

ESCOLA COMUNICATIVA

L'ESCOLA
DE LA SOCIETAT
DE MASSES TELECOMUNICADA

MARTÍ TEIXIDÓ PLANAS

Escola ComunicActiva

l'escola
de la societat
de masses telecomunicada

tesi doctoral presentada a la
Universitat Autònoma de Barcelona




director tesi doctoral: Dr. Jaume Sarramona

investigador pedagògic: Martí Teixidó Planas

A d v e r t i m e t

Aquesta investigació educativa té caràcter global. Es una aproximació de caràcter holístic al procés educatiu que es produeix entre l'escola i els mitjans de comunicació de masses. Si l'escola ja és una realitat social complexa difícil de comprendre estudiant-ne petites parts per separat, estudiar el binomi educació escolar - comunicació de masses és complex perquè és un objecte que s'escapa de les mans o del cercle que va parant l'investigador.

No és doncs aquesta una investigació lineal i no segueix la lògica més convencional. Pensem haver desenvolupat el necessari rigor intel·lectual però aquest s'alterna constantment amb l'exemple viu de la situació escolar no fós cas que l'abstracció excessiva ens aïllés de la realitat inefable que és l'escola com a fet de trobada diària d'infants i joves i mestres/professors. Nosaltres mateixos hem pensat que donen voltes a un mateix punt però ha estat necessari per veure'l des de perspectives complementàries. Així anem des de la filosofia de l'educació a l'organització escolar, des del dret de cada infant i jove a decidir la seva vida fins a la conveniència que disposin de taquilles o armaris on puguin deixar amb ordre i cura les seves motxis i llibres.

Això pot semblar a primera vista dispers però esperem haver conduït el plantejament amb rigor científic i amb compromís ètic. Hi ha una gran pedagogia, la que ha quedat escrita a les grans obres i als llibres manuals. Hi ha una lletra menuda a la pedagogia que solament sap cada mestre. Es el "truqui" pel qual li funciona la classe i això no acostuma a tenir entrada als llibres de pedagogia. Certament, cada mestre ha d'aplicar la pedagogia amb el seu estil i recursos personals però algú li ha d'haver explicat els petits secrets que acostumen a ser garantia d'èxit. D'altres però van explicant els "seus sistemes", quan de fet no hi ha hagut cap sistematització i molt poca reflexió. Aquesta obra està concebuda com un combinat de reflexió i de pràctica i per això hi ha constants descripcions i exemples concrets. Tots els exemples són extrets de l'experiència pedagògica pròpia o aliena i és una gran satisfacció poder fer esment personal del treball de tants mestres amb els quals hem compartit temps i preocupacions comunes.

Hem donat voltes i voltes per fer nostre aquest binomi educació escolar - comunicació de masses. Convidem al lector a seguir un procés similar. No cal llegir de manera continuada l'extens nombre de pàgines que no hem pogut reduir més. Massa extens té el risc de no ésser comunicatiu, més breu obliga a separar la teoria de la pràctica. Els resums no deixen de ser abstraccions i perden tot el caràcter dinamitzador. L'objectiu d'aquesta investigació educativa és donar una visió clara per activar innovacions de transformació de l'escola ben orientades i no podem separar teoria de pràctica.

No hem pogut separar el contingut fent annexos: de les descripcions d'observació participant, de les dades quantitatives recollides dels qüestionaris, de les investigacions en comunicació de masses. Remetre al lector a uns documents annexos podria traïr el plantejament de la

investigació. La tecnologia, les possibilitats de l'ordinador, ens dona una solució. Les diferents expressions de lletra permeten fer salts. Hom pot deixar les descripcions escrites en lletra cursiva però en un moment determinat pot decidir llegir-ho segons l'argumentació concreta. Hom pot llegir tota la anàlisi de la comprovació experimental i solament consultar els quadres de dades quan li sembli oportú. Es pot fer una lectura 'oceànica' seguint les enumeracions estructurades que s'expressen en cursiva, negreta o subratllat, pivotant sobre textos subratllats que donen la idea que s'està tractant o seleccionar per índex.

Aquesta obra es pot llegir començant per on cadascú vulgui. Es un entramat d'aproximacions complementàries i cada part es pot entendre per ella mateixa. Pot faltar tan sols saber amb quina significació exacta s'empren termes com *cultura*, *comunicació*, *pedagogia*, *didàctica* que cal anar a consultar on han estat definits. L'índex, extens i detallat manté l'estructura clàssica d'un índex sistemàtic però reflecteix molts epígrafs que ajudin a lector a trobar allò que li pugui interessar. Els epígrafs particulars estan posats amb intenció comunicativa.

No és una obra per llegir seguida i linealment sinó per successives aproximacions, la manera com es procedeix sobre els mitjans de comunicació. Per ser coherents amb el plantejament comunicatiu de l'obra haguéssim volgut resumir moltes idees en gràfics o pictogrames i pensem que aquest és un estil a desenvolupar pels pedagogs que tendim a ésser massa feixucs en una societat lleugera en un primer contacte. Francesco Tonucci ha produït excel·lents manuals de pedagogia amb imatges. Per fer-ho en tira còmica haurem de fer equip amb algú però hem assajat ja la realització de gràfics conceptuals que no són per dir-ho tot sinó per fer pensar a tots. Posem en pràctica procediments que activen

estils cognitius fins ara poc atesos: llenguatge evocador, termes gràfics, metàfores, experiències directes, diagrames...

Hem fet aquest advertiment previ que pensem que justifica l'adopció d'una estructura poc convencional en un treball acadèmic. Amb tot, la voluntat de rigor acadèmic hi és en tot moment i es tracta justament d'això, de comprovar fins a quin punt a partir d'una presentació aproximativa i més dispersa és pot arribar a un plantejament en profunditat. Però alhora voldríem que fós un plantejament comprensible i suggerent per a tot mestre. No endebades hem assajat diversitat de mètodes d'investigació en una perspectiva de triangulació. Ha estat un esforç gran però esperem que sigui una portació a la pedagogia i a l'escola.

A m b a g r a ï m e n t

Tota activitat de cultura és patrimoni col·lectiu i ha estat produïda de manera cooperativa. Ningú fa res de res i ningú aporta cosa o pensament totalment nou. Si he pogut arribar a una realització de la que n'estic content, ha estat gràcies a la contribució de moltes persones. N'esmentare algunes, les que sóc capaç de recordar en aquest moment. A aquestes i a totes les persones que m'ha ajudat: Gràcies !

En primer lloc, les neves Maries:

La Maria-Eulàlia suport constant i disponibilitat permanent que ha estat la millor ajuda i col·laboradora. Sense el seu suport hagués abandonat fa temps. La seva ajuda va de la lectura i crítica dels textos a les flors que ha procurat que hi hagués a la finestra on posava la vista quan no sortia la frase adequada.

La Maria-Pau que no ha arribat a entendre perquè no acabava mai aquest treball però ha procurat no detorbar-me i m'ha esperat per jugar, cantar o passejar quan feia una pausa.

