

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

**ANÀLISI AXIOLÒGICA
DELS DIARIS DE L'ESCOLA D'ESTIU
ROSA SENSAT (1969/1979)**

Ester Casals Grané

1997

en el món, per tant, compten amb uns valors propis que difereixen⁷¹ entre les cultures. Això pot comportar problemes i conflictes. Però els conflictes no només es donen entre diferents grups socials o cultures, també existeixen dins d'un mateix grup social.⁷² J. Delval i I. Enesco, per exemple, comenten:

*Los valores están, pues, indisolublemente ligados a la forma de la sociedad, que a su vez está muy determinada por las relaciones económicas y la distribución del poder. Pero como vivimos en sociedades que cambian con bastante rapidez, las valoraciones y las normas sociales se están modificando, y las nuevas coexisten con las antiguas. Eso produce también conflictos entre las generaciones, pues los mayores están apegados a sus viejos valores y tratan de mantenerlos, resistiéndose a los cambios, mientras que los jóvenes tratan de imponer nuevos valores, a veces opuestos a aquéllos.*⁷³

Avui en dia es qüestionen “valors tradicionals” que abans no només no es discutien sinó que eren “l’herència” que passava d’unes generacions a les altres. Però aquesta herència era imposada i no es podia criticar. Es tenia por a la autoritat. S’inculcava una determinada manera d’entendre el món, la “verdadera manera”,⁷⁴ i això negava tota possibilitat de canvi i reformulació.

En el moment històric en què vivim es qüestionen els valors tradicionals i hi ha molts canvis,⁷⁵ un exemple és la introducció de les noves tecnologies, i això fa que entre

⁷¹A DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 59, es comenta:

No todos los valores tienen implicaciones para la ética y una buena parte de ellos se relacionan con la estética. Los que interesan a la ética son una parte de los valores sociales, pero tampoco todos los valores sociales son morales. En una sociedad se puede valorar ser alto, guapa, de ojos claros, rico, o ser buen deportista, contar buenos chistes, dedicar mucho tiempo a la oración o llevar una vida de pobreza y santidad. Distintos grupos sociales de una misma sociedad pueden diferir en sus valores y distintas sociedades pueden hacerlo más aún.

⁷²Diferents estaments socialitzadors dins d’una mateixa cultura poden entrar en conflicte. Un exemple és el següent:

En la familia, como en la escuela, los valores que se transmiten pueden entrar en contradicción con lo que de hecho ocurre. Por ejemplo, se puede insistir mucho sobre la necesidad de ayudar a los demás, o de compartir las cosas, pero el sistema escolar valora mucho los resultados individuales y unos alumnos son mejor calificados que otros, lo cual tiende a que cada cual trabaje para sí y no comparta lo que ha hecho. Por esto la observación de la vida social, los modelos que se consideran valiosos colectivamente, lo que transmiten los medios de comunicación, tiene probablemente muchos más efectos sobre la transmisión de valores que las enseñanzas directas. (DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 64).

⁷³DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 61.

⁷⁴Ens referim al model de valors absoluts que expliquem a l’apartat 4.1.5.2 Educació moral.

⁷⁵Els canvis són nombrosos. A continuació només n’anomenarem alguns. Actualment, institucions com la família i l’escola no compten totes amb un sistema coherent de valors i, a vegades, entren en contradicció. El paper de la TV. La introducció de la informàtica. L’ecologia. Les relacions socials i econòmiques. La

generacions hi hagi més distanciament del que ja seria normal. Cal que això no sigui una dificultat en la convivència, per tant, és important donar llibertat a tothom de pensar i actuar com vulgui i tolerància envers les opinions que no coincideixin amb les nostres. Que els altres facin el que vulguin, siguin com vulguin, actuïn i es moguin amb llibertat, amb autonomia, amb creativitat, etc.; però, això sí, cal que hi hagi diàleg i respecte i que ningú no surti perjudicat, ans al contrari, és important que aquesta posició ens enriqueixi a tots. Victoria Camps diu al respecte:

*Tengamos en cuenta, por otra parte, que los derechos humanos sólo son absolutos en el enunciado, pero en la práctica suelen entrar en conflicto unos con otros y exigen una cierta relativización. El gran defensor de las libertades individuales que fue John Stuart Mill dejó claro que las libertades individuales tienen una sola pero importantísima limitación, que es el daño al otro. Uno es libre para hacer lo que quiera, salvo aquello que impida las libertades de los demás. Así, la libertad puede tanto una condición de la seguridad personal como impedimento para ella cuando el uso de las libertades por parte de algunos pone en peligro la seguridad de otros. De igual modo, defender la igualdad protegiendo a los que están más desfavorecidos supone necesariamente limitar las libertades de los que viven mejor, sometiéndoles, por ejemplo, a una obligación fiscal que ayude a redistribuir los bienes básicos. Quizá el centro de todos los problemas éticos radique en ese conflicto entre unos valores y derechos igualmente irrenunciables.*⁷⁶

Avui en dia hem sentit moltes vegades comentar que els valors s'han perdut⁷⁷ i se solen dir aquestes paraules com un toc d'alerta⁷⁸ o com un toc d'atenció a la persona mateixa.⁷⁹ Nosaltres no compartim aquesta idea. Sí que pensem que estem vivint en una forta crisi de valors, però parlar de "crisi de valors" no és sinònim de manca o absència de valors. El que realment passa és que no tan sols no sabem com comportar-nos davant

informació.

⁷⁶CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda. Centro de apoyo para el desarrollo de la Reforma Educativa, p. 19.

⁷⁷V. Barberá comenta:

Se han perdido los valores absolutos y es la relatividad la que se apodera del ser humano con todas las secuelas inherentes. (BARBERÁ, V. (1981): op. cit., p. 13).

⁷⁸A FONDEVILA, J. M. "Qué son los valores", a *Educación y Valores* (1983; 3a ed.): op. cit., p. 22, es comenta:

La humanidad siente hoy como nunca que sus valores peligran, de ahí que su atención y sus cuidados se dirijan hacia ellos.

⁷⁹A FONDEVILA, J. M. "Qué son los valores", a *Educación y Valores* (1983; 3a ed.): op. cit., p. 30, es diu:
Se habla de crisis de valores como si los valores o algunos de ellos hubieran dejado de existir y dependieran sólo de la subjetividad de los hombres. La crisis de valores no es sino la crisis de las valoraciones. La crisis es nuestra, no de los valores.

situacions problemàtiques sinó que no hi ha un acord entre tots del que significa una bona conducta en situacions ambigües. Nosaltres podem optar per una determinada solució mentre una altra persona n'escull una altra. Això ens obliga a aprendre a viure amb individus que tenen uns valors i una manera de plantejar-se la vida diferent a la nostra, és a dir, hem d'aprendre a ser tolerants.

Miquel Martínez i Josep M. Puig ens parlen sobre aquesta crisi:

Sin duda resulta tópico afirmar que nos hallamos ante una situación de crisis moral. No obstante, sea o no correcta esa opinión, lo cierto es que en la actualidad estamos lejos de las seguridades, al menos aparentes, que el pasado nos deparó. Varios factores han roto las uniformidades y acuerdos inmediatos, y han convertido la solución de las controversias morales que la vida colectiva plantea en algo a menudo bastante complicado. A su vez, ciertos hábitos morales imperantes son cuanto menos discutibles a la luz de una razón que se quiera mínimamente crítica.⁸⁰

La persona humana no viu sola, viu en societat, és a dir, viu amb altres persones i s'ha d'intentar que regni l'harmonia entre tots i totes. Per tant, "hay criterios que, debemos reconocer por sí mismos, como deseables para la convivencia pacífica y respetuosa con los demás, estando por encima de los propios intereses personales".⁸¹ Aquests mateixos autors consideren que els criteris són els següents:

Los criterios para vivir en sociedad desde el punto de vista moral son:

- 1. La crítica, como instrumento de análisis de la realidad que nos rodea y para cambiar todo lo que sea injusto.*
- 2. La alteridad, que nos permite salir de nosotros mismos para establecer unas relaciones óptimas con los demás.*
- 3. Conocer los derechos humanos y respetarlos.*

⁸⁰MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. "Elementos para un curriculum de Educación Moral" a JORDÁN, J. A.; SANTOLARIA, F. F. (ed.) (1987): op. cit., p. 150.

⁸¹DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 23.

4. *Implicación y compromiso. Es la parte activa, evita que los otros criterios queden reducidos a una simple declaración de buenas intenciones.*⁸²

4.1.5 ELS VALORS I L'EDUCACIÓ

L'educació d'una persona ha de tractar tots els aspectes que conformen l'ésser humà, considerat d'una forma integral. Per tant, els valors, entesos com a element bàsic i indispensable⁸³ de la persona, formen part de la nostra educació. No hem trobat cap autor que discuteixi aquesta afirmació, molt al contrari:

*Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Justamente en esta triple posibilidad reside su importancia pedagógica, por ello se puede hablar de la educación como realización de valores y de una pedagogía de los valores. El descubrimiento, la incorporación y la realización de valores positivos constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa.*⁸⁴

Més endavant afegeixen:

En lo que a la comunidad educativa se refiere, es necesario que todos los implicados en su construcción, participen de forma efectiva y coherente.

⁸²DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 23.

⁸³A VALERO, L. F. (1992): op. cit., p. 103, es comenta:

Debemos partir del hecho de que todo acto moral surge, inevitablemente, de la necesidad de elegir. Y esta opción parte de lo que se desea o hacia lo que se inclina el ser humano. En esta dualidad está fundamentada la esencia del ser humano. La vida humana está continuamente plagada de actos de libertad, actos que llevan en sí mismos una opción valorativa, axiológica.

I unes línies més avall, p. 104-105, es diu:

La personalidades la integración sobre todo de nuestros rasgos, habilidades y motivos, así como de nuestro temperamento, actitudes, opiniones, creencias, emociones, conocimientos, carácter y moralidades.

⁸⁴Cómo educar... (1995): op. cit., p. 19.

Esta coherencia la necesitan los alumnos; es imprescindible que aceptemos unos determinados objetivos, aunque sean mínimos, sobre ideales educativos, refrendados por los valores que proponemos.

*Sólo de esta forma conseguiremos, además de enseñar, educar, es decir: guiar en la construcción de una personalidad humana y fuerte.*⁸⁵

Molts autors⁸⁶ pensen, i nosaltres hi estem totalment d'acord, que s'ha de donar una estreta relació entre l'educació i els valors. J. Delval i I. Enesco, a més a més, també consideren que des de totes les instàncies socialitzadores i formadores s'ha de tractar el tema de l'ensenyament/aprenentatge dels valors:

*Los adultos ponen un enorme énfasis en el aprendizaje de valores y normas por parte de los niños y niñas. Posiblemente ésta sea la parte más importante de la educación y a la que más esfuerzo se dedica, aunque no nos demos cuenta de ello. Tanto en la educación en la casa, como más tarde en la escuela, se insiste por todos los medios en que la conducta del niño se adecue a los estándares del grupo social y que siga las reglas que se consideran apropiadas para su edad. Se insiste en las normas de limpieza y en el respeto a los otros, a sus propiedades y a su espacio, y se reprueban las conductas que rompen las normas acerca del bienestar de los otros y sus objetos.*⁸⁷

Com hem dit en un altre apartat d'aquest treball, són diversos els agents socialitzadors que influencien en la formació de la persona: la família, l'escola, el grup d'iguals, els mitjans de comunicació, etc.

⁸⁵Cómo educar... (1995): op. cit., p. 21.

⁸⁶Un exemple el trobem a CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 11, Victoria Camps comenta:

Que la educación debe estar comprometida con unos valores éticos es una afirmación difícilmente discutible. La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de esta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales. A eso, a la formación del carácter, es a lo que los griegos llamaban "ética". Y para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores. No todos los valores son éticos: hay valores estéticos, económicos, políticos, sociales, profesionales. Pero debe haber también valores éticos: valores "sencillamente humanos", habría que decir, si el término "humano" pudiera servirnos de criterio o de referencia en un mundo donde la humanidad da escasos signos de lo que debería ser. Sin embargo, de eso se trata: de recuperar, aunque sólo sea discursivamente, el valor de la humanidad.

⁸⁷DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994): op. cit., p. 61.

L'escola, considerada com un estament social on l'educació entesa en un sentit global i integral té el màxim protagonisme, és una peça fonamental, no única, naturalment, quan parlem de valors. Els sistemes educatius actuals es preocupen per cobrir aquest àmbit de la millor manera possible. Tots coincidim en el fet que l'escola no només ha de transmetre coneixements⁸⁸ sinó que també ha de tenir en compte portar a terme una pedagogia dels valors.⁸⁹ Per aconseguir-ho cal que l'escola estigui oberta a la societat⁹⁰ en la qual està immersa i procuri formar els discents pensant en la realitat en què viuen i en les necessitats que tindran una vegada siguin adults.

⁸⁸A FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 38, Pilar Fibla afirma:

Un exemple significatiu del contingut ètic dels valors és la definició de l'educació en els valors com a objectiu primordial del sistema educatiu, tal com es proposa en els projectes de reforma d'aquest sistema. Quan es parla en aquest context d'educació en els valors es vol dir que el sistema educatiu té la missió de transmetre, a més de coneixements, un model ètic que orienti la conducta -formació d'actituds- i proporcioni criteris per judicar la realitat. Amb aquest objectiu es planteja el tema, no pas nou, de l'educació moral o ètica.

⁸⁹A *Cómo educar...* (1995): op. cit., p. 22-23, es comenta:

Insertar en los centros educativos una pedagogía de los valores es educar al alumnado para que se oriente hacia el valor real de las cosas. Por esta pedagogía, las personas implicadas creen que la vida tiene un sentido, reconocen y respetan la dignidad de todos los seres.

Todos los valores que configuran la dignidad del ser humano, son el fundamento de un diálogo que hará posible la paz entre todos los pueblos. El "mundo de los valores" también es la guía del individuo en sus deseos de autorrealización y perfección.

En este caso el objetivo de la educación es ayudar al educando a moverse libremente por un universo de valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea noble, justo y valioso.

Educar en los valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor.

Además, la educación moral tiene por objetivo lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la propia historia personal y colectiva.

[...]

La escuela, pues, debe interesarse y ocuparse de la educación moral que forma parte de la educación integral de la persona, ayudando a los alumnos y alumnas a construir sus propios criterios, permitiéndoles tomar decisiones, para que sepan cómo enfocar su vida y cómo vivirla y orientarla.

⁹⁰A BARBERÁ, V. (1981): op. cit., p. 25, es comenta:

Si el valor es algo que existe, se tratará de averiguar cuáles son esos valores y de mover la voluntad para alcanzarlos, ya que son convenientes. La escuela tiene la obligación de detectarlos saliendo a la calle, colaborando con la dinámica social, y de consolidarlos para que los jóvenes entren sin traumas a formar parte en el engranaje comunitario que les espera a la vuelta de la esquina.

4.1.5.1 La reforma i els valors

Ningú no qüestiona la importància d'oferir un marc de referència sobre els valors a l'educació formal per tal que l'alumnat pugui anar construït de forma racional i autònoma els seus, però sí que ha sorgit la necessitat de tractar aquest tema de forma sistemàtica i conscient. I la nostra reforma del sistema educatiu s'ocupa d'aquest àmbit.

La LOGSE⁹¹ es caracteritza pel fet que és una llei democràtica en un doble sentit: apareix en un context democràtic i, a més, propugna els valors democràtics. La LOGSE entén l'educació com un dret social, per aquest motiu és obligatòria i gratuïta dels 6 anys fins als 16 anys. L'ensenyament és secularitzat, és a dir, la direcció de l'ensenyament recau sobre els poders públics. La LOGSE és la primera llei espanyola que defensa l'autonomia curricular, dóna llibertat a les comunitats autònomes, als centres i als mestres; i també és la primera que s'ocupa de la descentralització jurídica i administrativa. A més, aquesta llei lluita contra les desigualtats a l'educació.

