'octubre de 1936, dins *Dietari*, ed. Manuel Jorba (Barcelona, Quaderns Crema, 2012), p. 270-314 (vegeu especialment l'entrada del 6 d'octubre).

(6) Vegeu Josep Massot i Muntaner: «Joan Estelrich, propagandista de Franco a París», dins *Tres escriptors davant la Guerra Civil. Georges Bernanos - Joan Estelrich - Llorenç Villalonga*, Barcelona, PAM, 1998, p. 65-215, revisat dins *Escriptors i erudits contemporanis*. *Segona sèrie*, Barcelona, PAM, 2001, p. 107-153.

Aquestes són les coordenades històriques en què se situa el text que voldria presentar a continuació, un escrit inèdit sobre Menéndez Pelayo trobat al Fons Joan Estelrich de la Biblioteca de Catalunya, que correspon a una de les conferències que va fer a Anglaterra. El context immediat és la tasca propagandística d'Estelrich a Anglaterra (vinculada a l'oficina de París), també estudiada per Massot[7]. Voldria només remarcar aquí la importància que té l'hispanisme universitari oficial en l'organització de la propaganda franquista, com es desprèn dels mateixos informes d'Estelrich conservats al fons[8]. Es tractava d'utilitzar el circuit de l'hispanisme per fer penetrar la propaganda nacional i contrarestar amb la màxima eficàcia possible els elements «rojos» que contaminaven l'opinió en els mitjans universitaris. Hem de situar, doncs, en aquest marc de l'hispanisme les dues estades que fa Estelrich a Liverpool i a Oxford, el febrer i el novembre de 1938, gestionades respectivament per Edgar Allison Peers (director del Departament d'Estudis Hispànics de la Universitat de Liverpool) i William J. Entwistle (cap del departament d'espanyol de la Universitat d'Oxford)[9]. Els dos hispanistes, val a dir, eren catalanistes: d'una manera més destacada, Allison Peers, estudiós de Ramon Llull, que a la vegada que reproduïa des d'acabada la guerra civil els discursos de Franco al seu *Bulletin of Spanish Studies*, hi seguiria amb cròniques més o menys regulars de corresponsals catalans l'escassa activitat literària i cultural que es feia a Catalunya i Mallorca[10]. Entwistle, per la seva banda, autor d'una gramàtica d'espanyol (*The Spanish Language*, 1936; amb un apartat dedicat al català), incorporaria el català com a assignatura a Oxford, després de la guerra mundial. Tots dos hispanistes van ser nomenats membres corresponents de l'Institut d'Estudis Catalans el 1947.

Estelrich va parlar dues vegades a Anglaterra sobre Menéndez Pelayo. La primera va ser a Oxford, en l'estada que hi va fer convidat pel professor Entwistle. A diferència de

(7) «Joan Estelrich durant la guerra civil i la seva actuació propagandística a Anglaterra», dins *Aportacions a la història de la guerra civil a Mallorca* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009), p. 167-200. Sobre la labor de propaganda d'Estelrich a Anglaterra, vegeu especialment p. 182-198. També dins les *Actes de les jornades d'estudi sobre Joan Estelrich (Palma-Felanitx 17, 18 i 24 d'octubre de 2008)* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2010), p. 83-106.

(8) Sobre les dues estades d'Estelrich a Anglaterra, vegeu Massot, *Actes*, *op. cit*., p. 93-105.

(9) La relació d'Estelrich amb Allison Peers, també estudiada per Massot, és molt fecunda i té moltes implicacions amb la propaganda, basada en la qüestió religiosa a partir del llibre La *Persécution religieuse en Espagne*, de 1937, amb una oda de Paul Claudel («Aux martyrs espagnols») com a pròleg. N'hi ha una versió espanyola de Jorge Guillén: A los *mártires españoles* (Sevilla, Secretaría de Ediciones de la Falange, 1937). De *La Persécution*... es van fer dues edicions franceses, una italiana i una sud-americana, i, amb la col·laboració de Peers, Estelrich tenia la intenció d'adaptar-la a l'anglès: vegeu Massot, op. cit., p. 194.

(10) Edgar Allison Peers (1891-1952), especialista en misticisme hispànic, i també en Ramon Llull –sobre el qual publicà una biografia, i la versió anglesa del *Libre d'Amic e d'Amat* (1923), de L'*Arbre de filosofia d'amor* (1925), i del *Llibre de les bèsties* (1927)– havia de ser per a Estelrich l'interlocutor en l'adaptació de *La Persécution*... per al públic anglès, que finalment no es va dur a terme. Per a més dades sobre la relació d'Estelrich amb Allison Peers, vegeu Massot, Actes, op. cit., p. 98-105. Sobre la trajectòria catalanista d'Allison Peers, vegeu la necrològica que li va dedicar Jordi Rubió, «Amic de Catalunya, en els bons temps i també en els dolents», *Bulletin of Hispanic Studies*, 30 (gener-març 1953), p. 9-10. Vegeu també Ferran Soldevila, *Hores angleses*, amb estudis introductoris d'Alan Yates i Joaquim Nadal, i presentació d'Enric Pujol (Barcelona, Adesiara, 2011). Va ser a proposta d'Estelrich que Ferran Soldevila va anar a Liverpool de lector de literatures hispàniques en 1926-1928. Com afirma Joaquim Nadal en l'estudi introductori, «coneixent les estretes relacions entre Joan Estelrich i Francesc Cambó, és molt probable que l'opció d'encetar estudis de català a Liverpool formés part dels plans de mecenatge que, en diversos camps de la política i de la cultura, Cambó afavoria. A més, cal tenir en compte la dedicació d'Estelrich, per encàrrec de la Lliga, a aprofundir en la internacionalització de la cultura catalana com un camí per a donar-li prestigi i un reconeixement més universal» (p. 65-67).

Peers, Entwistle no estava implicat en la propaganda, i a l'hora d'accedir a la proposta d'Estelrich de fer una conferència a Oxford, li demana explícitament que faci «una conferència apolítica» –en l'informe Estelrich deixa ben clar que el professor Enstwistle no vol ficar-se en política, perquè «ve en ello peligros para su labor»[11]. El que explica que va fer a la universitat, en la segona de les conferències que va tenir lloc el 23 de febrer (i cito de l'informe que envia als superiors), és examinar «la obra de Menéndez Pelayo y de la llamada generación del 98, para concluir en que son los discípulos del primero que han traído el gran desarrollo que los estudios histórico-literarios y filológicos han tenido en el resurgir actual de la verdadera ciencia española». Certament, el text que presentarem no té res a veure amb això, la qual cosa ens porta a pensar que correspon a la segona tongada de conferències que va fer Estelrich a Liverpool entre el 8 i 14 de novembre de 1938, en el marc d'un curset organitzat pel Departament d'Estudis Hispànics sobre «las tres figuras de la tradición intelectual española: J. L. Vives, Jaime Balmes, Menéndez y Pelayo». Com que Estelrich deixa rastre de totes les activitats, podem trobar al fons el detall sobre aquesta última conferència a Liverpool:

> una exaltación de la figura de Menéndez y Pelayo, que la España Nacional ha tomado justamente por símbolo y guía de renacimiento cultural. Se insistió en el aspecto patriótico de esta obra, aspecto que la explica y le da sentido: la restauración de nuestras grandes tradiciones intelectuales, la vinculación de lo que España ha aportado al acervo común de la humanidad, su lucha contra las doctrinas exóticas, como el Krausismo, que desnaturalizaban el pensamiento español. Por la apologética y la política, Menéndez y Pelayo se muestra entusiasta sucesor de Balmes; por la filosofía y el espíritu humanista, Menéndez y Pelayo se confiesa seguidor de Vives. Así se enlazan estas tres grandes figuras[12].

I anem ara al text, per veure el que realment fa.

El text: Menéndez Pelayo, *alter ego* de Joan Estelrich?

Escrita amb un cert to de panegíric, la conferència no respon estrictament, diríem, als interessos de la propaganda nacional, en el sentit que no hi fa una manipulació ideològ-

(11) En carta del 6 de gener del 1938, responent a una proposta d'Estelrich, Entwistle li ofereix de fer una «conferència apolítica» (vegeu Massot, *Actes*…, *op. cit.*, p. 96, n. 30). En carta de 3 de febrer de 1938, Entwistle li demana el títol exacte de la conferència, perquè el necessita per tal d'obtenir l'autorització del Vice-Chancelor, i li suggereix els següents: «Los clásicos antiguos y el Renacimiento catalán», o «Un Renacimiento humanístico catalán», i en una altra carta en francès, amb la mateixa data, hi afegeix que quan arribi a Oxford, el dia 16 de febrer, es podrà reunir amb els estudiants al seu Club i dir algunes coses sobre Catalunya; li comunica que ha organitzat les dues primeres conferències el dijous següent, i la tercera en divendres, i li invita a reunir-se amb alguns vells professors a dinar. L'aconsella de no trobar-se amb el cònsol d'Espanya, «qui est extrêmement "rouge"». També li demana que li enviï un quadre sinòptic de les conferències per distribuir als estudiants. En carta del 4 de febrer, Estelrich accepta el programa i les condicions, i escull com a tema «Un Renacimiento humanístico moderno», i li demana, per les circumstàncies polítiques, una invitació oficial de la Universitat. El 8 de febrer, Entwistle li confirma oficialment (carta amb membret Taylor Institution-Oxford) la invitació, amb el títol «A Modern Humanistic Renaissance». El 27 de febrer, Estelrich li comunica que ja ha cobrat el xec de la Universitat i que espera poder tornar a Anglaterra el mes de maig, li agraeix la seva col·laboració en les revistes que dirigeix, i espera trobar algun tema del seu interès per incloure. Estelrich tornarà a Oxford en la segona estada a Anglaterra de novembre de 1938, però no hi farà cap conferència, només recollirà informació per al seu estudi de Vives, al *college* de Corpus Christi, on va estudiar l'humanista valencià.

(12) Text extret del manuscrit «Conferencias Liverpool», amb els esquemes de les conferències molt més desenvolupats que les del viatge anterior, reproduït per Massot, *Actes*…, *op. cit.*, p. 99-100. El manuscrit de la conferència, transcrit en l'Annex, es conserva en una llibreta, i consta de 17 quartilles, desordenades.

gica descarada de la figura, com es podria desprendre del resum de l'informe[13]. Estelrich ens ofereix una semblança de l'intel·lectual santanderí que té un cert interès, no solament per Menéndez, sinó sobretot per explicar el mateix Estelrich, la seva explotació de la via humanística en temps de crisi i de propaganda, i per entendre també com aquesta via acaba en sec, justament després d'haver divulgat des de les plataformes acadèmiques de l'hispanisme les figures de Menéndez, Balmes i Vives.

La formació barcelonina de Menéndez: la influència de l'escola escocesa

El primer aspecte que tracta Estelrich a la conferència és la formació barcelonina, i fins a quin punt aquesta va influir en la seva obra i la seva actitud intel·lectual. Situa Menéndez com a deixeble de Milà i Llorens Barba.

> Egregios espíritus, ante los cuales el discípulo, mucho más audaz que ellos, quiso siempre inclinarse agradecido por las lecciones recibidas, el estímulo a la indagación crítica hecha con método y conciencia, la visión de lo concreto, la observación práctica de los fenómenos del alma.

D'aquesta formació catalana, concretament de Llorens, Estelrich en deriva la traça de la influència escocesa en Menéndez, i relaciona aquest aspecte amb el distanciament (per no dir clara oposició) del santanderí respecte el Krausisme, en el qual Estelrich trobava un fil d'unió amb l'atmosfera intel·lectual catalana.

> Por entonces en Cataluña se esfumaban, es decir, no consiguieron entrar, las nieblas y brumas del Krausismo, no penetraba aquel gran contagio que por muchos decenios había extenuado las fuerzas de los ingenios más poderosos de España. En el terreno de las ideas, Cataluña y no la epidemia krausista, que venía de Madrid, mantenía la tradición española. Triunfaba la escuela escocesa hamiltoniana personificada en Llorens, absorto completamente en su misión educativa, que alababa el mismo Menéndez.

És, crec, un dels punts interessants de la conferència, que reprendrà més endavant: situar Menéndez en l'estela de la filosofia escocesa, la filosofia del sentit comú propagada per Reid i Steward i Hamilton (aspecte tan ben estudiat per Misericòrdia Anglès pel que fa a Llorens i Barba)[14] que havia conquerit la intel·lectualitat catalana, i que segons Estelrich influeix igualment la cosmovisió de l'intel·lectual de Santander.

> En medio de esta angustia y anarquía mental, la única salvación que encontró Menéndez fue refugiarse en aquel psicologismo escocés, propagado por Reid, por Steward, por William Hamilton y que ya había conquistado a los intelectos de la escuela catalana. Doctrina –por lo que he estudiado, a través de expositores como Cousin–, [que] no es ciertamente abstrusa, pero sí algo simple, tejida sólo por el sentido común, enemiga de los sensualistas como de los idealistas, tendiendo una armónica conciliación con Platón y Aristóteles. No parecía alejarse mucho del pensamiento de Vives, a quien Menéndez llamaría un kantiano mitigado, y a quien Martí de Eixalà, maestro de Llorens, estudiaba con amor en un bosquejo sobre la Filosofía española.

L'harmonisme de Hamilton enllaça així amb la tradició filosòfica peninsular, des de Sèneca, passant per Ramon Llull, Sibiuda, i sobretot Vives –«nuestro Vives, equilibradísimo, a quien Menéndez no se cansó de celebrar y de proponer por genio y maestro en

(13) Sobre la recuperació ideològica de Menéndez en el pensament de dretes espanyol, juntament amb Balmes i Vives, vegeu Antonio Santoveña Setién, *Menéndez Pelayo y las derechas en España* (Santander, Ayuntamiento de Santander y Ediciones de Librería Estudio, 1994), p. 109, 121, 148-150, 201, 226, 251. En relació amb Catalunya, vegeu Mario Crespo López, *Menéndez Pelayo y Cataluña* (Madrid, Fundación Ignacio Larramendi; Biblioteca virtual Ignacio Larramendi de Polígrafos, 2013): sobre la participació de Cambó, i Estelrich, en la recuperació de Menéndez en el context franquista, vegeu p. 25.

(14) Misericòrdia Anglès, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1998).

el camino ascendiente de la humanidad»–, fins arribar a Menéndez. Aquesta dimensió equilibrada i harmònica de la filosofia escocesa és la que li interessa atribuir a Menéndez, que es va fer, en paraules d'Estelrich, «apóstol de un evangelio de moderación y calma espiritual y aconsejó la práctica de un programa de vida compendiado por Hamilton en estas tres palabras "parsimonia, integridad, armonía"».

Filosofia pràctica i esperit crític

Seguint aquesta traça escocesa, Estelrich porta Menéndez cap al terreny de la filosofia pràctica. Distingint-lo de Balmes i Vives pel que fa a l'aptitud per l'especulació filosòfica. Menéndez tendeix, sempre segons Estelrich, a una filosofia no dogmàtica, no doctrinària. En reprodueixo un fragment llarg:

> Jamás hubo en su alma una lucha, un tormento, un dolor, para la adquisición de la verdad universal y única, jamás sintió el afán de penetrar el problema del conocimiento valiéndose de la meditación propia, obstinada, profunda. Sus ansias apagáronse muy pronto con el dogma filosófico que compartían sus maestros de Cataluña. Pudo hacer su evangelio sin ninguna inquietud de espíritu; su evolución no llevó ningún cambio substancial a la dirección que había tomado su pensamiento. Y hasta el franco aborrecimiento que profesó siempre por todo sistema rígido y fijo, la manera como huía de las fórmulas y los esquemas, indican el hombre no rendido a la filosofía doctrinaria, muy lejano a hacerse un mundo de ideas propio, cerrado dentro un sistema particular. Su fuerza no está en la resuelta afirmación de una concepción del mundo y de la vida hecha sangre, con el espíritu, sino en amoldarse a las ideas que se suceden en las mentes de los pensadores más sutiles, estudiadas con amor y con talento y con el pleno convencimiento de la perenne mutabilidad de toda construcción filosófica, y de la inevitable ruina de todos los sistemas pensados, que aparecen en determinadas épocas de civilización, para luego, cumplida su misión, desaparecer, morir o bien transformarse.

Estelrich reivindica l'esperit crític de Menéndez, valorant-lo entre els altres dos humanistes, Balmes i Vives, guiats tots ells per la convicció que tots els sistemes necessiten ser sotmesos a una crítica pròpia, i l'acaba emmarcant dins el «criticismo vivista» i l'«idealisme realista»: són dues etiquetes que podríem atribuir igualment al personatge Estelrich.

Sobre Menéndez i Balmes, Estelrich cita alguns fragments del discurs que Menéndez va enviar amb motiu del centenari del filòsof vigatà, llegit en la clausura del Congrés Internacional d'Apologètica celebrat a Vic el setembre de 1910, en el qual havia elogiat Balmes pel seu esperit temperat, tot apuntant-hi la influència de la psicologia escocesa. (La visió que projecta Menéndez en aquell discurs sobre el circuit intel·lectual internacional de Balmes, ens fa pensar també en el primer marc d'actuació de l'intel·lectual mallorquí: la internacionalització)[15].

Crítica i erudició a l'abast del públic: l'obra de la Bernat Metge

Estelrich presenta Menéndez com un intel·lectual d'acció, que aconsegueix divulgar coneixements més enllà de la pura erudició. Aquí és on l'afinitat entre els dos in-

(15) *Dos palabras sobre el Centenario de Balmes. Discurso de D. Marcelino Menéndez y Pelayo leído en la sesión de clausura del Congreso Internacional de Apologética el día 11 de septiembre de 1910* (Vic, Portavella, 1910). Menéndez destaca el caràcter temperat, la faceta de Balmes com a educador («el mejor educador de la España de su siglo»), com a historiador de la civilització, el seu domini de l'art de la controvèrsia, la influència de la psicologia escocesa (que troba a Catalunya una segona pàtria), i el seu circuit en el comerç intel·lectual del món. Estelrich no va poder participar en els actes del centenari de la mort de Balmes, l'any 1948, en no serli permès parlar en català.

tel·lectuals és més estreta, en el sentit que això és exactament el que havia intentat fer Estelrich com a director de la Fundació Bernat Metge (FBM), la col·lecció de clàssics llatins i grecs oferta en català, en versions bilingües[16]. Estelrich assimila l'esperit de l'obra monumental de Menéndez al de l'obra de la Bernat Metge: vivificar l'estudi dels clàssics, acostar l'erudició al gran públic, fer-la accessible, convertir-la en obra d'art per a tothom, aquesta era en essència la missió de l'empresa cultural més important de Cambó per a la qual va posar al front l'intel·lectual mallorquí. Estelrich creia de debò en aquesta missió de vivificar els clàssics, i en els discursos que fa com a director de la FBM, distanciant-se de l'esperit acadèmic i erudit, clama per un acostament viu i orgànic dels autors clàssics al públic. Menéndez és, en aquest sentit, un referent. Cito de la conferència:

> La historia literaria, lo mismo que cualquier otro género de historia, tiene que ser una creación viva y orgánica». El valor de la crítica de Menéndez provenia precisament de la vida que havia aconseguit d'imbuir a l'erudició: «por ese calor de vida su erudición, su crítica no degeneraron nunca en vacua verbosidad, sino que reconstruirán, formaran, plasmarán, volverán a crear realmente.

Dins aquesta concepció viva i orgànica de la crítica, Estelrich destaca l'atracció que va exercir sobre Menéndez el crític francès Sainte-Beuve, qualificat de psicòleg subtil i penetrant, alhora que esmenta el seu allunyament respecte del materialisme de Taine.

De la història a la filosofia: Menéndez i la filosofia de la història

L'eclecticisme indulgent que atribueix a Menéndez el porta a valorar-lo com a historiador i com a filòsof alhora, però per damunt de tot historiador, fent convergir així les dues disciplines:

> Menéndez equipara el saber del filósofo al del historiador; define la historia como la filosofía de lo relativo y lo mudable tan legítima como la filosofía de lo absoluto. E igualmente todo organismo filosófico se le aparece como una forma histórica que va asumiendo el contenido en la conciencia, según las condiciones del tiempo y de la raza. Filosofar es comprender históricamente. Todo se desenvuelve y todo se transforma. No hay estabilidad para la filosofía como no hay, ni puede haberla, para ninguna historia de la civilización humana.

Estelrich, profund vitalista i idealista, creu ferventment en l'individu, en l'home, i per a ell la història només es produeix per la força de l'home en activitat contínua. Aquesta és la visió de fons que vol fer desprendre de la gran obra de Menéndez. Citant Farinelli, diu:

> Es la historia de la actividad individual que se desenvuelve continua, a través de languideces y fatigas inevitables, y no las quimeras de una producción colectiva, preestablecida por la raza y el ambiente, la que forma una filosofía, una literatura. [Estelrich va portant Menéndez a un territori especialment preferit, que és el de la filosofia de la història].

De la religió a l'humanisme

No podia oblidar la conferència l'aspecte religiós, tan important en el context. Hem de recordar aquí que Estelrich basa la campanya propagandística a Anglaterra i a França en la qüestió religiosa. El catolicisme de Menéndez havia de sortir, però en tot cas no hi entra a fons (a banda d'afirmar la consideració de la religió com a factor de la unitat, i que Menéndez podria haver fet una història del sentiment religiós a Espanya), i la única

(16) Vegeu Montserrat Franquesa, *La Fundació Bernat Metge, una obra de país (1923-1980)* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2013).

citació sobre aquest aspecte és un paràgraf extret de «las influencias semíticas», sobre la tolerància, i de seguida enfila el discurs cap a l'humanisme, altra vegada, doncs, en terreny propi, per agermanar-lo amb l'esperit de la seva Bernat Metge. Dedica una part de la conferència a l'hel·lenisme de Menéndez, a l'estudiós dels clàssics. A pesar de criticar-li poca perícia filològica, l'elogia per l'aportació en l'estudi de les influències dels clàssics a Espanya, essent per tant una peça clau en la història literària de l'humanisme a Espanya. Menéndez és vist per Estelrich com un humanista, com un home del Renaixement «que llevaba en el alma los deseos y las aspiraciones que habían movido los espíritus más activos del Renacimiento. En el s. XV hubiera frecuentado la corte del Magnánimo, aquel que Valla, Facio, Poggio, etc. Siempre fascinó a Menéndez Pelayo la humana y aristocrática manera de espíritu de aquellos grandes hombres del Renacimiento».