Han guiat la meua recerca:

El doctor Jaume Sarramona, director d'aquesta tesi doctoral. M'ha donat pistes documentals de gran valor, m'ha connectat amb els treballs de la Unesco en matèria de comunicació, m'ha exigit rigor metodològic, ha respectat molt el meu projecte fent-lo també seu i en dues ocasions va expressar públicament que aquest treball arribaria a terme. Van ésser injeccions d'ànim oportunes en moments crítics.

El doctor José Tejada que m'ha dedicat hores en el disseny dels qüestionaris i en la part de processament estadístic que s'ha llegit amb interès i m'ha fet comentaris que per damunt de tot donen seguretat.

El doctor Octavi Fullat que en el curs de doctorat va valorar una primera anàlisi filosòfica de l'escola i va acceptar de llegir els capítols corresponents fent-me anotacions precises.

El doctor Miquel de Moragas que va activar la em va reflexió comunicativa en algunes conferències a mestres que vaig poder ampliar en el curs de doctorat i em va donar informació documental.

Han estat mestres meus amb els seus ensenyaments:

Lluís Ma. Xirinacs amb la seva 'síntesi general interdisciplinària'

Miquel Porter-Moix amb les seves explicacions entusiastes del cinema.

Enric Frigola amb aquells anys de programes infantils de ràdio i televisió tant comunicatius.

Pilar Benejam amb les seves classes sempre comunicatives farcides d'exemples vius i ben analitzats.

Hem après treballant junts:

Molts mestres de diverses escoles en tots els anys d'exercici professional com a mestre i com a inspector. De manera particular, els mestres citats en aquesta obra i les experiències d'ells recollides són un acte de reconeixement.

Han facilitat el meu treball d'investigació:

Els directors i mestres de les escoles visitades que han acceptat la meua observació participant abans de saber on arribaria. Han posat confiança en mi i espero no haver-los defraudat.

Estan esperant el resultat d'aquest treball perquè volen una escola millor per al nostre país:

Lluís Busquets, inspector d'educació; Margarida Muset, inspectora d'educació; Paco Ramon, mestre coordinador del CRP-Anoia; Manolo Royo, director d'escola.

S'han mobilitzat per ajudar-me en l'operació final:

El Francisco Herreros que ha tret de l'ordinador els dissenys gràfics que jo havia imaginat.

La Maria-Eulàlia Palau que ha corregit, imprès i m'ha descarregat de tot allò que estava a la seva mà de fer.

La Montserrat i l'Agustí que estan a punt per convertir aquests papers en el llibre més maco que hagin pogut relligar i enquadernar.

A tots ells gràcies. La seva generositat m'obliga a seguir i a estar disponible per a tots esmerçant les energies que calgui per millorar una mica aquest nostre món.

Ciutat Badia, 4 d'abril de 1992

ESCOLA COMUNIC·ACTIVA / DIAGRAMA DE PROCES I EXTENSIO

Capitol 1

Capitol 2

P
R
E
V
I
S

MOTIVACIO: OBJECTIU INICIAL
CONCLUSIONS GENERALS

METODOLOGIA
INVESTIGACIO

Capitol 3

E
S
C
O
L
A

A
N
A
L
I
S
I

E
S
T
U
D
I

M
C
M

F I L O S O F I C A	S O C I O C U L T U R A L	P S I C O- P E R S O N A L	P E D A G O G I C A C U R R I C U L A R	D I D A C T I C A T E C N O- O R G A N I Z A T I V A	S U P L E N C I A E S C O L A	C E O S C O L A T O L A S
--	---	--	--	---	---	---

Capitol 4

I N V E S T I G A C I O C O M U N I C A C I O D E M A S S E S	E D U C A C I O E N M A T E R I A D E C O M U N I C A C I O A 7 INFORMES	E D U C A C I O E N M A T E R I A D E C O M U N I C A C I O A 16 PAISOS	U S I C O N S U M M.C.M.	M C M. I P R A C T I C A E S C O L A R	M O D E L D' I N T E R V E N C I O
---	--	---	---	--	--

Capitol 5

A
N
A
L
I
S
I
S
I
L'
O
E
S
C
O
L
A

R
E
A
L
I
Z
A
C
I
O

P R O J E C T E S R E A L I Z A C I O N S E X P E R I E N C I E S E S C O L A R S	O B S E R V A C I O P A R T I C I P A N T D E D E U E S C O L E S	C O N T R A S T A C I O E M P I R I C A I E X P E R I M E N T A L	E X P E R I E N C I E S C O L A R S
---	---	---	--

Capitol 6

S
I
N
T
E
P
O
R
T
A
C
I
O

M
O
D
E
L
L
O
P
R
O
J
E
C
T
E
S

E
S
C
O
L
A

C
O
M
U
N
I
C
A
·
A
C
T
I
V
A

C O N C L U S I O N S G E N E R A L S			
30 I N D I C A D O R S D E L' E S C O L A C O M U N I C · A C T I V A			
23 V A R I A B L E S D' A N A L I S I D E L' E D U C A C I O C O M U N I C · A C T I V A			
E X P E R I E N C I A C O M U N I C · A C C I O G L O B A L (3-8 anys)	P R O J E C T E D' O R G A N I Z A C I O C O M U N I C · A C T I V A 12-18 anys E D U C A C I O S E C U N D A R I A	P R O J E C T E C R E D I T S C U R R I C U L A R S	C U R S O S F O R M. P R O F.

L'ESCOLA COMUNIC*ACTIVA

V O L U M 1

Capítol 1. MOTIVACIO , OBJECTIU I CONCLUSIONS DE LA RECERCA EDUCATIVA	001
1.1. Motivació i objectiu inicial	003
1.2. Conclusions generals finals	015
♦ ESCOLA I SOCIETAT DE MASSES TELECOMUNICADA	015
conclusions generals	
Capítol 2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIO EDUCATIVA	035
2.1. Marc de referència experiencial i marc teòric conceptual	037
2.2. Objecte i objectius de la investigació	041
2.3. Perspectiva científica. Opció metodològica múltiple	045
2.4. Procés d'investigació seguit	059
♦ Model d'investigació didàctica	074
Capítol 3. SITUACIO ACTUAL DE L'ESCOLA I DE L'EDUCACIO DELS CIUTADANS	085
3.1. Anàlisi filosòfico-antropològica	087
3.2. Anàlisi social-cultural	105
♦ Educació - Comunicació - Cultura : les funcions que defineixen la vida social	111
A la recerca d'una alternativa cultural	126
3.3. Anàlisi psico-personal	139
aprenentatge significatiu	147
diversitat d'estils cognitius	153
exigència i societat permissiva	165
3.4. Anàlisi pedagògic-curricular	181
l'avorriment a l'escola	181
el valor de l'educació informal	199
l'escola: educació, comunicació i cultura	207
els continguts de l'educació escolar	221