En plantejar qualsevol reforma educativa cal reflexionar i explicar quin tipus d'educació es pensa que és la millor, a qui va dirigida i quins objectius es volen assolir. La nostra legislació⁹² actual parteix d'una concepció determinada d'educació⁹³ que porta a defensar

⁹¹DE PUELLES, M. "Los valores en las grandes leyes de educación" a *Pedagogía...* (1992): op. cit., p. 76-81.

⁹²A FIBLA, P. (1995): op. cit., p.103-104, es comenta:

Aquest marc jurídic defineix els objectius del sistema educatiu del país, tant pel que fa a la societat com als individus i, en fer aquesta definició, explicita el sistema de valors, o el model ètic i polític, que constitueix el fonament de les formes de vida, individual i col·lectiva, que pretén d'assumir la Constitució espanyola. Cal assenyalar que un dels elements teòrics que caracteritza la nova legislació és l'atenció especial als aspectes morals de l'educació, la qual és explícitament recomanada per aquestes lleis. Per tant, en parlar de l'educació moral i dels valors en l'educació no podem pas deixar de considerar les orientacions que estableix la llei en aquest àmbit. Aquesta orientació de la legislació coincideix amb les preocupacions per l'educació moral que s'expressen en l'informe del Club de Roma No Limits to Learning, on l'atenció als valors és una de les mesures que s'aconsellen per redreçar el sistema educatiu. De toda manera, els legisladors són conscients que les lleis constitueixen només un marc legal i adverteixen clarament sobre el risc d'ineficàcia i error que amenaça tot disseny d'aquesta mena.

⁹³A FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 106-107 es diu al respecte:

[...] la concepció de l'educació que inspira la legislació actual es basa en els principis característics de l'organització del sistema educatiu en les societats liberals i democràtiques modernes. Aquests principis són principalment els següents:

1. El dret a l'educació. Implica que la societat i l'Estat són responsables de garantir aquelles institucions que fan possible l'exercici d'aquest dret.

2. L'afirmació del caràcter obligatori de l'educació, basat en la idea que l'educació és l'instrument principal de la societat per afavorir la incorporació a la vida col·lectiva i reduir els efectes de la desigualtat social.

que des de l'escola es treballin els valors i aspectes relacionats amb aquest tema. Al preàmbul de la LOGSE,⁹⁴ per exemple, es comenta la necessitat de transmetre valors que possibilitin la vida social i democràtica; que s'exerceixi la llibertat, la tolerància i la solidaritat; que l'ensenyament ajudi a progressar la societat i a corregir les desigualtats socials; etc. Aquestes qüestions, juntament amb la part acadèmica, ajuden a desenvolupar les persones de manera integral.

F. G. Lucini té unes paraules engrescadores pel que fa referència als valors i a l'actual legislació que creiem interessants de transcriure:

Nos encontramos, por lo tanto, ante un reto histórico consistente en recuperar el pensamiento humanista como definidor de la arquitectura de todo modelo social; un gran reto que debe traducirse, desde la perspectiva educativa, en la integración, dentro del proceso de la formación y el desarrollo de la personalidad, de un sistema de valores compartidos sobre el que construir la propia vida y el entramado social; un nuevo sistema de valores capaz de hacernos descubrir y redimensionar la existencia, y de abrirnos horizontes, positivos e ilusionados, en la construcción de nuestros propios y personales proyectos de vida.

Es un reto del que se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, más que nunca, debe existir entre ética y educación, es decir, entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo y con los demás y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje.

En el marco de este reto, que acabamos de esbozar, surge y ha de desarrollarse la Reforma Educativa que estamos poniendo en marcha en nuestro país. Una Reforma que, apuntando hacia la mejora de la calidad de la enseñanza nos plantea con claridad, entre sus fines esenciales, "el pleno desarrollo de la personalidad" de los alumnos y las

3. El principi de llibertat a l'ensenyament, que ha de garantir el pluralisme en l'educació, tant pel que fa a la llibertat dels pares per escollir el tipus d'ensenyament que els fills han de rebre (establert en la Declaració Universal dels Drets de l'Home), com pel que fa a la independència i la llibertat de pensament dels ensenyants.

4. El principi de l'organització de l'ensenyament públic per l'Estat, el qual és responsable de l'estructura del sistema educatiu i de la gratuïtat de l'ensenyament per tal de garantir l'accés generalitzat als centres d'ensenyament.

5. El principi de neutralitat política, implícit en l'afirmació de la llibertat de pensament, el qual comporta que l'ensenyament no ha de ser utilitzat amb fins partidistes, ni servir per a un adoctrinament que no respecti la llibertat de consciència i l'autonomia.

⁹⁴FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 105-106.

alumnas, es decir, “una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional”. (Artículos 1 y 2 de la LOGSE).⁹⁵

Lucini també ens marca els tres objectius que segons ell ha de tenir la reforma i que gràcies a ella s'han d'assolir:

Una Reforma que, en consecuencia, apostando, como lo hace, por la educación y el desarrollo de los valores morales, es decir, de la ética, debe plantearse y afrontar, como prioritarios, tres objetivos educativos:

1. En primer lugar, el despertar de la ilusión en los alumnos y en las alumnas; ilusión de vivir y de luchar por un programa de vida positivo, creador y, por qué no, entroncado con el sentido más dinámico de la esperanza y de la utopía. Esa utopía “que no tiene bastante con lo posible y que levanta huracanes de rebeldía”; utopía que, como nos canta Joan Manuel Serrat en una de sus últimas canciones, “es dulce como el pan nuestro de cada día, nos vuelve gigantes en miniatura y nos alumbra los candiles del nuevo día”.

2. En segundo lugar, conseguir lo que Victoria Camps llama “la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona”; una formación, personalizadora, encaminada hacia el aprender a vivir en felicidad y en armonía con uno mismo y con los demás.

[...]

3. Y, en tercer lugar, lograr el posible, necesario y urgente renacer de una sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más humanas, mucho más libres y mucho más solidarias. Una sociedad más fraterna, capaz de percibir y de sentir el futuro del planeta como un futuro común, compartido y universal; un futuro hacia el que todos, cada uno desde su pequeña o desde su gran responsabilidad, debemos sentirnos solidariamente comprometidos.⁹⁶

⁹⁵LUCINI, F. G. (1994; 2a ed.) *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Alauda. Anaya, p. 10-11.

⁹⁶LUCINI, F.G. (1994; 2a ed.): op. cit., p. 11-12.

4.1.5.2 Educació Moral

Abans d'endinsar-nos a parlar de l'educació moral pròpiament dita volem fer constar que partim de la idea de Miquel Martínez que tota educació ha d'atendre cada una de les quatre dimensions⁹⁷ de què està format el comportament dels sistemes intel·ligents. Les dimensions són les següents: codificativa, adaptativa, projectiva i introjectiva. A continuació les explicarem molt breument.

La dimensió *codificativa* és important en el procés de socialització i endoculturació i fa referència al moment en què la persona transforma la seva realitat en sistema de signes i s'expressa mitjançant codis.

La dimensió *adaptativa* ens permet ajustar-nos al medi. Ens adaptem a les normes, valors i actituds de la nostra societat.

La dimensió *projectiva* fa que la persona sigui la protagonista i el factor fonamental del seu propi desenvolupament i la seva optimització. És una dimensió que es centra en l'optimització humana, entesa com la que ens permet créixer i evolucionar a més de permetre'ns assolir l'autonomia personal.

La dimensió *introjectiva* és la que permet l'autoconeixement, l'autoconcepte i l'adquisició de consciència i autoconsciència.

Finalment ens queda dir sobre aquesta proposta de Miquel Martínez que l'optimització humana compta amb aquestes quatre dimensions, les quals consideren la persona de forma global i complexa.

Quan entrem dins l'àmbit de l'educació moral se'ns fa evident un fet que ja hem trobat en altres conceptes d'aquest mateix treball. És a dir, de la mateixa manera que no hi ha una única definició de valors, tampoc no hi ha un acord sobre quins valors cal potenciar i quins

⁹⁷MARTÍNEZ, M. (1995) "La sociedad moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, gener-abril 1995, p. 19-21.

no. És evident que sobre alguns valors ningú no dubta que cal ensenyar-los,⁹⁸ però n'hi ha d'altres en els quals es discrepa.⁹⁹ De la mateixa manera també podem dir que hi ha diferències sobre la conceptualització d'educació moral.

Nosaltres ens identifiquem amb la caracterització feta pel GREM.¹⁰⁰ Aquest grup ens dóna una base possible per poder solucionar els problemes derivats dels conflictes de valors: l'educació moral.¹⁰¹ Tal com ells ens diuen:

*[...] la socialización versa sobre lo que la sociedad impone a sus miembros tras un consenso más o menos aceptado por todos, y que la educación moral pretende capacitar a los educandos para tratar con aquellos temas que son percibidos como problemáticos. Es decir, con aquellos temas importantes para el individuo y la colectividad, cuya solución no está clara porque supone resolver un conflicto de valores, probablemente difícil de dilucidar.*¹⁰²

Nosaltres pensem que aquests dos conceptes, socialització¹⁰³ i educació moral, són importantíssims i bàsics quan parlem de l'educació, entesa en el sentit ampli i globalitzador,

⁹⁸Ningú no discrepa, per exemple, en el fet que s'han d'ensenyar i potenciar els valors que apareixen en els drets humans.

⁹⁹A VALERO, L. F. (1992): op. cit., p. 125, es comenta:

Inculcar unos determinados valores es educar. Ahora bien, estos valores no son tan evidentes o, cuanto menos, no están hoy tan claros.

[...]

La relatividad de los valores es tan obvia que creemos sobran más argumentos. Esto no quiere decir que los valores no sean, lo que queremos afirmar es que los valores están en función de unos marcos y unas realidades que les dan sentido: lo que es bueno aquí puede ser malo allá y viceversa. Esta realidad es fluida y cambiante lo cual obliga a una continua readaptación.

¹⁰⁰GREM: Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona.

¹⁰¹A MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.) (1991): op. cit., p. 12, M. R. Buxarrais afirma:

[...] pensamos que la educación moral implica sencillamente tener criterios para actuar, de manera autónoma, racional y cooperativa, en situaciones de conflicto de valores. Así, no se trata de una práctica social que reproduce o inculca valores meramente, de manera unilateral, sino que debe entenderse como un lugar de cambio, de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación."

¹⁰²PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, p. 22.

¹⁰³Sobre el tema de la socialització no només s'ha parlat molt sinó que també podem afirmar que la bibliografia sobre aquest tema és molt abundant. Però és igualment veritat que en llegir llibres i articles propis d'aquesta disciplina ens trobem amb una realitat molt complexa. Ens referim al fet que no hi ha acord sobre el concepte *socialització*. Aquest concepte té moltes accepcions i els diversos autors que l'han abordat no han seguit ni una mateixa línia ni una mateixa concepció en els seus estudis i investigacions. Cada autor o cada escola ha estudiat la socialització des de la perspectiva que més l'ha interessat o preocupat en un moment concret, deixant de banda les qüestions que no eren objecte directe dels seus interessos.

Per tal que la socialització es faci efectiva és necessària una interacció. La majoria de les vegades aquesta interacció es dóna entre el subjecte a socialitzar i els agents socialitzadors. Però de la mateixa manera que podem dir que no tots ens influencien per igual, també podem afirmar que no tots els agents socialitzaran de la mateixa manera. Aquests agents poden ensenyar-nos les pautes socials de forma diferent: amb agressivitat, amb massa permissivitat, adaptant-se a nosaltres, de forma passiva, acollidora, cooperadora, des preocupada,

de tota persona. Són dos termes que es complementen i que, a la vegada, es necessiten per poder comportar-nos, durant la nostra vida, de forma correcta en la nostra societat i coherent amb la nostra manera de pensar; ens donen els elements necessaris per poder prendre decisions tant sobre aspectes que fan referència als individus que ens envolten com als que se ceneixen a nosaltres mateixos.

Aquests autors, respecte a la socialització i l'educació moral, pensen que "tanto una como la otra tratan de temas relevantes para la vida, aunque la educación moral se ciñe únicamente a aquellos que afectan a la dignidad del individuo, mientras que la socialización puede tratar otro tipo de temáticas. Por otra parte, se diferencian en cuanto a la conflictividad de los valores que tales temas conllevan. Mientras que para la educación moral esto es una nota básica, para la socialización es precisamente lo contrario, ya que se trata de transmitir soluciones que han eliminado o resuelto el conflicto de valor. Por último, la educación moral requiere como condición esencial la libertad y autonomía del sujeto en su juicio y acción, mientras que la socialización puede no negar tales cualidades del comportamiento del individuo, pero en sus manifestaciones concretas, y debido a la misma naturaleza de su tarea, no logra considerar la autonomía en toda su radicalidad. Dicho de modo sintético, la socialización pretende transmitir información sobre cómo pensar y actuar en sociedad, mientras que por su parte la educación moral ayuda a crear nueva información sobre el juicio y la acción adecuadas para tratar problemas abiertos".¹⁰⁴

Si estem a favor de portar a terme una educació moral d'aquest tipus és fonamental tenir-ne presents els objectius. Segons M. Rosa Buxarrais hem de tenir en compte que:

[...] la formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social atendiendo al uso

autoritària, dictadora, amb grans exigències, etc. No tots ens socialitzem de la mateixa manera atès que tant els subjectes que s'han de socialitzar com els individus que socialitzen són diferents, cadaun compta amb les seves pròpies experiències i amb la seva pròpia manera de ser.

Els agents ens transmeten, de formes diverses, les informacions necessàries que permetran l'adaptació al nostre grup social. La persona interioritzarà i assimilarà aquesta informació i la convertirà, més aviat o més tard, en conductes considerades correctes en la societat en què viu. Però també és cert que les persones, al llarg de la vida, passem per situacions que ens fan modificar un cert aprenentatge que adquirim en la infància, això és bàsic si volem adaptar-nos i/o readaptar-nos de la millor manera possible a les diferents situacions que se'ns van presentant. Hi ha autors que consideren que la socialització es dona al llarg de tota la vida. Altres parteixen de la idea que la socialització només es dona en la infància i que els diferents canvis que es produeixen en les altres etapes de la vida són deguts al que denominen aprenentatge social. Podem afirmar, tant si prenem una o altra concepció, que la vida és un canvi continu, és un procés d'aprenentatge continu, per tant, és necessari que ens adaptem constantment a les situacions que se'ns presenten si no volem tenir problemes, és a dir, si volem estar bé amb nosaltres mateixos i amb els altres.

¹⁰⁴PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. (1989): op. cit., p. 24.

crítico de la razón y apertura hacia los demás, respetando los derechos humanos, supone optar por una personalidad moral que tendrá los siguientes rasgos:

. El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.

. La formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos necesarios que permitan comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad, y que contribuyan a elaborar normas y proyectos contextualizados.

. La adquisición de las habilidades necesarias para establecer una coherencia entre el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser que resulte objeto de una decisión personal.¹⁰⁵

Si volem poder-nos guiar autònomament davant dels conflictes de valor que se'ns van presentant, hem de lluitar per "tenir" i "donar" una educació moral¹⁰⁶ que desenvolupi les estructures universals de judici moral, juntament amb les capacitats i habilitats que cita aquesta investigadora.

És essencial que ens preparin, i nosaltres després poder preparar, per poder participar en la vida social, cultural i política. Que ens ensenyin a treballar en grup¹⁰⁷ i que ens

¹⁰⁵MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.) (1991): op. cit., p. 14.