Un home que aspirava, com ell, a l'ideal d'harmonia dels clàssics: «En los elogios de la firmeza estoica, de la prudencia clásica, pone algo así como un latido de su alma, como una nostalgia, como un suspiro hacia la clásica divina armonía a la cual tendía toda su vida».

Catalanisme

I, finalment, de la conferència sorgeix un Menéndez amic de Catalunya. L'interès de Menéndez per la cultura catalana, conegut i divulgat per molts autors, s'il·lustra en la conferència amb el famós discurs que va llegir a Barcelona als Jocs Florals de 1888, en català (un català perfecte, matisa Sagarra en les seves memòries), per celebrar, diu Estelrich, «la resurrección de la lengua muerta casi, a fuerza de estar olvidada». D'aquest vessant catalanista de Menéndez, Estelrich destaca també la semblança i el discurs sobre Milà (on Menéndez estableix un vincle entre Castella i Catalunya), i en reprodueix tot un fragment, corresponent a l'elogi de la llengua catalana.

A tall de conclusió

Menéndez, com Balmes i Vives, constituïa certament un pilar contrarevolucionari, una figura perfectament adequada per difondre en el context de la dura propaganda franquista. Però el Menéndez d'Estelrich no s'enfoca només des d'aquest punt de vista, sinó des del tarannà conservador i catalanista d'un home de la Lliga, molt vinculat a Cambó, que mai no va abandonar les seves conviccions catalanistes. Per Cambó va acabar a l'oficina franquista de París, amb una activitat que l'absorbiria fins al final de la guerra, conscient tanmateix que així acabava la seva carrera política[17]. A París Estelrich no pot continuar la nova etapa d'humanista que amb la tesi sobre Vives, inscrita a la Sorbona l'any 1938, esperava que donaria algun fruit. L'exposició sobre Vives que Estelrich acon-

(17) «La vida durant vuit anys a París (1936-1944) no estigué mancada d'encisos. Convençut que s'havia acabat la meva carrera política, vaig abocar-me de nou als estudis filosòfics i humanístics»: són paraules del dietari d'Estelrich, citades per Josep Massot a «Joan Estelrich, propagandista de Franco a París», dins *Tres escriptors davant la guerra civil: George Bernanos, Joan Estelrich, Llorenç Villalonga*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 65-172 (p. 171).

seguiria organitzar, amb el suport de Bernard Faÿ, a la Biblioteca Nacional de París entre gener i març de 1941, posa punt i final a aquest trajecte[18].

I arribats aquí ens podem preguntar: com eren vistes les activitats d'Estelrich pels altres propagandistes del règim, en el context de l'ocupació? Les dades són clares: Estelrich pateix directament la censura dels ocupants nazis, que no toleren la publicació d'*Occident* (segona època), de la qual arriben a sortir només dos números. Tampoc *Occident* és ben vista per part de joves falangistes, com ara Antonio Tovar, que com diu Massot «criticaven el to professional de la nova revista i no acceptaven de grat que el seu director fos un exdiputat regionalista català, agent de propaganda de Cambó i antic director de publicacions separatistes catalanes durant la Dictadura de Primo de Rivera»[19]. La censura nazi, d'altra banda, seria responsable fins i tot de suprimir el pròleg d'Estelrich al llibre de Maurras sobre Franco[20]. La conferència que hem repassat avui sobre Menéndez no fa dubtar que Estelrich no amagava el seu catalanisme mentre feia de propagandista, i aquesta condició li va passar factura en la continuació de la seva carrera professional.

(18) J. Estelrich, *Vivès. Exposition organisée à la Bibliothèque Nationale, Paris, Janvier-Mars 1941*. Edició de luxe, en paper de fil, numerada. Amb un «avant-propos» de Bernard Faÿ (administrador general de la Biblioteca Nacional) i un prefaci de l'autor sobre la renaixença a Espanya i la personalitat de Vives. Inclou un índex onomàstic.

(19) Massot, «Joan Estelrich i la propaganda franquista a París», op. cit., p. 135. Un altre dels detractors era Laín Entralgo (vegeu nota 43 del treball de Massot esmentat).

(20) Sílvia Coll-Vinent, «Joan Estelrich i Charles Maurras: història d'una seducció», dins *Maurras a Catalunya: elements per a un debat*, ed. Xavier Pla (Barcelona: Quaderns Crema, 2012), p. 151-201 (p. 175).

ANNEX

Menéndez y Pelayo (1856-1912)

Es el que conoció más; no pretendo enseñaros nada, sino insistir en su valor simbólico en los actuales momentos y en sus semejanzas con las empresas de un Vives y un Balmes.

Su profesor de filosofía en el bachillerato, D. Agustín Gutiérrez, profesaba las ideas de Cousin, Reid, Roger-Collard, y con él adquirió sus primeras aficiones a la tradición moderada y analítica de la escuela escocesa (anotació al marge: Ya aparece la filiación escocesa).

1871 a Barcelona. Estudios superiores. Educador:

F. J. Llorens.

M. Milá y Fontanals. Sembradas de ideas de Milá se hallan muchas páginas suyas.

Rubió i Lluch, su compañero más íntimo.

Profesor, director de la Biblioteca Nacional, académico […], una vez diputado, en Madrid y en Santander, pasó toda su vida de trabajo.

S. Oliver: «Él fue, durante 30 años, el custodio y paladín de la cultura española, el archivo y como la conciencia suprema de la nacionalidad, en el tiempo y en el espacio, a través de todos los siglos y extendida a todos los territorios y latitudes que cayeron un día bajo el cetro de sus reyes o recibieron la herencia ideal de las razas e idiomas peninsulares».

No conoció el reposo en su febril vida. La muerte debió cogerle inclinado aún sobre sus papeles.

Carácter: una tenacidad y seriedad en sus propósitos que espantan y no dejan lugar a la distracción.

Rectitud moral que no le permitía desviarse del camino recorrido.

Elevación de pensamiento contrastando con el mezquino vociferar de críticos y académicos más en boga.

Pasó, sereno, sin indecisiones ni vanos peajes, con el ardor de un apóstol que no tiembla bajo el peso de los infinitos deberes voluntariamente consentidos.

Huyó, como Balmes, del rumor de las gentes, pero a sus íntimos dábase sin reserva.

Serie de niños prodigios: aparece tal, tan precozmente amaestrado en conversar y disputar con los sabios. Cuando aún no conocía a los hombres, saca de los libros una doctrina maravillosa que se asimila y trata de manifestar.

Medita, con Balmes, un programa de acción, y lo pone por obra.

Ventura fue, dice Farinelli, que muy joven siguiese en Barcelona las lecciones de Milá y Fontanals y del filósofo Llorens, egregios espíritus, ante los cuales el discípulo, mucho más audaz que ellos, quiso siempre inclinarse, agradecido por las lecciones recibidas, el estímulo a la indagación crítica hecha con método y conciencia, la visión de lo concreto, la observación práctica de los fenómenos del alma. Por entonces en Cataluña se esfumaban, es decir, no consiguieron entrar, las nieblas y brumas del Krausismo, no penetraba aquel gran contagio que por muchos decenios había extenuado las fuerzas de los ingenios más poderosos de España. En el terreno de las ideas, Cataluña y no la epidemia krausista, que venía de Madrid, mantenía la tradición española. Triunfaba la escuela escocesa hamiltoniana personificada en Llorens, absorto completamente en su misión educativa, que alababa el mismo Menéndez: «Un sentido histórico y positivo que, con la variedad propia de cada género de estudios, inspiró lo mismo a los jurisconsultos que a la luz de la escuela histórica comenzaron la rehabilitación de las antiguas instituciones (base del catalanismo histórico), que a los psicólogos de la escuela de Edimburgo, y a los críticos y artistas que, educados en el romanticismo arqueológico, llegaron a convertir en doctrina estética lo que había sido al principio intuición genial». Las doctrinas sembradas en el alma del joven arraigaron fuerte y profundamente, imposibles de arrancar ya. De un núcleo originario de ideas, se desenvolvió poco a poco, con una tenacidad y constancia admirables, el pensamiento filosófico del crítico, jamás sujeto a cambios sustanciales. Siempre fija en el corazón le quedó a Menéndez aquella antigua escuela que le templó las fuerzas y le dio su concepción de la vida y del mundo. «Allí aprendí lo que vale el testimonio de conciencia y conforme a qué leyes debe ser interpretado para que tenga los caracteres de parsimonia, integridad y armonía».

La crítica

Maestro de los críticos de la España contemporánea. El constructor de aquel gigantesco edificio de la Ciencia española, se entregará a otras arquitecturas más convenientes a la naturaleza de su espíritu; toda la indagación filosófica será absorbida por la investigación científica y literaria.

Si no hay en el genial crítico ninguna vocación especial para escrutar los problemas de lo absoluto, existe por compensación la de una vivísima y sensibilísima emoción artística (que le hace poeta) y el don de penetrar en todas las almas poéticas (que le hace crítico). Su inteligencia obra, aclara, ordena, juzga. Horacio, artista y preceptor, le seduce.

«La historia literaria, lo mismo que cualquier otro género de historia, tiene que ser una creación viva y orgánica».

Quería una investigación histórica y crítica guiado por la faz iluminadora del arte. Que sea la ciencia el punto de partida, pero el término sea el arte.

La rapidez grandísima, inaudita, en la asimilación (los bolsillos llenos de libros, anécdota de Marañón) no excluye una preparación sólida, circunspecta, pacientísima[21].

Reconstrucción, revivificación de las almas, tal quería que fuese el oficio de la crítica.

Sainte-Beuve ejerció sobre Menéndez Pelayo una poderosa atracción; los estudios del sutil y penetrante psicólogo iluminaron y vigorizaron largamente su inteligencia. «A ellos debo una buena parte de mi educación literaria», confiesa francamente. Pero no perdonaba a Taine, al que con todo admiraba por su eficacia artística, las grandes y falaces doctrinas sobre el medio y la raza, y su manera de clasificar los hombres como caballos, de reducir el espíritu a pura materia.

Era tal vez abundante en demasía. Es la naturaleza de los españoles. «Aquí en España», solía decir, «la fuerza se ha manifestado siempre por la abundancia, en vez de concentrarse en una obra maestra casi todos se han desparramado en infinitas obras».

Labor patriótica

Entre el realismo de la tragedia griega y el realismo shakespeariano caben términos intermedios y entre ellos figura según Menéndez Pelayo el teatro español que se levanta extraordinariamente sobre todas las otras formas gracias al espíritu nacional que le da vida.

Un fuerte imperativo le impulsaba a llenar volúmenes y volúmenes para iluminar, para educar, para levantar a su nación abandonada y frustrada. Era necesario que todo el vasto mundo de ciencia, adquirido con pacientes y profundos estudios, tuviese su expresión y sirviese para la nueva vida de todo un pueblo, soñada ya desde su infancia.

Impulsado por el imperativo categórico de la patria, presentóse al público muy joven y preparóse para obras gigantescas. Habíanle robado a España el patrimonio intelectual de sus abuelos; corrían sus hijos sin brújula deslumbrados por el espejismo de una cultura extranjera olvidando las gloriosas tradiciones que habían hecho fuerte al pueblo español, siglos atrás. De fuera llegaban reproches, acusaciones, frases mortificantes (recuérdese la de Masson: «Qué ha dado España a la ciencia?»)[22]. Ante eso, pensó dedicar la vida a revelar al mundo todas las injusticias cometidas con su patria, calumniada y vituperada por sus propios hijos. Inculcar el respeto y el amor al pensamiento y a la obra de los mejores ingenios españoles, mostrar en una historia nueva, vastísima, la continuidad y la fuerza del pensamiento creador en su España a través de los siglos; poner de nuevo en sus altares los ídolos caídos; y, en fin, para que fuese más completa y evidente la reintegración de los derechos de España por la que soñaba no dejar nada inexplorado en el gran campo de la cultura. Tal era la misión. Tal la idea dominante que junta en una maravillosa unidad el trabajo emprendido al alborear la vida con la llevada a cabo en su ocaso. Y por ese calor de vida su erudición, su crítica no degeneraron nunca en vacua verbosidad, sino que reconstruirán, formaran, plasmarán, volverán a crear realmente.

Los propugnadores actuales de la revuelta a Menéndez han visto con certero tino que concebir el amor patrio como él lo concibiera sería siempre en las nuevas generaciones estímulo constante en la investi-

(21) L'anècdota del Dr. Marañón fa referència a la manera peculiar que Menéndez Pelayo tenia d'assimilar els llibres, que portava a les butxaques i en menys de trenta minuts sabia trobar les dues o tres pàgines essencials: *Tiempo Viejo y tiempo nuevo* (Madrid: Espasa-Calpe, 1955), p. 99-100.

(22) Fa referència a Masson de Morvilliers, l'autor de l'entrada d'Espanya a *l'Encyclopédie méthodique* en què es preguntava què devia Europa a Espanya, i que va provocar una forta polèmica a Espanya el segle XVIII, en què es van donar diverses respostes negatives a Masson. Menéndez també va en aquesta línia.

gación de la verdad informadora en todas las historias trazadas. Un pueblo, pensaba, sobre el cual no tenía ningún poder el amor patrio encaminábase por necesidad a la ruina y la disolución. No acostumbraba a quejarse –como Vives y Balmes– por no gastarse en ociosas recriminaciones, persuadido de que la vida se nos ha dado para trabajar sin descanso, al ver los infelices que desertaban de la patria y repudiaban como estériles las tradiciones del pasado. Las innovaciones y los soberbios desdenes de los futuristas pareciéronle intolerables azotes. Todo puede improvisarlo un pueblo nuevo, solemos decir, todo, menos su cultura intelectual. Ni tampoco un pueblo anciano podría renunciar a la suya sin extinguir la parte más noble de su vida y caer en una segunda infancia, asaz próxima de la imbecilidad senil. Memorable ejemplo daba el pueblo germánico. Y Menéndez pensaba en Fichte y en sus discursos. Y aún en 1910, un año antes de morir, celebraba conmovido la obra de Balmes y volvíase al pueblo español: «Hoy presenciamos el lento suicidio de un pueblo que, engañado mil veces por gárrulos sofistas, [empobrecido, mermado y desolado], emplea en destrozarse las pocas fuerzas que le restan, y corriendo tras vanos trampantojos de una falsa y postiza cultura, en vez de cultivar su propio espíritu que es el único que ennoblece y redime a las razas y a las gentes, hace espantosa liquidación de su pasado, escarnece a cada momento las sombras de sus progenitores [, huye de todo contacto con su pensamiento, reniega de cuanto en la historia los hizo grandes,] arroja a los cuatro vientos su riqueza artística». ¿Qué diría ahora ante las destrucciones, las vejaciones, los despilfarros en masa? Ese patriótico celo arrebata la calma al pensamiento en los años de su férvida juventud. Las ganas de batallar velan el juicio. La exageración, el exclusivismo, eran al principio de sus polémicas, y desaparecieron en la edad madura.

Ciencia española

Enorme y minucioso balance, que apunta y apoya con su no menos enorme inventario bibliográfico de todas las obras de ciencia producidas, las deudas intelectuales contraídas por las otras naciones con España; y se afana por demostrar el carácter genuino de su filosofía salida de sus tierras, desarrollada con sus propias fuerzas. Farinelli objeta: «La ciencia, en verdad, como el arte, como la poesía, no conoce delimitaciones de tierras, y libre siempre florece o muere dondequiera que sea». Un conjunto de tradiciones que se siguen y se respetan no constituirán de ninguna manera una ciencia propia, determinada, bien distinta, fruto de la mentalidad particular de una nación. Es la historia –Farinelli– de la actividad individual que se desenvuelve continua, a través de languideces y fatigas inevitables, y no las quimeras de una producción colectiva, preestablecida por la raza y el ambiente, la que forma una filosofía, una literatura.

[Credo filosófico]

Respecto a su credo filosófico declaró terminantemente que no era tomista, y que estando obligado cada hombre a tener más o menos su filosofía, no sólo práctica, sino especulativa, la suya no era otra que su criticismo vivista.

Sincretismo y armonía de la filosofía española.

Idealismo realista que Menéndez Pelayo llamaba filosofía perenne.

Examinemos su posición! Quizás reconocida con candor… su filiación espiritual solo del propio yo sacó la norma de vida y volvióse autodidacto (como todos los grandes españoles); se proveyó de un arsenal inmenso de conocimientos, quiso en cada detalle ser un erudito, afrontó, audaz e impávido, los problemas que afrontaban las mentes de sus contemporáneos, imaginó someter (lo que de hecho hiciera Balmes) todos los sistemas filosóficos a una crítica propia.

No tenía Menéndez lo que tuvieron Vives y Balmes. Una particular e invencible aptitud para la especulación filosófica. Decía él mismo, con aquella escrupulosidad y franqueza que le distinguieron siempre: «Si algo tengo de filósofo, será en el sentido etimológico de la palabra, esto es, como amante, harto platónico y desdeñado, de las ciencias especulativas». Reconócese su agilidad y presteza en penetrar el pensamiento ajeno, la límpida y aguda exposición de las doctrinas más variadas. La capacidad para remontarse de un golpe a las esferas intelectuales más excelsas; y una aspiración despierta y viva siempre para lo transcendental, para lo eterno; pero jamás hubo en su alma una lucha, un tormento, un dolor, para la adquisición de la verdad universal y única, jamás sintió el afán de penetrar el problema del conocimiento valiéndose de la meditación propia, obstinada, profunda. (En esto, los Unamuno y Ortega le son francamente superiores). Sus ansias apagáronse muy pronto con el dogma filosófico que compartían sus maestros de Cataluña. Pudo hacer su evangelio sin ninguna inquietud de espíritu; su evolución no llevó ningún cambio substancial a la dirección que había tomado su pensamiento. Y hasta el franco aborrecimiento que profesó siempre por todo sistema rígido y fijo, la manera como huía de las fórmulas y los esquemas, indican el hombre no rendido a la filosofía doctrinaria, muy lejano a hacerse un mundo de ideas propio, cerrado dentro un sistema particular. Su fuerza no está en la resuelta afirmación de una concepción del mundo y de la vida hecha sangre, con el espíritu, sino en amoldarse a las ideas que se suceden

en las mentes de los pensadores más sutiles, estudiadas con amor y con talento y con el pleno convencimiento de la perenne mutabilidad de toda construcción filosófica, y de la inevitable ruina de todos los sistemas pensados, que aparecen en determinadas épocas de civilización, para luego, cumplida su misión, desaparecer, morir o bien transformarse. ¡Ay de la escuela que pretende sobrevivir a la actividad educadora que Dios y la naturaleza le han decretado! En su eclecticismo indulgente, Menéndez equipara el saber del filósofo al del historiador; define la historia como la filosofía de lo relativo y lo mudable tan legítima como la filosofía de lo absoluto. E igualmente todo organismo filosófico se le aparece como una forma histórica que va asumiendo el contenido en la conciencia, según las condiciones del tiempo y de la raza. Filosofar es comprender históricamente. Todo se desenvuelve y todo se transforma. No hay estabilidad para la filosofía como no hay, ni puede haberla, para ninguna historia de la civilización humana. Se avanza eternamente, sin retroceder jamás. De permanente, de invariable… no puede haber más que un pequeño núcleo espiritual, una verdad eterna, que está en el fondo de todas las filosofías y de todas las religiones.

Moría el drama del pensamiento propio en el corazón del crítico; quedaba todavía un interés siempre vivo hacia las cuestiones filosóficas que se debatían en España; quedaba la aspiración metafísica, indestructible, decía, como las leyes de nuestro conocimiento visible.

Muy joven asiste al triunfo de los krausistas, que obscurecían las mentes y sofocaban las inteligencias ante sus abstrusidades. Crecían estos capitaneados por Sanz del Río y Salmerón.

Menéndez se rebela ante esos enemigos de la luz, y grita, pregona el contagio que amenaza, el agotamiento del cerebro que seguiría fatalmente a su triunfo.

Y a estos enemigos suyos, y enemigos de la patria, les llama sectarios, fanáticos y bárbaros. Nuevos averroístas, crueles destructores de la creación del verdadero genio, dignos del reproche que a los enemigos de Aristóteles lanzó Vives: «Llenó Dios el mundo de luz y de flores, y estos bárbaros le han llenado de cruces y de potros, para descoyuntar el entendimiento humano». Los españoles creían en un misticismo sentimental peor aún que el positivismo que llegaba de más allá de los Pirineos y materializaba los espíritus.

En medio de esta angustia y anarquía mental, la única salvación que encontró Menéndez fue refugiarse en aquel psicologismo escocés, propagado por Reid, por Steward, por William Hamilton y que ya había conquistado a los intelectos de la escuela catalana. Doctrina—por lo que he estudiado, a través de expositores como Cousin—, [que] no es ciertamente abstrusa, pero sí algo simple, tejida sólo por el sentido común, enemiga de los sensualistas como de los idealistas, tendiendo una armónica conciliación con Platón y Aristóteles. No parecía alejarse mucho del pensamiento de Vives, a quien Menéndez llamaría un kantiano mitigado, y a quien Martí de Eixalà, maestro de Llorens, estudiaba con amor en un bosquejo sobre la Filosofía española. Las mejores tradiciones eran así providencialmente confirmadas. Y el llamado armonismo que proponía Hamilton era, a juicio de Menéndez, como el resultado de los mayores esfuerzos de la metafísica española: encontrábase ya en Séneca, y reaparecía con Aben Gabirol, con Ramon Llull, con Sabunde, con León Hebreo, con Fox Morcillo. A las necesidades del espíritu y a la tranquilidad de la conciencia, proveía el idealismo realista... Era el que practicaba el autor del *De Anima et Vita*, nuestro Vives, equilibradísimo, a quien Menéndez no se cansó de celebrar y de proponer por genio y maestro en el camino ascendiente de la humanidad a fin de que esta no se perdiese y delirase...

Inepto para un apostolado filosófico, Menéndez, sin embargo, se hizo apóstol de un evangelio de moderación y calma espiritual y aconsejó la práctica de un programa de vida compendiado por Hamilton en estas tres palabras, «parsimonia, integridad, armonía», a las cuales Menéndez atribuía un significado inmenso, pero, de hecho, hostil a todo vuelo audaz y contrario a las más grandes conquistas del pensamiento.