l'escola sense pedagogia	226
identificació amb la tasca escolar	241
el currículum escolar	252
educació per al treball i per al lleure	268
3.5. Anàlisi didàctica i tecno-organitzativa	275
la pobresa de l'escola en una societat de tecnologia i béns de consum	279
l'escola sense cultura organitzacional	313
el mestre/professor organitzador de situacions d'aprenentatge	333
3.6. Instàncies de suplència de funcions escolars	357
l'aprenentatge d'idiomes	358
l'aprenentatge de mecanografia	364
l'aprenentatge d'informàtica	366
l'aprenentatge de tècniques d'estudi	370
l'aprenentatge de mantenir el cos	375
instàncies de complementació d'educació no formal	379
3.7. Els costos d'una escola poc eficaç	389
costos econòmics	393
costos psicològics	396
costos socials	407
costos ambientals	411
Capítol 4. EDUCACIO ESCOLAR I COMUNICACIO DE MASSES	415
informació - formació - coneixement - saviesa	423
4.1. Què sabem de la comunicació. La investigació sobre comunicació de masses	429
la recerca convencional	431
la teoria funcionalista	442
♦ Roda estructural dels M.C.M.	453
la teoria crítica	458
Els estereotips del relat televisiu	464
la teoria culturoològica	473
la perspectiva dels estudis culturals	477
la teoria comunicativa	481
Tendències actuals de la recerca comunicativa	487
La recerca comunicativa referida a infants i joves	492

Primacia de la Informació i Noves Tecnologies . . .	497
♦ Diagrames per pensar i projectar	508
4.2. L'educació en matèria de comunicació a 7 informes de caràcter internacional	513
♣ l'informe Unesco: Faure - 1972	515
♣ l'informe Unesco: MacBride - 1979	527
♣ l'informe (France): Nora-Minc - 1978	547
♣ l'informe del Collège de France - 1985	554
♣ l'informe del C.I.D.E: Coombs - 1884	566
♣ l'estudi prospectiu Unesco - 1981	583
♣ la declaració mundial de Jomtien - 1990	590
4.3. L'educació en matèria de comunicació: projectes, problemes i realitzacions pràctiques a 16 països	595
la perspectiva de la inculcació	602
la perspectiva d'espectadors crítics	609
la perspectiva dels mitjans d'ús comunitari	639
la perspectiva del coneixement àudio-visual	654
4.4. Els infants i joves: Us i consum dels mitjans de comunicació	669
4.5. Els mitjans de comunicació en la pràctica educativa	692
4.6. Model d'intervenció ♦ educació escolar - comunicació de masses	719
Del procés mitificador al procés educador de la cultura de masses	729

V O L U M 2

Capítol 5. REALITZACIONS I EXPERIÈNCIES D'EDUCACIÓ EN MATERIA DE COMUNICACIÓ A CATALUNYA	739
5.1. Realitzacions i experiències escolars	741
la premsa periòdica a l'escola i la producció de revistes escolars	747
el cinema a l'escola o els escolars al cinema	761

dels còmics o històrietes gràfiques per passar l'estona als còmics per expressar i comprendre en poca estona.	0778
la fotografia i l'àudiovisual com a alfabetització primària a l'escola.	0787
la ràdio, el mitjà que ignora els infants i que és ignorat per l'escola	0806
la música com a contingut de masses, la música un identificador generacional	0822
l'esport un contingut de masses: intergeneracional, interclassista, però sexista	0828
la televisió i el vídeo, el mitjà de síntesi audiovisual	0831
ordinadors, programes i jocs informàtics a l'escola	0896
cap tecnologia concreta pot aportar un canvi essencial a l'educació escolar	0972
5.2. Estudi d'escoles per observació participant	
Utilització escolar dels mitjans de comunicació	0981
5.2.1. Primer temps: estudi descriptiu d'escoles	0991
Disseny etnogràfic basat en l'observació participant	1009
Hipòtesis prèvies que guien l'observació	1049
Verificació d'hipòtesis i resposta a preguntes	1051
- dues organitzacions alternatives	1123
- primeres respostes	1194
5.3. Comprovació descriptiva i situació experimental.	1201
Noves variables rellevants no previstes	1201
♦ Definició de les variables rellevants, tipus i comportament esperat (23 variables)	1205
Agrupació de variables en factors	1220
Delimitació de la mostra de centres escolars	1226
Justificació de la comprovació empírica i experimental	1228
♦ Qüestionari als alumnes	1238
♦ Prova experimental: mostra documents vídeo	1253
Aplicació del qüestionari. Incidències	1268
♦ Qüestionari als mestres/professors	1287
5.3.1. Segon temps: anàlisi de resultats	1306
Valoracions i comentaris factor a factor	1308
5.4. Experiències no-escolars. Iniciatives que es coneixen pels mitjans de comunicació	1517

Capítol 6. APORTACIONS PER GENERAR UN NOU MODEL D'INSTITUCIO ESCOLAR	1583
◆ Trenta indicadors de l'Escola Comunic*Activa	1585
◆ Ressenya de les aportacions teòriques noves fetes en el desenvolupament	1599
◆ Ressenya de projectes d'aplicació immediata	1601
Bibliografia	****

V O L U M 3

D o c u m e n t s

DESENVOLUPAMENTS QUE JA S'APLIQUEN O ES PODEN APLICAR

Document 1	EXPERIENCIA - PROJECTE DE COMUNICACIO GLOBAL AL PARVULARI I CICLE INICIAL D'EGB. <i>LA TV: EL CENTRE D'INTERES NO PREVIST.</i>	1605
Document 2	PROJECTE D'ORGANITZACIO ESCOLAR EN CLAU DE COMUNIC*ACCIO. ETAPA D'EDUCACIO SECUNDARIA	1679
Document 3	PROJECTE DE CREDITS CURRICULARS D'ESTUDIS SOCIALS I COMUNICACIO AMB UTILITZACIO DE LES NOVES TECNOLOGIES	1833
Document 4	PROGRAMES DE CURSOS DE FORMACIO DE MESTRES I PROFESSORS	1855

V o l u m e 1

Capítol 1

MOTIVACIO , OBJECTIUS
I CONCLUSIONS DE LA
INVESTIGACIO EDUCATIVA

1 . 1 .

MOTIVACIO I OBJECTIU INICIAL

Vaig començar el treball de mestre el 1968 malgrat solament haver fet el primer curs dels estudis de magisteri. Obviament, després del treball anava a estudiar i vaig rebre el títol amb regularitat el 1971 amb accés directe a l'escola estatal. Sense interrupció vaig iniciar estudis de Filosofia i Lletres per seguir l'especialitat de Pedagogia que vaig compaginar amb força assignatures de Psicologia i amb un compendi de Ciències Socials (Història, Geografia, Cinema, Art) aprofitant al màxim les possibilitats del Pla Maluquer. A algunes assignatures de bons professors mai vaig poder matricular-m'hi (Dr. Folch, Aragó, Garcia Navarro) però vaig assistir a les seves classes. Vaig assolir el grau de llicenciatura en Pedagogia el 1976.