¹⁰⁶A BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995) *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives, p. 17, es diu:

[...] la educación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a:

1. Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.

2. Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.

3. Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.

4. Conseguir que los jóvenes hagan suyos aquellos tipos de comportamientos coherentes con los principios y las normas que personalmente hayan construido,

5. Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático, y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado a sí misma.

¹⁰⁷Pedro Álvarez, sobre la manera d'aprendre, diu:

El aprendizaje no se da de forma aislada, o solos ante un libro o frente a un paquete programado. Lo que permite el crecimiento personal y el trabajo grupal, es la cooperación, el lidiar juntos con un problema, el aprender a escuchar argumentos, a ponerse en lugar de otros, la posibilidad de exteriorizar criterios propios que sean sometidos a valoración por los otros, el compartir alternativas y buscar caminos. Cuando la idea y los procedimientos que cada cual utiliza se confrontan con los de los demás en el interior de un proceso estructurado, se produce el conocimiento. En un espacio de interacción es posible negociar varias propuestas y evaluar la viabilidad de ellas. (ÁLVAREZ, P. "Una educación

habituem a aquest tipus de treball. Que aprenguem a ser equilibrats amb nosaltres mateixos i amb els altres. Que se'ns potenciï la nostra iniciativa personal i la nostra creativitat. Que puguem desenvolupar la pràctica de la llibertat, la democràcia¹⁰⁸ i la tolerància. Que puguem potenciar els valors de la pau, de la cooperació i de la solidaritat. Que sapiguem dialogar¹⁰⁹ i que el diàleg ens serveixi per solucionar els diferents problemes que sorgeixen. Que tinguem la capacitat de saber-nos posar en el punt de vista de l'altre. Que el nostre pensament sigui coherent¹¹⁰ amb la nostra acció. Que tinguem les habilitats socials suficients que són necessàries per viure en una societat. Que coneguem les nostres possibilitats i les nostres limitacions. Que augmenti l'autoestima i l'autoconcepte.¹¹¹ Que siguem capaços de transformar el nostre entorn. Que lluitem per les desigualtats injustes. Que sapiguem escoltar el que els altres ens vulguin dir. Que siguem crítics.¹¹² Que reflexionem¹¹³ abans de prendre

experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 14.)

¹⁰⁸A BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 16, es diu:
Creemos [...] que buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia, así como de incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación. Desde sus versiones político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales, la democracia es un procedimiento de fuerte contenido moral, ya que nos permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva. Por tanto, la democracia, como procedimiento dialógico que permite tratar conflictos y adoptar principios y normas, es un valor moral fundamental, cuya persecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

¹⁰⁹Miquel Martínez diu sobre la importància del diàleg:
A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que, por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa nos aproximemos en la búsqueda de consenso que, aún no siendo imprescindible alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. (MARTÍNEZ, M. (1995) "La sociedad moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, gener-abril 1995, p. 33.)

¹¹⁰A MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.) (1991): op. cit., p. 14, M. Rosa Buxarrais ens diu:
Se trate de que no nos quedemos únicamente en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta llegue a ser un reflejo de nuestra manera de pensar.

¹¹¹Segons Adela Cortina, l'autoestima i l'autoconcepte són dos termes en els quals s'ha d'incidir:
"Educación moral" significaría, pues, en este sentido, ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. Por tanto, cuantos trabajos se lleven a cabo en el terreno de la enseñanza en la línea del autoconcepto, con vistas a fomentar la autoestima de los individuos, serán siempre pocos. Porque entre un altruismo mal entendido, que exige del individuo el olvido de sí mismo, y un egoísmo exacerbado, que lleva al cabo al desprecio del resto, se encuentra el quicio sano de una autoestima por la que un individuo se encuentra antes alto de moral que desmoralizado. (CORTINA, A. "La educación del hombre y del ciudadano" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 74-75).

¹¹²A PUIG, J. M. (1995) "Construcción dialógica de la personalidad moral", a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8, maig-agost 1995, p. 119, es comenta:
En síntesis, pensamos que en la construcción de la personalidad moral la crítica se expresa en la tematización de situaciones injustas o moralmente controvertidas, en el uso correcto y eficaz del juicio moral, en la comprensión crítica y la autorregulación, y en el aprovechamiento de las guías de valor que la tradición ha ido cristalizando. Por otra parte, las destrezas morales críticas dependen de los dinamismos que pone en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional fina.

decisiones. Que sapiquem prendre decisions.¹¹⁴ Que tinguem una posició positiva davant la vida.

Tot això es pot portar a terme gràcies a l'educació moral.¹¹⁵

Volem aclarir que en la nostra societat es presenta la necessitat¹¹⁶ de fer educació moral, que aquesta no s'ha de confondre¹¹⁷ mai, però, amb l'educació religiosa, l'educació política i l'educació cívica i social.

Hi ha tres models diferents d'abordar i entendre l'educació moral:

. Valors absoluts:¹¹⁸ Mitjançant un poder autoritari s'imposen una sèrie de valors que es consideren indiscutibles i immodificables. Hi ha un patró que s'ha de seguir fidelment i no ens en podem allunyar.

¹¹³A MARTÍNEZ, M. (1995): op. cit., p. 35, es diu:

Así, la educación moral se presenta como un ámbito de reflexión individual y colectiva, y, a la vez, como un ámbito en el que los educandos puedan construirse no sólo un conjunto de principios y normas, sino también aquellas formas de ser, aquellas conductas e incluso aquellos hábitos que sean coherentes con los principios y normas establecidos.

¹¹⁴M. Martínez també afirma:

[...] que cada uno de los educandos sea capaz de enfrentarse ante situaciones en las que no existe solución segura ni evidente por parte, ni siquiera, de la sociedad adulta. Se trata también de ofrecerles los instrumentos necesarios para que sean capaces de tomar decisiones ante situaciones vitales y de mantear coherentes." (Íd., ib.).

¹¹⁵Diem això entenent l'educació moral de la manera següent:

Somos partidarios de un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores; un modelo que defienda no determinados valores absolutos o relativos, sino que sea capaz de establecer que no todo es igualmente bueno y que existen posibilidades basadas en la razón, el diálogo, la búsqueda de valores, que nos permiten determinar algunos principios de valor que lleguen a convertirse en guías suficientes para la conducta de los hombres en situaciones concretas. (MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.). (1991): op. cit., p. 12).

La educación moral es un ámbito de reflexión individual y colectiva que ayudará a detectar y criticar las injusticias de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes; impulsará la construcción de formas de vida más justas en los ámbitos macroéticos y microéticos; permitirá elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor; y pretenderá conseguir que el alumnado haga suyas aquellas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que los rigen.

La educación moral permitirá a las personas desarrollar y formar las capacidades de juicio y de acción mediante las cuales podrán afrontar y orientarse autónoma y racionalmente en los temas que planteen un conflicto de valores y paralos que la sociedad carece de una respuesta clara y evidente, o en las situaciones vitales que requieren de una decisión difícil de mantener con coherencia. (MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (coord.) (1991): op. cit., p. 13).

¹¹⁶A MARTÍNEZ, M. (1995): op. cit., p. 37, se'ns comenta:

La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores, se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas.

¹¹⁷PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, p. 19-21.

. Valors relatius:¹¹⁹ Es dóna quan els valors absoluts entren en crisi. El fet de valorar és quelcom subjectiu i un valor no serà bo o dolent sinó que dependrà de les circumstàncies i el moment. L'educació moral basada en valors relatius genera una dinàmica molt passiva en què tot es pot justificar i la pedagogia poc hi pot incidir.

. Educació moral basada en la construcció social i autònoma de valors:¹²⁰

*Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de conducta de los hombres en situaciones concretas.*¹²¹

Nosaltres optem per un model de construcció¹²² racional i autònoma de valor i per una educació moral de mínims.¹²³ La construcció de la personalitat moral¹²⁴ parteix del procés

¹¹⁸A MARTÍNEZ, M. "La enseñanza de los valores en la escuela. La educación ética", a *Pedagogía...* (1992): op. cit., p. 129, es comenta:

El modelo de valores absolutos, que goza de tradición pedagógica, esto es, que ha sido utilizado en técnicas didácticas y pedagógicas de diversas teorías del aprendizaje, conductista y de otro tipo; según el cual nos vamos haciendo cada vez más perfectos a medida que nos aproximamos a la idea o imagen representada por un patrón previamente establecido. Así, pues, cualquier actuación que se desvíe de ese patrón hay que corregirla. Se trata de un trabajo bastante poco proyectivo que puede llegar a ser "introyectivo", pero cuya dimensión es, sobre todo, adaptativa. En la pedagogía y en la historia de la educación hay claros ejemplos en los que puede estudiarse este modelo.

¹¹⁹A MARTÍNEZ, M. "La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética" a *Pedagogía...* (1992): op. cit., p. 129-130, es diu:

Aquí la pedagogía y la educación no tienen nada que hacer, porque todo depende, planteado de una manera simplificada, de cada uno de nosotros, de cómo apreciamos lo que tenemos. En un modelo así, nada útil se desprendería del concurso de las diversas ideas pedagógicas, dado que todo, lo que está bien y lo que no lo está, va a depender, en último término, de las preferencias, de las actitudes, de las predisposiciones, de las emociones, de los sentimientos, etc. No tiene sentido, por tanto, plantearse desde una perspectiva pedagógica.

¹²⁰A MARTÍNEZ, M. "La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética" a *Pedagogía...* (1992): op. cit., p. 130, s'afirma:

En suma, trabajar la dimensión moral de la persona significa trabajar su autonomía, su racionalidad y el uso de la razón dialógica con el fin de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, que afecten por igual a la forma de pensar y a la de actuar.

¹²¹BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 20.

¹²²MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (1996) "Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. El GREM de la Universitat de Barcelona" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 117. Els professors Miquel Martínez i Josep M. Puig ens diuen:

Fundamentalmente, entender la educación moral como construcción implica cuatro ideas:

- 1) *Esta construcción siempre se realiza en un medio, no es posible hacerla al margen del medio y sería quizá interesante ver qué recorridos en el medio hacemos;*
- 2) *No hay construcción moral sin problemas;*
- 3) *Nos enfrentamos a dichos problemas con procedimientos de trabajo moral, y*
- 4) *Disponemos de ciertas guías de valor que nos pueden orientar en esta concepción.*

¹²³A BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 20, s'afirma:

d'adaptació a la societat i a un mateix, és la que transmet els elements culturals i de valor que considerem desitjables i també és la que forma la consciència moral autònoma de cada subjecte i construeix la pròpia biografia, és a dir, ens permet elaborar formes de vida que ens produeixin felicitat i que mereixin la pena de viure. A més, l'educació moral és la que ens ha d'ajudar a fer que la vida en democràcia¹²⁵ sigui una realitat.

Lligat amb tot això, hem de recordar el discurs d'Adela Cortina¹²⁶ quan ens diu que cal formar les persones com a ciutadanes de la societat en què viuen. És evident que tots i totes formem part de diverses comunitats: familiar, religiosa, grup d'edat... i política; i és fonamental que ens sentim acollits per aquestes comunitats de la mateixa manera que, per avançar, necessitem unes "senyes" d'identitat que ens facin sentir membres de la societat, és a dir, que formem part de la nostra pròpia societat. Adela Cortina ens proposa un model de ciutadania¹²⁷ que es caracteritzi per l'autonomia personal, la consciència d'uns trets que s'han

Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una educación moral de mínimos; una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren además de justas, mejores y más apropiadas.

¹²⁴PUIG, J. M. (1995): op. cit., p. 111-112.

¹²⁵MARTÍNEZ, M. (1995): op. cit., p. 31.

A BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 16, es comenta:

Por tanto, la democracia, como procedimiento dialógico que permite tratar conflictos y adoptar principios y normas, es un valor moral fundamental, cuya persecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

HOYOS, G. (1995) "Ética comunicativa y educación para la democracia" a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, gener-abril 1995, p. 89. Aquest autor ens diu:

De todas formas una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las relaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad.

¹²⁶CORTINA, A. (1996) "La educación del hombre y del ciudadano" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 75-79.

¹²⁷Lligat amb la idea de ciutadania d'Adela Cortina podem recordar les paraules de Concepción Naval:

La idea de educación para la ciudadanía en un mundo complejo no es por tanto un pintoresco aparato del curriculum del siglo pasado. Es una tarea esencial para una sociedad libre en el mundo moderno. No es algo subsidiario del complejo cognitivo dominante de la educación superior, ni tampoco es un decorado de la educación general, ideológicamente necesario pero carente de validez cognitiva. En el fondo, la competencia cognitiva es esencial para el ciudadano, en estrecha interacción con la sensibilidad moral y la visión imaginativa. (NAVAL, C. "Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 222).

I més endavant afegeix:

De todas formas, todas las concepciones de la ciudadanía se apoyan sobre un sistema de educación moral. Sería difícilmente viable una educación cívica sin educación moral. Marginalar la educación moral, sustituyéndola por una instrucción cívica supondría un doble peligro para la vida política. Por un lado, sólo la convicción sociológicamente relevante, de la existencia de un orden moral previo e independiente del consenso sobre los valores es capaz de interponer, de manera efectiva, un dique ante la tentación de poder absoluto. Y esa vigencia sociológica sólo puede ser resultante de la educación moral. Por otra parte, la educación moral, es la única que puede conjurar el riesgo de la anomia y encuadrarla formación global de la persona en un contexto de solidaridad, valor que va mucho

de respectar, el sentiment del vincle cívic amb els altres ciutadans, la consciència de drets i de responsabilitats en els projectes comuns amb els conciutadans, etc. També puntualitza que cal educar una doble ciutadania: la nacional i la universal.

Miquel Martínez i Josep M. Puig també consideren aquest vessant social però totalment paral·lel a l'individual:

Hablamos de lo moral porque no estamos absolutamente programados, es decir, no somos hormigas ni chimpancés, hemos de decidir la forma en que vamos a vivir porque no tenemos una programación que nos guíe respecto a los pasos que debe recorrer nuestra existencia, es decir, antropológicamente estamos inacabados y es nuestra tarea acabarnos, decidir qué queremos hacer con nuestra vida. Se trata de una cuestión necesariamente doble: hemos de decidirlo nosotros por nosotros mismos, pero además lo debemos decidir de una forma colectiva porque vivimos en colectividad. Por lo tanto, esta decisión -decidir qué tipo de vida quiero para mí- es a la vez que tipo de vida queremos darnos. Así nos enfrentamos con un doble problema, individual y colectivo, y además, ésto va siempre orientado en busca de un óptimo, es decir, quiero una vida buena para mí y quiero una vida justa para la colectividad, así, quiero orientarme en una dirección que considero positivo. Esto no es fácil, evidentemente es complicado y a menudo está repleto de dificultades.¹²⁸

Algunes d'aquestes complicacions es poden tenir en compte, per tal de solucionar-les, en forma de "deu manaments" de l'educació moral. Aquests manaments són fruit de les reflexions de F. Oser:¹²⁹

1. No estimular un estadi superior de desenvolupament moral sense estimular l'acció moral.
2. No als judicis de valor sense conflicte de valors.
3. No jutjar el fracàs moral d'altres persones sense aplicar-lo i moderar-lo en el món propi.
4. No aprendre el que s'ha de fer sense aprendre el que no s'ha de fer (funcionament moral negatiu).

más allá de la mera integración. (NAVAL, C. "Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 230).

¹²⁸MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (1996) "Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. El GREM de la Universitat de Barcelona" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 114.

¹²⁹OSER, F. (1996) "Futuras perspectivas de la Educación Moral" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 85-103.