(Comentario)

Ensanchó el campo de la filosofía hasta comprender en él también todo el arte y toda la literatura. «El genio filosófico de un pueblo o de una raza, no debe buscarse únicamente en los filósofos de profesión sino en la expresión de su arte… en las fases de su historia». Y concibe a su manera una historia de las ideas estéticas en España, que comprende una gran historia literaria, artística y poética del universo e investiga las teorías de la belleza y de la creación imaginativa desde la antigüedad clásica hasta el romanticismo francés. Obra también de rehabilitación, donde se muestra la originalidad de España y como, lejos de parecer impenetrable a las corrientes intelectuales, España los refleja y reproduce todas. Una sencilla y sucinta Estética de Milá fué el primer estímulo para la gran obra.

Padecemos al ver que toda la filosofía moderna está ya englobada, viviente y obrando, en los tratados de Vives, en la *Antoniana Margarita* de Pereira, en el *Quod nihil scitur* de Sánchez. Pero nadie ha profundiza-

do más que Menéndez, ni más hábil y luminosamente retratado, el pensamiento de Llull, de Vives, de Suárez en las páginas sencillas y elocuentes de «De las vicisitudes de la filosofía platónica en España».

Y, con todo, católico a machamartillo, sin escrúpulos monjiles, sin amenguar uno solo de los derechos que a la razón en su esfera propia legítimamente pertenecen.

Tenía Menéndez la firme convicción de que toda verdadera grandeza, todo florecimiento en las artes y en las ciencias, lo había debido España en todo tiempo a la unidad intangible de la fe católica. Los mayores genios habían militado en el catolicismo. Podíamos esperar de él la historia del sentimiento religioso en España, o del misticismo español; nos dió la gran *Historia de los heterodoxos españoles*, obra de escándalo. Defendió la misma Inquisición, y con todo Menéndez no es tan intolerante como amigos, detractores y él mismo a veces se presenta (frases de Balmes sobre la tolerancia de la intolerancia): Véase ese párrafo sobre «Las influencias semíticas»: «El celo intemperante es siempre mal consejero. Dios hace salir el sol de la ciencia y del arte sobre moros, judíos, gentiles o cristianos, creyentes o incrédulos, según place a sus inescrutables designios, y no es indicio de piedad, sino de orgullo farisaico, pretender para los cristianos el mero título de tales, la posesión exclusiva de aquellos dones del orden natural que no son incompatibles con el error teológico».

Humanismo

«Los griegos son escuela de libertad». Esta frase señala todo un programa y es la expresión de lo que el maestro veía en el helenismo. Su horacianismo en la esfera lírica.

Su gran biblioeca hispano-latina clásica, truncada en el artículo sobre Cicerón.

Monumento de información para cuando alguien se decida a escribir la historia literaria del humanismo en España y la utilización de los clásicos en España.

Es verdad que era hombre de su tiempo, que compendiaba toda la actividad intelectual de su España.

Un humanista (rezagado o adelantado?) que llevaba en el alma los deseos y las aspiraciones que habían movido los espíritus más activos del Renacimiento.

En el s. XV hubiera frecuentado la corte del Magnánimo, aquel que

Valla, Facio, Poggio, etc.

Siempre fascinó a Menéndez Pelayo la humana y aristocrática manera de espíritu de aquellos grandes hombres del Renacimiento.

En los elogios de la firmeza estoica, de la prudencia clásica, pone algo así como un latido de su alma, como una nostalgia, como un suspiro hacia la clásica divina armonía a la cual tendía toda su vida.

Poca pericia filológica-lingüística, pero siempre estudioso de griegos y latinos, persiguiendo sus influencias y penetraciones más recónditas en España.

Utilización de los clásicos.

Exclamó, un día, convencido de que la Edad más próspera y feliz para España fue aquella en que más hirvió el entusiasmo religioso y más familiares eran a los espíritus las formas clásicas traídas de Italia y Grecia –la época de Vives: exalten otros la Edad Media, cada uno quédese con su devoción.

Nos proponemos en Bernat Metge dos de sus votos, Homero y Séneca. Su espíritu no estaría ausente de nuestra iniciativa de la Bernat Metge.

Política

En política: Católico, Monárquico, Tradicionalista, Regionalista.

Cataluña

En una carta sobria y elocuente a sus paisanos montañeses declara su regionalismo de la más pura cepa.

Tuvo siempre para Cataluña las palabras más tiernas y los afectos más delicados, cristalizados en las páginas de su *Boscán* y en la semblanza de Milá. Pero quizá en ninguna ocasión vibró su alma más enérgica y más dulcemente, en el hondo amor a España y a Cataluña, en el discurso de los Juegos Florales de 1888. Habló aquel día en catalán, para celebrar la resurrección de la lengua muerta casi, a fuerza de estar olvidada.

En el discurso sobre Milá señala el indisoluble vínculo que existe entre Castilla y Cataluña, y lo hace con palabras vibrantes, conmovidas. Existe este vínculo «y no solo en la literatura, sino en todos los órdenes de la vida, sin mengua de la personalidad de cada uno, porque no en vano hemos atravesado juntos cuatro siglos de glorias y reveses, de triunfos y desventuras y hasta de mutuos agravios y de mutuos desaciertos; y no en vano nos puso Dios sobre las mismas rocas y nos dio a partir los mismos ríos». El sagrado

río que da nombre a toda la península desciende de los montes de la vieja Castilla, y besando los muros triunfales de Zaragoza, «viene a rendir tributo a vuestro mar en la ribera tortosina, simbolizando en su majestuoso curso la unidad suprema y la diversidad fecunda de nuestra patria».

«Es la misma lengua arrogante que un día sonó por todos los contornos del Mediterráneo; la que escucharon rendidos el Etna humeante y la gentil sirena del Pausilipo; la que hizo estremecer las ruinas de la sagrada Acrópolis ateniense y las fragosidades de la Armenia; la lengua que el Rey Conquistador dejó a Mallorca y a Valencia como anillo nupcial; la lengua en que dictaban sus leyes y escribían sus gestas aquellos gloriosos príncipes de la Casa de Aragón, cuya Corona, Señora, está posada sobre la frente de vuestro hijo amigablemente enlazada con la Corona de Alfonso el Sabio.

Y por eso, Señora, habéis venido a escuchar amorosamente los acentos de esta lengua ni forastera ni exótica, sino española y limpia de toda tacha de bastardía. Vuestro espíritu generoso y magnánimo comprende que la unidad de los pueblos es unidad orgánica y viva y no puede ser una unidad ficticia, verdadera unidad de la muerte; y comprende también que las lenguas, signo y distintivo de raza, no se forjan caprichosamente, ni se imponen por fuerza, ni se prohíben, ni se mandan por ley, ni se dejan ni se toman a voluntad, puesto que nada hay más inviolable ni más santo en la conciencia humana que el *nexus* secreto en que viven las palabras y el pensamiento. No hay sacrilegio mayor y empeño más inútil que pretender encadenar lo que Dios ha hecho espiritual y libre: la palabra humana, resplandor débil y borroso, pero resplandor, al fin, de la palabra divina».

Los catalanes recordarán, en los momentos tristes, esta página.

En *La ciencia española* había hecho ya el elogio de la lengua catalana: «El catalán habló por primera vez la Filosofía por boca de Ramon Llull».

Monárquico

En más de una ocasión mostró en las páginas diversas su amor a la institución monárquica, inspirando, a veces, elogios entusiastas de los reyes, y otros agrias censuras. Pero qué monarquía? Su monarquía ideal no fué la de los Austrias ni la de los Borbones. Dos siglos de absolutismo glorioso, pero exótico, y otros dos de absolutismo inepto, decía él, hubiese borrado la noticia de nuestra constitución histórica. Su admiración y sus simpatías se iban a los Reyes Católicos. (La España auténtica es la que salió del fragor de la Edad Media. En la Edad Media nacieron nuestras literaturas y nuestras nacionalidades. Nuestras lenguas y la originalidad de nuestros espíritus). En fin, Menéndez Pelayo era partidario de una Monarquía templada, la más conforme con el espíritu del Evangelio y la más conforme con la tradición nacional.

La unidad. España debe su primer elemento de unidad en la lengua, en el arte, en el derecho, al latinismo, a Roma. Pero falta otra unidad más profunda: la unidad de creencia. Sólo por ella adquiere un pueblo vida propia y conciencia de su fuerza unánime. Esta unidad se la dió a España el cristianismo. Si en la edad Media, dice, nunca dejamos de considerarnos unos, fue por el sentimiento cristiano. Pues no hay patria en aquellos siglos, no la hay en rigor hasta el Renacimiento. España evangelizadora de la mitad del orbe. Esa es nuestra grandeza y nuestra unidad: no tenemos otra. El día que acabe de perderse España volverá al cantonalismo de los Arévacos y de los Vectones, o de los reyes de Taifas.

Tradición

Y al respetar la tradición, al tomarla por punto de partida y de arranque, no olvidemos que la ciencia es progresiva por su índole misma, y que de esta ley no se exime ninguna ciencia.

Su imagen que se había borrado algo durante los veinte años posteriores a su muerte, se ha agigantado como se agiganta la figura a la luz de las llamas, en ese incendio que consume a España.

Menéndez Pelayo según Joan Estelrich: un episodio de la lucha de ideas culturales y pedagógicas entre la tradición conservadora y el Krausismo

Resumen: La divulgación que llevó a cabo Joan Estelrich de Menéndez Pelayo en el contexto de la Guerra Civil española y de la propaganda franquista se analiza a partir de una conferencia pronunciada por el intelectual mallorquín el 14 de noviembre de 1938, en Liverpool, cuyos apuntes, conservados en el fondo Joan Estelrich de la Biblioteca de Catalunya, se transcriben en el anexo. Estelrich interpreta Menéndez desde el punto de vista de su formación barcelonesa y la influencia de la escuela escocesa, de la filosofía práctica y del espíritu crítico, en relación con Balmes y Vives (el «criticismo vivista» y el idealismo realista), como intelectual de acción más allá del erudito de biblioteca que contribuyó a acercar la literatura y los clásicos al gran público, desde la filosofía de la historia y desde el humanismo, en unos términos que configuran un *alter ego* del mismo Estelrich. Menéndez Pelayo es visto, pues, desde un temperamento conservador y catalanista de un hombre de la Liga regionalista vinculado a Cambó que nunca renunció a sus convicciones catalanistas.

Palabras clave: historia, cultura, Menéndez Pelayo, Joan Estelrich, Krausismo, Guerra Civil, guerra de ideas

Menéndez Pelayo vu par Joan Estelrich: un épisode de la lutte des idées culturelles et pédagogiques entre la tradition conservatrice et le panenthéisme

Résumé: La divulgation qu'a faite Joan Estelrich de Menéndez Pelayo dans le contexte de la Guerre civile espagnole et de la propagande franquiste est analysée à partir d'une conférence que donna l'intellectuel majorquin le 14 novembre 1938, à Liverpool, dont les notes, conservées au Fonds Joan Estelrich de la Bibliothèque de Catalogne, sont transcrites en annexe. Estelrich interprète Menéndez du point de vue de sa formation barcelonaise et de l'influence de l'école écossaise, de la philosophie pratique et de l'esprit critique, en rapport avec Balmes i Vives (le «*criticisme vivista*» et l'idéalisme réaliste). C'est un intellectuel d'action bien au-delà de l'érudit qui contribua à rapprocher du grand public la littérature et les classiques, depuis la philosophie de l'histoire, l'humanisme et le catalanisme, dans des termes qui configurent un *alter ego* d'Estelrich lui-même. Menéndez Pelayo est vu dans la perspective conservatrice et catalaniste d'un homme de la Lliga lié à Cambó qui n'abandonna jamais ses convictions catalanistes.

Mots clés: histoire, culture, Menéndez Pelayo, Joan Estelrich, panenthéisme, Guerre civile espagnole, guerre d'idées

Menéndez Pelayo as seen by Joan Estelrich: an instance in the conflict of cultural and pedagogical ideas between the conservative tradition and Krausism

Abstract: Joan Estelrich's dissemination of Menéndez Pelayo's work in the context of the Spanish Civil War and pro-Franco propaganda is analysed on the basis of a talk given by the Majorcan intellectual on 14 November 1938, in Liverpool. Notes on this talk are conserved in the Joan Estelrich Collection of the National Library of Catalonia, and are transcribed in the appendix. Estelrich interpreted Menéndez from the perspective of his education in Barcelona and the influence of the Scottish school, practical philosophy and a critical spirit, in relation to Balmes and Vives (the criticism of Luis Vives and realistic idealism), as an intellectual who was active beyond his erudition and helped to bring literature and the classics to the general public; and from the perspective of the philosophy of history, humanism, and Catalan nationalism, in terms that describe an alter ego of Estelrich himself. Menéndez Pelayo is defined by the conservative and Catalan nationalist character of a man of the Regionalist League, associated with Cambó, who never abandoned his Catalanist convictions.

Key words: history, culture, Menéndez Pelayo, Joan Estelrich, Krausism, Civil War, war of ideas

Temps d'Educació, 46, p. 285-301 (2014) Universitat de Barcelona

Unamuno, mestre pensador. La importància del llenguatge i la comunicació en l'àmbit educatiu

Maria Teresa Signes Signes*

Resum

La finalitat d'aquest article és analitzar la importància que té el llenguatge com a eina de comunicació i d'expressió del nostre pensament, especialment en el context educatiu. Aquesta aportació, gira a l'entorn d'aquells elements pedagògics que inclouen el llenguatge i que ens porten a considerar-lo no només des d'una perspectiva instrumental, sinó també des d'una interpretació antropològica i, encara més en concret, des de la consideració d'una antropologia de l'educació. Tot això en el context de la figura i de l'obra de Miguel de Unamuno (1864-1936), un dels pensadors contemporanis conegut sobretot per la seva gran obra, especialment literària.

Paraules clau

llenguatge, comunicació, filosofia de educació, antropologia, Miguel de Unamuno

Recepció de l'original: 18 de febrer de 2013
Acceptació de l'article: 26 de juny de 2013

Introducció

La finalitat d'aquest article és revisar la importància que té el llenguatge no només com a eina de comunicació, sinó també considerar aquells elements que, tot i ser pròpiament lingüístics, es poden vincular amb una antropologia de l'educació. Per tal de desenvolupar aquesta idea cal tenir en compte en primer lloc que no és possible analitzar el llenguatge sense referir-nos al fet que és un dels trets que defineix l'ésser humà. És cert que els animals tenen els seus propis sistemes de comunicació, però aquests no estarien en la categoria del llenguatge humà al que aquí ens volem referir. El llenguatge ens defineix no només com a persones, sinó també com a éssers socials. Recordem que ja Aristòtil deia que l'home era un ésser social per naturalesa gràcies al llenguatge, que li permetia relacionar-se (Aristòtil, 1999, p. 50-51). És de tots ben conegut el fet que l'aparició de l'escriptura representa, a efectes pràctics, el naixement de la nostra història, si més no, de la història que ens ha arribat perquè els nostres avantpassats, des de les diferents èpoques, tradicions i cultures, van recollir en textos escrits tot el que consideraven important d'aplegar i transmetre. No es tracta, doncs, d'un element aliè a la nostra cultura ni a la nostra societat. Però tampoc ho és a la nostra pròpia natura. Recordem que estem físicament i biològica preparats per articular sons que adquiriran un sentit quan els donarem un significat.

Tenint clars aquests aspectes com a punt de partida, arribem a una primera afirmació. El llenguatge constitueix un dels trets que cal considerar en el context d'una antropologia, d'un estudi sistemàtic i acurat envers l'ésser humà. Cal pensar que l'home és un

(*) Cap d'estudis de Formació de Mestres de la Universitat Abat Oliba (CEU-San Pablo). És autora de la tesi doctoral *Metafísica del hombre en Miguel de Unamuno*, presentada a la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona (2005). Adreça electrònica: msigness60@uao.es

ésser que parla, expressa, entén, escriu i raona gràcies al llenguatge i, en aquest sentit, qualsevol de les tasques que desenvolupa la pot realitzar perquè el seu llenguatge li ho permet. Una de les funcions més importants que l'ésser humà desenvolupa, especialment per a la conservació de la pròpia espècie, és la tasca educativa. L'educació és, per consegüent, un dels altres trets que caracteritzen la humanitat. Necessitem ser educats evidentment per altres persones, per tal de desenvolupar-nos en el context de les nostres necessitats i precisem també de l'educació per tal de poder créixer com a éssers individuals. Si ho pensem bé, el procés educatiu no s'atura mai. En aquest sentit i per tal que quedi clar què volem dir, caldria diferenciar entre educació i adquisició de coneixements o, si es vol, entre formació i instrucció.

L'educació és un procés que s'ha d'iniciar en l'àmbit familiar ja que ha de començar pràcticament després del naixement. En aquest sentit, la família ha de ser el primer nucli d'educació per a l'infant. És a la família on ha de trobar les seves primeres referències, l'afecte i la seguretat seran fonament importantíssim per a la seva formació posterior. Ningú pot intentar treure aquest dret, i al mateix temps aquest deure, a la família que tampoc pot oblidar quines són les seves tasques i obligacions envers els seus fills. Els coneixements que els infants aprenen al si de la família, especialment durant els primers anys de la seva vida, seran més hàbits que coneixements i aprenentatges conceptuals. D'aquests últims s'ha d'encarregar en gran mesura l'escola, ja que és aquest el lloc en principi establert tant perquè nens i nenes s'iniciïn en el procés de socialització com perquè obrin la seva mirada cap al món que els envolta i del qual també en formen part. Així, doncs, l'educació és quelcom molt més ampli i complicat que l'adquisició de coneixements. De fet, l'adquisició de coneixements –la instrucció– estaria inclosa dins de l'educació. Es tractaria d'un aspecte més que «cal educar», un element més d'un llarg procés que comença com dèiem pràcticament quan naixem i s'atura quan s'acaba la nostra vida. Hem volgut fer aquesta consideració precisament per remarcar la dificultat que comporta educar i el fet innegable que qualsevol procés d'educació ha d'anar necessàriament de la mà del llenguatge. Tenir un bon domini del llenguatge, tant en l'expressió com en la comprensió ens permetrà desenvolupar amb més seguretat i, sobretot rigor, el procés educatiu. Aquí és on trobem el llenguatge des d'una perspectiva més instrumental, ja que cal tenir un bon domini de la llengua en la que ens comuniquem per tal de saber utilitzar correctament les paraules i que aquestes tinguin el significat que els correspon, segons l'àmbit concret en què ens trobem. Aquí ens estem referint a tenir una bona sintaxi i una bona semàntica per tal d'articular el llenguatge i expressar-nos amb correcció.

Més enllà d'aquest plantejament instrumental, trobem el vessant conceptual del llenguatge, és a dir, el contingut concret d'això que estem dient. No només si ho diem d'una manera correcta o no, comprensible o no, sinó també què és exactament el que volem dir. Aquesta és una qüestió importantíssima i que es vincula de manera molt especial amb l'aspecte antropològic que gira al voltant del llenguatge i és també fonamental des d'una antropologia de l'educació, ja que educar és transmetre continguts, experiències, sentiments,..., i això només serà possible si els continguts queden clars, és a dir, si el que es vol comunicar, ensenyar, transmetre, es fa palès d'una manera nítida (Barrio, 2010, p. 235-237). Per consegüent, parlar dels elements pedagògics i educatius que giren a l'entorn del llenguatge és plantejar fonamentalment què volen dir les paraules que pronunciem, que escoltem o llegim, el que es comunica, els continguts...

Mitjançant el llenguatge ens fem ressò de la nostra història, de la nostra cultura, de la nostra moral i dels nostres sentiments.

El llenguatge ens porta no només a l'avui i a l'ara, ens trasllada també a l'ahir i al bressol mateix de la nostra tradició i de la nostra cultura. Si sabem avui qui som, és perquè algú es va encarregar ahir de recollir les nostres arrels en un text que arriba a les nostres mans, probablement en forma de llibre, i que ens transporta al passat i clarifica el present. El llenguatge no pot ser vist simplement com un codi de comunicació, és un fenomen de comunicació. No n'hi ha prou d'entendre el significat dels sons que s'emeten en parlar, cal entendre què volen dir aquests sons, emesos en un context determinat. El fet de reflexionar sobre el llenguatge i convertir-lo en objecte d'estudi, implica entrar en un procés de comprensió del que significa aquest llenguatge. En aquest procés nosaltres mateixos com a lectors, estudiosos i persones deixem de ser passius i ens convertim en éssers actius, amb la voluntat ferma de voler analitzar què ens està comunicant allò que estem escoltant o llegint. És a dir, tenim la voluntat d'anar més enllà d'aquests elements instrumentals de comunicació per tal d'aprofundir-hi i treure'n aprenentatge (Enkvist, 2000, p. 62-64).

En definitiva, la finalitat d'analitzar el significat del llenguatge no és una altra que aprendre. Voler defugir d'aquest fet o no ser-ne conscients ens ha portat a considerar el llenguatge com un instrument purament mecànic, sense més sentit ni finalitat que la de servir per comunicar-nos immediatament. Aquesta falsa consideració envers el llenguatge, ha tingut conseqüències greus, ja que tot el que no es considera important, acaba sent menyspreat. Aquest menyspreu ha provocat una deixadesa tal que avui en dia el llenguatge s'utilitza incorrectament. Tots sabem que les faltes d'ortografia, la manca de vocabulari, les expressions incoherents, etc., són només algunes de les conseqüències d'aquesta deixadesa i, totes elles, es fan ben presents en part de les generacions més joves. I encara que aquest és un problema molt seriós, no és al nostre entendre el pitjor, ja que és més lamentable adonar-nos de no tenir vocabulari, no escriure correctament, etc., dificulta la comprensió de qualsevol aprenentatge que es vulgui desenvolupar, ja que tota matèria està fonamentada en el llenguatge, atès que vivim en un món emparaulat. Fins i tot si s'estudien matemàtiques, és necessari el llenguatge per tal de poder entendre perfectament els conceptes matemàtics i poder treballar amb ells, tenir-ne una correcta comprensió. Per poder estudiar ciències naturals, cal tenir una bona capacitat d'abstracció, de comprensió, d'argumentació,...., i qualsevol d'aquests aspectes requereix d'un bon nivell lingüístic i de raonament. Qualsevol matèria de l'àmbit escolar i acadèmic i llur aprenentatge, requereixen l'assoliment d'un bon nivell lingüístic d'expressió i de comprensió.