Com a mestre i pedagog he volgut articular sempre teoria i pràctica sense renunciar ni a l'una ni a l'altra. Això no ha estat fàcil i així, sempre he desenvolupat un treball de camp: educació escolar durant dotze cursos (1968-1980) i supervisió escolar exercint d'inspector durant vuit cursos (1982-1990) amb un bienni intermig com a responsable de l'Ordenació Educativa d'Ensenyament Primari a Catalunya en iniciar-se els traspassos de competències d'ensenyament.

No puc dir que hagi estat totalment al corrent de les noves tendències i investigacions en educació però durant deu anys no he deixat de llegir estudiosament i he assistit regularment a cursos, congressos i altres encontres de caràcter professional.

Havent estat mestre de l'escola Costa i Llobera vaig conèixer les proves d'Alexandre Galí relatives a la mesura del treball escolar. Coneixia la seva aplicació i considerava necessària una actualització de les proves, tasca que darrerament ha dut a terme Ramon Canals i els seus col.laboradors. En plantejar-me fer una recerca sobre la "Mesura objectiva del treball escolar" vaig comprovar la impossibilitat de discriminar entre l'aprenentatge resultant del treball escolar i l'aprenentatge resultant del medi familiar-cultural i dels mitjans de comunicació que avui no és poc.

¿ Per què esmerçar esforços en destriar l'aprenentatge escolar de l'aprenentatge informal (mitjans de comunicació de masses, medi cultural, cultura familiar) ? ... ¿ No fóra més interessant investigar com es pot fer que l'aprenentatge escolar i l'aprenentatge informal sumin per comptes de contrarestar-se ?...

Allò que avui els joves aprenen a l'escola representa una mínima part del que saben i té poca relació amb el que és la cultura social i amb el que més es necessita per viure. ¿Com ha d'ésser l'escola, l'institut, per tal que pugui aprofitar tot el que té un valor cultural, multiplicant així la seva pròpia capacitat de provocar aprenentatge ? ... ¿ Analitzar la riquesa o migradesa de les produccions destinades al consum massiu no és també una activitat formativa si alhora respecta el pluralisme cultural ?

Els nostres infants i joves neixen en una societat determinada pels mitjans de masses, de comunicació, d'informació o de descarada manipulació o deformació. L'escola segueix aferrada al model de donar informació organitzada i sistematitzada en àrees, assignatures, horaris, llibres de text ignorant que algunes informacions

han estat més ben rebudes pels mitjans de masses o que els mitjans han donat un excés d'informació i és imprescindible una operació de selecció i processament.

Però, ¿és possible abordar en una investigació les possibilitats i trobar alternatives a la utilització pedagògica dels mitjans de comunicació? ... ¿No fóra convenient delimitar unes variables, poques i controlables? ... Això fóra més fàcil però el resultat de la recerca podria ésser inútil. Vint anys de treball en educació m'han permès comprovar que l'estudi intens i precís d'una o poques variables solament serveix per a investigacions explicatives; no serveix per a investigacions projectives o normatives que persegueixen aportar solucions o si més no línies d'actuació. La pràctica educativa no permet aïllar unes variables. El fet educatiu com a màxim exponent de la realitat social-cultural no és controlable si bé avui arribem a creure que els mitjans de masses són capaços de controlar l'educació perquè estan anul·lant l'educació.

He optat doncs per una investigació compromesa. Es compromesa perquè vull fer una aportació útil als mestres en la seva pràctica i que alhora estigui suportada per una reflexió pedagògica prou sòlida que doni les claus d'interpretació evitant que es quedi en recepta. Es compromesa perquè no renuncio a cap variable, es un enfoc generalista i interdisciplinari i podria passar que parlés de tot però no aclarís res. Prefereixo aquesta situació compromesa, aventurada, que no pas una fórmula segura d'un tema més restringit i aïllat, ben desenvolupat científicament però que no servin per transformar l'escola resti als arxius de la universitat. Al capdevall, decideixo abordar la investigació perquè necessito trobar resposta a uns problemes que se m'han plantejat essent mestre i que avui, realitzant la tasca de supervisió, veig que no estan resolts, que resten eficaçia als esforços renovadors dels

mestres. Són problemes que podrien neutralitzar l'important potencial de reflexió i alternatives pedagògiques que tants professionals i científics han acumulat al Projecte de Reforma Educativa.

Va ésser el 12 de desembre de 1981 que en presentar la ponència inaugural d'un seminari que havia d'abordar la formació dels mestres a Catalunya, donava resposta a l'encàrrec que m'havia estat fet: "Model d'escola i perfil de mestre per avui". Aquesta resposta em va comprometre definitivament a buscar un nou model d'escola que fós adequat per a una societat marcada pels mitjans de comunicació de masses, pel pluralisme cultural, per la llibertat ètica individual i pel compromís cívic social en un marc de participació democràtica formal susceptible d'ésser progressivament aprofundit.

Si aleshores em va semblar inexcusable iniciar aquesta recerca, avui encara em sembla més urgent quan davant l'evident fracàs de l'escola com a institució es formulen solucions parcials: la informàtica a l'educació, les noves tecnologies aplicades a l'educació, reforma del curriculum escolar, reforma del sistema educatiu, el perfeccionament del professorat... totes elles solucions ben encaminades però parcials al cap i a la fi que analitzen la institució escolar (escola o institut) com un món tancat en ell mateix, ignorant la potent acció educativa del medi cultural, de la societat de masses en general i dels mitjans de comunicació en particular. L'educació escolar es juxtaposa a l'educació social informal i a la intensa i penetrant educació, o millor en direm conducció, dels mitjans de comunicació (conducció) de masses.

Amb referències concretes podré matisar la meva posició. Sens dubte són vàlids els esforços per produir uns materials d'informàtica educativa, per produir video-capses educatives o didàctiques, per produir uns audiovisuals o videodiscs de Geografia de Catalunya destinats a les escoles... Però es corre el risc de fer un producte excessivament domesticat, excessivament exclusiu per a l'escola. Així, molt del material que hem vist és la lliçó verbal amb suport d'imatges o amb suport informàtic que a vegades segueix un esquema massa tradicional. Un vídeo, malgrat persegueixi objectius d'aprenentatge, no pot perdre l'agilitat i la sorpresa pròpia del llenguatge videogràfic. Però alhora cal traspasar la superficialitat mitificadora/banalitzadora d'uns productes que "entren" per la via afectiva i que cal "processar" de manera intel·lectual i que cal encara que "surtin" transformant-se en acció-creació intel·lectual, manipulativa, poètica... defugint la inicial passivitat.