5. No crear un clima moral sense algun tipus de “comunitat justa” i d’“Ètica de la ‘cura’”.
6. No a l’educació moral sense un aprenentatge social.
7. No al coneixement ètic si no s’aplica a la solució de problemes morals concrets.
8. No estimular moralment un conflicte real sense remarcar la nova informació.
9. No a la discussió moral sense un aclariment de valors i virtuts. Aquests constitueixen el contingut de l’educació moral.
10. No a l’educació moral a l’escola sense una formació intensiva del professorat cap al model de procediment de moralitat professional.

També creiem interessant recordar i tenir present sempre que parlem d’educació moral la idea de M. W. Berkowitz d’educar la persona de manera completa.¹³⁰ Per assolir-ho s’ha de treballar el que ell anomena “anatomia moral”,¹³¹ la qual està composta per cinc elements que s’han de tenir en compte: conducta, caràcter, valors, rendiment i emoció. Aquests elements, si estan en equilibri i harmonia, conformen la persona moral. Seguidament explicarem breument aquests cinc components.

La *conducta* és la finalitat de l’educació moral. Un/a educador/a que porti a la pràctica un model d’educació moral té com a objectiu que aquest model influeixi en la conducta dels seus alumnes. Una persona és plenament moral no només quan té bones intencions sinó quan també actua d’acord amb elles.

El *caràcter* està íntimament relacionat amb la conducta i M. W. Berkowitz el defineix com la tendència única i permanent d’una persona a actuar d’una manera determinada i no d’una altra. La base del caràcter moral la constitueixen l’autodisciplina i l’empatia. La conducta moral es pot aprendre, practicar i interioritzar de manera que es converteixi en hàbit mentre que els actes que es fan habitualment són els que conformen el caràcter.

¹³⁰A BERKOWITZ, M. W. “Educar la persona moral en su totalidad” a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 62, es comenta:

Por supuesto que no deseamos una sociedad de individuos que sean moralmente incompletos, es decir, que sepan razonar bien pero que no actúen consecuentemente, o que lo hagan como robots, o que no puedan razonar cuando se enfrenten a una situación moral nueva. Si ese fuera el caso, necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter moral, razonamiento, valores, emociones y conducta.

¹³¹BERKOWITZ, M. W. “Educar la persona moral en su totalidad” a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 45-52.

L'educació moral s'ha de preocupar dels *valors*, és a dir, de la tendència a creure en la bondat o maldat d'una acció o estat de situació. Aquest autor s'atreveix a definir els valors morals com les creences amb càrrega afectiva, relatives a la correcció o equivocació de les qüestions que són intrínsecament i potencialment perjudicials i que tenen un caràcter universal en la seva prescriptivitat.

El *raonament* moral és la capacitat de raonar sobre qüestions morals per tal d'arribar a conclusions morals que permetin prendre decisions morals. Una persona serà madura moralment quan tingui capacitat no tan sols per reflexionar sobre un determinat problema moral sinó també per emetre un judici moral racional.

Per últim, Berkowitz ens parla de l'*emoció*. No podem oblidar que en la persona moral els sentiments juguen un paper important. Existeixen dues grans categories d'emocions morals: les emocions de l'autocrítica (la culpabilitat, la vergonya i el remordiment en són un exemple) i les emocions d'índole prosocial (podem citar l'empatia i la simpatia).

Una vegada fetes aquestes precisions d'altres autors que considerem valuoses, continuem avançant i citem els objectius generals¹³² necessaris per a un currículum d'educació moral:

- . Construir un pensament moral autònom, just i solidari.
- . Adquirir les competències dialògiques que predisposen a l'acord just i a la participació democràtica.
- . Comprometre's en la comprensió crítica de la realitat personal i social.
- . Conèixer i estar familiaritzat amb tota la informació que tingui una rellevància moral.
- . Reconèixer i assimilar aquells valors universalment desitjables.
- . Desenvolupar un coneixement adequat d'un mateix, que faciliti la construcció voluntària de la pròpia trajectòria biogràfica.
- . Construir formes comportamentals voluntàriament decidides i coherents amb el judici moral.
- . Comprendre, respectar i construir les normes de convivència que regulin la vida col·lectiva.

¹³²BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 51-54.

A l'hora de preparar les activitats del currículum d'educació moral cal tenir presents i no oblidar cap de les vuit dimensions¹³³ que formen la personalitat moral de les persones. Ens referim a:

. *Autoconeixement*: capacitat que possibilita un progressiu coneixement d'un/a mateix/a i la seva valoració. Permet l'aclariment de la pròpia manera de ser, pensar i sentir, dels punts de vista i valors personals.

. *Autonomia i autoregulació*: capacitat que permet promoure l'autonomia de la voluntat i una major coherència de l'acció personal. Segons la perspectiva cognitiva i constructivista, és la persona mateixa la que estableix el valor i s'organitza per actuar d'acord amb ell.

. *Capacitats de diàleg*: són les capacitats que permeten fugir de l'individualisme i parlar sobre tots els conflictes de valor que preocupen a escala personal i social. Aquestes capacitats permeten intercanviar opinions, raonar sobre els diversos punts de vista i intentar arribar a una entesa, a un acord just i racionalment motivat.

. *Capacitat per transformar l'entorn*: capacitat que permet la formulació de normes i projectes contextualitzats que posin de manifest criteris de valor relacionats amb la implicació i el compromís. Per fer realitat aquesta capacitat suposem que l'educació no es redueix, ni cognitivament ni conductualment, a l'àmbit de l'aula, molt al contrari, es generalitza a àmbits no formals d'educació i a àmbits informals.

. *Comprensió crítica*: ens referim al conjunt de capacitats que permeten adquirir informació moralment rellevant sobre la realitat, l'anàlisi crítica de la realitat, contextualitzant i contrastant els diversos punts de vista, i l'actitud de compromís i entesa per tal de millorar la realitat.

. *Empatia i perspectiva social*: el seu desenvolupament possibilita que la persona incrementi la consideració pels altres, interioritzant valors com la cooperació i la solidaritat. La progressiva descentració possibilita el coneixement i la comprensió de les raons, els sentiments i els valors d'altres persones.

. *Habilitats socials i per a la convivència*: es tracta d'un conjunt de comportaments interpersonals que la persona aprèn i que configuren la seva competència social en els

¹³³BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 178-179.

diferents àmbits de relació. Permeten la coherència entre els criteris personals i les normes i els principis socials.

. *Raonament moral*: capacitat cognitiva que permet reflexionar sobre els conflictes de valor. La finalitat del desenvolupament del judici moral és arribar a pensar mitjançant criteris de justícia i dignitat personal, tenint en compte els principis de valor universals.

Cal tenir en compte que en tot currículum coherent d'aquest àmbit¹³⁴ s'han de donar i combinar les activitats específiques, transversals i sistemàtiques d'educació moral amb la participació democràtica en la vida col·lectiva de l'escola i amb la preparació per a la participació social.

Com hem dit anteriorment, hi ha una sèrie d'estratègies i tècniques que possibiliten l'educació moral. Ens referim, sobretot, a les següents:

- . Discussió de dilemes morals.
- . Diagnòstic de situacions.
- . Aclariment de valors: frases inacabades i preguntes aclaridores.
- . Autoregulació i autocontrol de la conducta.
- . *Role-Playing*.
- . *Role-model*.
- . Comprensió crítica.
- . Construcció conceptual.
- . Resolució de conflictes.
- . Jocs de simulació.

Un tema que no podem oblidar en educació moral és el de la seva corresponent avaluació.¹³⁵ L'avaluació¹³⁶ ja és una pràctica complicada en si mateixa però també és veritat que aquesta dificultat augmenta quan parlem de matèries com la que ara ens ocupa. No podem negar que entre els docents hi ha reticències tant alhora de posar els límits per

¹³⁴BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 24-27.

¹³⁵A CARRILLO, I.; CASALS, E.; GARRELL, T.; PUJOL, M. "Los indicadores de evaluación de la personalidad moral", a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 140, es diu:

El trabajo curricular (...) exige que los procesos educativos contemplen, juntamente con las actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades de evaluación que nos informen, de forma progresiva, de todos los cambios que se van produciendo en el alumnado, en la construcción de su personalidad moral.

¹³⁶BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 169-204.

respondre les preguntes “què avaluar?” i “com avaluar?”, com per la por que es té a fer una avaluació negativa sobre educació moral.

Quan parlem de l'avaluació en educació moral no ens referim a l'avaluació com una activitat sancionadora o com un simple mesurament. Molt al contrari. Hem d'entendre l'avaluació com una activitat positiva, és a dir, que ens ajudi en la nostra superació i optimització i en l'augment de la nostra autoestima. També és veritat que l'avaluació de l'educació moral pot ajudar tant al procés d'aprendre a ser persona com a millorar l'acció pedagògica. L'avaluació en educació moral ens proporciona informació significativa sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, la vida a l'aula, la realitat escolar, les interaccions entre els alumnes, l'actuació del professorat, l'adequació de materials, etc. Perquè això sigui una realitat cal evitar en tota avaluació, i sobretot en la de l'educació moral, aspectes que considerem negatius com els prejudicis i les etiquetes.

Per ajudar a fer que l'avaluació sigui una activitat positiva, ens haurem de fixar en diversos aspectes:

Las actividades de evaluación deberán tener en cuenta los procesos de formación y desarrollo que van experimentando los/as alumnos/as gracias al trabajo sistemático, de carácter específico y/o transversal, de educación moral que se está llevando a la práctica; a su desarrollo evolutivo; y a sus interrelaciones con otras personas -iguales y adultos- y con otros factores socio-ambientales.¹³⁷

Optem, també, per una avaluació centrada en el criteri múltiple,¹³⁸ és a dir, un conjunt de mesures diferenciades sobre diverses dimensions de la persona.

Els objectius de l'avaluació en educació moral són els següents:

1) Atender, de forma continuada, a las diferentes manifestaciones del alumnado con un modelo sistemático y regular de evaluación continua en el que puedan diferenciarse los indicadores, o dimensiones, más notables de la persona, para el logro de un óptimo desarrollo moral siempre en función de su momento evolutivo.

¹³⁷CARRILLO, I.; CASALS, E.; GARRELL, T.; PUJOL, M. (1996) “La evaluación en el ámbito de la Educación Moral” a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 133.

¹³⁸BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 182.

2) *Informar al alumnado de los progresos o fallos que manifiesta, ofreciendo alternativas que contribuyan a su mejora y facilitándole los medios para que pueda incrementar el grado de confianza en sus propias capacidades.*

3) *Disponer del máximo de información sobre cada alumno/a con objeto de poder conocer el progreso del grupo clase en su globalidad y de orientar las acciones que, dirigidas al grupo pueda desarrollar el profesorado a título individual o en equipo.*

4) *Colaborar en el perfeccionamiento del Proyecto Curricular de Centro y especialmente en su Proyecto Educativo con las modificaciones que, en relación con el ámbito de la educación moral, los valores y las actitudes, puedan estimarse oportunas. El proceso de evaluación ha de permitir conocer aquellos aspectos suficientemente atendidos en el Plan de Acción Pedagógica propio del centro, aquellos que lo están deficitariamente y los que, a partir de su propia dinámica, reclaman una atención en principio no prevista.*

5) *Facilitar la colaboración entre familia y escuela a partir del análisis conjunto de aquellos objetivos especialmente críticos y difíciles de alcanzar en el ámbito de los valores y de la convivencia, y en los que pueda ser conveniente establecer pautas comunes de acción tanto a nivel escolar como familiar.*

6) *Permitir una evaluación final, de carácter sumativo, a nivel de ciclo a modo de síntesis de la evaluación progresiva y formativa, que debe tener en consideración la evaluación inicial y los objetivos previos para cada indicador de desarrollo moral en los diferentes ciclos.*¹³⁹

En educació moral és indicat combinar dues formes¹⁴⁰ d'avaluació: la de resultats (ens fixem només en els productes finals observables o susceptibles de mesura) i la de formes de procedir (ens interessem pels processos, fins i tot al marge dels resultats que s'obtinguin). Aquesta combinació ens permet avaluar els tres tipus de continguts,¹⁴¹ és a dir, els

¹³⁹BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 176-177.

¹⁴⁰BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 179-180.

¹⁴¹També a CARRILLO, I.; CASALS, E.; GARRELL, T.; PUJOL, M. (1996) "Los indicadores de evaluación de la Personalidad Moral", a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 140, s'afirma:

[...] la evaluación ya no puede tener como única finalidad la comprobación de si los/as alumnos/as saben o no determinados contenidos informativos, sino que se hace necesaria una evaluación conjunta de los contenidos de hechos y conceptos, los procedimientos y las actitudes, normas y valores.

informatius, procedimentals i actitudinals. L'avaluació de resultats ens servirà, sobretot, per als continguts informatius mentre que la de formes de procedir és indicada per als continguts procedimentals i actitudinals. Aquestes dues formes d'avaluar no s'han de considerar oposades sinó complementàries. L'avaluació del producte es pot donar al final d'una unitat, un curs, un cicle o una etapa i permet tant valorar i interpretar els resultats com fer balanç per tal de poder estructurar nous objectius i iniciar noves seqüències d'ensenyament-aprenentatge i, alhora, d'avaluació. L'avaluació del procés es converteix en una anàlisi sistemàtica de l'activitat que es porta a terme en la qual s'ha de tenir en compte l'adequació dels objectius proposats, l'adequació dels continguts, l'adequació de les activitats, l'actuació docent, els avenços o problemàtiques que presenta l'alumnat, etc.

Cal plantejar una avaluació que ens doni a conèixer les següents informacions:

El primero se refiere al nivel alcanzado por el alumnado en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. El segundo hace referencia al conocimiento de aquellos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje que permitan el diagnóstico de insuficiencias y el establecimiento de programas correctores. El tercero se relaciona con la información que convenga seleccionar y comunicar a las familias.¹⁴²

Optem per una avaluació que tingui en compte tres fases:¹⁴³ el primer pas serà una avaluació inicial diagnòstica, després farem una avaluació formativa i acabarem amb l'avaluació sumativa final. Aquesta avaluació contínua ens permet conèixer l'alumne i partir del seu estat actual. La informació obtinguda ajuda la persona a conèixer les seves limitacions i entreveure la manera de superar-les si li facilitem mitjans que permetin incrementar el seu grau de confiança en les seves pròpies capacitats. L'avaluació ens ajuda a conèixer tant el progrés individual com el grupal.

L'avaluació inicial diagnòstica ens permet conèixer les capacitats, coneixements i experiències que tenen els alumnes i permet adaptar-nos a les seves característiques, necessitats i interessos.

¹⁴²BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995): op. cit., p. 174.

¹⁴³CARRILLO, I.; CASALS, E.; GARRELL, T.; PUJOL, M. "La evaluación en el ámbito de la Educación Moral" a BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (coord.) (1996): op. cit., p. 134.

L'avaluació formativa ens informa de tot el que va succeint i és una activitat contínua i orientadora que ens permet reajustar les activitats i objectius.

L'avaluació sumativa final, en canvi, té una funció de síntesi. Analitza el desenvolupament del procés educatiu en conjunt per tal de constatar el que s'ha assolit i el que s'hauria de modificar o reconsiderar.

L'avaluació de l'educació moral es pot fer a totes les edats. Es pot començar a l'educació infantil amb temes relacionats amb les normes, els hàbits, el coneixement físic del jo, etc. i progressivament s'aniran atenent altres aspectes d'acord amb el desenvolupament evolutiu.

És molt important entendre, i quan ens en plantegem l'avaluació encara més, que el desenvolupament de la personalitat moral és un procés individual que no permet comparacions, quantificacions ni classificacions entre l'alumnat.

Per avaluar l'educació moral es poden utilitzar diverses metodologies. En citarem tres que ja s'usen individualment a les aules: l'observació, l'autoobservació i les entrevistes.