La idea central del que volem exposar, queda perfectament recollida en les paraules de la professora Inger Enkvist quan ens diu que:

> La situación educativa actual es fatal para un joven que no logre "entrar en el mundo del libro" y no llegue a desarrollar la flexibilidad mental que acompaña a dicho aprendizaje. Si no desarrolla su lenguaje, quedará limitado en su comprensión del mundo y en su capacidad de comunicarse con los demás. (Enkvist, 2011, p. 49)

El problema més greu de no tenir un bon domini del llenguatge és precisament aquest, el fet de quedar molt mancats de la principal eina que ens connecta amb el

món i perdre la nostra flexibilitat mental, tan necessària no només, com diem, per connectar sinó també per comprendre aquest món.

De tot el que hem exposat fins ara deduïm que, en la consideració del llenguatge, trobem un vessant antropològic, fins i tot filosòfic, ja que de fet es tracta d'una reflexió que ens porta a veure la importància no només del «com» sinó també del «què» i, especialment, del «perquè», del que es diu. Així podem assenyalar, com ja deia Emilio Lledó, que:

> La filosofía es lenguaje, pero el hecho de que esta afirmación pueda ser cierta prueba que ese lenguaje, en cuanto signo y comunicación, es utilizado por alguien y para alguien. (Lledó, 1974, p. 11)

En aquest punt és en el que ens volem quedar. En la consideració del llenguatge des d'aquest àmbit antropològic, considerant que són les persones qui parlen, qui es comuniquen i que aquest és un tret fonamental del procés educatiu. Sense un docent que ensenya i un discent que aprèn no hi hauria procés educatiu, més enllà de quins siguin els continguts que s'estiguin ensenyant i del tipus de llenguatge que s'utilitzi. I en aquest punt és on volem presentar l'autor en el que ens centrem per tal d'acabar de lligar els aspectes plantejats: llenguatge, filosofia, antropologia i educació; ens referim a Miguel de Unamuno.

Miguel de Unamuno i el llenguatge

Miguel de Unamuno i Jugo (1864-1936) és un dels literats i filòsofs contemporanis de la Generació del 98. Unamuno presenta, mitjançant la seva obra fonamentalment literària, una autèntica proposta filosòfica que, a més de tenir una clara intencionalitat antropològica, pel fet de plantejar els límits propis de l'existència humana, adquireix també un vessant pràctic atès que aplica aquest postulat filosòfic a l'elaboració d'una proposta educativa, amb uns fonaments antropològics molt evidents. La seva intenció no era una altra que despertar la consciència de les persones envers una situació existencial que ell veia no només com a pròpia, sinó com a element unificador de totes les persones. La pregunta que voldrà respondre, sense acabar de concretar res, no és una altra que la qüestió existencial sobre què hi ha després de la mort. Aquest tema tan radical i angoixant per a l'home donarà pas a tota una producció literària i filosòfica, fonamentada en una interpretació dialèctica del propi ésser humà. En aquest sentit s'ha dit que el seu era un «plantejament socràtic». Així, la proposta socràtica, el «coneix-te a tu mateix», es tradueix a Unamuno per una crida a la interiorització, que cada subjecte ha de dur a terme, per després exteriorització una única preocupació, que es manifesti com un nosaltres, i que serà representació viva de tota una tasca intel·lectual, de tota una problemàtica existencial. D'aquesta idea surt una inacabable obra filosòfica i literària, acompanyada de cartes, articles, diaris,..., que tenen però, un fil conductor que ens permet, si unim elements, aconseguir una visió de conjunt. Sobre un mateix nucli convergeixen multiplicitat de qüestions, de dubtes, d'esperances, i totes aquestes situacions de l'ànima tenen en comú la voluntat de comunicar.

Comunicar una situació existencial amb qui se sap que comparteix la pròpia malaltia, d'aquesta manera, podríem definir la intencionalitat que arrenca del propi nucli on se sustenta aquesta dialèctica personal, un nucli que no pot ser altre que la pròpia consciència humana. Comunicar, aquesta seria, per tant, la finalitat que es va proposar

Unamuno en la seva tasca filosòfica i resulta evident que la comunicació només es pot fer mitjançant el llenguatge.

Dit això, cal veure quina és la relació que podem establir, en aquest context, entre filosofia i llenguatge. La resposta a aquesta qüestió s'inicia, i passa, en una afirmació tan general com ho és dir allò que pensem i, per tant, filosofem i expressem el que pensem gràcies al llenguatge. Expressar la realitat vol dir expressar, mitjançant el llenguatge, el contingut òntic de la realitat empírica.

La filosofia passarà en aquest pla a relacionar-se amb el llenguatge, en tant que la tasca del filòsof seria analitzar mitjançant el seu raonament el ser de les coses, del món que l'envolta per després conceptualitzar aquest raonament, donant-li forma amb el llenguatge. I ens hem de quedar aquí en aquesta brevíssima consideració, ja que voler anar més enllà voldria dir entrar en el complex àmbit del que cal considerar com a filosofia del llenguatge i aquest ja és un altre tema.

Tornant a la consideració que té Unamuno del llenguatge podem dir que en fa un ús molt particular. Ja deia Juan Antonio Ayala que el seu és un ús «personal, pragmàtic i realista» (Ayala, 1967, p. 344). Es tracta d'un ús «personal», com «personal» és tot el que fa el pensador basc. De tots és coneguda la seva particular forma d'interpretar i representar la realitat, mitjançant els seus escrits, no mancats en la majoria dels casos d'una clara complexitat. Si a això afegim la seva idea d'associar a la dinàmica de la llengua la representació que ha de fer de l'ambient social, històric i personal, arribem a la definició del seu caràcter «pragmàtic i realista». De fet, el llenguatge és vist per Unamuno com un fenomen vital. Es converteix en el mirall on s'ha de veure reflectida tant la consciència personal com la consciència social. El llenguatge i, al seu costat les paraules, mitjançant les quals s'expressi, no s'han de veure buides de contingut. Les paraules són representació de la realitat, «los nombres, que son alma de las cosas» com deia Unamuno[1]; aquí trobem el seu caràcter pragmàtic.

El caràcter pragmàtic del llenguatge es detecta en el fet que cada vocable està impregnat de tot el contingut òntic de la realitat que expressa. Les paraules serien el resultat de tot un procés, en el que captem una evolució, tot un passat on es sustenta i tot un futur cap al que es projecta. Copsem, en definitiva, infinites combinacions, en una perspectiva fecunda i creativa del llenguatge. En el llenguatge natural podem trobar reflectits molts dels problemes filosòfics, que seran abordats des d'aquest mateix llenguatge, lluny de simples especulacions filosòfiques buides de contingut i de significat. Aquesta adequació del llenguatge a la realitat per ell expressada, forma part de la seva naturalesa. A fi de comptes, la finalitat última del llenguatge és representar la realitat, tot i que es tracti d'una realitat interpretada pel pensament. L'exposició coherent i sistemàtica d'aquesta realitat forma part del quefer propi del llenguatge. Així ho exposava també el propi Unamuno:

> La lengua es una forma, y como tal, está sujeta a los cambios del fondo a que da expresión. (Unamuno, *Contra el purismo*, 1895, p. 503)

(1) Així ho afirma a l'article «La seguida de los siglos» (1895), publicat a *El Sol*, diari on sovint hi trobem col·laboracions d'Unamuno. Posteriorment va quedar recollit, a d'altres articles com *La raza y la lengua* (1895).

En aquest sentit entrelluquem el vessant creatiu i fecund del llenguatge. Parlar, escriure i pensar són tres formes de manifestar el llenguatge, que tanquen en si mateixes una varietat infinita de relacions. Les mateixes paraules poden ser organitzades, bo i expressant coses molt diferents segons com les relacionem.

El llenguatge, i en especial el llenguatge parlat, és un llenguatge excepcionalment viu que permet, a més del diàleg directe amb l'altre, l'exposició viva de la realitat mateixa. Aquest caràcter vivencial del llenguatge és el que més va manifestar Unamuno a les seves obres, presentant-nos personatges representatius de les diverses problemàtiques filosòfiques i personals en les que es pot trobar l'home. Les seves «nívolas» i el seu teatre en són una bona mostra.

Ara bé, també hem de considerar que en ocasions, com dirà el mateix Unamuno:

> La carne de que se reviste el lenguaje es comunal y es externa; engurruñe el pensamiento, lo aprisiona y aún lo trastorna y contrahace. (Unamuno, *Intelectualidad y Espiritualidad,* 1895, p. 703)

És a dir, segons Unamuno cal tenir present que el pensament quan deixa de ser pensat i passa a ser expressat, encara que ho sigui mitjançant el llenguatge parlat, pot perdre el seu caràcter personal i, fins i tot, corre el perill de veure alterat el seu contingut òntic. Tot i així, i malgrat que es tracti d'un fet que no es pot negar, el llenguatge és l'única via d'expressió que té l'home. Cal, doncs, considerar que la finalitat última del llenguatge és exposar què són les coses i això cal preservar-ho, buscant el punt de connexió entre realitat i concepte, tal i com afirma el mateix Unamuno, quan diu:

> De puro sabido se olvida que la representación del mundo no es idéntica en los hombres, porque no son idénticos ni sus ambientes ni las formas de su espíritu, hijas de un proceso de ambientes. Pero si todas las representaciones son diferentes, todas son traducciones de un solo original, todas se reducen a unidad, que sino los hombres no se entenderían, y en esa unidad fundamental de las distintas representaciones humanas es lo que hace posible el lenguaje y con éste la ciencia. (Unamuno, *En torno al casticismo*, 1895, p. 176)

Així doncs, tot i reconèixer aquesta possibilitat de múltiples interpretacions mitjançant el llenguatge, no podem pensar que aquest fet ha de comportar necessàriament un relativisme. Ben al contrari, la correspondència entre llenguatge i realitat ha de ser tan rigorosa com ho és la mateixa ciència.

Dit això, emperò, cal concretar quina és la realitat de la que vol parlar Unamuno. En la seva obra trobem una clara representació tant de la consciència social com de la consciència individual. Ambdues donen contingut a la seva obra filosòfica i literària, però fonamentalment són expressió de la seva situació existencial. En un ús personal del llenguatge, Unamuno vindrà a exposar els seus sentiments més íntims, la seva pròpia experiència vital. Ja hem dit que Unamuno pretenia amb la seva obra «modificar actituds» i, per això, què millor que exposar, mitjançant el llenguatge, les seves inquietuds més íntimes. Es tracta de la llengua com a fenomen vital del que parlàvem abans. De fet, quan Unamuno es proposava despertar les consciències «adormides» no només de la seva època, sinó també d'èpoques futures, ho pretenia fer mitjançant el llenguatge, a través de la seva obra. Potser per això ja deia Fernando Huarte que:

> Lo que se saca de la lectura de Unamuno no es tanto una información lingüística objetiva, cuanto una subjetiva impresión muchas veces en forma de dudas e interrogantes, una lección de orden superior sobre la doctrina lingüística válida. (Huarte, 1954, 28)

No busquem, doncs, un contingut sistemàtic i argumentat en aquesta consideració del llenguatge que ens presenta Unamuno. Busquem en els seus plantejaments preguntes obertes, en moltes ocasions sense resposta. Preguntes que, això sí, sense cap mena de dubte inciten a la reflexió, una reflexió personalment i ineludiblement humana que té a veure amb la simbologia que queda amagada darrera la paraula.

La paraula és l'element més petit i amb significat que constitueix el llenguatge. En el cas d'Unamuno, la paraula esdevé metàfora i símbol. Si reprenem les paraules de Fernando Huarte, direm que:

> Unamuno no se ocupó de exponer su concepto de la esencia de la palabra humana tal como puede intentar hacerlo un teórico, un filósofo del lenguaje. La palabra de que él trata no es una cosa concreta, casi material, objeto posible de estudio... La palabra de Unamuno es una palabra simbólica de toda la complejidad imaginable, que comprende lo mismo la acción verbal que su producto, el proceso psíquico del hablar y su resultado. (Huarte, 1954, p. 31)

La paraula és, doncs, símbol, representa la realitat i ha d'expressar el significat òntic d'aquesta realitat però, com també és possible crear amb la paraula, cal saber interpretar quin és realment el significat òntic d'aquesta paraula, per tal de tenir un coneixement real del que són les coses. El més important és poder arribar a saber què és allò que realment diu, més enllà de com ho expressi. En aquest sentit, cal recordar que la paraula creadora és la paraula dita, és a dir, parlada. La paraula parlada simbolitza la vida per contraposar a la lletra escrita i representa l'espontaneïtat, l'instintiu i, bàsicament, el que és fecund.

Unamuno va crear mitjançant la «seva paraula» diferents realitats, on quedaven representades diverses situacions existencials. Així, la tia Tula, Avito Carrascal, don Sandalio, Abel Sánchez, Augusto Pérez, .., i tants altres personatges de la seva abundant producció literària, podrien ser considerats diferents perfils, diferents maneres de ser, diferents maneres de viure una mateixa realitat, movent-se sempre entre la realitat i la ficció. És aquest fet el que ha permès dir que la narrativa unamuniana, és una bona representació de la novel·la psicològica i, fins i tot, de la novel·la personal o existencial.

Si a aquesta voluntat d'exposar, mitjançant els ens de ficció que trobem a la seva obra narrativa, les diferents maneres de ser de l'home, li unim la seva voluntat de despertar les consciències adormides, enfront a una problemàtica personal, com és la immortalitat de l'ànima humana i la seva situació existencial, ens trobem amb la finalitat última del llenguatge unamunià.

El llenguatge, la paraula i la seva materialització en la conversa, en el pensament viu, transmès de forma directa, d'home a home, serà el mitjà que vinculi i uneixi els éssers humans, especialment en fer-los partícips d'aspectes que els condicionen a tots ells per igual. Es tracta, doncs, de presentar un vessant vital del llenguatge, a partir del qual, l'expressió lingüística adquirirà les característiques existencials que abans plantejàvem, i el diàleg i la necessitat de comunicar és el que mourà al llenguatge en si mateix.

Unamuno, mestre pensador

Pel que ja hem anat veient, d'Unamuno es poden assenyalar dues coses. En primer lloc, podem dir que és un dels filòsofs espanyols que més clarament es va voler referir de manera directa a una de les típiques problemàtiques personals i antropològiques que,

des de sempre, han preocupat a l'espècie humana. Ens referim al plantejament de què hi ha després de la mort física, corporal i sobretot a l'angoixa que es desprèn d'aquest plantejament, quan s'acaba pensant que el més probable és que no hi ha res i que la nostra existència queda limitada a la immediatesa de l'instant i dels anys en què es desenvolupa la nostra vida. Fruit d'aquest pensament trobem moltes obres, generalment literàries, novel·la, poesia, teatre, que recullen aquesta reflexió i que comuniquen al lector l'angoixa que el mateix autor va sentir en plantejar-se aquesta temàtica.

A més, es pot afegir que va lluitar, mitjançant la dialèctica de la que ell mateix parla, per trobar una argumentació que, més enllà de «la fe del carbonero», creu sense saber perquè. Aquest argument li permet arribar a creure amb una fe viva, fonamentada en l'esperança i en una voluntat ferma, i així va convertir l'angoixa del dubte en una lluita de la que ell n'era el principal protagonista. D'aquesta segona consideració, surt la tasca messiànica a la que va dirigir la seva pròpia vida, en voler comunicar aquest sentiment, el sentiment tràgic de la vida, com ell ho va anomenar, a tot aquell que es volgués aproximar a la seva obra al llarg del temps.

Al voltant d'aquestes dues consideracions, trobem l'Unamuno filòsof i pensador. L'home que com dèiem va dedicar tots els seus esforços a buscar amb qui compartir els seus pensaments més íntims.

Amb aquestes dues consideracions, a les que indirectament hem fet esment, trobem també l'Unamuno públic, implicat no només en la temàtica de la immortalitat de l'ànima humana, sinó també el pensador compromès en els diferents afers socials i públics, històrics i polítics que van commocionar i va viure l'Espanya de finals del segle XIX i principis del segle XX. Però detectem una quarta consideració a la que indirectament també hem fet referència i a la que creiem que cal tornar: la seva faceta de mestre i educador.

Aquesta darrera consideració és en realitat una conseqüència del que ja hem dit. Educar és en si mateix un procés que inclou un docent i un discent. Aquest procés cal entendre'l com una acció viva, entre una persona que ensenya i una persona que aprèn, que pot anar perfeccionant la seva pròpia natura mitjançant els aprenentatges que va assolint. Tot plegat farà que l'alumne pugui arribar a la seva segona naturalesa, afaiçonant no només els seus hàbits, sinó també els coneixements que l'ajudaran a formar part del món, no com un element més, sinó amb tota la dignitat que com a persona li correspon. Evidentment, i com hem dit, aquest procés d'aprenentatge que comporta l'educació, no només de coneixements, sinó també d'experiències i de sentiments, té el llenguatge com a principal instrument per poder desenvolupar-se.

Unamuno, amb la seva tasca messiànica, va adoptar el paper de mestre, d'educador, en voler acostar els altres cap als seus propis sentiments. Però no només això, ja que en exercir de professor a la Universitat de Salamanca, com a catedràtic de llengua grega, ho va portar a la pràctica i, fins i tot, va proposar un projecte educatiu que va anar desenvolupant al llarg de la seva vida acadèmica.

Com no pot ser d'una altra manera, el seu projecte educatiu té com a fonament les bases antropològiques que ell mateix va exposar mitjançant la seva obra filosòfica i literària. Sabem que l'home és l'objecte d'estudi propi de l'obra unamuniana. A la cons-

ciència personal en tota la seva heterogeneïtat i contingut, va dedicar de forma pràcticament íntegra la seva obra i les seves reflexions. Va concretar expressament la seva preocupació per una consciència agònica, preocupada de manera molt especial pel «perquè existencial», on es detecta de manera llunyana el ressò de l'obra de Kierkegaard, un dels promotors de l'existencialisme modern.

En aquest context, cal recordar que qualsevol plantejament antropològic té com a fi més immediat definir el concepte «home». Per tal d'intentar superar la dificultat que suposa trobar una definició que reculli totes les dimensions de l'ésser personal, aquesta definició acostuma a girar a l'entorn de tres preguntes: Què *és* l'home? Què *pot ser* l'home? Què *ha de ser* l'home? Aquestes tres perspectives defineixen en la seva totalitat,allò que és l'home. El seu «ser», la seva «possibilitat» i la seva «finalitat» són les tres directrius bàsiques cap a les que ens podem dirigir davant la necessitat de definir i concretar tota l'ambigüitat de l'ésser personal.

Unamuno va orientar la seva proposta antropològica especialment per intentar donar resposta a la «finalitat». El «per a què» era, al seu entendre, un fet davant el qual no només havia de prendre consciència l'home, no deixant-se arrossegar sense més, per la contingència de la seva realitat i dels seus actes, sinó que era proposat com un fet pel qual havia de preparar els homes, una preparació que només podia donar-se mitjançant l'educació.

L'educació, com a activitat i com a procés que és, no només havia d'orientar cap al «com» i cap al «que», fent directa referència als mitjans i als continguts a tenir en compte en el procés educatiu, sinó també havia de orientar cap el «perquè», és a dir, a les finalitats.

En aquest sentit diríem que Unamuno no només va ser un filòsof, un antropòleg, dedicat a l'estudi i a la reflexió sense més de l'ésser humà, de la seva finitud i de la seva agonia, sinó que es va proposar ser un «comunicador», és a dir, va pretendre comunicar i més que comunicar, encomanar la seva preocupació per l'home no només als seus conciutadans, sinó a tots els lectors que en èpoques –fins i tot molt posteriors a la seva– beguessin de les fonts de les seves obres. Ens deia Unamuno que:

> El deber de quien quiera se consagre a la ciencia y al arte es estimar su obra más grande que él mismo y buscar en ella, no distinguirse, sino la mayor satisfacción del mayor número de prójimos, la intensificación mayor de la vida y del mayor número posible de vidas ajenas. (Unamuno, *La dignidad humana*, 1895, p. 450)

L'«obligació» de l'artista era per a ell donar-se a través de la seva obra, realitzant-se al mateix temps com a persona. Aquesta era la seva intenció, fer que la seva obra «despertés consciències adormides», que les despertés en els principals aspectes que els havien de preocupar com a éssers humans. El missatge d'Unamuno no era nou, encara que sí atrevit. Es va atrevir a proposar que es desenterrés la saviesa que cada home guarda en si mateix, al més pur estil socràtic, i per tot això què millor que rescatar els valors més elementals a tenir presents en el procés educatiu.

Unamuno va ser un comunicador, un educador, que va voler transmetre no només reflexions sobre tots els aspectes que repercutien en l'home, en aquest home atemporal, en aquest home que no pertany a una època ni a un espai concrets, sinó que és de

sempre i de totes parts, perquè és «l'home», que no «la humanitat» tal i com ell mateix defensava.

Va voler posar de manifest no només la necessitat d'educar en uns continguts i seguint uns mètodes molt determinats, sinó també la necessitat d'educar en la fe. Només un home que fos conscient de la seva finitud i de la seva temporalitat podia ser educat en la fe i només aquesta el podia salvar de deixar-se arrossegar per la immediatesa i l'anonimat, d'una vida limitada davant la qual corria el perill de no saber veure el valor i la importància que tenia com a subjecte, com a persona.

La seva novel·la *Amor y Pedagogía* (1902) –amb importants paral·lelismes amb *El deixeble* de Paul Bourget (1889)– és una de les que millor recull la seva proposta pedagògica. En aquesta obra trobem que l'amor serà l'element nuclear a partir del qual es projectarà tota la seva filosofia de l'educació. Només l'amor li permet a l'home donar-se, lliurar-se als altres. És un procés que es materialitza en l'acte educatiu a partir de la comunicació que s'ha de produir entre educador i educand.