Hi ha una altra circumstància que no pot passar desapercebuda. La infantesa ha deixat d'existir en la societat de masses comunicada; la infantesa com a període de creixement i formació definit a partir de mitjans del segle XVIII i molt clarament per Rousseau, que va formular el primer tractat d'educació diferenciada dels infants, ha quedat suplantada pels missatges comunicatius que s'adrecen indiscriminadament sense distinció d'edat. Als infants els passa avui el que li va passar al mateix Rousseau en la seva infantesa: els molts llibres i novel·les que llegia "li donaven nocions molt estranyes de la vida humana" i van fer d'ell un somniador perquè "no comprenia res, però ho sentia tot". Els infants d'avui ho veuen tot, ho senten tot però no comprenen res atès que, ni els pares, ni l'escola es dediquen a procesar aquesta munió d'imatges, efectes sonors i trucatges audiovisuals.

Els menys esforçats afirmen que el problema de l'escola actual és un problema de falta de mitjans, que amb una bona dotació de tecnologia (*hardware*) es solucionarien la major part dels seus mals. D'altres pensen que cal a més una millor organització i els més compromesos exigeixen una efectiva direcció entre participativa i empresarial. Tot això és clar però encara no és suficient. En efecte, si tot això ja es compleix, tenim una escola de qualitat per infants fins a dotze anys. A partir dels dotze anys ni les millors escoles de renovació pedagògica amb reconeguda seguretat institucional han desenvolupat alternatives clares.

La influència de l'escola sobre adolescents i joves es dilueix progressivament amb l'edat front a la influència creixent dels mitjans de masses: comunicació, consum, moda... moguts pel sistema productiu propi d'una societat de consum. Es lògic que el sistema productiu d'una societat de lliure mercat actui així; no es tan comprensible que la generació jove i l'adult amb poder adquisitiu es plegui als interessos del mercat i renunciï a prendre decisions per a fer de la seva vida un projecte propi. Solament quan la base familiar és sòlida econòmicament, culturalment o èticament, els infants poden escapar al sotmetiment de la societat de masses, i no sempre és així. La institució escolar pot incidir més que ho fa.

L'escola no té solament un problema de mitjans, de tecnologia o d'organització. L'escola pateix avui una crisi d'identitat en la seva totalitat. Es una crisi d'identitat front als mitjans de comunicació de masses que han alterat de manera total els paradigmes culturals. En la societat occidental industrialitzada d'avui l'infant no té els interessos vitals que tan clarament va descriure Decroly; el material sensorial de Montessori està superat en infants de quatre anys que han disposat de materials de construccions i

encaix; el joc simbòlic reproduïx més els estereotips de la televisió que els hàbits de vida i els rols dels adults propers; el valor al treball ben fet, distintiu de l'escola activa, és de mal acceptar pels joves que veuen que a la societat de masses es valora l'efecte aparent.

La institució escolar ha de fer una anàlisi filosòfica-antropològica en resposta a la realitat social-cultural d'avui i formular les seves finalitats educatives. També cal fer una anàlisi del medi socio-cultural per destriar la part d'aprenentatge que es fa vivint i la part d'aprenentatge que ha de provocar la institució escolar per tal de promoure el màxim desenvolupament personal. En una societat de masses la construcció d'una personalitat pròpia no és fàcil i d'altra banda és imprescindible per a l'equilibri personal i l'educació escolar ha de contemplar aquest vessant. L'orientació pedagògica del curriculum i de les activitats educatives ha de partir de la cultura tal com es desenvolupa fora de l'escola i ha de capacitar per incorporar-se a la mateixa. L'organització escolar ha de destruir molts apriorismes construïts fa segles en un medi totalment distint. Avui cal comptar amb el pluralisme cultural existent en una societat comunicada: si ningú ho pot saber tot, per què cal que tots sàpiguem el mateix ?

Si la societat de masses es caracteritza per una uniformització dels valors, de les maneres de fer i de viure, la institució escolar haurà de reprendre el discurs i l'acció en favor de la diversitat, de la ètica personal i de que cadascú s'ha de fer la vida a la seva mida en el marc d'una societat universal. La mateixa construcció democràtica que persegueix la participació de tots al més alt nivell possible s'ha de fonamentar en la diversitat de cada persona i en la seva màxima capacitat personal. Alimentar el gregarisme i la uniformització és una forma velada de

totalitarisme que amb els mitjans de comunicació de masses es pot aconseguir molt eficaçment i en aquest cas l'escola seria innecessària i aniria morint progressivament.

Redefinir la funció de l'escola i encetar un nou paradigma que abasti la seva dimensió filosòfico-antropològica, socio-cultural, epistemo-psicològica, pedagògico-mediaticadora i organitzativo-dinamitzadora és el projecte que em proposo; una aproximació global que no ignori cap de les funcions parcials. Abordar en profunditat alguna funció parcial és sens dubte científicament vàlid però difícilment podrà sacsejar els condicionaments a que està sotmesa la política educativa de la societat occidental de masses. Aquesta és tan sols subpolítica de la política cultural-tecnològica que és la que marca els valor de mercat. Més amunt d'aquesta es gesta la suprapolítica de mitjans de comunicació, en els governs occidentals sempre vinculada directament a la presidència, que ratifica la tesi de McLuhan "el mitjà és el missatge".

Penso que l'escola s'ha de redefinir com a institució integral que en un entorn social determinat sigui alhora institució educativa, cultural i comunicativa tant per als infants com per als adults que permeti processar, elaborar, els continguts culturals i comunicatius durant tota la vida i amb interacció grupal i interacció intergeneracional superant la segmentació social que els productors de béns de consum massiu han promogut i que els mitjans de comunicació s'han encarregat de generalitzar.

No es tracta per part meua d'una postura marcadament ideològica derivada de la crítica a l'escola com a aparell reproductor de les classes socials. Si algú segueix amb aquest discurs vol dir que no s'ha adonat que l'escola no reproduïx res, que el seu pes específic actualment tendeix

a zero perquè l'escola o bé s'autorreprodueix a sí mateixa o bé domestica de tal manera determinats continguts culturals que no s'assemblen gens a la cultura social.

Des d'una perspectiva fonamentalment professional, sobre bases científico-tecnològiques i amb un projecte ètico-cívic personalment molt definit però socialment amb voluntat universal vull contribuir a superar el posicionament antagonista escola reproductora - escola de classe darrera dels quals en ambdós casos hi ha un plantejament uniformista i declaradament materialista. Cal definir una pedagogia basada en una antropologia integral, una antropologia de síntesi entre les que més han marcat la història de l'educació: l'idealisme universal, el materialisme universal i l'existencialisme personal.

No es tracta de trobar un model definitiu i permanent que de res serveix a la realitat humana i social que és permanent evolució orgànica i cultural. Es tracta de trobar els descriptors d'una institució escolar adequada a la societat occidental de finals del segle XX. ¿ Qui pot defensar l'escola actual tan marcada pels models social-culturals del passat?...