L'observació és una pràctica comuna dels docents que s'ha d'aprofitar i sistematitzar. Per tal d'evitar la subjectivitat cal planificar i aclarir el que es vol observar i que siguin diversos professors i professores els/les que observin. Cal anar molt en compte a interpretar el que s'ha observat. L'observació pot ser directa o indirecta. La directa és observar l'alumne quan fa, per exemple, una determinada conducta. La indirecta es porta a terme en revisar treballs dels alumnes, qüestionaris, etc.

L'autoobservació és positiva quan permet contrastar¹⁴⁴ la informació obtinguda de l'observació dels docents amb l'autoobservació de cada un/a dels discents. Però també és bo que a totes les edats, començant per la infància, els/les alumnes comencin a participar activament en la valoració del seu treball i els seus comportaments. Això els permetrà augmentar el seu autoconeixement atès que hauran d'esforçar-se a observar-se, analitzar-se, a acceptar les seves capacitats i limitacions i així poden estar més disposats a esforçar-se i comprometre's en un canvi optimitzador del jo.

¹⁴⁴L'entrevista és útil per poder conèixer l'autoobservació dels alumnes.

Les entrevistes ajuden a tenir una comprensió més gran de la informació obtinguda i permeten aprofundir en les causes de determinats comportaments. És una activitat en la qual es posen en relleu aspectes no observables directament com, entre altres, els sentiments íntims, les preocupacions i les valoracions. L'entrevista pot adquirir un caràcter més o menys obert però la podem considerar positiva i optimitzadora quan es doni un diàleg amb cada alumne sobre les seves dificultats i progressos i, així, fent-los participar activament en els processos d'ensenyament-aprenentatge i avaluació.

Una possible proposta que permet avaluar l'educació moral és el que hem anomenat la delimitació d'indicadors i que encara s'està elaborant des del Grup de Treball sobre l'Avaluació en Educació Moral¹⁴⁵ de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona. Es tracta de proposar una relació d'objectius, desglossats en indicadors observables, que aportin informació del procés d'aprenentatge i desenvolupament moral que segueixen els/les alumnes. La seva confecció parteix dels criteris d'avaluació proposats pel currículum oficial, els quals es discuteixen, seleccionen i reformulen segons les necessitats docents.

Els indicadors han de permetre observar cada alumne/a individualment en diversos moments, llocs i circumstàncies. La seva formulació ha de seguir una progressió al llarg dels cicles educatius tenint en compte, sobretot, el nivell evolutiu: partir dels coneixements i capacitats de l'alumnat per centrar l'avaluació en allò que realment es pot assolir. Els indicadors són els que ens informaran sobre com els discents van desenvolupant els seus coneixements, les seves capacitats, els seus valors i les seves actituds. Per tal que aquesta informació sigui objectiva hem de tenir present a l'hora de formular els indicadors d'expressar-los de forma clara i delimitar-los bé per què tots els avaluadors avaluïn el mateix. Per tal de registrar les observacions, els docents tindran una graella en la qual puguin anotar

¹⁴⁵Em baso en la tasca portada a terme pel Grup de Treball sobre l'Avaluació en Educació Moral que es troba dins del Programa d'Educació en Valors (PEVA) de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona. El PEVA es va iniciar l'any 1992 i fou coordinat pel Dr. Miquel Martínez en una primera fase i a partir del curs 1994/95 fins a l'actualitat se'n fa càrrec la Dra. M. Rosa Buxarrais. L'objectiu d'aquest programa és establir una sèrie d'activitats (conferències, cursos, seminaris, assessoraments, grups de treball, etc.) dins l'àmbit de l'educació moral orientades a la formació permanent del professorat d'educació primària i secundària.

El Grup de Treball sobre l'Avaluació en Educació Moral funciona des de la creació del PEVA i el seu objectiu és elaborar i validar un instrument que faciliti la tasca d'avaluar l'educació moral al professorat de l'ensenyament primari.

El grup el formen mestres de primària i persones de l'àmbit universitari. Els components han anat canviant al llarg dels cursos. El grup va començar amb Isabel Carrillo, Teresa Garrell i Margarita Pujol. El curs 1994/95 s'hi va unir Ester Casals. El curs 1995/96 es donà de baixa Isabel Carrillo i s'hi va incorporar la Dra. M. Rosa Buxarrais i Margarita González. El curs 1996/97 el grup va créixer gràcies a la presència d'Albert Ruiz i Dolors Tetuà.

facilment si l'alumne necessita millorar, progressa amb dificultat, amb normalitat o molt satisfactoriament; o si mai no manifesta la conducta objecte d'observació, algunes vegades o sempre i per què.

Pensem que aquest instrument no és l'únic ni el millor, però sí que creiem, malgrat que anem llimant les imperfeccions que presenta quan es porta a l'aula i intentem optimitzar-lo, que és una manera fàcil de registrar els resultats de l'avaluació utilitzant l'observació, tècnica molt utilitzada pels docents però que no sempre s'usa de manera sistematitzada i precisa. No cal dir que aquesta forma d'avaluació s'ha de complementar amb altres tècniques, però sí que pot ser un primer pas i un primer document que ens permet d'una manera senzilla abordar l'avaluació en l'educació moral.

Finalment, voldríem remarcar que l'avaluació en aquest àmbit ha de tenir un caràcter continu i s'ha de caracteritzar per l'objectivitat, és a dir, ha de ser una activitat que no distorsioni la realitat ni els processos que es portin a la pràctica. A la vegada a de tenir un caràcter global on es tinguin en compte els factors personals, familiars, ambientals, del grup classe, professionals, etc.

Podrem considerar positiva l'avaluació en educació moral si és motivadora i genera actituds de superació i nivells progressius d'autoestima. Per tant, és necessari utilitzar instruments¹⁴⁶ que ens facin evidents les limitacions dels/les alumnes i que ofereixin pautes per superar-les.

L'avaluació en l'àmbit de l'educació moral no es pot plantejar com una activitat separada de les altres activitats curriculars sinó que ha de ser possible fer-la en diferents moments i continguts (àrea d'educació física, àrea de coneixement del medi, tutoria...) i en llocs diversos (aula, pati, excursions...). Així aconseguirem avaluar els processos de desenvolupament moral de forma transversal, contínua i global.

¹⁴⁶Parlem d'"instruments", en plural, atès que no trobem correcte ni adequat usar un únic instrument si el que volem fer és una avaluació contínua i global.

4.2 LA CLASSIFICACIÓ I JERARQUITZACIÓ DELS VALORS

4.2 LA CLASSIFICACIÓ I JERARQUITZACIÓ DELS VALORS

Quan et trobes un llistat de valors, sorgeix immediatament el problema de la classificació o jerarquitzaçió. Com els ordenes? N'hi ha de superiors i inferiors? Existeix un criteri idoni per ordenar-los? És el mateix classificar que jerarquitzar? Apareixen, per tant, una sèrie d'interrogants als quals s'ha d'intentar donar resposta.

En consultar fonts bibliogràfiques que tracten el tema d'una possible classificació i/o jerarquització dels valors ens tornem a adonar que tampoc no existeix un acord, tal com dèiem en la conceptualització del mot *valor*, i que es donen mil i una taules axiològiques, les quals es guien per diferents criteris d'ordenació.

A més, són diverses les opinions dels autors sobre aquest tema. Mentre alguns, per exemple, distingeixen¹ entre el fet de jerarquitzar i classificar valors, altres passen per alt aquest tema i aprofundeixen en altres aspectes de l'àmbit dels valors.

¹A FRONDIZI, R. (1992; 11a ed.) *¿Qué son los valores?* Mèxic: Fondo de Cultura Económica, p. 21, es comenta:

Los valores están, además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores. No debe confundirse la ordenación jerárquica de los valores con su clasificación. Una clasificación no implica, necesariamente, un orden jerárquico. Se puede clasificar a los hombres en gordos y flacos, altos y bajos, solteros y casados, etcétera, sin que ninguno de los grupos tenga mayor jerarquía que el otro. Los valores, en cambio, se dan en su orden jerárquico o tabla de valores. La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales.

4.2.1 PRECISIONS EN LA JERARQUITZACIÓ DELS VALORS

Hi ha una sèrie d'investigadors² que no poden entendre els valors deslligats d'una jerarquització. Entenen que cada persona té els seus valors, però no tots tenen la mateixa importància, per tant, existeix un ordre, implícit o explícit per la persona, en el qual els valors es troben jerarquitzats segons la importància que cadascú els atorga. Les decisions que es prenen davant les diverses situacions i problemes que ens presenta la vida estan relacionades amb aquesta escala de valors amb la qual tots comptem.

Els autors que opten per la jerarquització dels valors i la defensa ho fan per uns objectius i unes finalitats concretes. Frondizi, per exemple, pensa que

*[...] la existencia de un orden jerárquico es una incitación permanente a la acción creadora y a la elevación moral. El sentido creador y ascendente de la vida se basa, fundamentalmente, en la afirmación del valor positivo frente al negativo y del valor superior frente al inferior.*³

Entre els investigadors que defensen una jerarquia de valors, trobem els que opten per una jerarquia fixa (a l'apartat de diverses classificacions en podem veure algun exemple) mentre que altres pensen que ha de ser flexible;⁴ alguns no són gaire explícits⁵ en la seva ordenació; hi ha també qui assenyala la dificultat⁶ a l'hora de fer una jerarquia; alguns

²J. M. Fondevila n'és un exemple:

Los valores se estructuran siempre jerarquizados. Es decir, en cada persona o grupo se da una escala de valores que sustenta y explica sus opciones, comportamientos, etc. En una situación de cambio social se da una transformación de la escala de valores y es este hecho el que hace diferentes a unos hombres o grupos de los otros. También las colectividades hacen su opción por una escala o jerarquía de valores. (FONDEVILA, J. M. "Qué son los valores" a *Educación y Valores*. (1983; 3a ed) Madrid: Narcea, p. 32).

³FRONDIZI, R. (1992; 11a ed.): op. cit., p. 21.

⁴A FRONDIZI, R. (1992; 11a ed.): op. cit., p. 222, es comenta:

El problema de la escala de valores es uno de los más complejos y controversiales en la axiología contemporánea. Muchos confunden la existencia de una escala con una tabla fija, inmutable, absoluta; y al rechazarla niegan toda tabla. Que exista alguna clase de ordenamiento jerárquico no significa que sea necesariamente fijo y absoluto; puede sufrir cambios similares al de los valores.

⁵A *Cómo educaren valores*. (1995) Madrid: Narcea, p. 19, es comenta:

Hay unos más estimables que otros, les otorgamos una jerarquía. Según ésta, los valores pueden clasificarse en vitales, materiales, intelectuales, morales, estéticos y religiosos.

⁶A FRONDIZI, R. (1992; 11a ed.): op. cit., p. 224, es diu:

defensors de la jerarquitzaació dels valors pensen que el fet de tractar-se d'una jerarquia no vol dir que existeixi un valor últim⁷ i propi de tots; etc.

Creiem que són molt correctes les precisions que fa Frondizi en la seva defensa d'una jerarquia de valors:

La complejidad no debe ocultarnos el hecho de que en una situación determinada, para un hombre concreto, a es mejor o peor que b. Y que muchas veces tenemos la obligación de tomar una decisión, aunque quede abierta la posibilidad de equivocarnos. Sólo un nuevo análisis que tome en consideración factores ignorados o descubra errores lógicos puede rectificarnos.

Una evaluación, lo mismo que un conocimiento científico o filosófico, sólo puede alcanzar un elevado grado de probabilidad. De ahí que esté siempre abierta a la rectificación y al perfeccionamiento. Quienes prometen verdades absolutas y definitivas se basan en dogmas o en pretendidas formas de captación que comparten unos pocos privilegiados. O responden a una ingenua y anticuada actitud frente al conocimiento y la evaluación.

La falta de verdades absolutas no debe inducirnos a un escepticismo desesperado o a un relativismo indiferente. La complejidad del problema no permite resolverlo con recetas simplistas. Si es difícil una decisión jurídica, donde las normas de fondo y de procedimientos están escritas, ¿cómo se puede esperar que sea sencilla una evaluación moral o estética, o se pueda decidir con la balanza grosera de un mercader o un dogmático?

La existencia de lo "mejor" y "peor" es una incitación constante a la elevación moral, la tarea constructiva, la lucha contra la injusticia, la ignorancia y la opresión. Los valores superiores nos indican la ruta en cada caso, dentro del desarrollo histórico

Es una característica de los valores estar ordenados jerárquicamente. No es fácil, sin embargo, señalar los criterios que se deben usar para determinar tal jerarquía. El criterio empírico queda excluido pues sólo podría decirnos cuál es la tabla jerárquica de una persona, un pueblo o una época, más no cuál debe ser dicha tabla.

⁷A Íd., ib., es diu:

Otra concepción tradicional que hay que descartar es la del valor o bien supremo. Como la jerarquía del valor depende de los tres factores señalados -sujeto, objeto y situación- no puede haber un bien supremo común a toda la humanidad.

*de la humanidad, siempre abierto a la libre obra creadora de la imaginación, la inteligencia y la mano del hombre.*⁸

4.2.2 DIVERSES CLASSIFICACIONS

Com hem indicat abans, són moltes les ordenacions que existeixen en l'àmbit dels valors. A continuació en resumim algunes.

A. Bolívar fa dues classificacions dels valors, distingeix entre els valors terminals i els instrumentals:

*Los valores pueden, entonces, referirse a "estados finales de existencia" (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas, y que en gran parte se identifican con valores morales; y a "modos específicos de conducta" (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir (al servicio de) determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal, una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es de un valor instrumental.*⁹

A. Bolívar també ens mostra un quadre on relaciona tres elements: necessitats, valors i actituds. Els valors¹⁰ que ell remarca són els següents: pau, treball, amistat, comunitat, veritat, llibertat, bellesa, ordre, prestigi, benestar, expressió corporal, aliment, amor i joc i diversió.

Aquest autor, a més, distingeix entre el relativisme moral i l'universalisme moral:

⁸FRONDIZI, R. (1992; 11a ed.): op. cit., p. 232-233.

⁹BOLÍVAR, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española, p. 97.

¹⁰BOLÍVAR, A. (1992): op. cit., p. 80-89.

Subjetivismo axiológico

. Identificación del valor con el sujeto (el valor tiene su fundamento y depende del sujeto que valora).

. El valor es un estado psicológico, una vivencia.

. El valor es una construcción del sujeto, de acuerdo con sus tendencias y vivencias psicológicas.

Relativismo moral**Objetivismo**

. El valor es una realidad independiente del sujeto (valor y valoración son distintos).

. El valor se halla en los objetos ('bienes') en que se encuentra realizado, pero es independiente de ellos.

. Los valores tienen una existencia real, objetiva y autónoma.

Universalismo moral¹¹

Altres autors fan la següent distinció:

Hay unos más estimables que otros, les otorgamos una jerarquía. Según ésta, los valores pueden clasificarse en vitales, materiales, intelectuales, morales, estéticos y religiosos.¹²

Alguns d'aquests valors coincideixen amb l'ordenació de Scheler que ens comenta Pilar Fibla:

[...] s'ordenen [el valors] segons una estructura que Scheler es proposa de descobrir i estan ordenats jeràrquicament. Aquesta jerarquia està diversificada en quatre nivells:

1. Els valors d'agradable i desagradable relacionats amb el plaer i el dolor.

¹¹BOLÍVAR, A. (1992): op. cit., p. 98.

¹² *Cómo educaren Valores. Materiales, textos, recursos, técnicas.* (1996; 2a ed.) Madrid: Narcea, p. 19.