Sense *amor* no hi pot haver *educació.* Així queda de manifest en l'obra a partir de les paraules d'Apolodoro, quan li plantejava al seu pare la següent qüestió: «¿Y por qué no hacer del amor mismo, pedagogía?» (Unamuno, *Amor y pedagogía*, 1989, p. 142). Aquesta és la conclusió a la que arribava el protagonista d'aquesta obra, aquesta és la tesi que defineix el projecte educatiu d'Unamuno.

Si no hi ha diàleg, si no hi ha comunicació, no hi ha coneixement. L'altre passa a ser el nostre gran desconegut, i no es pot estimar allò que es desconeix. I si no hi ha diàleg i, per tant, no hi ha amor, no hi ha donació mútua i això és indispensable perquè es desenvolupi una educació integral de la persona. Si no hi ha donació, l'educador no aconseguirà que l'educand s'obri davant seu, deixant d'aquesta manera que tot el saber que aquest pugui transmetre, li arribi. L'educador no serà capaç tampoc de fomentar les capacitats que l'educand tingui, perquè no arribarà a un veritable coneixement. Per tant, *l'amor* hauria de ser *pedagogia,* tal com el pobre Apolodoro reclamava al seu pare davant la seva angoixa.

L'amor ha de ser l'instrument a través del qual s'estableixi la comunicació entre educand i educador, de tal manera que es desenvolupi el diàleg i la comunicació entre tots dos, amb la finalitat d'arribar a la plenitud de la vida, un donant i l'altre rebent, formant-se. Defensa, doncs, Unamuno mitjançant els seus personatges, que l'educació no ha de ser simplement adquisició de coneixements, encara que aquests siguin importantíssims per a la formació de la persona, sinó que també ha de fomentar les aptituds dels educands, facilitant d'aquesta manera el desenvolupament de les seves capacitats. Però Unamuno va encara més enllà. Estableix la necessitat d'educar *en* i *per a la llibertat*. Aquesta educació vista *en* i *per a la llibertat,* serà possible quan l'alumne pugui materialitzar els seus personals interessos i desenvolupar, les seves principals aptituds mitjançant l'acte educatiu.

Educar en la llibertat serà la conseqüència d'aquella educació basada en les pròpies capacitats i desitjos de l'educand. Educar per a la llibertat consistirà en fer l'educand conscient de quines són aquestes capacitats i aquests desitjos, sent capaç de transmetre'ls als altres. Per això Unamuno manifesta les següents paraules:

> Ser libre es ser admitido en la plenitud propia, es que se interesen, no por nuestras cosas, sino por nosotros mismos. Libertarse, hacerse libre, es lograr que nuestros hermanos reconozcan que valemos más que todas las ideas y las nuestras, que un hombre cualquiera vale más que todo el universo. (Unamuno, *Ramplonería*, 1895, p. 869)

Educar *en* i *per a la llibertat* serà, per tant, educar en la consecució de la veritable i autèntica personalitat. Així convida a «luchar por la conquista de la personalidad, a luchar por la libertad propia, que es la mejor manera de luchar por la libertad de los demás» (Unamuno, *Ramplonería*, 1895, p. 879).

En conseqüència, l'educació serà vista com la culminació de l'amor personal, d'una persona envers una altra, a través de la comunicació i del diàleg, i haurà de materialitzar-se en una adquisició de coneixements, a través del desenvolupament de les personals aptituds i sempre des d'un respecte a la llibertat individual. Sense oblidar –com dèiem també– que la finalitat en tot aquest procés és una formació integral de la persona a partir de la que també pot qüestionar-se en relació al «perquè» de la vida mateixa i de la seva pròpia existència.

Evidentment, tot aquest plantejament d'Unamuno sobre l'educació i els seus continguts bàsics, s'allunya i molt de qualsevol proposta cientificista sobre aquesta qüestió. La ciència no té cabuda en un plantejament en el que trobem com a element capital per al seu desenvolupament l'*amor*.

A la seva novel·la *Amor y Pedagogía* constatem un gir del pensament unamunià allunyant-se definitivament del seu pragmatisme i del seu cientificisme anterior. El perquè d'aquest allunyament el recull molt bé el professor Buenaventura Delgado quan ens diu que:

> La ciencia le defrauda porque mata el espíritu al dejar sin respuesta las preguntas que más importan al hombre; porque no da cabida al alma, a los anhelos trascendentes y porque reduce las pasiones y los sentimientos a productos materiales del cerebro; porque intentando superar todas las religiones existentes, la ciencia se convierte en otra religión. Acertadamente considera Unamuno que tanto el individuo como la Sociedad necesitan un fin, un motivo de vivir trascendente que no lo pueden dar ni la vida misma ni por supuesto, la ciencia. (Delgado, 1973, p. 31-32)

Es tractaria bàsicament de desmitificar la ciència. Deixar de veure-la com un tot, cap al que havia de girar la vida humana i el desenvolupament personal i social dels individus. Això és el que de forma clara queda de manifest a *Amor y pedagogía*. Avito Carrascal, ancorat en el més pur dogmatisme científic i posant com a exemple de ciència la pedagogia sociològica, vol «fer, crear un geni». El geni en qui ell pensa, és una persona que ha perdut la seva identitat, al si del cientificisme. Però, perquè el projecte hagués tingut èxit, Apolodoro, el seu fill fruit d'aquest projecte, s'hauria de convertir en un monstre de laboratori, pensat des dels seus orígens per representar el triomf de la ciència. Evidentment, tots aquests aspectes s'allunyen del que realment era important per Unamuno, la transcendència humana, els anhels, els sentiments..., i fins i tot la pròpia ànima humana.

«Ustedes los sabios estudian las cosas pero no los hombres...» (1882-1923, p. 232), li diu Unamuno a don Catalino, personatge inventat per ell i amb qui com amb altres, conversarà. En aquesta interlocució, li critica l'interès que don Catalino té cap a tot el que simbolitza ciència i precisament posseeix aquest interès perquè és un «savi». És en contra dels *savis,* que projecten una falsa saviesa, oblidant aspectes importantíssims

que constitueixen l'ésser humà, contra el que a partir d'aquest moment aniran molts dels plantejaments d'Unamuno.

Semblants enfocaments són els que trobem en altres escrits unamunians, com són *Don Bernardo y dona Etelvina*, conte satíric sobre la sociologia com a ciència; *Batacófilos i Bratacófobos,* conte en el que es plantejaria l'enfrontament entre científics i poetes; *Don Silvestre Carrasco,* home *efectiu* de qui dirà el professor García Blanco, al pròleg a les obres completes d'Unamuno (volum IX), que es tracta d'un perfil molt similar a don Fulgencio, personatge important d'*Amor y Pedagogía*.

Sigui com sigui, aquests breus escrits unamunians, tenen en comú l'enfrontament que protagonitzen científics i poetes, una crítica oberta i contundent a la ciència, i una clara contradicció posada de manifest pels seus personatges. I vénen a consolidar la nova perspectiva cap a la que Unamuno dirigirà el seu pensament i la seva producció. Aquesta contradicció s'entén encara millor si recordem la classificació que dels homes fa Unamuno. Els divideix en tres grups, carnals, intel·lectuals i espirituals, i d'ells ens diu que el següent:

— *Carnals*: «Hombres brutos e incultos».

— *Intel·lectuals*: «Hombres de sentido común y de lógica».

— *Espirituals*: «Los soñadores, los que llaman aquellos con desdén místicos, los que no toleran la tiranía de la ciencia ni aún la de la lógica, los que creen que hay otro mundo dentro del nuestro y dormidas potencias misteriosas en el seno de nuestro espíritu, los que discurren con el corazón, y aún muchos que no discurren. Espirituales y no intelectuales han sido los más de los grandes poetas» (Unamuno, *Intelectualidad y espiritualidad*, 1895, p. 711).

Evidentment, i davant d'aquesta classificació, diríem que Carrascal pertanyeria al grup d'intel·lectuals, com probablement el mateix Unamuno, abans de desmarcar-se del postulat positivista, mentre que Apolodoro, s'hauria quedat al llindar dels espirituals, d'aquells que somien i discorren amb el cor, d'aquells als que en el fons pertanyeria don Fulgencio, embrollant la seva personalitat amb les seves excentricitats, d'aquells que defensaven com a ideal d'artista i d'home, d'aquells amb els que s'identificava el nou Unamuno.

Presentats els principals trets de la figura d'Unamuno com a educador, així com alguns dels elements de la seva proposta educativa, cal veure ara quins mètodes d'aprenentatge proposa. A la conferència pronunciada per Unamuno a la Societat de Ciències de Màlaga, el 23 d'agost de 1906, llegim aquestes paraules:

> Escuela de libertad y de dignidad humanas que sólo se logran por el trabajo, y el trabajo significa constancia... Enseñad constancia, sobre todo constancia en el trabajo y enseñadlo con amor. Al amor, al amor a los niños se reduce toda pedagogía... Al niño solo podemos acercarnos con la niñez de nuestra alma... El niño no es bueno, se dice. Cierto, pero tampoco es malo; está más abajo del bien y del mal. El niño, miente, es cierto, pero el niño miente porque desconoce el valor de la verdad y no tiene clara noción de ella... Con amor se le lleva al amor a la verdad... No hay tarea más noble que la de moldear almas de niños, despertar sus gérmenes de bondad, ahogar los de malicia. Y para ello hace falta constancia, hija del amor. El amor es lo más constante que hay, lo más fuerte. El amor es la única pedagogía fecunda. Amad a los niños y sabréis enseñarlos. (Unamuno, 1906, p. 726)

Llibertat, dignitat humana, treball, constància, coneixement de la veritat i, com dèiem, fonamentalment amor. Aquests són els principals continguts i valors que havien

de prevaler en qualsevol procés educatiu; només a partir d'ells podia desenvolupar l'educació, perquè a més, no oblidem, segons ens deia també Unamuno:

> Se pierde la pedagogía de ordinario donde se pierde toda disciplina formal, de puro método, y es en descuidar el "para qué" de las cosas atenta tan sólo al "cómo". Lo importante en la enseñanza no es cómo se ha de enseñar algo, sino para qué ha de enseñarse. El cómo arranca y deriva del "para qué". (Unamuno, 1906, p. 717)

Per tant, en tot procés educatiu mai es pot oblidar que s'ha d'orientar cap a un fi, en cas contrari l'educació no arriba a tota la seva plenitud. El «per què» és el que haurà de dirigir qualsevol acte i qualsevol projecte educatiu. El mètode emprat haurà de garantir que s'arribi a veure el «per què». El mètode ha de ser com el seu nom indica un instrument. En suma, i de cara a l'acció educativa, té prioritat la qüestió teleològica (el fi) sobre les instàncies mesològiques, és a dir, instrumentals.

També és important destacar en aquest context que Unamuno reivindicava la importància que tenia la imaginació com a facultat a educar. La imaginació és la facultat que de forma natural està més desenvolupada en els infants i també en els poetes. El fet de cultivar-la, i no deixar que amb la maduresa es perdi, farà que hi hagi més poetes que homes de ciència, més creadors de fe, que creadors de ciència. La infantesa és l'edat de la poesia, perquè és l'edat de la fantasia. Es tracta d'una fantasia en què el somni i la realitat es barregen, ja que la imaginació de l'infant descansa sobre elements de la realitat. És com recrear la creació, tal com suggeria Unamuno i la manera com es durà a la pràctica tot aquest procés serà el joc. Així el joc és l'instrument mitjançant el qual l'infant aprèn; aprèn quin és el funcionament i l'essència de la realitat, i al mateix temps «introdueix» en ella aquells elements que la seva imaginació li dicta.

La infantesa és, per tant, la «Santa edad de la madre Poesía y del padre Juego!» (Unamuno, *Recuerdos de niñez y de mocedad*, 1989, p. 117). El nen projectarà amb l'ajuda d'ambdós, de la poesia i del joc, tota la seva intuïció en el coneixement de la realitat. La seva intuïció estarà allunyada encara del saber i de la ciència, només tindrà en la innocència del seu coneixement les «idees mares», com anomenarà Unamuno aquells coneixements innats que seran descrits per ell de la següent manera:

> Las ideas, que en cierto modo, traíamos virtualmente al nacer, las que encarnaron como vaga nebulosa en nuestra primera visión, las que fueron viviendo con nuestra vida y de nuestra vida hasta endurecer sus huesos y su conciencia con los nuestros, son las ideas madres, las únicas vivas, son el tema de la melodía continua que se va desarrollando en la harmoniosa sinfonía de nuestra conciencia. Las demás ideas o no pasan de cachivaches almacenados en la sesera o sirven sólo de pábulo a las congénitas. (Unamuno, *Recuerdos de niñez y de mocedad*, 1989, p. 117)

Per tant, cap coneixement pot deslligar-se de la naturalesa humana, ni dels seus interessos, ni de les seves capacitats, de manera que, com molt bé resumeix el professor Delgado, la teoria de l'educació unamuniana, la seva interrelació entre el «què», el «com» i el «per què», només es pot veure «a la luz de esta colaboración entre la pedagogía y la naturaleza» (Delgado, 1973, p. 150).

Per això es feia indispensable entendre el concepte *home* que presenta Unamuno, ja que d'aquesta concepció antropològica derivarà la seva filosofia de l'educació i el seu projecte educatiu. «Hombre libre, no esclavo, –ens dirà el professor Delgado que és el que volia Unamuno–. Hombre con libertad para contradecir sinceramente, con libertad

para sacudir el pasado y con fe en el porvenir; libre para romper la propia trayectoria trazada por sí mismo o por los demás» (Delgado, 1973, p. 166).

L'infant ha de ser educat en el context d'aquests valors perquè certament es converteixi en un home lliure que es vagi fent al mateix temps que va actuant. La fi de l'educació és la formació d'éssers humans. Homes que puguin, al llarg de la seva vida, arribar a conèixer el misteri de la llibertat perquè:

> El misterio de la libertad es el misterio mismo de la conciencia refleja y de la razón. El hombre es la conciencia de la naturaleza y, en su aspiración a la gracia consiste su verdadera libertad. Libre es quien puede recibir la divina gracia, y por ella salvarse. (Unamuno, *La dignidad humana*, 1895, p. 13).

Ser lliure significa, per tant, conèixer, conèixer la consciència en si mateixa i, d'aquesta manera, l'home tendirà de forma natural al coneixement de la seva persona. En aquest coneixement d'un mateix pot trobar –d'acord amb Sòcrates– la veritat de la fe que quedaria més provada per la seva pròpia existència. Si la fe s'ha pogut mantenir viva és perquè ha estat capaç ella mateixa de vèncer la raó, perllongant-se viva a través dels temps.

Desenvolupar tot aquest procés de formació, de realització personal, serà qüestió de temps, el temps durant el qual transcorrerà la nostra vida, el temps durant el que ens anirem formant com a persones, el temps durant el que esdevindrem conscients de la nostra finitud i de la nostra contingència. L'educació era vista com una alenada d'aire fresc que irrompés per formar persones lliures de dogmes i capaces de desenvolupar-se de manera integral, com dèiem, a partir de la plenitud de la seva individualitat. Per això era imprescindible:

> Crear fe, fe verdadera en la enseñanza, y sólo se crea esta fe enseñando con ella, con fe viva. La mayor obra de la enseñanza aquí estriba en enseñar su propia imprescindibilidad. (Unamuno, *La dignidad humana*, 1895, p. 64)

Una nova educació era, per tant, primordial per al desenvolupament personal i col·lectiu. El més important de l'educació és que aquesta se'ns revela com a imprescindible; a partir d'aquest fet li podrem donar el lloc que li correspongui en el context de la societat, com artífex de les noves generacions i, per tant, del nostre futur. Però tot això només serà possible considerant el concepte de llenguatge que ens presenta Unamuno; un llenguatge considerat des d'una perspectiva vital.

A tall de conclusió

Arribem, doncs, a la conclusió que un dels principals trets que defineix l'ésser humà és la seva educació i tot el procés que aquesta comporta. L'educació ens permet sortir del nostre estat de naturalesa més primari i poder-nos desenvolupar com a persones, en tota la nostra dignitat i plenitud. Dit això, cal concretar quins són els instruments i les vies més útils, i fins i tot imprescindibles, per fer possible el desenvolupament d'aquesta tasca d'educar. Sabem que són moltes les eines necessàries, però resulta també evident que hi ha una que sobresurt per damunt de totes: el llenguatge.

El llenguatge és l'element imprescindible en qualsevol procés educatiu. Sense llenguatge, sense comunicació, sense intercanvi d'experiències no hi pot haver educació. És per això que, com hem anat indicant, resulta tan important un bon desenvolupament

lingüístic, que faci possible adquirir un vocabulari que ens faciliti al mateix temps assolir coneixements, hàbits, experiències,.... que ens permetrà, en definitiva, obrir-nos al món que ens envolta i on necessàriament ens hem de moure i desenvolupar.

Però no ens podem quedar en el llenguatge com a simple instrument, hem d'anar més enllà. Hem de veure també què és allò que el llenguatge ens comunica, és a dir, hem de tenir clar què ens està dient allò que escoltem, llegim, intuïm,..... El llenguatge és important no només com a forma, sinó també com a contingut. I en aquest punt és on hem volgut posar com exemple la figura i l'obra d'Unamuno, un pensador, filòsof i literat que va tenir aquesta projecció de mestre, de lingüista i de comunicador o, el que és el mateix, de mestre pensador.

Unamuno és com a filòsof i mestre un clar exemple de com, a partir d'un plantejament filosòfic, en principi allunyat de les inquietuds més quotidianes, es pot desenvolupar un projecte educatiu podríem dir, fins i tot, basat en el sentit comú. El seu no és un plantejament teòric ni pedagògic des d'una perspectiva acadèmica pròpiament dita, però sí és un projecte que tenint com a principi l'amor, en el benentès de la interacció humana, en aquest cas entre educador i educand, va als fonaments mateixos que s'han de prioritzar en un procés educatiu. El diàleg, la comunicació, la comprensió, l'empatia,.... tan de moda en les actuals propostes educatives, són aspectes que trobem en la seva filosofia pedagògica.

En aquesta direcció, hem vist que la seva obra té un sentit; atresora un missatge molt clar que hem presentat al llarg del treball, un missatge que només s'entén si som capaços de llegir entre línies les seves obres i fem un esforç per aprofundir en allò que els personatges de les seves novel·les i del seu teatre ens diuen, amb el gest i amb les paraules. La seva proposta pedagògica no es fonamenta tant en el «què» ni en el «com», si no en el «per què». Per això resulta també innovadora, atès que no sempre s'ha tingut en compte aquest vessant de l'educació.

Tot això ens permet pensar en la importància que pot tenir, per l'educació actual, portar els nostres alumnes cap a un redescobriment de les humanitats, de la lectura dels nostres clàssics. De fer-los conscients de la importància que té per a ells la lectura, el fet de llegir per aprendre d'una tradició literària en la que no tan sols és important el que diu, sinó com ho diu i, especialment, per què ho diu. Uns clàssics que poden obrir-nos envers una de les tasques més importants i necessàries, que cal fer en l'àmbit acadèmic i universitari, que és saber contemplar per després poder reflexionar i adoptar una actitud activa i amb criteri en la interacció amb el nostre món.

Referències

Aristòtil (1999) *Política.* Madrid, Editorial Gredos.

Ayala, J.A. (1967) *Unamuno y el lenguaje*. Mèxic, Humanitas Anuario del Centro de Estudios humanísticos.

Barrio, J.M. (2010) *Elementos de Antropología Pedagógica.* Madrid, Ediciones Rialp.

Bourget, P. (1928) *El deixeble*. Barcelona, Catalònia.

Delgado, B. (1973) *Unamuno educador.* Madrid, Editorial Magisterio Español.

Enkvist, I. (2000) *La educación en peligro.* Madrid, Grupo Unisón Producciones.

— (2011) *La buena y la mala educación*. Madrid, Ediciones Encuentro.

Huarte, F. (1954) «El ideario lingüístico de Miguel de Unamuno». *Cuadernos Cátedra Miguel de Unamuno*, Universidad de Salamanca, Volum V, p. 25-37.

Lledó, E. (1974) *Filosofía y lenguaje*. Barcelona, Ariel.

Unamuno, M. de (1895) *Contra el purismo. Obras Completas.* Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, III, 1958.

— (1895) *Intelectualidad y espiritualidad. Obras Completas*. Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, III, 1958.

— (1895) *En torno al casticismo. Obras Completas*. Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, III, 1958.

— (1895) *La dignidad humana. Obras Completas*. Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, III, 1958.

— (1895) *Ramplonería. Obras Completas.* Salamanca. Ediciones de Afrodisio Aguado, III, 1958.

— (1906) *Conferencia en la Sociedad de Ciencias de Málaga. Obras Completas*. Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, VII, 1958.

— (1882-1923) *Don Catalino, hombre sabio. Obras Completas*. Salamanca, Ediciones de Afrodisio Aguado, IX, 1958.

— (1989) *Amor y pedagogía*. Madrid, Alianza Editorial.

— (1989) *Recuerdos de niñez y de mocedad*. Madrid, Alianza Editorial.

Unamuno, maestro pensador. La importancia del lenguaje y la comunicación en el ámbito educativo

Resumen: La finalidad de este artículo es analizar la importancia que tiene el lenguaje como herramienta de comunicación y de expresión de nuestro pensamiento, especialmente en el contexto educativo. Esta aportación, gira en torno a aquellos elementos pedagógicos que incluyen el lenguaje y que nos llevan a considerarlo no sólo desde una perspectiva instrumental, sino también desde una interpretación antropológica y, aún más en concreto, desde de la consideración de una antropología de la educación. Todo ello en el contexto de la figura y de la obra de Miguel de Unamuno (1864-1936), uno de los pensadores contemporáneos conocido sobre todo por su gran obra, especialmente literaria.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, filosofía de educación, antropología, Miguel de Unamuno

Unamuno, maître penseur. L'importance du langage et de la communication dans le domaine éducatif

Résumé: Le propos de cet article est d'analyser l'importance du langage en tant qu'outil de communication et d'expression de notre pensée, tout spécialement dans le contexte éducatif. Cette contribution tourne autour des éléments pédagogiques qui incluent le langage et qui nous mènent à le considérer non seulement dans une perspective instrumentale sinon aussi avec une interprétation anthropologique et, plus concrètement, avec la considération d'une anthropologie de l'éducation. Tout cela dans le contexte de la figure et de l'œuvre de Miguel de Unamuno (1864-1936), un des penseurs contemporains surtout connu pour sa grande œuvre littéraire.