Quan fa cent anys de la primera Escola Nova de Cécil Reddie a Abbotshome i setanta-set d'ençà que Adolfe Ferrière va concretar els "30 punts de l'Escola Nova", molts d'aquells principis s'han generalitzat a totes les escoles com a directrius evidents. En molts casos però, falta la reflexió suficient per modificar alguns dels principis a partir d'una anàlisi del context social i cultural actual que ja no és el de 1912. El mestre Célestin Freinet ho va assenyalar clarament: l'escola no s'ha d'emparar en cap mètode sinó en el mateix ritme de la vida. Els " Principis generals de l'adaptació del nou comportament escolar al medi ambient" formulats a "Por una escuela del pueblo", són una clara

aportació per actualitzar els 30 punts de l'Escola Nova. Trenta anys després de les aportacions d'aquest pedagog les línies d'investigació són les mateixes que ell va enunciar: "L'Escola, que estarà penetrada així per una vida nova a imatge del medi, haurà d'adaptar consegüentment, no solament els seus locals, els seu programes i els seus horaris, sinó també les seves eines de treball i les seves tècniques, a les conquestes essencials del progrés de la nostra època". Freinet (1969;25). Els infants i joves, amb molt més grau que els adults, estan marcats per: la televisió i el video; per la ràdio i la música pop; pels discos i videoclips; per la premsa sensacionalista i gràfica; pel cinema i els còmics; pels ordinadors i les màquines electròniques; per la publicitat i la moda.

Amb el meu treball vull contribuir a aquesta redefinició constant de l'escola com a institució de cultura i treball oberta a la vida.

Esquema General per anar delimitant l'objecte de la investigació amb el doble focus:

EDUCACIO ESCOLAR - COMUNICACIO DE MASSES

1. Anàlisi filosòfico-antropològica.

L'ESCOLA HA DE CONCRETAR LES FINALITATS EDUCATIVES I ELS VALORS UNITARIS QUE GUIEN L'ACCIO EDUCATIVA DE PARES, MESTRES I ALUMNES EN UN PROJECTE EDUCATIU COMPARTIT.

2. Anàlisi social-cultural.

L'ESCOLA HA DE PARTIR DELS CONTINGUTS I MODES DE VIDA DOMINANTS I REFLEXIONAR SOBRE LA CIENCIA, LA TECNOLOGIA I LA CULTURA DESVETLLANT LES CAPACITATS DE TREBALL, INICIATIVA I CREATIVITAT.

3. Anàlisi psico-personal.

L'ESCOLA HA DE PROMOURE EL CREIXEMENT PERSONAL DE L'INFANT-JOVE PER TAL DE FACILITAR-LI ESSER UN ADULT EN EQUILIBRI ENTRE LES PROPIES CONVICCIONS I EL DIALEG AMB ELS QUE PENSEN DIFERENT, UN ADULT EN EQUILIBRI QUE ASSUMEIX EL SEU PASSAT, VIU INTENSAMENT EL PRESENT I PROJECTA UN FUTUR A L'ABAST DE LES SEVES POSSIBILITATS.

4. Anàlisi pedagògica-curricular.

L'ESCOLA HA DE GARANTIR UNA EDUCACIO INTEGRAL (FISICA, PSIQUICA, ANIMICA, SOCIAL, ETICA, ESTETICA, INTEL.LECTUAL I TECNICA) EN COMPLEMENTARIETAT AMB EL MEDI, I HA DE PROMOURE I DESENVOLUPAR UNA INSTRUCCIO UNIVERSAL A PARTIR DE L'AMBIT DE LA PROPIA EXPERIENCIA.

5. Anàlisi didàctica i tecno-organitzativa.

L'ESCOLA HA D'ESSER UN LABORATORI DE PEDAGOGIA PRACTCA ON ES RECALL LA INFORMACIO I EXPERIENCIA QUE PORTEN ELS ALUMNES, ES PROCESSA I DOCUMENTA LA INFORMACIO, ES DONA LA INFORMACIO QUE NO APORTA EL MEDI, ES PROPORCIONEN DIVERSES SITUACIONS D'APRENENTATGE PER TAL QUE ELS

INFANTS-JOVES DESENVOLUPIN LES SEVES CAPACITATS DIFERENCIADES I S'ORIENTA L'ALUMNE PER TAL QUE APRENGUI EN QUAALSEVOL SITUACIO EXTERNA A LA MATEIXA ESCOLA.

6. ESTUDI D'EXPERIENCIES ESCOLARS QUE APORTEN BASES PER A UNA ALTERNATIVA GLOBAL D'ESCOLA: ESCOLES I CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI QUE HAN INICIAT ALTERNATIVES GLOBALES D'ORGANITZACIO PEDAGOGICA O PROJECTES ESPECIFICS D'INTRODUCCIO DE MITJANS DE COMUNICACCIO DE MASSES O NOVES TECNOLOGIES.
7. ESTUDI D'EXPERIENCIES NO-ESCOLARS QUE APORTEN BASES PER A UNA ALTERNATIVA GLOBAL D'ESCOLA: CAMPS D'APRENENTATGE, GRANGES- ESCOLA, TALLERS-ESCOLA, CENTRE D'INICIATIVES I EXPERIMENTACIO PER A ESCOLARS, CENTRE D'INICIATIVES I EXPERIMENTACIO PER A JOVES, BIENNAL JOVE, MUSEU DE LA CIENCIA I JORNADES, CICLES DE CINEMA, AULA VISUAL, COLONIES INFORMATIQUES...
8. ESTUDI D'INICIATIVES QUE POSEN EN RELACIO L'ESCOLA AMB EL SEU ENTORN: VISITES, ITINERARIS, COLONIES, LLOCS I ACTES CULTURALS...
9. ESTUDI DE PROGRAMES DE CADENA DE TELEVISIO I RADIO I DE PUBLICACIONS A DIARIS I REVISTES.

1 . 2 .

ESCOLA
I
SOCIETAT DE MASSES
TELECOMUNICADA

conclusions generals

Respecte a l'estat actual de l'escola com a institució:

01. LA POBRESA DE L'ESCOLA POSTMODERNA

L'escola no pot aplicar de manera inconscient el pensament dèbil i l'actitud postmoderna quan la seva funció és promoure formació i donar accés a la cultura.

Cal construir un model d'escola unitari i prou sòlid com per donar a l'infant instruments per a que decideixi la seva vida i no es plegui míticament a tot el que se li presenta. Solament amb una educació forta es pot superar la consciència mítica formada per l'enlluernament de les noves tecnologies i de la cultura audiovisual de masses.

02. L'ESCOLA HA DE RESPONDRE A UNA SOCIETAT TECNOLÒGICA,
INTERCOMUNICADA I PLURICULTURAL

Es evident que la societat viu una profunda transformació, o al menys ho sentim així de manera generalitzada. El col·lectiu social viu una gran crisi d'identitat. Alhora que cal respondre al perfil de societat tecnològica, intercomunicada i pluricultural, l'escola, per mandat constitucional i seguint la Declaració universal dels drets de l'humà, ha de promoure una educació per al ple desenvolupament de la personalitat humana, l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos i es sumarà a les activitats en favor de la pau.