2. *Els valors de la vida derivats del desig de benestar, que es distingeix de la utilitat, perquè té una relació estreta amb el bé.*

3. *Els valors espirituals, subdividits en:*

3.1. *Els valors estètics.*

3.2. *Els valors de la vida social i política.*

3.3. *Els valors del coneixement orientats a la veritat.*

4. *Els valors ètics i religiosos, que s'articulen al voltant de la noció de persona.*¹³

Aquesta mateixa autora, a l'apartat "La dimensió col·lectiva de l'educació: ètica i política",¹⁴ tracta a fons els valors següents: la llibertat, la igualtat, la justícia i la solidaritat, el nacionalisme i fa una defensa crítica dels valors il·lustrats. A l'apartat "Sobre els valors individuals"¹⁵ comenta les virtuts de la burgesia, l'autonomia i la racionalitat, els límits de la racionalitat il·lustrada i balanç de les crítiques a la racionalitat.

Pilar Fibla ens ofereix una classificació¹⁶ que es divideix en quatre grans apartats. El primer, el formen els valors de caràcter social i polític com la llibertat política, la igualtat, el reconeixement a la dignitat humana i el respecte a les diferències entre subjectes, la dependència i les obligacions a la comunitat a la qual es pertany i les formes de vida col·lectiva que han estat creades per la comunitat. D'aquests valors es desprenen les següents actituds: tolerància, solidaritat, civisme i respecte a les formes de vida col·lectiva. El segon comprèn els valors de l'ésser humà individual, és a dir, l'autonomia, la racionalitat, la capacitat de gaudir dels béns i l'amistat. En aquests valors apareixen actituds com la responsabilitat, l'esperit crític i d'obertura, cura en les relacions interpersonals, intentar fer la vida agradable i la imaginació i creativitat. El tercer apartat, el formen els valors del saber heretat de la tradició i són les actituds anomenades fins ara les que creen els valors que l'escola ha de transmetre. Finalment, trobem els valors derivats de la crítica de la tradició

¹³FIBLA, P. (1995) *Educació i valors. El patrimoni ètic de la modernitat*. Vic: Eumo Editorial, p. 23.

¹⁴FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 108-155.

¹⁵FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 157-172.

¹⁶FIBLA, P. (1995): op. cit., p. 189-192.

il·lustrada i de la societat actual, és a dir: el pacifisme, l'ecologia i el feminisme. Les actituds corresponents són el respecte a altres formes de pensar, el respecte al medi ambient i facilitar corregir les limitacions que pateixen les dones.

M. González marca¹⁷ uns objectius, uns valors i la seva relació amb els temes transversals per a l'etapa infantil, la primària i la secundària. Els valors de l'etapa infantil són l'autoestima/equilibri personal i la salut i la higiene. Per a primària remarca l'amistat i el respecte/tolerància. A la secundària esmenta només un valor: vida.

Aquest mateix autor, més endavant, marca un sistema de valors¹⁸ bàsic que ha de conformar el marc ideològic dels principis d'identitat del centre. Aquest marc es divideix entre els senyals d'identitat i el que pròpiament anomena sistema de valors bàsic. Entre un i altre hi ha el respecte i la tolerància. Com a senyals d'identitat marca l'autoestima/equilibri personal i la llibertat/tolerància. El sistema de valors bàsic es troba format per la justícia/solidaritat/igualtat, la pau o dret a viure en pau, la salut, la vida o projecte de viure, el compartir responsabilitats i altres; com a altres assenyalen les demandes de l'estudi del context.

J. M. Fondevida fa la següent classificació:

Los valores se distinguen unos de otros. Pueden colocarse según interesen más o menos al sujeto espiritual y, además, en cada grado, según estén de parte del sujeto (sensitivo-espiritual) o de parte del objeto. Así se dan, además de los valores generales: existencia, individualidad, personalidad, etc., y los valores útiles que se reducen a otros:

a) Valores pre-humanos (no que no valgan para el hombre, sino porque no valen para él propiamente en cuanto a hombre):

- los de la sensibilidad*
 - . de parte del objeto: deleitable-doloroso*
 - . de parte del sujeto: deleite-dolor*
- los biológicos.*

¹⁷GONZÁLEZ, M. (1995) "Hacia un sistema de valores básico compartidos en el PEC" a *Aula*, núm. 38, Barcelona, p. 35.

¹⁸GONZÁLEZ, M. (1995): op. cit., p. 36.

b) Valores humanos pre-morales:

- *económicos y eudemónicos (prosperidad-miseria, acontecimientos felices o no en los negocios, etc.)*
- *noéticos, estéticos y artísticos*
- *sociales*
- *de la voluntad: energía de carácter, constancia.*

Estos valores premorales no son despreciables. Sin embargo, el hombre en cuanto tal no consiste en ellos. Son de alguna manera externos al sujeto. No lo alcanzan en lo que él es máximamente él mismo. Aun los valores intelectuales, aunque sean internos en verdad, pueden decirse externos, en cuanto no afectan íntimamente al sujeto mismo. Porque conozco lo hermoso o lo bueno, no soy, de hecho, hermoso o bueno.

c) Valores morales:

Afectan al sujeto en lo que es máximamente él mismo, es decir, en su libertad. Son valores de orden práctico, miran las acciones del hombre en cuanto proceden de su libertad, no la obra que éstas llevan a cabo. Por ellos se mide propiamente el valor de la persona humana.

d) Valores religiosos:

*Contemplan la relación del sujeto con el supremo valor y con el principio del mismo sujeto.*¹⁹

J. A. Benavent i D. Martín realitzen una enquesta a joves sobre una sèrie de valors.²⁰ Aquests autors els classifiquen en valors finals i valors instrumentals. Els valors finals són: vida còmoda, vida excitant, sentit realització, món en pau, món agradable, igualtat, seguretat familiar, llibertat, felicitat, equilibri intern, intimitat sexual, seguretat nacional, plaer, salvació eterna, autoestima, reconeixement social, amistat i saviesa. Com a valors instrumentals marca els següents: ambiciós, obert, competent, alegre, net, valent, tolerant, servicial, honest, creatiu, independent, intel·lectual, lògic, carinyós, obedient, educat, responsable i autocontrolat.

José María Guzmán fa la següent classificació:

¹⁹FONDEVILA, J. M. "Qué son los valores" a *Educación y Valores* (1983; 3a ed.): op. cit., p. 33-34.

²⁰BENAVENT, J. A.; MARTÍN, D. (1994) "Influencia mediatizadora del género en el ordenamiento y organización de los valores en la pubertad" a *Bordón*, vol. 46, núm. 3, Madrid, p. 233-243.

A) *Valores instrumentales, que serán aquéllos que sirvan de medio para alcanzar otros valores superiores. [...]*

B) *Valores vitales, que se refieren fundamentalmente a la instalación del sujeto en el mundo y a su relación placentera con el entorno. [...]*

C) *Valores sociales, que son los que tienen que ver con las normas de convivencia entre las personas y con sus relaciones con ellas. [...]*

D) *Valores morales, son aquéllos que presentan una bondad o maldad intrínseca; son, en el fondo, los que impregnan toda la escala de valores en un sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran "buenas" para el sujeto o la colectividad, o "justas" y aparecen como "derechos" o "deberes", siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la "libertad". [...]*

E) *Valores estéticos, que se refieren a la creación de "lo bello" o a su simple contemplación (que se presenta como "praxis teórica", tal y como entendían el theorein los griegos). [...]*

F) *Valores cognoscitivos, que tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad, tanto externa como internamente. [...]*²¹

V. Barberá²² ens mostra la classificació de diversos autors a més de la seva pròpia. Ortega i Gasset, per exemple, els divideix en útils, vitals, espirituals (intel·lectuals, morals i estètics) i religiosos. A. Sánchez pensa que els valors poden estar centrats en el perfeccionament individual de la persona, centrats en la convivència o encaminats a fomentar la solidaritat. V. Barberá fa la següent classificació:

Vitales:

- . Corporales: alimentación, salud, fortaleza, energía, naturaleza...*
- . Psíquicos: aceptación, seguridad, comunicación, afecto...*

²¹*Educación y Valores en España.* (1992) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 90-91.

²²BARBERÁ, V. (1981) *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Sociales:

- . *Científicos: verdad, conocimientos técnicos...*
- . *Políticos: civismo, libertad, autoridad, solidaridad, compromiso, convivencia, habilidad, honradez...*
- . *Económicos: trabajo, propiedad, riqueza...*
- . *Culturales: educación, instrucción, formación...*

Morales:

- . *Disciplina, prudencia, fortaleza, respeto, heroicidad, templanza, altruismo, decencia, honestidad, dignidad, lealtad, justicia, confianza...*

Espirituales:

- . *Intelectuales: saber, lógica, espíritu crítico, objetividad...*
- . *Estéticos: belleza, armonía, gracia, elegancia, majestuosidad...*
- . *Religiosos: amor, santidad, inclinación a lo divino, bondad...*²³

Francisco Andrés Orizo distingeix entre valors materialistes²⁴ i valors postmaterialistes,²⁵ "detectándose el ascenso de estos últimos y el descenso de los primeros, con cuya evolución nuestra sociedad se acerca también a los niveles europeos".²⁶

Victoria Camps, en un llibre sobre els valors de l'educació, reflexiona sobre els temes següents: el projecte de viure²⁷ (la dignitat de la vida humana i què és l'home), iguals però diferents²⁸ (el dret a ser iguals, la igualtat d'oportunitats -l'estat de benestar, el feminisme, els estrangers, educar per a la igualtat-), la llibertat i els seus límits²⁹ (autonomia moral,

²³BARBERÁ, V. (1981): op. cit., p. 29.

²⁴A GONZÁLEZ, P. "Los valores de los españoles: comparación con Europa" a *Educación...* (1992): op. cit., p. 43, es distingeixen com a valors materialistes: mantenir un alt nivell de creixement econòmic, una economia estable, mantenir l'ordre de la nació, combatre l'alça dels preus, la lluita contra la delinqüència i assegurar que aquest país tingui importants forces de defensa.

²⁵A íd., ib., es distingeixen els següents valors postmaterialistes: tenir més en compte l'opinió de la gent sobre com es fan les coses en el seu treball i en la seva comunitat, avançar cap a una societat menys impersonal i més humana, augmentar la participació dels ciutadans en les decisions importants del govern, protegir la llibertat d'expressió, tractar de fer que les nostres ciutats i països siguin més macos, avançar cap a una societat on les idees comptin més que els diners.

²⁶GONZÁLEZ, P. "Los valores de los españoles: comparación con Europa" a *Educación...* (1992): op. cit., p. 42.

²⁷CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa, p. 25-37.

²⁸CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 39-54.

²⁹CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 55-68.

llibertat negativa i llibertat positiva), compartir responsabilitats³⁰ (el valor de la coresponsabilitat, la responsabilitat de l'educador, ensenyar a ser responsable), tolerar les diferències³¹ (l'afany d'unitat, les raons de la intolerància, els límits de la tolerància), de la justícia a la solidaritat³² (la solidaritat, complement de la justícia; l'estat de benestar i la solidaritat; virtuts cíviques) i el deure de viure en pau³³ (la naturalitat de la guerra, ètica i política, educar per a la pau).

V. Camps, en un altre llibre,³⁴ tracta els valors que enunciem a continuació: virtuts públiques, la solidaritat, la responsabilitat, la tolerància, la professionalitat, la bona educació, el geni de les dones, identitats i la corrupció dels sentiments.

Altres autors³⁵ comenten i plantegen activitats sobre els valors següents: la tolerància, la igualtat, la solidaritat, la llibertat, el respecte per la natura i la pau.

Ricardo Marín Ibáñez ens dóna a conèixer la classificació de valors que es va exposar en una reunió sobre educació moral a Tòquio a l'any 1980:

I. Valores sociales: cooperación, rectitud, amabilidad, piedad filial, justicia social, respeto por los otros, espíritu cívico, sentido de la responsabilidad social, respeto por la dignidad humana, los derechos del hombre, la dignidad del trabajo, etc.

II. Valores que se refieren al individuo: veracidad, honestidad, disciplina, tolerancia, sentido del orden, paz de espíritu, deseo de perfeccionarse.

III. Valores que se refieren al país y al mundo, patriotismo, conciencia nacional, civismo pacífico, comprensión internacional, fraternidad humana, conciencia de la interdependencia de las naciones, etc.

*IV. Valores de proceso: enfoque científico de la realidad, discernimiento, búsqueda de la verdad, reflexión, etc.*³⁶

³⁰CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 69-83.

³¹CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 85-99.

³²CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 101-113.

³³CAMPS, V. (1993): op. cit., p. 115-128.

³⁴CAMPS, V. (1993; 2a ed.) *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

³⁵ANTICH, X.; BOSCH, A. et al. (1995) *La borsa dels valors. Materials de lectura i de debat d'ètica*. Barcelona: La Magrana.

L. F. Valero defensa l'existència d'uns valors universals:

*A pesar de estas tensiones, no se puede negar que hay una universalización de patrones de conducta que se traduce en la aceptación de unos valores que se pueden llamar totales: democracia, libertad, solidaridad, paz, justicia. Y por los que se manifiestan igual en Pekin, París, Madrid o Johannesburgo.*³⁷

Hi ha altres autors que parlen de valors universals malgrat que no utilitzen aquest mot:

*La esencia de los valores es su valer, el ser valiosos. Ese valor no depende de apreciaciones subjetivas individuales; son valores objetivos, situados fuera del tiempo y del espacio. Los principales serían: paz, amor, justicia, generosidad, diálogo, honradez, etc.*³⁸

Aquests mateixos autors esmenten uns macrovalors:

RESPONSABILIDAD y relacionados con ésta:

- *Criterio propio.*
- *Esfuerzo.*
- *Implicación.*
- *Constancia.*
- *Colaboración.*
- *Respeto.*
- *Gusto por el trabajo bien hecho.*
- *Honradez.*
- *Corresponsabilidad.*

JUSTICIA

- *Solidaridad.*

³⁶MARÍN, R. "La Educación Moral según los Organismos Internacionales de Educación" a JORDÁN, J. A.; SANTOLARIA, F. F. (ed.) (1987) *La Educación Moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, p. 354.

³⁷VALERO, L. F. (1992) *Aproximación a una educación en valores*. Barcelona: PPU, p. 127.

³⁸*Cómo educar...* (1995): op. cit., p. 19.

- *Sinceridad.*
- *Colaboración.*
- *Implicación.*
- *Respeto.*
- *Crítica constructiva.*

AMOR

- *No violencia.*
- *Convivencia.*
- *Amistad.*
- *Tolerancia.*
- *Implicación.*
- *Colaboración.*
- *Respeto.*
- *Sinceridad.*
- *Compañerismo.*

AUTOESTIMA

- *Confianza en uno mismo.*
- *Autonomía.*
- *Respeto.*
- *Criterio propio.*³⁹

Aquests autors, d'altra banda, fan una ressenya de cada un dels valors⁴⁰ següents: responsabilitat, sinceritat, diàleg, confiança, autoestima, creativitat, pau, amistat, respecte, justícia, cooperació i compartir. El primer que fan és un conceptualització del valor, que es relaciona amb altres valors i contravalors i, finalment, es marquen unes activitats que poden ajudar a treballar-lo.

³⁹*Cómo educar...* (1995): op. cit., p. 45.

⁴⁰*Cómo educar...* (1995): op. cit., p. 63-257.

4.2.3 UNA PROPOSTA

Després d'haver comentat algunes precisions que cal fer en la jerarquitzaació dels valors i d'haver presentat algunes de les classificacions que s'han portat a terme, presentem la nostra proposta per classificar els valors.

PRETENSÍO UNIVERS.	PERSONALS	SOCIALS	UNIVERSALS
1			
2			
3			
4			

Tal com podem veure proposem un quadre de doble entrada en el qual tenim en compte tres grans divisions dels valors, personals, socials i universals, i alhora els classifiquem amb una pretensió d'universalitat.