Mots clés: langage, communication, philosophie de l'éducation, anthropologie, Miguel de Unamuno

Unamuno, master thinker. The importance of language and communication in the educational environment

Abstract: The aim of this paper is to analyse the importance of language as a tool for communicating and expressing our thought, particularly in the educational context. We focus on elements of education that involve language, and that lead us not only to consider it from an instrumental perspective, but also to interpret it from the perspective of anthropology and, more specifically, anthropology of education. The analysis is carried out in the context of the figure and work of Miguel de Unamuno (1864-1936), who was a contemporary thinker known, above all, for his major works and particularly his fiction.

Key words: language, communication, philosophy of education, anthropology, Miguel de Unamuno

NOTES DE LECTURA

READING NOTES

El pensament català a examen: una lectura pedagògica

Conrad Vilanou i Torrano

Xavier Serra. *La filosofia en la cultura catalana*. Catarroja-Barcelona, Editorial Afers, 2013, 210 pàgines.

És ben sabut que la filosofia no gaudeix avui de bon predicament en els ambients acadèmics. La seva presència retrocedeix a l'ensenyament secundari i les coses no van massa millor a la universitat. Es diu que és un mal general i que a la vella Europa –fins i tot a Alemanya– les facultats de Filosofia reculen sense treva. Pel que sembla, són coses del moment present, de la realitat postmoderna, que després d'haver pregonat a tort i a dret la conveniència d'un gir pragmàtic en el món de l'educació i de la cultura sembla que hagi proclamat la mort –i tal vegada, l'enterrament definitiu– dels grans discursos del pensament i, com és natural, les grans narratives que han donat sentit al pensament occidental i que han estat acusades –una i mil vegades– d'haver desencadenat les últimes dues guerres mundials, amb les corresponents atrocitats totalitàries. A la mort de Déu (Nietzsche) i al defalliment posterior del cristianisme, han seguit la crisi del marxisme (visualitzada amb la caiguda del mur de Berlín) i la declaració unilateral del fi de la història per part dels profetes postmoderns (i aquí François Lyotard ocupa un lloc de relleu) que han substituït l'esperança en el demà pel cofoisme del present. En poc menys de vint-i-cinc anys el pensament únic s'ha imposat i la filosofia retrocedeix aquí i allà, i així les diferents disciplines –i l'educació és ben bé una mostra del que diem– abandonen la seva ascendència filosòfica –o, el que és el mateix, teorètica i reflexiva– a benefici d'uns objectius que privilegien l'èxit i l'eficàcia performativa.

Si aquest estat de coses ja és greu per ell mateix, la situació empitjora quan es tracta del nostre país, és a dir, de la cultura catalana. Ara fa poc més d'un segle que s'obria a la Universitat de Barcelona la primera secció moderna de Filosofia que, a la llarga, havia de donar lloc a la de Pedagogia (a finals dels anys trenta, per bé que va ser restaurada en els cinquanta) i la de Psicologia (a les darreries dels seixanta). Avui cadascuna d'aquestes disciplines, marxa pel seu compte i els vasos comunicants entre elles són gairebé inexistents. Sembla com si la matriu filosòfica interessés poc als pedagogs (entestats en els programes per competències, la qual cosa els aboca a un biaix de caire tecnològic, o a l'intervencionisme social més o menys purità). Tampoc la filosofia afecta els psicòlegs, preocupats per fer-se un lloc en l'àmbit professional, circumstància que els obliga a reinventar nous camps de treball que van des del *coaching* a la teràpia emocional, en un moment en què l'ésser humà viu una permanent crisi existencial que reclama tot tipus de suports, i en què les tècniques d'autoajuda s'han convertit en una mena de manà profà en un món consumista.

Amb aquest rerefons, ens arriba el llibre del professor Xavier Serra (Sueca, 1967) que –entre altres mèrits– té l'encert de defugir del Principat per referir-se

també –i això és una veritable novetat– al País Valencià. Ben mirat, l'autor recull en aquesta obra una sèrie d'estudis i treballs publicats anteriorment en diferents revistes i llibres, que ara s'apleguen en una única obra que, tot i aquesta procedència heterogènia, manté una unitat temàtica. No obstant, el seu diagnòstic és molt crític i, fins i tot, negatiu. Al seu torn, mostra un tarannà corrosiu i desmitificador, fins al punt de procedir a una veritable deconstrucció de l'escola filosòfica catalana del sentit comú i, igualment, del que fou la Universitat Autònoma de Barcelona durant la Segona República. En aquesta direcció, la declaració inicial del prefaci no enganya ningú: «La filosofia catalana contemporània ha estat una filosofia epigonal, subalterna, de molt feble empenta especulativa. Una filosofia, al capdavall, d'imitadors i divulgadors...» (p. 9). I cal insistir en el fet que Serra entén per filosofia catalana allò que succeeix a ambdues ribes del riu de La Sènia, al País Valencià i a Catalunya, i, conseqüentment, a allò que ha tingut a les ciutats de Barcelona i València com a centres neuràlgics. Si el panorama pel que fa al Principat no estat molt exitós, les coses s'agreugen quan ens referim al País Valencià on al segle XIX va dominar un «cretinisme molt dens, densíssim, impossible de rompre» (p. 25).

Per tant, la mirada de Xavier Serra –l'estil del qual recorda la manera de fer de Joan Fuster– es pot considerar com a punyent i provocadora. No debades, Serra escriu d'una manera directa i contundent, i diu les coses pel seu nom, és a dir, pel broc gros, sense cap mena de reserva i lluny de convencionalismes. Ell no és un pensador políticament correcte, la qual cosa celebrem enmig de tanta hipocresia acadèmica. Per això, de ben segur, el llibre ofereix fragments que podrien aixecar butllofes a més d'un lector que es manegés en el món pedagògic. Veiem, tot seguit, el judici que fa sobre Manuel Batolomé Cossío, del qual afirma «que fou un escriptor castellà d'una irrisòria insubstancialitat, misticoide i confús» (p. 101). Curiosament, una de les escoles més progressistes que es van establir a València durant els anys republicans portava el nom de Cossío, el primer director del qual va ser José Navarro Alcácer.

D'entrada, Serra ens mostra les misèries filosòfiques i idiomàtiques de la Renaixença, amb la qual cosa trenca motlles i esquemes. El que escriu aquesta nota de lectura –alumne del professor Alexandre Sanvisens durant els anys setanta del segle passat– sempre va sentir parlar amb reconeixement de la tradició filosòfica, articulada al voltant de Francesc Llorens i Barba, el quadre del qual havia presidit durant dècades la sala de consultes catalogràfiques de l'Ateneu Barcelonès. D'aquesta veneració del professor Sanvisens pel fil conductor que aniria de Ramon Martí d'Eixalà i Francesc Llorens i Barba als germans Tomàs i Joaquim Carreras Artau, sense oblidar antecedents com Balmes, no queda res dempeus. Remarquem que un dels nuclis de la tesi del professor Serra rau en mostrar la insuficiència de la tradició de la filosofia del sentit comú. I així, després d'elogiar els treballs de Misericòrdia Anglès, conclou el següent:

> La filosofia del sentit comú aconseguí a França o a Alemanya un ressò superior al que tingué a Catalunya. Fou un fenomen internacional i no una singularitat catalana. (p. 36)

Tampoc ofereix consistència el que esdevenia a València, on dominava el pensament ranci del prevere Francesc Asensi, que no va escriure res, per bé que «es dedicà a desacreditar tota la filosofia en voga a l'estranger» (p. 16). La presència a la Universitat de València, a partir de 1858, d'Eduardo Pérez Pujol de filiació krausista tampoc va comportar cap nove-

tat important. «En realitat, el krausisme només fou influent, ací, en tant que corrent de renovació pedagògica... A Barcelona, el krausisme tingué una gairebé nul·la presència a la Universitat» (p. 18). Així, doncs, Serra desmitifica el pas de pensadors de filiació krausista per la Universitat de València que –si més no, des d'un prisma pedagògic– va ser rescatada, entre altres estudiosos, pel professor León Esteban amb diversos estudis (1974, 1977, 1990).

En efecte, l'any 1974 el professor Esteban Mateo –historiador de l'educació– escrivia que «Giner de los Ríos siempre sintió por Valencia una inclinación especial» (Esteban Mateo, 1974, p. 27). A parer d'aquest autor, es poden dibuixar dues fornades d'institucionistes valencians: la de primera hora (Eduardo Soler y Pérez, José Villó y Ruiz, Alfredo Calderón, August Comas i, sobretot, Eduardo Pérez Pujol) i la segona i última tongada (Angelina Carnicer, José Navarro Alcácer, Pascual Carrion). Enmig d'aquestes dues onades, i a manera d'home-pont, esmenta José Deleito y Piñuela. Vistes així les coses, el krausisme valencià dóna els seus fruits en el camp de la renovació de l'ensenyament, amb iniciatives més o menys reeixides (Extensió Universitària, Universitat Popular, Missions pedagògiques, etc.), però en canvi va ser erm i eixut pel que fa al pensament. Si s'admet aquesta distinció, el lector comprendrà les següents paraules d'en Xavier Serra:

> Cal advertir, a més, que el krausisme no tingué sobre l'ensenyament de la filosofia, ni al País Valencià ni a Catalunya, una incidència apreciable. Els filòsofs krausistes que passaren per aquí van ser fugaços, fonedissos. (p. 55).

Altrament, i al marge de les consideracions sobre els krausistes, el cert és que Serra detecta la presència d'un corrent, més o menys manifest, de tall escolàstic que va ser actualitzat per l'esperit de Lovaina, promogut pel cardenal Mercier que va arrelar a través de Josep Torras i Bages i de la revista *Criterion* (1925-1936), dirigida –que d'antuvi pot sobtar– per caputxins, més a prop espiritualment de sant Francesc que de Tomàs d'Aquino. D'acord amb el que escriu Xavier Serra «la desorientació amb què navegaren els homes de la Renaixença fou total» (p. 28). I això no només a València, sinó també a Catalunya.

Doncs bé, de la mateixa manera que al Principat s'havia dibuixat l'existència d'una escola filosòfica catalana, quelcom similar va passar a les terres valencianes on una pretesa escola valenciana de pensament (Vives, Sempere, Palmireno, Pérez Bayer, Maians, sant Vicent Ferrer, etc.) s'havia d'oposar a qualsevol importació forana, més encara si es tractava de filosofia alemanya. De fet, i en relació amb el País Valencià, el cert és que durant el franquisme es va accentuar la tendència a formalitzar aquest vessant valencianista, amb noms com ara Francesc Alcayde Vilar, José Corts Grau i Antoni Torró, autors que es van posar al servei del règim del 18 de juliol de 1936. No és casual que Corts Grau preparés una antologia sobre Vives que va publicar l'any 1943 les edicions FE (Falange Española), dins la col·lecció «Breviarios del Pensamiento Español».

Ben mirat, i dins d'aquesta reivindicació filosòfica valencianista, l'humanisme de Joan Lluís Vives ocupa un lloc de relleu. El pas per la universitat llevantina de Juan Contreras y López de Ayala, el conegut marquès de Lozoya, va deixar la seva empremta. La cosa es remunta a la dictadura de Primo de Rivera. En realitat, aquesta recuperació de la figura de Vives no es pot deslligar del paper exercit pels jesuïtes que, a més del col·legi Sant Josep, posseïen el centre Escolar i Mercantil,

instàncies que «tingueren una enorme, inusitada importància en la cultura i la política valenciana del primer terç del segle XX» (p. 82). Tot semblava admirablement orquestrat, fins al punt que el règim dictatorial va crear una càtedra Lluis Vives a la Universitat de València el febrer de 1928.

Entre aquest grup d'intel·lectuals orgànics, defensors de Vives en una línia valencianista que encaixa en la idea d'Espanya de la Dictadura, sobresurt el nom de Mariano Puigdollers, membre de l'ACNP (Asociación Católica Nacional de Propagandistas). Una vegada més assistim a una operació de manipulació històrica, tal com reflecteix Serra en el llibre que comentem: «El refús vivista del protocomunisme dels anabaptistes era utilitzat per Puigdollers per a rebutjar el comunisme de la seva època» (p. 84). No perdem tampoc de vista que Puigdollers va enaltir durant els primers compassos del franquisme la figura de Vives (*La filosofía española de Luis Vives*, 1940) i, anys més tard, la de Balmes (*La filosofía de la ley, en Balmes*), títol de la seva intervenció en la conferència balmesiana del 9 de juliol de 1963.

D'acord amb el que diem, Antoni Torró –afusellat a Alcoi el 1937– va publicar *La pedagogía científica según Vives* l'any 1932, i *Filosofía de la Hispanidad*, el 1936, «una mena de reforç suplementari a la *Defensa de la hispanidad*, de Ramiro de Meztu» (p. 87). Si seguim el nervi del llibre d'en Serra, el «vivisme» no seria més que una conseqüència de la reivindicació de la tradició que va fer Menéndez Pelayo de la filosofia espanyola[1]. En aquesta recuperació del pensament de Vives va tenir un paper cabdal Adolfo Bonilla y San Martín, que durant un breu període va ser catedràtic de dret mercantil a la Universitat de València. L'any 1903 Bonilla va publicar *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*, alhora que la seva extensa obra sobre la història de la filosofia espanyola (fins al segle XII) va ser continuada a partir de 1939 pels germans Carreras Artau.

> D'altra banda, el llibre que Bonilla havia escrit sobre Lluís Vives fou l'obra de consulta bàsica per als "vivistes" valencians –fins i tot per a l'energumènic Torró. (p. 89)

Al cap i a la fi, Vives es posava al servei de la idea d'una Espanya imperial i catòlica, que va triomfar en el món en el segle XVI, i que ara convenia rehabilitar i restaurar. Per Serra les coses són clares:

> Vives havia nascut –es deia– el 1492, *annus mirabilis*. El procés inquisitorial contra la mare de Vives, Blanquina March, no fou publicat fins al 1964. (p. 88)

De cara als nostres interessos, la recuperació de la figura de Vives també va posseir una lectura pedagògica, cosa que no ha d'estranyar si es té en compte que el krausisme havia deixat una bona empremta en el món de l'educació. Abans de 1936, Vives era l'autor que convenia recuperar, de la mateixa manera que a partir de 1943 –quan el nacionalsindicalisme va deixar pas al nacionalcatolicisme– Balmes va ser l'autor preferit. Tot indica, doncs, que Vives i Balmes van ser utilitzats per refermar una línia de pensament pedagògic que es pogués situar de manera alternativa a les idees de la Institución Libre de Enseñanza, fundada per Francisco Giner de los Ríos l'any 1876.

No hi ha dubte que aquí es dibuixa una de les constants del pensament tradicional espanyol: l'oposició sistemàtica al krausisme, identificat amb el progressisme centralista. Si a Catalunya, el front davant del krausisme trobava una barrera natural en la filosofia del sentit comú, lloada per Menéndez y Pelayo, a València

(1) Vegeu l'article de Sílvia Coll-Vinent en aquest mateix número de la revista.

–on la presència d'alguns professors de filiació krausista era més o menys manifesta– es va recórrer a la tradició de pensament valencianista i, molt especialment, a la figura de Vives, per bé que ningú recordava que es va veure obligat a marxar a l'estranger per evitar ser perseguit, atesa l'ascendència jueva de la seva família.

Seguidament, Serra revisa el problema universitari i fixa la seva atenció en Eugeni d'Ors, factòtum del Noucentisme. Adesiara, posa en evidència que molts dels autors d'aquella generació –com el mateix Xènius i Joan Crexells– hagueren d'escriure als periòdics per poder sobreviure: «De Pujols a Pla i d'Ors a Fuster, tot és "literatura d'idees"» (p. 70). Alhora, si uns no podien viure de la filosofia, la resta –els destinats a l'ensenyament universitari com Joaquim Xirau, Jaume Serra Hunter o Tomàs Carreras Artau– es dedicaven a la política. Els dos primers en favor de l'esquerra, el tercer a benefici de la Lliga. En definitiva, aquells van ser anys de foscors, sense cap poder de creativitat, atès que «la major part dels filòsofs acadèmics titulars de càtedres a les universitats de València o Barcelona entre el 1920 i el 1936 van mostrar el mateix perfil intel·lectual: un espiritualisme catòlic inconcret, difús, indefinit, desproveït de sistema» (p. 90), la qual cosa confirmaria l'existència d'un gir espiritualista, que es va fer palès durant el període d'entreguerres (1919-1939). Potser és revelador el que escriu Serra sobre els nostres pensadors acadèmics:

> A la Universitat de Barcelona, Serra Hunter emplenà fulls i fulls en defensa de la "idealitat". Xirau fou un místic del sentiment amorós que escriví sobre el tema alguns volums. (p. 91)

Només dos noms, i certament un xic marginals, s'escapen de la crema: Paul Ludwig Landsberg, especialista en la filosofia dels valors, i David Garcia Bacca, amb el seu paper de renovador de la lògica.

Aquest gir espiritualista –en opinió de Xavier Serra– va fer que es perdés el costum dels discursos i dels manuals. Amb tot, a València sobresurt Francisco Alcayde Vilar que el 1934 va fer un discurs *Contra el valencianisme*, en el moment d'ingressar en el Centre de Cultura Valenciana.

> El títol és desorientador. Realment, el que pretenia Alcayde era refutar tots els arguments i recels contra el moviment cultural i polític valencianista. Des del seu retorn a València, el 1931, fins a l'inici de la Guerra Civil, el 1936, Alcayde féu apologia del valencianisme, i mirà de posar en funcionament un seminari de pedagogia a la Universitat per ta d'introduir la llengua catalana a les escoles. (p. 93)

És ben versemblant que Alcayde volgués seguir els passos de Xirau amb el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Serra comenta que Alcayde, com a regent de la càtedra Lluís Vives, creada com hem vist durant la Dictadura, va portar Joaquim Xirau a València on va impartir unes conferències l'any 1933. «El resum de les conferències de Xirau, redactat per Alcayde, va ser publicat en el setmanari *El Camí*» (p. 67). Més endavant, i en relació a aquesta qüestió, llegim:

> Xirau fou un impulsor dels estudis pedagògics a Catalunya i Alcayde, a València, tingué una pretensió semblant. Els escrits pedagògics de Xirau són nombrosos; els d'Alcayde són més rars. (p. 94)

Si és més que probable que aquesta institucionalització universitària de la Pedagogia no va quallar a la València republicana, el que sí és segur fou l'adaptació d'Alcayde a la nova situació política del franquisme.

> El 1939, havent estat nomenat degà de la Facultat de Filosofia i Lletres, fou l'encarregat de fer el discurs inaugural de curs a la Universitat

> de València, discurs que titulà *El concepto de nación en José Antonio.* (p. 93-94)

Amb la diàspora que va seguir a la derrota republicana del 1939, l'espiritualisme dels prohoms del republicanisme (Serra Hunter, Xirau) va anar a la baixa i es diluí dins la metafísica nacional-catòlica, juntament amb l'hispanisme exaltat i el reverdiment de l'escolàstica (p. 95). Aquest ambient de col·laboració amb el règim franquista fou, certament, asfixiant. Comptat i debatut, no hi hagué fins a 1965 una veritable filosofia acadèmica d'un cert nivell, després d'una tímida obertura cultural el 1962, any que coincideix amb l'inici del Concili Vaticà Segon. En efecte, a ambdues zones geogràfiques –sigui al País Valencià, sigui a Catalunya–, els primers símptomes renovadors apareixen a cavall de les dècades dels anys seixanta i setanta. Aquí cal esmentar Manuel Sacristán a Barcelona i Josep Lluís Blasco a València, sense oblidar la revista *Teorema* (1971), una publicació conjunta dels departaments de lògica i filosofia de la ciència, dirigit per Manuel Garrido, i història de la filosofia, dirigit per Ferran Montero.

Certament que en una crònica com la que ens ocupa, no podem parar compte i raó de cadascú del noms que apareixen en el llibre de Xavier Serra, ni tampoc dels diferents corrents o famílies ideològiques –per exemple, l'establerta del P. Orlandis i Jaume Bofill, al voltant de la revista *Cristiandad*– que han incidit, ni que sigui tangencialment, en el panorama del pensament català més recent. És cert que nosaltres hem procedit a una lectura des del món de les idees educatives, que durant dècades depenia del que succeïa en el camp de la filosofia. En aquest sentit, no ens podem d'estar de reproduir l'afirmació, segons la qual «els noucentistes introduïren en l'oferta editorial catalana l'estudi filosòfic àrid i acadèmic» (p. 124). Però no és menys veritat –com Serra reconeix– que van procedir a la traducció del *Credo pedagògic* de Dewey, aparegut el 1897, i que va veure la llum –en versió catalana– a les pàgines de *Quaderns d'Estudi*, entre 1917 i 1918, tot coincidint amb l'entrada dels nord-americans en la Gran Guerra.

És hora de posar punt i final a aquesta recensió d'un llibre punyent i provocador que ens convida a tornar a visitar el nostre passat filosòfic més immediat. Pels que ens dediquem a les qüestions relatives al pensament pedagògic ha estat un llibre que trenca esquemes i, alhora, ofereix un ventall ampli de suggeriments. Rastrejar les possibles connexions entre Xirau i Alcayde Vilar, de cara a la constitució d'una secció de Pedagogia a la Universitat de València, no és una cosa menor. En cert sentit, el llibre d'en Serra resulta incòmode per aquells que vam escoltar les opinions del professor Alexandre Sanvisens, sobre la filosofia del sentit comú. En el fons, molts dels treballs que en l'àmbit de l'educació s'han fet sobre l'educació moral i en valors parteixen del paper de la consciència que constitueix una mena de clau de volta de la filosofia catalana, tal com va deixar ben expressat Llorens i Barba.