L'escola ha d'obrir-se a la cultura mosaic com a motivació, la cultura tecnològica no pot actuar al marge de l'ètica i cal aplicar-se a un model cultural sempre evolutiu entre la tradició i la innovació.

03. LA DIVERSIFICACIO DE L'ESCOLA ES TAMBE UNA EXIGENCIA PER DONAR RESPOSTA A LA DIVERSITAT D'ESTILS COGNITIVUS DELS ALUMNES

S'ha d'atendre l'educació dels infants de manera diversa i l'avaluació de l'aprenentatge s'ha de fer amb aquest mateix criteri. Atendre els quatre estils cognitius bàsics (intel·lectual, executant, inventiu, interessat) és una exigència inajornable. Així mateix el processament de la informació i les ficcions dels mitjans de comunicació de masses i un ambient de comunicació interpersonal poden evitar alguns dels molts casos de personalitats desequilibrades que trobem entre els joves.

04. LA IDENTIFICACIO DE L'INFANT AMB L'ESCOLA ES INEXCUSABLE EN UNA SOCIETAT DEMOCRATICA QUE PROCLAMA LES LLIBERTATS.

No podem mantenir per més temps l'escola de l'obligació i cal crear les condicions per a que l'alumne s'identifiqui amb la tasca escolar. La seqüència inalterable de l'aprenentatge en aquest model pedagògic és: interès de l'alumne - rendiment personal - nivell d'aprenentatge. Pretendre el nivell sense propiciar l'interès i el rendiment és fer una escola que ofega.

Atendre l'interès de l'alumne no exclou que l'escola sigui exigent i determinats compromisos que potser hauran de ser negociats s'han de complir per respecte a tots.

05. L'ESCOLA HA DE CANVIAR RADICALMENT ELS SEU FORMAT DIDACTIC I EL SEU MODEL ORGANITZATIU UNIC I MONOTON

Cal revisar totalment la concepció dels horaris i dels espais de classe. Constitueixen un model organitzatiu que no té res en comú ni amb el món de la producció, ni amb el món de la cultura i encara menys amb el món de la comunicació que és el que més fascina als alumnes.

06. L'ESCOLA HA DE RESOLDRE URGENTMENT TOTS ELS APRENENTATGES BASICS I NO ES SOCIALMENT ACCEPTABLE QUE ELS PARES HAGIN DE RECORRER A INSTANCIES DE SUPLENCIA

L'aprenentatge d'un idioma estranger, la mecanografia, l'ús de la informàtica, l'aprenentatge de tècniques de treball i estudi, la gimnàstica i l'esport de base, han

de ser resolts a l'escola per tots els alumnes amb capacitat. Altra cosa és que els alumnes segons interessos o aficions desenvolupin aprenentages de música, art, dansa, esport o bricolatge en institucions d'educació no formal.

07. ELS COSTOS DE L'EDUCACIO HAN D'INCLOURE ELS COSTOS DERIVATS D'UNA ESCOLA POC EFICAÇ

Cal considerar els costos de classes de recuperació a càrrec dels pares, els costos d'atenció psicològica, els costos dels embarassos precoços, els costos de la destrucció ambiental dels joves marginats. Sens dubte pensem que el mateix valor econòmic invertit en les escoles hagués donat un rendiment molt superior.

Respecte a la comunicació de masses, els seus efectes i l'escola:

08. ELS EFECTES DE LA COMUNICACIO DE MASSES NO SON DIRECTES. L'AMBIENT EN EL QUAL ES REBEN I ELS LIDERS D'OPINIO EXERCIXEN UNA FUNCIO DE MEDIACIO

Podem abandonar tots els clams apocalíptics sobre els excessos de violència i sexe que atribuïm a la televisió i als MCM en general. Si influeixen en uns alumnes serà per l'acceptació passiva que en fa l'ambient familiar o l'ambient escolar.

09. NO HEM D'IDENTIFICAR COM A MISSATGES SINO COM A TEXTOS ELS CONTINGUTS DE COMUNICACIO DE MASSES

Cada individu fa la seva comprensió i la seva verbalització que no depenen del contingut en sí sinó del seu marc de referència i d'experiències anteriors.

No escau doncs imposar cap norma o cànon moral o estètic atès que tots són opinables.

10. L'ESCOLA NO POT RESTAR INDIFERENT DAVANT ACTITUDS I ACCIONS QUE ATEMPTEN CONTRA LA HUMANITAT, CONTRA LES PERSONES, CONTRA LA NATURA I CONTRA LES CULTURES.

No imposar una norma moral no significa restar indiferent contra el que atempta contra uns valors acceptats per consens explícit o implícit per una gran majoria social. (Atesa la delicadesa de l'afirmació és preferible concretar-ho en exemples). No pronunciar-se davant les violacions sexuals que es produeixen, acceptar les violències descontrolades dels fanàtics d'un equip esportiu o donar per normal la corrupció dels polítics no són acceptables en el nostre context cultural.

11. LA CULTURA DE MASSES ATEN LES NECESSITATS PRIVADES: AFECTIVES, IMAGINARIES, MATERIALS I SITUA EN L'ETICA DEL LLEURE.

L'educació d'avui ha de capacitar per a prendre decisions i fer un ús autònom i responsable del lleure i de les possibilitats que ofereix la societat de consum. L'escola pot ser la institució que està al costat dels

menors d'edat de forma totalment desinteressada desenvolupant el dret i la consciència de prendre decisions pròpies.

12. L'ESCOLA HA DE CAPACITAR PER A L'AUTODIDAXIA ATESES LES POSSIBILITATS D'INFORMACIO I FORMACIO A PARTIR DELS MITJANS DE COMUNICACIO DE MASSES.

L'aprenentatge escolar s'ha de projectar sempre sobre la vida real dels alumnes posant en acció tots els vessants de l'educació: teòrica, tecnològica, pràctica i artística.

13. ELS MITJANS ELECTRONICS I INFORMATICS SON UNA EXCEL·LENT OPORTUNITAT PER DIVERSIFICAR L'EDUCACIO.

Cal aplicar aquests mitjans per a diversificar i no per a uniformitzar més l'aprenentatge dels alumnes.

14. CAL EMPRAR LA TECNOLOGIA ADEQUADA A CADA PROBLEMA I DEFUGIR LES MODES PER PRESTIGIAR-SE.

El millor principi és aplicar el mitjà més simple per a un determinat objectiu. Quan més potent és el mitjà menor es la intervenció personal que cal. No és el mitjà el que educa sinó l'acció personal invertida en l'objectiu.

Resultat de l'experiència d'altres països en educació en matèria de comunicació:

15. NO HI HA JA OCASIO PER FER EXPERIMENTS O COMPROVACIONS CONCRETES SOBRE L'EFICACIA DE DETERMINADES ACTUACIONS O MITJANS. CAL ENDEGAR UNA DINAMICA GLOBAL D'INCORPORACIO DE LA COMUNICACIO.