Entenem com a valors personals els que estan relacionats íntimament amb la persona, és a dir, que són competència individual. Són valors propis de cadascú i seria ideal que es basessin en l'autoestima i l'equilibri personal o s'hi encaminessin.

Els socials i els universals tenen raó de ser perquè vivim en societat. Com que formem part d'una comunitat hem de ser conscients que hi tenim uns drets i uns deures; tots els valors que es poden derivar d'aquest lligam de la persona i la realitat en la qual viu, els podem anomenar socials. Aspectes com la responsabilitat i el respecte envers els altres i la cooperació no es poden oblidar mai atès que formem part d'una col·lectivitat i ens hi hem de saber "moure" de la millor manera possible. V. Barberá,⁴¹ com hem dit unes ratlles més amunt, comenta que hi ha uns valors socials i ell els divideix en científics, polítics, econòmics i culturals.

Quan parlem de valors universals fem referència als valors que són acceptats per la gran majoria de la societat, que ningú qüestiona i pels quals tots hem de lluitar per tal d'assolir-los. Tal com hem pogut llegir en l'apartat anterior, aquests valors reben diversos noms. L. F. Valero,⁴² per exemple, parla dels valors totals mentre que altres autors⁴³ els anomenen valors objectius i macrovalors.

⁴¹BARBERÁ, V. (1981): op. cit., p. 29.

⁴²VALERO, L. F. (1992): op. cit., p. 127.

⁴³*Cómo educar...* (1995): op. cit., p. 19.

4.3 ELS VALORS EN ELS DIARIS DE L'ESCOLA D'ESTIU

4.3.1 PROCÉS UTILITZAT EN LA CATEGORITZACIÓ DELS VALORS

El nostre objectiu, en plantejar-nos el present estudi, era fer una recerca axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat compresos entre l'any 1969 i l'any 1979 i la tècnica que varem creure que s'adequava millor al nostre propòsit era la de l'anàlisi de contingut.

4.3.1.1 Definicions i característiques de l'Anàlisi de Contingut

Les alhors¹ de l'anàlisi de contingut, les trobem als Estats Units malgrat que consten algunes referències anteriors² i, curiosament,³ comença en l'àmbit periodístic.⁴ Aquesta tècnica ha passat per diferents fases⁵ que han ajudat a configurar-la com un instrument útil,

¹BARDIN, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, p. 11.

²Klaus Krippendorff ens diu:

La expresión "análisis de contenido" tiene unos cincuenta años de antigüedad. Si bien el Webster's Dictionary of the English Language sólo la incluye desde el año 1961, sus orígenes intelectuales se remontan muy lejos en la historia, hasta el inicio del uso consciente de los símbolos y del lenguaje por parte del ser humano. Esa conciencia, que reemplazó a la magia, no sólo se expresó a través de diversas disciplinas antiguas (la filosofía, la retórica, el arte, la criptografía), sino que provocó además inquisiciones religiosas y censuras políticas por parte de monarcas y gobernantes. (KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, p. 9).

I més endavant comenta:

El primer caso bien documentado de análisis cuantitativo de material impreso tuvo lugar en Suecia en el siglo XVIII(KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 15.)

³La tècnica es va començar a utilitzar en diaris i, en definitiva, podem dir que nosaltres també hem analitzat diaris, malgrat que aquests tenen una difusió molt limitada, es confeccionen i es reparteixen en un període curt de temps (mentre dura l'Escola d'Estiu) i, com és obvi, no es poden comparar amb cap diari d'àmbit comarcal, nacional o internacional.

⁴A KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 16, Klaus Krippendorff ens diu:

Hacia fines del siglo pasado se produjo un visible aumento de la producción masiva de material impreso en los Estados Unidos, así como de la inquietud por evaluar los mercados de masas y conocer la opinión pública. Surgieron escuelas de periodismo que plantearon la exigencia de que se cumplieran ciertas normas éticas y de que se efectuaran investigaciones empíricas acerca del fenómeno del periódico moderno. Estas demandas, sumadas a una noción algo simplista de la objetividad científica, quedaron satisfechas por lo que entonces se denominó análisis cuantitativo de periódicos.

⁵Laurence Bardin assenyala les fases següents: uns antecedents basats en l'hermenèutica, la retòrica i la lògica; els principis els trobem en la premsa i la mesura; la dècada de 1940/1950 es caracteritza per la sistematització de les regles i l'interès per la qüestió simbòlica política; als anys cinquanta i seixanta predomina l'extensió i

rigorós i aplicable a temàtiques distintes. Són diverses les definicions que existeixen sobre l'anàlisi de contingut. A continuació transcrivim les que ens han semblat més representatives:

Laurence Bardin (1986):

*¿Qué es hoy día el análisis de contenido? Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a 'discursos' (contenidos y continentes) extremadamente diversificados.*⁶

Klaus Krippendorff (1990):

*El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.*⁷

Berelson (1952):

*El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.*⁸

Holsti i Stone (1966):

*El análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características especificadas de un texto.*⁹

L'anàlisi de contingut s'ha utilitzat i s'usa per treballar diversos temes.¹⁰ Els temes que s'han tractat des de l'inici de la tècnica fins a mitjan segle XX són, malgrat que no sempre

les preguntes i a partir de 1960 hi ha canvis importants en aquesta tècnica produïts per la introducció del recurs de l'ordinador, per l'interès dels estudis sobre comunicació no verbal i la precisió dels treballs lingüístics. (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 9-19)

⁶BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 7.

⁷KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 28.

⁸KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 29.

⁹KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 31-32.

¹⁰L'anàlisi de contingut, la trobem en ciències polítiques, psicologia clínica, psicologia social, antropologia, literatura, crítica dels mitjans de comunicació de masses, educació, lingüística, sociologia, psicoteràpia, publicitat, etc.

Klaus Krippendorff ens diu:

s'hagi anomenat anàlisi de contingut, els següents: els himnes religiosos,¹¹ el llibre l'Èxode¹² de la Bíblia, la integració dels emigrants polonesos¹³ a Europa i Amèrica, la propaganda,¹⁴ les ciències polítiques,¹⁵ les cartes,¹⁶ els diaris,¹⁷ la radio,¹⁸ la política,¹⁹ els llibres de text,²⁰ els documents personals,²¹ etc.; i ens ha cridat l'atenció una anàlisi de contingut que, igual que nosaltres, també treballava els valors:

*El análisis de la novela autobiográfica Black Boy, de Richard Wright, es efectuado por R. K. White en 1947. Se trata de un análisis estadístico de valores, reseñados al hilo del libro mediante una anotación marginal codificada con la ayuda de tres tipos de símbolos: las metas u objetivos (ejemplo, el alimento, el sexo, la amistad...), las normas (normas de moralidad, de verdad, de civilización...), las personas (R. Wright, los negros, los blancos...), símbolos combinables entre sí por una misma frase. Y este análisis estadístico aporta informaciones que no hacía aparecer el mero análisis subjetivo "normal".*²²

Com hem pogut veure en les definicions, tots els autors coincideixen a dir que l'anàlisi de contingut és una tècnica d'investigació.²³ Però són diverses les característiques que els

Prácticamente toda la gama de las humanidades y de las ciencias sociales, incluidos los intentos de mejorar las condiciones políticas y sociales de vida, se ocupan de símbolos, significados y mensajes, de sus funciones y de sus efectos. (KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 10).

¹¹BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 10.

KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 15-16.

¹²BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 10.

¹³Íd., ib.

¹⁴BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 11.

KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 20-23.

¹⁵BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 11.

¹⁶BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 13.

¹⁷KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 16-18.

¹⁸KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 18.

¹⁹KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., pp. 19-20.

²⁰KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 24-25.

²¹KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 34.

²²BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 12.

²³Klaus Krippendorff diu al respecte:

Como técnica de investigación, el análisis de contenido comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las restantes técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los "hechos" y una guía práctica para la acción. Es una herramienta. (KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 28).

Laurence Bardin comenta:

No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles; o más exactamente de un solo útil, pero caracterizado por una gran disparidad de formas adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones. (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 23).

autors fan servir per acabar de definir-la i delimitar-la. A continuació citarem i explicarem breument alguns trets característics d'aquest instrument.

L'aparició de l'anàlisi de contingut va representar un gran canvi en la societat atès que la tècnica comportava una nova manera d'entendre les coses i, en definitiva, el món. Klaus Krippendorff ens il·lustra aquest fet:

[...] sus orígenes intelectuales se remontan muy lejos en la historia, hasta el inicio del uso consciente de los símbolos y del lenguaje por parte del ser humano. Esa conciencia, que reemplazó a la magia, no sólo se expresó a través de ciertas disciplinas antiguas (la filosofía, la retórica, el arte, la criptografía), sino que provocó además inquisiciones religiosas y censuras políticas por parte de monarcas y gobernantes.²⁴

En l'anàlisi de contingut pot donar-se una actitud interpretativa que en l'antiguitat podia tenir un caire subjectiu mentre que avui en dia s'intenta que la interpretació es realitzi mitjançant procediments tècnics de validació.²⁵ També és cert que en un principi l'anàlisi de contingut era únicament descriptiva i de mica en mica es van anar adonant que la seva finalitat havia de ser la inferència.²⁶ Sobre la inferència, Laurence Bardin ens diu:

El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no).

El analista es como un arqueólogo. Trabaja a partir de restos: los 'documentos' que pueden encontrar o suscitar. Pero estos restos son la manifestación de estados, de datos, de fenómenos.

Hay algo que descubrir a través y gracias a ellos. Lo mismo que la etnografía tiene necesidad de la etnología para interpretar sus minuciosas descripciones, el analista

²⁴KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 9.

²⁵BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 10.

²⁶A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 16, en parlar de la dècada 1950/60 es comenta:

Pero sobre todo, el análisis de contenido ya no se considera de alcance únicamente descriptivo (cf. los inventarios de diarios de principio de siglo) sino que toma conciencia de que su función, o su meta, es la inferencia. Tanto si esta inferencia se hace sobre la base de indicadores frecuenciales o, cada vez más, con la ayuda de indicadores combinados (cf. análisis de las contingencias), se toma conciencia de que a partir de los resultados del análisis se puede remontar hasta las causas, léase descender hasta los efectos, de las características de las comunicaciones.

*saca partido del tratamiento de los mensajes que manipula para inferir (deducir de manera lógica) conocimientos sobre el emisor del mensaje o, por ejemplo, su entorno. Trabaja sobre índices cuidadosamente actualizados por procedimientos más o menos complejos, como un detective. Si la descripción (la enumeración, resumida después del tratamiento, de las características del texto) es la primera etapa, necesaria, y si la interpretación (la significación acordada a estas características) es la última fase, la inferencia es el procedimiento intermedio que permite el paso, explícito y controlado, de una a otra.*²⁷

A més de la inferència, la qual pot ser sobre la causa i/o els efectes dels missatges,²⁸ avui en dia s'intenta que la tècnica de l'anàlisi de contingut sigui objectiva i sistemàtica,²⁹ predictiva,³⁰ empírica,³¹ exploratoria, vinculada a fenòmens reals i que estigui íntimament lligada amb el seu context.³²

Pel que fa a la metodologia de l'anàlisi de contingut es va originar una disputa a partir de la dècada de 1950/60 en plantejar-se l'opció de treballar des d'una aproximació quantitativa³³ o una aproximació qualitativa.³⁴ Hem de tenir present que no es pot caure en la

²⁷BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 29-30.

²⁸A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 30 es fa la següent distinció:

Estas inferencias (o deducciones lógicas) pueden responder a dos tipos de cuestiones:

- . ¿qué ha llevado a tal enunciado? Esto concierne a las causas o antecedentes del mensaje;*
- . ¿qué consecuencias va a engendrar tal enunciado con toda probabilidad? Esto concierne a los efectos posibles de los mensajes (ejemplo: efectos de una publicidad, de una propaganda).*

²⁹A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 29, es comenta:

[...] el análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes.

³⁰Klaus Krippendorff afirma:

También nosotros exigimos que el análisis de contenido sea predictivo de algo en principio observable, que facilite la toma de decisiones o que contribuya a conceptualizar la porción de la realidad que dio origen al texto analizado. (KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 32)

³¹A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 23, es comenta:

El análisis de contenido (sería mejor hablar de análisis de contenidos) es un método muy empírico, dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga. En el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables. Salvo para usos simples y generalizados, como es el caso de la eliminación, próxima a la descodificación, de respuestas en preguntas abiertas de cuestionarios cuyo contenido se liquida rápidamente por temas, la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi.

³²KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 35.

³³A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 15, es diu:

En el análisis cuantitativo lo que sirve de información es la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido.

³⁴A íd., ib. es comenta:

trampa dels números sense més, ans el contrari, ens interessa analitzar tot fenomen tenint en compte el seu paper social, els seus efectes, el seu significat, etc. Que escollim una o altra aproximació dependrà del nostre objectiu atès que cada una d'elles respon a interessos diferents ja que la informació que ens ofereix és distinta en cada cas:

Aproximación cuantitativa y cualitativa no tienen el mismo campo de acción. La primera obtiene datos descriptivos por un método estadístico. Gracias a la descomposición sistemática parece más precisa, más objetiva, más fiable y fiel, porque la observación está mucho más controlada. Aunque rígida, sin embargo, es útil en las fases de verificación de hipótesis. La segunda corresponde a un procedimiento más intuitivo, aunque también más flexible, más adaptable a índices no previstos o a la evolución de las hipótesis. Es utilizable en las fases de formación de hipótesis. Permite sugerir relaciones posibles entre un índice del mensaje y una o varias variables del locutor (o de la situación de comunicación).³⁵

L'anàlisi de contingut compta amb una metodologia pròpia que segons Klaus Krippendorff "permite al investigador programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados".³⁶ Aquest mateix autor ens puntualitza:

Aunque puede aducirse que todos los análisis de contenido son diferentes entre sí, y que cada disciplina que emplea esta técnica aborda problemas algo distintos, debemos decir que todos los análisis de contenido comparten una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez. En estos procedimientos comunes radica, a nuestro juicio, la materia de la que se ocupa la metodología del análisis del contenido.³⁷

La introducció dels ordinadors³⁸ en l'anàlisi de contingut provoca un canvi important atès que arran de la seva utilització sorgeix la necessitat de precisar les unitats de codificació,

En el análisis cualitativo es la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración.

³⁵BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 87.

³⁶KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 12.

³⁷Íd., ib.

³⁸BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 16-18.

Klaus Krippendorff ens diu al respecte:

A fines de la década de los 50 se produjo un considerable auge del interés por la traducción automática, la preparación automática de resúmenes y los sistemas mecánicos de recuperación de información. Se desarrollaron lenguajes de computación especialmente apropiados para el

es necessita preparar els textos que es volen treballar, és indispensable la confecció d'uns "diccionaris" que funcionin com a taules d'indexació i que permetin fer categories i subcategories, etc. Però cal precisar que no en totes les investigacions l'utilització d'aquesta nova tecnologia és l'adequada, hi ha anàlisis en què és útil³⁹ l'ús de l'ordinador, mentre que en altres és innecessària⁴⁰ la seva ajuda. A més, el computador tant es pot usar per analitzar els materials com per analitzar els resultats. L'utilització de l'ordinador aporta⁴¹ rapidesa a la tècnica de l'anàlisi de contingut, a més de rigor en l'organització de la investigació; una altra característica és la flexibilitat, atès que les dades introduïdes es poden tornar a utilitzar en un altre moment i per a una altra anàlisi, permet la reproducció i l'intercanvi de documents, fa possible el tractament de dades complexes i, ja que allibera l'analista de tasques i operacions llargues i difícils, potencia la creativitat i reflexió de la persona que analitza.