> Eso es la conciencia: conocimiento de nosotros mismos, de nuestros actos y afecciones; porque cuando decimos conocimiento de nosotros mismos, o conocimiento que de sí mismo tiene el *yo* se conoce siempre modificado, se conoce sintiendo o deseando, esperando o temiendo; no se conoce de una manera abstracta, ni de una manera concreta sino viviendo, y semejante vida se expresa por las palabras sentir, conocer y querer. (Llorens i Barba, *Lecciones de Filosofía*, I, «Psicología empírica», lliçó VIII, p. 116-117)

Per consegüent, som del parer que l'interès per l'educació moral va ser també una de les preocupacions cabdals del Dr. Sanvisens, que es va interessar repetides vegades per la consciència i, més

concretament, per l'educació de la consciència i, igualment, per l'educació en la consciència en sentit autònom. Altres dos punts forts de la seva cosmovisió pedagògica, situada sota la bastida sistèmico-cibernètica, van ser la prospectiva, entesa com la capacitat d'anticipació inherent a qualsevol acció educativa, i les relacions entre la ment i el cervell, per tal de fonamentar unes adequades teories de l'aprenentatge, d'acord amb una orientació pedagògica cognitiva.

Justament pensem que els treballs d'alguns dels seus deixebles més significatius –liderats per Josep Maria Puig– han desenvolupat una línia d'aquests plantejaments, el que afecta a la consciència, en destacar els lligams entre la consciència i l'educació. A més, cal aprofundir en el pensament pedagògic d'autors com ara Albert Bonet, deixeble de Tomàs Carreras Artau, que va elaborar un estudi sobre la consciència moral de l'infant, aparegut el 1927, amb la qual cosa coincidia –si més no cronològicament– amb les aportacions de l'escola psicològica ginebrina (Claparède, Piaget), tot destacant el paper de la consciència com a mecanisme d'autoregulació de la conducta humana. Sabem, i restem ben amatents, dels treballs que la professora Montserrat Payà està preparant sobre aquesta qüestió.

Si la història de la pedagogia ha construït el seu propi santoral amb hagiografies sobre diversos autors (Giner, M. B. Cossío, Serra Hunter, Xirau, etc.), Xavier Serra procedeix a un exercici genealògic que té molt d'enderrocament postmodern. Ens ve a dir que els nostres referents –siguin de la corda que siguin– són intel·lectualment de segona fila, alguns foscos (M. B. Cossío), altres espiritualistes (Serra Hunter, Xirau), uns tercers (T. Carreras Artau) simplement carrinclons i dretans. La lectura d'aquest llibre ens ha deixat a les palpentes, però el cert és que el pedagog, l'educador, ha de donar respostes ara i aquí. Això probablement és el que van voler fer els capitosts de la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ja fos durant l'etapa republicana –quan Joan Roura-Parella divulgava la pedagogia de les ciències de l'esperit que havia après a Alemanya, en sintonia amb l'espiritualisme de Serra Hunter i Xirau–, o durant els anys de la transició democràtica quan el professor Alexandre Sanvisens lloava públicament l'escola filosòfica del sentit comú, la qual cosa va generar un important moviment a favor de l'educació moral durant els anys vuitanta i noranta del segle passat. Després de llegir el llibre de Xavier Serra em fa la impressió que m'he quedat orfe: ho he perdut tot, els meus referents ideològics i intel·lectuals, que durant anys vaig haver de recuperar entre l'oblit i la memòria. No cal dir que Serra ha estat sincer, i que el seu llibre ens neguiteja, per la qual cosa li hem d'estar molt agraïts. Clar i català: ens afecta i ens ajuda a pensar.

Referències

Esteban Mateo, L. (1974) *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia* (Institucionistas valencianos). València: Editorial Bonaire.

—— (1977) *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*. València: Anubar [2 opuscles].

—— (1990) *El Krausismo, la Institución Libre de Enseñanza y Valencia*. València: Nau Llibres-Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (Serie minor, 11).

Llorens i Barba, F. (1920) *Lecciones de Filosofía*. Barcelona: Facultad de Filosofía y Letras.

—— (2010) *Filosofia i consciencia*. Estudi i selecció de textos de Joan Cuscó i Clarasó. Barcelona: Publicacions de la Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull.

La filosofia com a forma de vida

Glòria Cagigal

Antoni Bosch-Veciana. *El moviment lector de Pierre Hadot*: *de l'antiguitat clàssica a la contemporaneïtat de la vida filosòfica*. Barcelona, AEAU, 2013, 170 p.

Descobrir Pierre Hadot (1922–2010) pot ser una de les millors troballes que qualsevol interessat en la filosofia pugui fer. L'encontre es torna imprescindible si la filosofia suposa una aposta vital, si la seva dedicació va més enllà del gaudi ociós.

A *El moviment lector de Pierre Hadot*, Antoni Bosch-Veciana ens acompanya a comprendre millor el sentit de l'obra de Pierre Hadot. El treball està format per dues conferències que impartí l'any 2009 («Pierre Hadot, lector de l'antiguitat clàssica: la contemporaneïtat de la vida filosòfica») i el 2010 («"Qu'est-ce que philosopher?" Pierre Hadot i la manera de viure filosòfica»), a més de comptar amb un prefaci per Arnold I. Davidson, amic i gran coneixedor d'Hadot.

La primera part de l'obra traça amb especial dedicació l'itinerari intel·lectual i espiritual d'Hadot, així com els motius, rerefons i horitzó del moviment lector de l'autor de *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Veurem com, a partir de dues experiències juvenils en què el pensador experimentà «la presència del Tot i d'ell mateix en aquest Tot», es produeix en Hadot una «transformació perceptiva» radical, una nova manera de mirar i de comprendre les coses, que l'acompanyarà fins al final de la seva vida.

Pierre Hadot no és només un gran estudiós de la filosofia grecoromana, sinó que aporta «un nou sentit a l'estudi del món antic». Pel professor francès és de gran importància dirigir-se al *present* del text mitjançant una *mirada senzilla*, *mirada contemplativa*, que li permet arribar a la conclusió que, pels antics, la filosofia consistia en una manera de viure, en un *exercici espiritual*. Hadot coincideix en aquesta concepció de la filosofia com a forma de vida; forma de vida que abraça la quotidianitat en totes les seves expressions.

Així, la lectura no escapa d'aquesta visió de la pràctica filosòfica: ben al contrari, la sustenta. L'*exercitació lectora* demana un esforç rigorós i disciplinat per tal d'arribar a l'arrel dels textos filosòfics, ampliar la pròpia visió del món i operar una transformació del jo. Inspirat en Goethe, sobre qui tractarà la seva última obra, *N'oublies pas de vivre*, és elemental procurar superar la visió del jo particular per tal d'assolir una perspectiva més universal. La lectura, com a forma de vida que és, pot ajudar a aconseguir aquesta fita.

Bosch-Veciana ens recorda que Pierre Hadot no pretén un restabliment del passat, tampoc «una projecció del passat en el present». Tot intentant donar una resposta a les contradiccions i incoherències que es presenten en els textos antics, Hadot recupera el sentit últim de la filosofia en el món grecoromà. Pierre Hadot també ha pogut observar que, si la filosofia ha estat i és preeminentment conside-

rada com a disciplina especulativa, es deu al fet que el cristianisme l'adoptà com a eina per dotar de materials intel·lectuals la teologia. El moviment lector de Pierre Hadot busca tornar a l'origen, en el qual la filosofia era entesa com a *ars vivendi*. Aquest moviment exigeix que la teoria sigui considerada com a *praxi*, que es doni una «*praxi* teoritzada».

Una de les qüestions que es planteja Bosch-Veciana és la de quins efectes pot tenir en el nostre present la visió que ha donat Pierre Hadot sobre la filosofia. Perquè Hadot no només es limita a exposar un descobriment intel·lectual: la seva obra exhorta a fer de la filosofia una forma de vida, i el seu treball i la seva persona exemplifiquen que aquest retorn a l'arrel és possible. La resposta de Bosch-Veciana és precisa: l'efecte pot ser guaridor, perquè si la filosofia s'institucionalitza, pot veure's «condemnada a no ser altra cosa que una disciplina del saber».

En relació a aquestes últimes línies, voldríem remarcar que Hadot diferencia dues etapes a la seva recerca: a la primera comprèn que la filosofia «era sobretot un exercici pedagògic i intel·lectual més que no pas una construcció sistemàtica de conceptes», i a la segona, conclou que després de Sòcrates la filosofia es presenta com una *terapèutica*.

El segon text d'*El moviment lector de Pierre Hadot* arrenca amb un altre dels punts fonamentals en l'obra d'Hadot, transversal a tota la seva trajectòria: la de la qüestió d'allò que la filosofia és, el problema de la filosofia en ella mateixa. Aquest element té una importància cabdal, ja que per a Pierre Hadot hom pot ser considerat filòsof quan es «planteja radicalment» què és filosofar: quan, com expressa Bosch-Veciana «es treballa a si mateix per tal de mostrar el lligam potent entre filosofia i vida».

L'altra clau del pensament d'Hadot és el concepte d'«exercici espiritual». Quan en una entrevista li pregunten a Pierre Hadot per la definició d'*exercicis espirituals* respon que es tracta de «l'ús de la llibertat al servei de la vida». Una resposta sensacional, que es pot comprendre millor mitjançant la lectura de l'article *Exercices spirituels* i que Bosch-Veciana ens exposa. De fet, en llegir-lo, Michel Foucault va quedar tan entusiasmat que decidí proposar Hadot com a professor del *Collège de France*.

A l'article s'exposen diferents pràctiques de diverses escoles filosòfiques del món antic que cercaven un mateix fi. Comenta Hadot que els *exercicis espirituals* estan destinats a la formació del jo, de manera que el filòsof podrà transformar la seva visió del món i del seu ésser. Aquests *exercicis*, entesos com a pràctiques (ja sigui del cos o l'ànima), són *espirituals* i no simplement «intel·lectuals» o «morals» perquè engloben la totalitat del subjecte.

L'article està ordenat de la següent manera: primerament es troben *exercicis espirituals* destinats a «Aprendre a viure»; en segon lloc a «Aprendre a dialogar», després a «Aprendre a morir» i, finalment, ens trobem amb «Aprendre a llegir». Per a Bosch-Veciana, l'ordre expositiu de les tres primeres seccions estaria relacionat amb els «processos espirituals que es donen en tot ésser humà».

Els primers exercicis proposarien una conversió d'un «estat de vida inautèntic a un estat de vida autèntic», una transformació que es presenta com a teràpia de les passions i que condueix a un equilibri interior. En relació a «Aprendre a dialogar», Hadot rescata la figura de Sòcrates: perquè hi hagi diàleg amb els altres ha d'existir un diàleg amb un mateix, i viceversa. El diàleg és entès com a *exercici*

espiritual perquè «encamina cap a la conversió» i «exercita l'ànima a convertir-se al Bé».

Les pràctiques relacionades amb l'«Aprendre a morir» possibiliten la conversió de l'ànima, la metamorfosi del jo. De nou, apareix en escena Sòcrates: la seva mort és un reflex de la seva forma de vida. Hadot dedica les últimes pàgines de l'article a «Aprendre a llegir», encara que no es tracti d'un *exercici espiritual* dels antics, sinó que ho hauria de ser per al lector contemporani. El professor francès convida a rellegir «les velles veritats» dels textos, a destapar-ne la importància espiritual.

Gairebé tancant la conferència del 2010, Bosch-Veciana recupera la reflexió de Pierre Hadot sobre la relació entre la manera de viure filosòfica i «l'acció comunitària i social». Bosch-Veciana ens fa veure que per a Pierre Hadot el filòsof no pot estar tancat en si mateix, sinó que ha d'obrir-se als altres i mantenir lligams amb la societat.

El tracte amb el mestre i la vida en comú reforcen el progrés espiritual; en la cura de l'ànima hi està inclosa l'harmonia entre la solitud i la vida en comunitat. Hadot creu que la resposta a «què és filosofar» ha de contemplar, sense excepció, el que ell anomena «acció comunitària i social». Perquè la cura d'un mateix és indestriable de la cura dels altres.

En molts moments d'*El moviment lector de Pierre Hadot* podem pensar que sentim a Hadot en boca de Bosch-Veciana. Sembla ser que, per sort, la proposta del filòsof francès està quallant. Perquè si al principi dèiem que trobar-se amb Pierre Hadot resulta necessari es deu al fet que la seva resposta a «què és filosofar» ens força a replantejar-nos si allò que estem fent és veritablement filosofia: si es manté una *coherència global* en allò que es desitja, es pensa i es fa.

La universitat assetjada. Testimonis d'un naufragi

Francisco Esteban

Jesús Hernández; Álvaro Delgado-Gal; Xavier Pericay (Eds.). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio.* Barcelona, Anagrama, 2013, 386 pàgines.

El segle XXI no ha començat de qualsevol manera per a la universitat europea. Pel que sembla, aquest nou segle és un moment idoni per a construir-ne una de nova. Algunes veus profètiques i ments visionàries ja albiraven, a les acaballes del segle XX, que una insòlita universitat es podria erigir en aquests temps inèdits, o com molt bé s'ha dit, hipermoderns (Vilanou, 2014).

Dit i fet, un grup de polítics i gestors, amb els seus corresponents batallons multidisciplinars d'assessors, van decidir que Bolonya seria el nom de la nova universitat, tot rememorant i homenatjant la que es considera que va ser la primera institució universitària del vell i ara irreconeixible continent, i que fou fundada l'any 1088. A dia d'avui, els vint-i-set països de la Unió Europea i d'altres com Andorra, Rússia o Turquia, fins arribar a quaranta-set, formen part del conegut Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Qui sap si la xifra de països membres augmentarà, o si un rere l'altre, i per diverses raons, s'aniran retirant conforme el segle hipermodern avanci. Sigui com sigui, les noves circumstàncies econòmiques, socials, culturals, científiques, etc., són certament particulars, no cal explicitar-les, i la nova Bolonya ha d'estar a la seva alçada: ha de ser una construcció singular, quelcom nou.

El més sorprenent de tot, però, és que aquest magnífic procés de construcció és al mateix temps un curiós procés de deconstrucció. Un procés, aquest segon, que queda amagat sota el primer i principal. El procés de construcció enlluerna, mentre que el de deconstrucció queda a les fosques. Allò que hi havia abans de la nova Bolonya s'enderroca a poc a poc, i sobretot va caient, dia rere dia, en un estat d'oblit i d'abandonament. Fins i tot, i en determinades ocasions, sembla com si la nova Bolonya nasqués del no res, com si abans d'aquesta, i tal i com explicava Hesíode en relació a la cosmologia, hi hagués un estat previ de caos universitari, res que la precedís ni que l'originés.

La nova Bolonya és una universitat que, com afirmava Stefan Collini al començament del seu famós i influent llibre (Collini, 2012), no vol deixar cap dubte quan se li planteja la gran pregunta: per a què està la universitat? per a què serveix? què en podem treure? La nova Bolonya és la construcció d'una universitat útil, eficient i engrescadora, entenent aquests conceptes en la seva accepció postmoderna i neoliberal, i la deconstrucció de, com tantes vegades s'ha dit, la torre d'ivori aïllada i ensopida, de la universitat improductiva que es dedica a qüestions ineficaces, o per què no dir-ho, a mirar-se el melic. La nova Bolonya és l'aixecament de l'avantguarda i la novetat, i la decons-

trucció d'allò clàssic i la tradició. Així doncs, quin sentit té repensar el naixement de la ciència aplicada mesopotàmica i egípcia? I de la ciència especulativa (filosofia) que varen desenvolupar els grecs quan contemplaven el món segons les teories que la raó construïa? Quina utilitat té tornar a dir: no entri aquí qui no sàpiga geometria, la famosa inscripció del frontis de l'acadèmia platònica? O tornar a escoltar Arquímedes de Siracusa, quan deia que els seus descobriments en mecànica eren un entreteniment marginal en relació a la seva veritable activitat de matemàtic-filòsof? Per què fixar-nos en el museu i la biblioteca d'Alexandria on es donaren els ingredients del que serien les futures acadèmies universitàries? Què ens pot aportar allò que succeïa a les primeres universitats de París, Bolonya o Oxford de l'Alta Edat Mitjana? Menys encara, què en podem treure avui de la Universitat Imperial de Xina que fou instaurada l'any 124 a.C.? O de les madrasses islàmiques del segle XI? Per què tornar a llegir els textos de Wilhelm von Humboldt, José Ortega y Gasset, els cardenals Newman i Mercier, Karl Jaspers, Max Horkheimer i tants d'altres? Bolonya, la d'avui i la nova, podria, en qualsevol cas, disposar d'una mena de bagul dels records per poder guardar tots aquests fets i sobretot aquestes idees anomenades clàssiques. Al cap i la fi, el que és clàssic, la tradició i el passat, es mereixen un cert respecte, i qui sap, si en un moment concret, algú pot tenir cert interès personal en obrir-lo per donar un cop d'ull al seu interior.

La universidad cercada reuneix un conjunt de relats vitals que durant molts anys, pràcticament tota una vida, s'han escrit a la universitat, i per a la universitat. No són relats imaginaris o ideals, són experiències universitàries viscudes, amb noms i cognoms, experiències reals ubicades en un temps i un espai. Tampoc són narracions que es desentenguin de la nova Bolonya, o que es dediquin a la crítica fàcil sobre el que actualment està succeint. Tot el contrari, se n'ocupen d'una manera considerable, ja que observen acuradament el seu procés de construcció, i el que és més important, el contrasten amb el procés de deconstrucció, amb aquelles idees i pràctiques universitàries clàssiques que encara parlen, moltes de les quals, per cert, brollen de la pròpia etimologia de la *universitas,* de la comunitat de mestres i estudiants que cerquen la veritat, el bé i la bellesa de la realitat. Sortosament, per als diferents autors de *La universidad cercada*, un pensament i una pràctica universitària clàssiques no és quelcom antic, vetust o arcaic, sinó quelcom que no s'ha acabat mai de dir i de fer, que per molt que tingui una edat considerable, siguin anys o fins i tot segles, continua sent actual, que sempre que es pensa i es segueix ofereix quelcom nou. Cap d'ells diria, ens ho podem imaginar, que una classe magistral, una bona classe magistral s'entén, és quelcom obsolet, sinó que és, més aviat, una pràctica universitària sempre nova, i segons com es miri, amb més vida que el millor dels *powerpoints* que podem imaginar.

Ara bé, aquests meticulosos exercicis d'observació i contrastació que ens ofereix el llibre entre el que la universitat d'avui és i el que hauria de ser poden ser vistos, com diu el subtítol del llibre, com a *testimonis d'un naufragi*. El nou navili universitari és potser el més modern i útil que podem tenir, el que millor navega per les aigües hipermodernes, neoliberals i psicopedagògiques, però també és un navili que ha perdut el seu nord perquè la formulació d'aquest s'ha deixat en mans dels que no el coneixen o que ni tan sols s'han detingut a cercar-lo. És un navili que ha incorporat innovadores i sorprenents missions, però que ha llençat per la borda

el seu destí, aquell per al que va ser concebut ja fa molt temps, un destí que, tot sigui dit, mai s'ha desentès de la realitat. La història de la universitat no és la historia d'una institució clàssica, és la crònica d'un fet prioritari i essencial per a qualsevol època i comunitat social: l'Educació Superior dels seus membres, l'aprenentatge superior que han de demostrar els seus biòlegs, enginyers, pedagogs, persones que, no es pot oblidar, també esdevenen ciutadans, companys de feina i veïns del barri.

La recerca, la formació i la transmissió del coneixement, per citar les més emblemàtiques missions de la universitat, han adquirit una naturalesa que, encara que s'han adaptat a la nova realitat, no és la seva pròpia. Les noves circumstàncies, i els imaginaris socials que les fonamenten, les han forçat a comportar-se d'una manera que no els correspon. *La universidad cercada* és un llibre curull d'experiències, reflexions i anècdotes que rescaten tot allò que s'està perdent mitjançant el procés de deconstrucció abans esmentat, o també es pot dir, a costa dels tipus de guanys, postmoderns i neoliberals, que s'estan obtenint mitjançant l'actual procés de construcció de la nova Bolonya.

Serveixi d'exemple el que diem a continuació: la universitat d'avui és la universitat on potser es podran titular més persones que mai, i sobretot persones amb condicions individuals i socials més diverses que mai, i per tant, ja no serà un lloc exclusiu de les diferents elits socials, econòmiques i professionals de la comunitat. No només això, les carreres universitàries contemporànies, en la gran majoria de casos, es poden combinar amb una feina remunerada, sigui a mitja o jornada completa, inclouen trobades presencials i virtuals, i han estat concebudes per atendre les singulars preferències dels estudiants. Tal i com ens recorda el professor Francisco Sosa Wagner al seu capítol «Una ficció enverinada: l'autonomia universitària», la Llei reconeix com a «dret dels estudiants» (article 46.2, lletra i) que aquests poden obtenir reconeixement acadèmic (crèdits) per la seva participació a activitats culturals, esportives, de cooperació, de representació estudiantil, etc.

Certament, és difícil construir una universitat més efectiva i moderna que aquesta, i en diversos sentits més encertada. Ara bé, què en queda de la formació universitària com a experiència vital, com quelcom digne de ser conquerit en el sentit més profund dels termes? Com diu el professor Víctor Pérez-Díaz, al seu capítol «Mestres i deixebles»: «Els estudiants [...] arriben a les universitats pensant que exerceixen una espècie de dret natural a ser universitaris, i estan predisposats a travessar-la amb el menor cost possible, en pocs anys, i obtenir el seu títol. Això resulta relativament fàcil, perquè no hi ha filtres al principi, ni durant la carrera en molts casos, degut a que ningú vol tenir problemes amb ningú, i es viu amb el viu i deixa viure: al dia i sense traumes» (p. 310). Segons això, què succeeix amb la formació universitària? No és atrevit dir, en aquest cas concret, que l'originària i original missió formativa de la universitat està assetjada per una altra que planteja seriosos dubtes i preocupacions.

Són moltes les antinòmies que el lector pot trobar a *La universidad cercada*. Són moltes les raons que justifiquen el principal tema del llibre: la construcció d'una nova universitat no es pot fer a costa de la deconstrucció del que durant tant temps, i no precisament per caprici de ningú, ha estat la universitat. En cas contrari, serem espectadors del que diu el subtítol del llibre, serem *testimonis d'un naufragi*.

Per alguns, la nova Bolonya és aquella universitat que, com deia Ortega y Gasset (1983, per bé que l'original prové de 1930), fingeix ser el que no és, és a dir, que la seva essència és pura falsedat; o que com escrivia el professor Miguel Siguán el 10 de gener de 2005 a *La Vanguardia* en un article titulat «La tercera edat de la universitat»: «s'ha allunyat tant del que es considerava el seu ideal, que potser seria convenient trobar-li un altre nom». Per altres, i gràcies a llibres com aquest, queda l'esperança de mantenir dempeus la idea de la universitat, de no malbaratar la seva raó de ser. *La universidad cercada* no és una illa enmig de l'oceà, sinó que forma part d'un petit arxipèlag de reflexions, llibres i articles, i per què no dir-ho, també converses de passadissos i despatxos universitaris, que des de fa un cert temps tracten sobre què està succeint a la universitat i amb la universitat.

No es pot perdre aquesta esperança; de fet i ben mirat, sembla ser que ni la nova Bolonya la vol perdre. Sense anar més lluny el procés de construcció de la nova Bolonya no ha esborrat els lemes, majoritàriament escrits en llatí, que acompanyen els escuts de no poques universitats. Poc importa el temps de la seva fundació, la realitat on es trobin ubicades o els àmbits científics i formatius als que ara es dediquen, les nostres universitats europees i d'arreu del món, honoren aquesta esperança: Veritat, Llibertat, Persona, Comunitat, Saviesa, Llum, Treball, Virtut, i altres paraules de la mateixa profunditat, formen combinacions que apunten en la mateixa direcció, que tracten d'emparaular el sentit i la naturalesa de la universitat.

Referències

Collini S. (2012) *What are universities for?* London: Penguin Books.

Ortega y Gasset, J. (1983). *La misión de la universidad.* Madrid: Alianza Editorial [1930].

Vilanou, C. (2014) «Repensar la universitat en temps hipermoderns», *Revista Realisme Existencial,* 77, p. 5-7.

Vers una educació cosmopolita

Alexandro Escudero

Miguel Ángel Santos Rego (ed.) *Cosmopolitismo y educación. Aprender a trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia, Brief Ediciones, 2013, 221 p.

Cosmopolitisme i educació és un llibre que reuneix autors i autores reconeguts i experts amb la intenció d'analitzar i resoldre el debat cosmopolitisme vs. ciutadania d'una manera clara i optimista.

El text ha estat dividit en dues parts amb la intenció d'abordar, primerament, el problema de la consciència global. Els capítols «El cosmopolitismo y la educación en valores como ciudadano», de Juan Escámez Sánchez, i «Cosmopolitismo cívico: cooperación, educación y desarrollo», de Vicente Gozálvez Pérez i Rafaela García López, consideren que l'aparent contradicció entre formar ciutadans i formar persones cosmopolites no és tal. Diferenciant dos nivells d'anàlisi, d'una banda el polític, i per l'altre l'ètic, és possible superar l'aparent paradoxa que suposa educar ciutadans i ciutadanes per al cosmopolitisme. Si bé políticament ser ciutadà és una noció administrativa oposada a ser cosmopolita, des del punt de vista ètic, ser un bon ciutadà implica tenir una sensibilitat cosmopolita.

José Luis Álvarez Castillo i Hugo González González tracten, en el capítol «Educación religiosa, convivencia y sociedad cosmopolita», temes ben coneguts, però no per això ja esgotats, com la necessitat d'educar en les competències interculturals o interreligioses. No obstant això, amb un tarannà optimista aclareixen que la revolució tecnològica i mediàtica, la hiperconnexió global, la interdisciplinarietat, i la noció d'identitat dinàmica són elements inevitables al nou escenari educatiu, davant els quals les i els educadors poden reaccionar amb desconfiança o, pel contrari, amb oportunitat.

Per la seva banda, Concepción Naval i Eugenia López-Jacoiste proposen nous temes d'anàlisi. En el capítol «Seguridad Humana: requisito para la paz en un mundo global» justifiquen per què cal garantir ambients de *seguretat humana*, com un dret humà que s'ha de tenir en compte a l'hora d'educar en el cosmopolitisme.

No és estrany que el text abordi constantment la noció d'identitat, ja que la majoria de les ciències socials que tenen present el tema de l'educació contemporània reconeixen que la identitat és una ficció potent, potser la més potent, que actualment condueix a l'acció social. Merry M. Merryfield desenvolupa una argumentació intel·ligent en el capítol «Repensando la educación global a través del cosmopolitismo y la perspectiva poscolonial» amb els temes de *semblança* i *diferència*. D'acord amb aquesta autora, una funció fonamental de l'educació cosmopolita rau, precisament, en dotar de reconeixement les semblances que existeixen, que sempre existeixen, en el que a primera vista sembla només diferència.

La segona part del llibre té un matís més pràctic. Per això, s'aborden diversos temes que tenen a veure amb el procés didàctic i formatiu de les universitats contemporànies en l'ideal de formar ciutadans cosmopolites. Els capítols «El canon cosmopolita. Enseñanza y posliteratura», de Darío Villanueva, i «El proceso formativo de reconstrucción del ideal cosmopolita», de Joaquín García Carrasco, posen de manifest que l'esforç que han fet les universitats per canviar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge tan ràpid com ha canviat el món, i per a adoptar els valors que la societat civil actual considera desitjables, ha estat un esforç important, però no és suficient.

El desafiament de formar ciutadans amb sensibilitat cosmopolita i, a la vegada, persones amb destreses eficients per treballar al món actual, són abordats de manera propositiva en els capítols «La universidad y las políticas sobre nuevos aprendizajes en un mundo global», de Miguel Ángel Escotet, «Pedagogía laboral y sociedad cosmopolita: formación y gestión de la incertidumbre», de Mar Lorenzo Moledo, i «Seguir aprendiendo de mayores en la sociedad cosmopolita: la oportunidad del Espacio Europeo de Educación Superior», de Carmen Palmero Cámara i Alfredo Jiménez Eguizábal.

Finalment, Miguel Ángel Santos Rego, editor del llibre, en «El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita», i Sonia Nieto, en «Mirando hacia el interior, mirando hacia el exterior: preparando a los maestros para un mundo nuevo», enuncien una sèrie de claus per conduir cap a una educació cosmopolita que superi finalment la idea d'educació internacional, que només observa la dimensió eficientista: en primer lloc, educar en el cosmopolitisme suposa, sobretot, entendre com a societat humana; en segon lloc, aquesta tasca està principalment en mans de les professores i els professors, i finalment, aquest és un repte ètic. És, en definitiva, educació en valors.

L'educació moral i el constructivisme a l'escola

Montserrat Obradors i Samarra

Gregorio Luri. *Per una educació republicana. Escola i valors.* Barcelona, Editorial Barcino, 2012. 152 pàgines.

El llibre *Per una educació republicana* està estructurat en quatre capítols, un apunt final i un epíleg. El primer capítol, titulat *L'escola valuosa?,* repassa els valors que té l'escola i aquells que no hauria de renunciar; el segon capítol, *L'escola és a l'alçada d'allò que se li demana?*, va descrivint els diferents estaments que formen l'escola. Ja el tercer entra a fer la crítica al constructivisme, titulant-lo *Constructivisme i relativisme,* per acabar el cos del llibre en el quart capítol, *Les finalitats de l'escola*, on de manera ordenada exposa els objectius de l'escola. Gregorio Luri acaba el llibre amb un *Apunt final: l'escola 2.0* i un petit homenatge a Ramon Rucabado que va ser membre de la Comissió d'Instrucció Pública de la Mancomunitat, destacant el model moral i de bon ciutadà pel qual va treballar.

La tesi principal que defensa l'autor és que la baixa pretensió de l'educació moral a l'escola és la causa dels baixos resultats del nostre sistema educatiu. Basant-se en aquesta idea va desgranant aspectes de la realitat social i educativa que confirmen la seva tesi. Estic d'acord amb la necessitat d'enfortir la tasca moral de l'escola ja que és la base i el fonament de l'educació. Segur que tots aquells que es dediquen en aquest àmbit ho afirmen amb rotunditat ja que és la seva finalitat última. Però em sembla interessant matisar aspectes de l'anàlisi de la realitat que du a terme l'autor.

Luri, quan analitza l'escola actual, ens recorda que s'hi empren els mateixos mètodes des dels orígens. Ens cal pensar quines són les necessitats de la societat actual a la que l'escola ha de donar resposta, i possiblement queda lluny de la societat que l'escola actual està responent. Amb això no vull dir que hagi de ser una escola servil a la societat, que només ha de satisfer allò que se li demana, sinó que s'ha de posar al capdavant de la societat, ha de provocar situacions noves, alternatives i fins i tot provocadores.

Recollint les paraules de l'autor, observo una infravaloració de la creativitat com aspecte a educar a les escoles; a més, planteja que l'escola catalana ofereix ideologia i que fomenta l'autonomia i la creativitat, aspectes que correlaciona amb els mals resultats que s'obtenen en les avaluacions externes. Em sembla que és bo recordar que en la societat catalana destaquen personatges, com ara artistes o cuiners,..., juntament a projectes mèdics, biomèdics, de desenvolupament d'aplicacions i apis on la creativitat té un valor preeminent i em sembla que és just veure la dimensió dinamitzadora de la creativitat tan en la cultura i l'art, com en la investigació i l'empresa. Ken Robinson recolza aquesta tesi en el seu elogi a la creativitat. Educar la creativitat no allunya la formació intel·lectual ans el contrari, és part imprescindible de l'educació intel·lectual. Per reeixir en la intel·ligència pràctica és imprescindible una bona dosi

de creativitat per tal de trobar solucions, respostes a les situacions i les problemàtiques que van sorgint. La creativitat és un dels aspectes de l'evolució del coneixement i de la ciència, permet plantejar una mirada nova a un repte o problemàtica, obre camins a la solució.

Al llarg del llibre hi ha un posicionament veladament crític vers l'escola, també cap als mestres; sembla que mestres i escola no siguin part uns de l'altra i que siguin ens aïllats de la mateixa realitat. S'hi troben també referències al que ha de ser un bon mestre/a però destil·la un sentiment de raresa la seva existència.

Jo faig una defensa del mestre «anònim» ja que tot i la dura crisi que s'està vivint, que afecta tots els estaments de la societat catalana, aquesta no s'ha afeblit en cohesió social, presenta resistència a les dificultats, i ha demostrat tenir energia per suportar les situacions difícils. Han estat els mestres els que han format la població que conforma la nostra societat. Encara més, hem de pensar en els moviments socials alternatius que han aparegut o en els nous partits en els que el seu argumentari té una fonamentació teòrica i filosòfica per afrontar els problemes de la societat actual, són les noves generacions que han passat per les mans dels nostres mestres.

Hi ha una certesa: els mestres tenen poc sentiment de corpus professional i és per això que els costa creure's la funció fonamental que tenen en la societat. La seva influència es queda tancada massa sovint en el pensament didàctic i pedagògic, que ja és prou important, però encara els falta considerar que la seva tasca esdevé influent en l'esdevenir de la societat, tal com també expressa Luri.

D'altra banda, l'autor argumenta que els mestres han de defensar el principi d'educabilitat i és a partir d'aquest que es podrà revigoritzar el seu paper social. Fa èmfasi en aquest principi i el compromís moral que han de tenir els mestres, i no renunciar a conduir un alumne cap a la seva millora. És una idea cabdal de l'educació i que cal reforçar des de tots els àmbits no només l'educatiu: és important insistir-hi.

En el llibre hi ha una forta crítica de l'autor a la LOGSE. Possiblement va ser una llei que va tenir dins i fora de l'escola una gran oposició, però se li ha de reconèixer aspectes importants de construcció d'un pensament progressista de l'educació. Va ser una oportunitat perduda, al meu entendre, ja que la llei no va rebre el recolzament necessari, els resultats que s'esperaven eren molt lents d'aconseguir (no es va tenir prou paciència). Potser, en aquell moment, la lluita dels mestres es va centrar pel reconeixement econòmic (que també era necessari) i es va lluitar poc pel reconeixement moral de la seva tasca.

La LOGSE va voler eixamplar l'educació a tota la societat. Està clar que és a partir d'una societat formada i culta que poden anar sorgint i conformant-se les elits científiques, polítiques i culturals. De fet, com més àmplia és la població «ben educada» hi ha més possibilitats de tenir èxit en la formació elits i en l'excel·lència. Alhora s'aconsegueix una societat cohesionada amb àmbits de formació i cultura. Una comunitat que no arribi a formar tota la seva població amb una formació bàsica prou sòlida provocarà que aquesta societat no doni prou suport als esforços econòmics que són necessaris per fer de l'educació, la cultura i la ciència els pilars de la societat.

Eudald Carbonell i Robert Sala, tant a *Planeta humà* com a *Encara no som humans*, plantegen la socialització de la tecnologia com l'aspecte que permet

l'evolució de les comunitats. Hi afegeixo que són també el coneixement i la cultura els aspectes a socialitzar. Així doncs cal una educació en la que tot ciutadà pugui gaudir dels avenços socials, econòmics, culturals i científics de la seva societat. D'aquesta manera no se sentirà allunyat ni menystindrà el valor de la comunitat que forma i compartirà el camí que aquesta emprèn.

Per la seva banda, Gregorio Luri fa una gran crítica al constructivisme, teoria o conjunt de teories psicològiques que es fonamenta en la construcció per part de cada l'individu en el camí del seu coneixement. L'autor es posiciona en contra d'aquest corrent ja que exposa que si l'alumne és el centre del seu aprenentatge es desplaça el mestre/professor i el saber del lloc central de l'educació. Explica que això significa l'abandonament per part del mestre i que perjudica més els alumnes «febles», doncs el mestre deixa d'actuar i els alumnes desafavorits tenen menys possibilitats de reeixir. Ho planteja com l'abandonament del sentit republicà de l'escola. Res més lluny del constructivisme ja que la base de la construcció del coneixement és possible gràcies a l'aplicació de les destreses intel·lectuals bàsiques, que han de ser ensenyades pel mestre, agent actiu en aquesta transmissió. Cal recordar que és l'escola l'única institució que té aquest objectiu: la formació intel·lectual. És ben cert que no s'ha de transmetre tot el currículum bastant-se en refer el coneixement en cada individu, però sí que s'ha de transmetre el coneixement com una estructura en evolució, no immutable ni fixa, sinó com una estructura en creixement, en construcció. S'han de transmetre els mètodes i els mecanismes de la construcció de la ciència i el coneixement. El constructivisme no infravalora el coneixement sinó tot el contrari, reivindica l'admiració de l'evolució i construcció del saber.

Amb tot, coincideixo amb l'autor que el més rellevant per l'èxit escolar és la qualitat del docent i les expectatives dels alumnes, res és menys cert. L'autor parla sovint de l'excel·lència que és imprescindible per una societat desenvolupada que no vol quedar enrere, i per tenir el màxim d'excel·lència ens cal una població formada al màxim, com abans he comentat, i tal com diu ens cal transmetre una bona cultura general, per utilitzar les mateixes paraules.

Al llarg del llibre, Luri va exposant els valors de l'educació que s'han de tenir en compte i que cal treballar; hi trobem la cultura del treball, l'esforç del pensar bé, la postergació del desig i de la gratificació, el coratge, educar l'atenció, la lectura, o el pensament crític, per destacar-ne alguns. És important reivindicar-los i anar recordant que l'escola és la institució per excel·lència que se n'ha de responsabilitzar.

No podem estar més d'acord amb valors de l'educació que planteja Luri, però es fa difícil compartir una de les idees que manifesta d'una manera taxativa: «Avui sabem que l'autoestima no millora els resultats d'un alumne i no disminueix ni el consum de drogues ni les manifestacions de violència» (p. 80). La construcció de l'autoestima és clau en la formació de les persones. És cert que l'autoestima està en construcció i que s'ha d'ajudar en la seva evolució, i també és cert que una part important es construeix en el si de les famílies, però l'escola també té una part important per ajudar en el creixement de l'alumne com a persona. Cal que l'alumne parteixi d'una autoestima suficient per creure's mereixedor d'aquest coneixement i transmissió, i ha de tenir prou autoestima per creure's que serà capaç

d'aconseguir-ho. És ben cert que cal diferenciar l'autoestima destructiva, que converteix les persones en éssers egocèntrics i egoistes, però educar l'autoestima és educar-la en l'equilibri.

Per acabar, destacar el plantejament que fa del multiculturalisme, que el descriu com a objectiu i no com a realitat o característica de la nostra societat. La nostra escola és multicultural ja que hi conviuen persones de diferents comunitats culturals, comunitats que comparteixen una mateixa escola. L'escola es converteix en constructora d'un entorn comú i no és un treball fàcil. Cita la bonhomia de l'escola de la República francesa, i en aquest aspecte crec que no pot ser un referent. Per suposat, té aspectes molt interessants i a admirar, però l'estructura de l'estat francès té trets centralistes i de poc respecte al que és divers, no em refereixo a les llengües nouvingudes, sinó a les quasi extingides llengües com l'occità, el bretó, el cors. És davant d'aquesta realitat de la societat francesa que contraposo el projecte català d'immersió lingüística, que té el valor d'un projecte que no només és sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua si no també ha estat transmissor de la cultura catalana. També ha tirat endavant una societat multicultural sense deixar de banda el seu objectiu d'incorporar a tota la població en una llengua comuna i a un entorn cultural. Cal també remarcar que aquest èxit ha estat de la població, concretament dels mestres i de l'escola que ells formen. És meritori el reconeixement que ha obtingut darrerament la immersió.

Per concloure cal destacar la importància de la publicació d'aquest llibre i celebrar tota la discussió i anàlisi que en pugui sorgir. La publicació de llibres sobre el pensament educatiu i la realitat de l'educació d'avui són molt necessaris per tal de poder tenir un debat i conversa oberta en tots els estaments del com i el què de l'educació. Gregorio Luri ha fet un llibre divulgatiu i per tant d'àmplia tirada que permet l'arribada a les prestatgeries de totes les llibreries; permet que surti de les biblioteques i de les universitats i fa possible converses pedagògiques en tots els àmbits i entorns; ha permès que arribi també als diaris; ha eixamplat les mirades i les posicions en front l'educació. S'ha d'aprofitar el llibre per reflexionar sobre les idees i els interrogants que es plantegen i que ens hem d'anar fent. A més, en el moment actual cal reforçar la manera de fer educació i de fer escola catalana. L'escola catalana va ser pionera en el temps de la Mancomunitat i de la República. Ara podria ser un bon moment per tornar a posar-nos al capdavant si volem tenir una educació de qualitat, i per fer-ho cal que l'educació sigui una ocupació i preocupació de tots els estaments socials. És per això que celebro l'arribada dels llibres sobre el fet i el pensament educatiu i hem d'agrair a Gregorio Luri el treball realitzat.

TE, 42

1r semestre 2012, 330 pàgines

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 Vallvè**
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 2n semestre 2012, 302 pàgines

MONOGRAFIA. PEDAGOGIES DEL COMPROMÍS: MIRADES PLURIDISCIPLINARS

Presentació. **Isabel Carrillo i Flores**
El valor de l'educació en societats en canvi. **Isabel Carrillo i 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 Torrebadella-Flix**
El 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 portafolis 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 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

TE, 44 **1r semestre 2013, 324 pàgines**

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

Presentació. Eulàlia Collelldemont
Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa. **Xavier Laudo**
El geni i la condició imprescindible de l'escola: el pas de Pierino da Gamba per Portugal (1948-1950). **Ana Luísa Paz**
Les converses: elements per a la història cultural. **Anna Gómez i Mundó**
La ciutadania a l'aparador. Pedagogia, ètica i política. **Ángel C. Moreu**
Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil espanyola. **Josep Casanovas i Antoni Tort**
Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. **Pedro L. Moreno Martínez**
Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica. **Isabel Carrillo**
Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals. **Eulàlia Collelldemont i Conrad Vilanou**

TRIBUNA. INCLUSIÓ I PERSISTÈNCIA ACADÈMICA EN JOVES IMMIGRATS

Presentació. Ruth Vilà i Baños
Joves d'origen estranger, integració i immigració a Espanya. **Berta Palou Julian**
El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. **Ruth Vilà, Olga González, Erika López-Dávila i Anna Velasco**
Joves immigrants i persistència acadèmica: què en diuen les seves xarxes personals? **Angelina Sánchez Martí i M. Paz Sandín Esteban**
Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. **Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narcíso, Mustapha Aoulad Sellam i Vicenç Casalta**

TESTIMONIS PEDAGÒGICS

Una formació: escenaris, persones, lectures. **Xavier Besalú**

ESTUDIS I RECERQUES

Sigmund Freud: la llum de la posta. **Octavi Fullat**
Subjectivitats emergents, política i educació expandida. **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. **Óscar Mas Torelló, Berta Espona Barcons, Carla Quesada Pallarès i Natalia García**

NOTES DE LECTURA

TE, 45

2n semestre 2013, 318 pàgines

MONOGRAFIA. L'APRENENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE) A CATALUNYA. ESTUDIS I EXPERIÈNCIES

Presentació. **Josep Coral i Teresa Lleixà**
Ensenyar ciències en anglès. La superació d'un triple repte. **Natàlia Maldonado i Pilar Olivares**
Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. **Josep Coral i Mateu**
Un projecte experimental a cicles formatius de grau superior. **Isabel Borja Pallarés**
La formació inicial del professorat d'AICLE. Eines per a la pràctica reflexiva **Carme Arbonés Solà i Isabel Civera López**
El repte de l'AICLE a l'Educació Superior Universitària: una oportunitat d'internacionalització i de revisió metodològica. **Sara Figueras i Carme Flores**
Pràctica Docent Efectiva AICLE. **Carme Florit Ballester**
Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia. **Mª Neus Lorenzo Galés i Imma Piquer Vives**

TESTIMONIS PEDAGÒGICS

Relat d'una dissenyadora esdevinguda formadora de mestres: la passió per la creativitat. **Rosa Tarruella**

EDUCACIÓ SUPERIOR

Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona. **Gemma Fonrodona Baldajos i Àngels Alegre Sánchez**

ESTUDIS I RECERQUES

Martin Heidegger em va ferir. **Octavi Fullat i Genís**
La diversité des cultures (1948), de Francesc Mirabent. Un text inèdit d'una època de tenebres. **Jordi Carcasó i Díaz**
El valor educatiu de la música. Una reflexió antropològica. **Joan Cuscó i Clarasó**
Anàlisi de tres experiències escolars de projectes amb servei. **Maria Triay Caimaris**
La resistència lectora: una veu pròpia que crida amb força. **Jordi González Batlle**

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 Cullell).