Sobre la delimitació del concepte *contingut* en aquesta tècnica podem fer algunes precisions. Primer de tot, cal dir que no existeix un únic⁴² contingut en un missatge o fenomen, ans al contrari, la realitat sempre ens mostra diversos continguts atès que es pot mirar i analitzar des de distintes perspectives. També és important tenir en compte que no sempre ens posarem d'acord⁴³ a l'hora de definir els missatges i els fenòmens que analitzem,

procesamiento de datos literales, e incluso aparecieron revistas especializadas en las aplicaciones del ordenador a la psicología, las humanidades y las ciencias sociales." (KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 25.)

³⁹A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 111, es comenta:

Consideramos que es interesante recurrir al ordenador en los casos siguientes:

- . *La unidad de análisis es la palabra, el indicadores frecuencial (co-ocurrencias de palabras).*
- . *El análisis es complejo y comporta un gran número de variables a tratar simultáneamente (por ejemplo, elevado número de categorías y de unidades a registrar).*
- . *Se desea efectuar un análisis de la contingencia (aparición de dos o más unidades de registro en una misma unidad de contingencia).*
- . *La investigación implica varios análisis sucesivos: el ordenador permite preparar los datos y almacenarlos para usos sucesivos.*
- . *El análisis requiere investigar operaciones estadísticas y numéricas complejas.*

⁴⁰A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 111-112, es diu:

Por el contrario, el uso del ordenadores inútil en los casos siguientes:

- . *El análisis es exploratorio y la técnica aún no es definitiva.*
- . *El analista es único y reca sobre documentos especializados.*
- . *La unidad de codificación es grande (ejemplo, discursos o artículo) espacial o temporalmente.*

⁴¹BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 112.

⁴²A KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 30, es diu:

[...] los mensajes no tienen un único significado que necesite "desplegarse". Siempre será posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, en especial si son de naturaleza simbólica. En cualquier mensaje escrito se pueden computar letras, palabras u oraciones; pueden categorizarse las frases, describir la estructura lógica de las expresiones, verificar las asociaciones, denotaciones, connotaciones o fuerzas ilocutivas; y también pueden formularse interpretaciones psiquiátricas, sociológicas o políticas. Todas estas cosas pueden poseer validez de forma simultánea. En suma, un mensaje es capaz de transmitir una multiplicidad de contenidos incluso a un único receptor.

⁴³KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 30-31.

només hi haurà consens en conceptes molt obvis; trobarem que en alguns missatges nosaltres donarem una definició i en partirem mentre que si fos una altra la persona qui ho analitzés sorgiria una definició diferent. Krippendorff afirma que els missatges ens informen de manera vicària.⁴⁴

Hi ha autors que prometen un bon futur⁴⁵ a aquest instrument atès que en algunes investigacions és útil i perquè la seva evolució i els canvis que s'han donat han permès d'anar perfeccionant aquesta tècnica:

*[...] se puede afirmar que el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez. Consideramos que esto indica una madurez cada vez mayor.*⁴⁶

Resumint el que hem dit fins ara sobre l'anàlisi de contingut, cal dir que aquest instrument es caracteritza perquè descriu i interpreta la realitat, fa inferències, analitza aspectes determinats de diferents àmbits (distintes temàtiques) de forma objectiva i sistemàtica i permet enriquir les lectures que fem normalment atès que aprofundeix en el contingut dels missatges.

A continuació, i tenint com a referència les pautes de Laurence Bardin,⁴⁷ expliquem de forma sistematitzada tot el procés que hem seguit en analitzar els diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat, compresos entre els anys 1969 i 1979, mitjançant l'anàlisi de contingut.

⁴⁴A KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 31 es diu:

El rasgo más característico de los mensajes es que informan a una persona de manera vicaria, proporcionando al receptor un conocimiento acerca de hechos o sucesos que se producen en un lugar lejano, acerca de objetos que quizás existieron en el pasado o acerca de las ideas de otras personas. Los mensajes y las comunicaciones simbólicas tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados. La naturaleza vicaria de las comunicaciones simbólicas es lo que obliga al receptor a formular inferencias específicas, a partir de los datos que le proporcionan sus sentidos, en relación con ciertas porciones de su medio empírico.

⁴⁵Klaus Krippendorff ens comenta:

El análisis de contenido puede llegar a convertirse en una de las más importantes técnicas de investigación de las ciencias sociales. Procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo. (KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 7.)

⁴⁶KRIPPENDORFF, K. (1990): op. cit., p. 27.

⁴⁷BARDIN, L. (1986): op. cit.

4.3.1.2 Organització de l'anàlisi

L'objectiu⁴⁸ del treball ha estat des d'un principi la recerca axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat; és a dir, volfem saber quins valors sorgien i es desprenien d'un document escrit per a i pels assistents i participants a les Escoles d'Estiu organitzades per l'Associació Rosa Sensat durant els dies que durava aquesta trobada.

Ens agradaria haver pogut analitzar tots els diaris, des de 1969 fins als nostres dies, però és evident que a causa de la quantitat d'informació trobada hem hagut de delimitar el camp d'estudi. Per tant, hem escollit el període⁴⁹ que va de l'any 1969⁵⁰ al 1979 pel fet de considerar-lo una època d'una gran riquesa i de canvi històric important tant pel que fa referència a la societat en general com per la mateixa institució en particular atès que eren uns anys de lluita aferrissada per intentar canviar la realitat que es vivia i poder fer possibles les idees i desitjos que es tenien.

Per portar a terme el nostre objectiu era indispensable posar-nos en contacte amb la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat per tal de poder consultar els diaris de l'Escola d'Estiu i altra documentació que consideràvem important com, per exemple, els programes de les diferents Escoles d'Estiu i bibliografia⁵¹ relacionada amb aquest tema.

Ens vàrem trobar amb el problema que els diaris no es podien treure de la biblioteca atès que molts d'ells són exemplars únics i, per tant, exclosos de préstec per tal de poder-los conservar en bon estat i evitar qualsevol pèrdua o desgast important. Això va provocar que haguéssim de fer fotocòpies per treballar-hi. Pensem que, en aquest cas, haver treballat amb fotocòpies ha estat més còmode que si ho haguéssim fet amb els diaris originals. Diem això perquè la mida dels fulls era la mateixa (en els originals hi ha diverses mides i això dificulta l'organització i la classificació), perquè en una cara hi havia la fotocòpia però l'altra quedava

⁴⁸Laurence Bardin defineix el concepte *objectiu* de la següent manera:

El objetivo es la intención general que se le da (o que le es dada por una instancia exterior), el cuadro teórico y/o pragmático en el que serán utilizados los resultados obtenidos. (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 74.)

⁴⁹Hem consultat tots els diaris a excepció del de l'any 1971 atès que ha estat impossible localitzar-lo. A la Biblioteca Rosa Sensat no hi era i persones que havien viscut les Escoles d'Estiu d'aquest període van intentar cercar-los sense èxit.

⁵⁰És el primer diari que hem pogut trobar.

⁵¹Ens referim, sobretot, a articles que fan referència a la tasca portada a terme tant per l'Associació en general com per les Escoles d'Estiu en particular durant els anys en què hem centrat el nostre estudi.

en blanc i permetia fer anotacions i perquè, en ser fotocòpia, podíem escriure i assenyalar els fragments que anàvem codificant i, posteriorment, categoritzant.

Una vegada vàrem tenir fotocopiats tots els diaris de les Escoles d'Estiu que volíem treballar, realitzàrem una lectura ràpida, L. Bardin l'anomena "superficial",⁵² de les diverses notícies i articles que apareixien en els diaris i així poder-nos adonar dels temes que interessaven tant als organitzadors de les Escoles d'Estiu com als seus participants.

En tractar-se de l'anàlisi d'un sol document, els diaris, és obvi que no vàrem tenir cap problema per complir les quatre regles que L. Bardin considera bàsiques en l'elecció dels documents: l'exhaustivitat,⁵³ la representativitat,⁵⁴ la homogeneïtat⁵⁵ i la pertinença.⁵⁶ Pel que fa referència a la llei de l'exhaustivitat podem dir que en els diaris de les Escoles d'Estiu hi havia tota la informació⁵⁷ que volíem analitzar. La regla de la representativitat, la complíem agafant qualsevol exemplar del diari. Els diferents diaris formaven un document homogeni i, per tant, era fàcil no saltar-nos la regla de l'homogeneïtat. L'última regla, la de la pertinença, era evident atès que els diaris constituïen un cos de documents totalment adequats com a font d'informació per assolir el nostre objectiu.

⁵²A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 72, es comenta:

La lectura "superficial". La primera actividad consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimientos dejando que se sucedan las impresiones, las orientaciones. Es lo que puede llamarse fase de lectura "superficial", por analogía con la actitud del psicoanalista. Poco a poco, la lectura se hace más precisa en función de hipótesis emergentes, de la proyección sobre el material de teorías adaptadas, de la posible aplicación de técnicas utilizadas con materiales análogos.

⁵³A íd., ib. es diu al respecte:

Regla de la exhaustividad: Una vez definido el campo del corpus (protocolos de una encuesta, respuestas a un cuestionario, editoriales de un periódico de París entre tal y tal fecha, emisiones de televisión relativas a tal sujeto, etc.) hay que tener en cuenta todos los elementos de éste. Dicho de otro modo, no se puede olvidar un elemento por ninguna razón (dificultad de acceso, impresión de no-interés) no justificable desde el punto de vista del rigor. Esta regla es completada por la regla de no-selectividad.

⁵⁴A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 73, es comenta:

Regla de representatividad: Cuando está dispuesto el material, se puede efectuar el análisis con una muestra. El muestreo se considera riguroso si la muestra es una parte representativa del universo de partida. En este caso, los resultados obtenidos de la muestra serán extensibles al conjunto.

⁵⁵A íd., ib. es diu:

Regla de homogeneidad: Los documentos escogidos deben ser homogéneos, es decir, obedecer a unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de elección.

[...]

Precisemos, no obstante, que si la constitución de un corpus es una fase habitual en el análisis de contenido, para algunos análisis monográficos (una conversación profunda, la estructura de un sueño, la temática de un libro) carece de sentido (caso de un documento único, singular).

⁵⁶A íd., ib. es comenta:

Regla de pertinencia: Los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo que suscita el análisis.

⁵⁷L'únic problema fou, tal com diem més amunt, que va ser impossible trobar els diaris corresponents a l'any 1971.

També cal dir que optarem per una anàlisi de contingut de caire qualitatiu. Pensàvem que era el més adient als nostres interessos atès que és el més flexible i adaptable a totes les imprevisions que podien anar apareixent davant la diversitat de temes que havíem pogut copsar en la nostra primera lectura. Per tal d'evitar els problemes⁵⁸ que deriven de l'anàlisi qualitativa, érem conscients que havíem de realitzar una lectura molt atenta, objectiva i de recerca dels elements que necessitàvem per tal d'assolir el nostre objectiu.

4.3.1.3 La codificació

La fase posterior a l'organització de l'anàlisi és la de codificació. Laurence Bardin ens la defineix de la següent manera:

*Tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a una transformación -efectuada según reglas precisas- de los datos brutos del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices.*⁵⁹

La unitat de registre⁶⁰ que vàrem utilitzar en la codificació va ser el tema⁶¹ i les unitats de context⁶² foren o bé els diferents paràgrafs que constitueixen un article o bé les informacions

⁵⁸A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 88, es comenta al respecte:

Plantea problemas a nivel de la pertinencia de los índices recogidos, puesto que selecciona estos índices sin tratar exhaustivamente todo el contenido. Existe el riesgo de no considerar elementos importantes o tomar en cuenta elementos no significativos. En este caso es capital la comprensión exacta del sentido. Más aún, actuando sobre elementos aislados, o de frecuencias fiables, se incrementa el riesgo de error. De ahí la importancia del contexto. Contexto del mensaje, pero también contexto exterior a éste: ¿cuáles son las condiciones de producción?, o dicho de otro modo, ¿quién habla a quién, en qué circunstancias, cuál es el momento y lugar de la comunicación, cuáles son los acontecimientos anteriores o contemporáneos?

⁵⁹BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 78.

⁶⁰Laurence Bardin ens la defineix de la següent manera:

La unidad de registro. Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y recuento frecuencial. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables. Reina una cierta ambigüedad en cuanto a los criterios de distinción de las unidades de registro. En efecto, ciertas limitaciones se hacen a nivel semántico, por ejemplo, el "tema", mientras que otras se hacen a un nivel aparentemente lingüístico, por ejemplo, la "palabra" o la "frase". Esto sirve de crítica a disciplinas cuyo carácter científico y riguroso es más evidente. De hecho, el criterio de descomposición en el

curtes que es donaven al llarg dels diaris. A mesura que realitzàvem la segona lectura codificàvem els temes que apareixien i que feien referència a aspectes valoratius. D'aquesta anàlisi sorgiren 47 "nuclis de sentit"⁶³ diferents. Són els següents:⁶⁴

- . arrels
- . desig de millorar
- . educació permanent
- . participació
- . acolliment a mestres de fora de Catalunya
- . organització
- . visites i excursions
- . coneixement del món que ens envolta
- . escola desitjada
- . figura del mestre/a
- . reflexió
- . mitjans de comunicació
- . discussió i crítica
- . treball en grup
- . actuació i compromís

análisis de contenido es siempre de orden semántico, si bien existe a veces una correspondencia con las unidades formales (ejemplos: palabra y palabra tema, frase y unidad significativa)." (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 79).

⁶¹M. C. d'Unrug ens defineix el concepte *tema* de la següent manera:

Una unidad de significación compleja, de longitud variable: su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico: una afirmación, y también una alusión, pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas... (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 80).

L. Bardín ens comenta al respecte:

El tema es utilizado generalmente como unidad de registro para estudios de motivaciones, de opiniones, de actitudes, de valores, de creencias, de tendencias, etc. Las respuestas a preguntas abiertas, las conversaciones (conversaciones no directivas o más estructuradas) individuales o de grupo, de encuesta o de psicoterapia, los protocolos de test, las reuniones de grupo, los psicodramas, las comunicaciones de masas, etc., pueden y a menudo son analizados sobre la base del tema. (Íd., ib.)

⁶²A BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 81, es diu:

La unidad de contexto. Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro. Esto es lo que, por ejemplo, puede ser la frase para la palabra, el párrafo para el tema.

⁶³Laurence Bardín ens diu al respecte:

Hacer un análisis temático consiste en localizar los "núcleos de sentido" que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido. (BARDIN, L. (1986): op. cit., p. 80).

⁶⁴L'ordre en què apareixen és el mateix en què els vàrem anar codificant. Això no vol dir que perquè un estigui escrit primer que l'altre sigui més ni menys important ni que aquest ordre sigui inamovible.

- . diverses llengües
- . llistat de temes
- . regles
- . llenguatge masculista
- . comunicació i diàleg
- . minories
- . coeducació i dona
- . agrupació per zones
- . acolliment a mestres d'altres llocs de Catalunya
- . col·laboracions
- . responsabilitat
- . educació integral
- . educació intel·lectual
- . afectivitat
- . educació dels sentits
- . adaptació
- . sensibilització
- . equilibri
- . integració
- . informació
- . denúncia
- . comentaris sobre els cursos de l'Escola d'Estiu
- . immigració (integració)
- . agraïments
- . llibertat
- . disciplina
- . espontaneïtat
- . educació de la independència
- . la importància de la llengua
- . eficàcia
- . teoria i pràctica
- . lectura.

A mesura que en la segona lectura i altres lectures posteriors anàvem trobant elements que feien referència a aspectes valoratius, els classificàvem en el tema que consideràvem més adequat.