Totes les comprovacions de petites qüestions exigeixen un disseny d'investigació molt complet i s'arriba a constatacions poc precises. Però en el cas que siguin precises, ¿com es pot assegurar que són degudes a la intervenció escolar i no a intervenció familiar o a una circumstància d'atzar?

16. L'EDUCACIO EN MATERIA DE COMUNICACIO NO ES POT REDUIR A UNA NOVA MATERIA AL CURRICULUM.

La comunicació impregna totes les àrees de coneixement i pràctica cultural. Cal abordar totes les àrees tenint present la realitat de comunicació de masses. Això no obstant, una àrea pot ajudar a estructurar uns blocs informatius i unes pràctiques d'anàlisi i comprensió dels productes comunicatius.

17. LA PRODUCCIO EXPRESSA DE PROGRAMES DIDACTICS ES MOLT COSTOSA I ELS SEUS EFECTES SON MOLT LIMITATS.

Des d'un punt de vista econòmic una producció de materials adreçada ala consum exclusivament escolar és insostenible i surt a costos altíssims. Aquests costos no es corresponen amb els resultats. El valor fonamental

dels materials a l'escola està en la seva utilització. Interessa més dedicar els esforços a produccions de qualitat per al temps de lleure dels infants que podran ser processades a l'escola.

18. LA UTILITZACIO COMUNITARIA DELS MITJANS DE COMUNICACIO ES UNA ALTERNATIVA QUE POT PROMOCIONAR CULTURALMENT PERO QUE SOLAMENT PODEN IMPULSAR GRUPS INDEPENDENTS O ORGANISMES PUBLICS.

Les experiències procedeixen de països en vies de desenvolupament. Importants nuclis de població que no han tingut l'accés a la cultura poden tenir una oportunitat. Cal però desenvolupar models interactius i no fonamentalment receptius com així han estat.

19. CAL DONAR ORIENTACIONS ALS PARES SOBRE L'US DE LA TELEVISIO, EL MCM MES FAMILIAR.

Els pares es troben desorientats. Es mouen entre la prohibició de la televisió o de determinats programes i deixar als fills tranquils amb el "cangur electrònic" que surt a molt bon preu.

Cal informar els pares sobre la mediació, el valor de veure junts i interactivament i la conveniència de passar a activitats pràctiques a partir dels continguts de televisió.

Resultat de l'examen documental i del coneixement propi de les experiències que s'estan realitzant a Catalunya i a alguns indrets d'Espanya:

20. HI HA UN BON NOMBRE D'EXPERIÈNCIES MONOGRAFIQUES QUE APORTEN RECURSOS I PROPOSTES PEDAGOGIQUES UTILS. CAL PERO ARTICULAR-LES AMB EL CONJUNT D'ACTIVITATS ESCOLARS.

Hi ha experiències d'utilització de la premsa, d'utilització de la fotografia, de còmics i muntatges audiovisuals, de cinema que generalment han estat impulsades per mestres entusiastes que han dedicat moltes hores a elaborar materials.

Les experiències d'utilització del vídeo i de la informàtica són les que darrerament es presenten a tot arreu. Generalment són propostes molt incipients, poc elaborades i dipositen moltes esperances en una aplicació marginal de l'escola, una aplicació que poques vegades introdueix innovacions al currículum i que encara menys es estructuradora del currículum. Són experiències que es presenten amb preferència de mitjans i de la ràtio d'alumnes: equips específics; semigrups a informàtica i grups de quatre o sis alumnes per realitzacions de vídeo. Més mitjans per aquests aprenentatges que no pas per l'aprenentatge fonamental de la nostra cultura: llegir i escriure als sis anys.

21. LES ADMINISTRACIONS EDUCATIVES, EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT A CATALUNYA, DESENVOLUPEN PROGRAMES ESPECÍFICS D'INFORMATICA I DE VIDEO A L'EDUCACIO AMB RESULTATS MOLT DESIGUALS SEGONS LES ESCOLES.

Hi ha centres amb un desenvolupament molt correcte. Hi ha centres on els professors aprenen l'ús i es professionalitzen però desatenen els alumnes. Hi ha centres on els aparells no donen el rendiment esperat; passat el primer temps han quedat força abandonats. Falten models diversificadors, diferents d'anar tots els alumnes a l'aula d'informàtica o a veure el vídeo.

Possiblement hagués calgut facilitar abans els mitjans a mestres i professors que havien estat els impulsors d'experiències innovadores quan no hi havia mitjans. Poc a poc s'han anat incorporant però hagués estat més productiu haver-los incorporat els primers atès que són els que tenen un model educatiu clar abans d'adoptar una nova tecnologia. Potser no els coneixíem.

22. NO TE SENTIT PLANTEJAR LES DIVERSES TECNOLOGIES COM SI FOSSIN EXCLOENTS O IGNORANT-SE LES UNES A LES ALTRES.

Hi ha els defensors de la informàtica; hi ha els defensors del vídeo. Semblen dues especialitats que pugnen per aportar la solució a l'escola; són mestres que així ho veuen.

Tampoc aquestes tecnologies poden ésser excloents de d'altres anteriors: el cinema, el muntatge audiovisual, la revista d'escola...

Resultat de l'observació participant i de la comprovació descriptiva i experimental realitzada a escoles de Catalunya:

23. COMUNICACIO DE MASSES FENOMEN TOTAL.

Els adolescents i joves estan marcadament interessats o atrets pels Mitjans de Comunicació de Masses (MCM) de manera generalitzada.

24. ADAPTACIONS TIMIDES DE L'ESCOLA.

L'escola incorpora alguns mitjans, poques activitats i iniciatives molt limitades per tal de no canviar l'organització general. Els MCM no s'adapten bé a l'organització escolar.

25. ELS MITJANS DE COMUNICACIO DIDACTICS NO DONEN RESULTAT.

Els MCM massa adaptats a l'escola en format didàctic clàssic no donen el resultat esperat. Avorreixen els alumnes i perden l'atractiu i fascinació pròpia dels MCM. Generalment estan fets amb ritme de classe convencional o de noticiari-documental.

26. ABUNDOR DE MATERIALS I APARELLS DE COMUNICACIO.

L'abundor de continguts i materials de comunicació l'abaratiment dels aparells tecnològics són un factor que afavoreix la generalització a les escoles i aporta noves oportunitats de treball escolar.

27. FALTEN INICIATIVES PEDAGOGIQUES COMUNICATIVES.

Falten iniciatives pedagògiques i d'organització escolar noves per incorporar els nous mitjans. Els nous mitjans amb models pedagògics caducs basats en els coneixements passius i l'especialització dels coneixements no aporta més resultat que una il·lusió inicial efímera.

28. EXISTEIXEN INICIATIVES AMB GARANTIA SUFICIENT PER DISSENYAR UN NOU MODEL D'ESCOLA.

La pedagogia per a adolescents de *Súnió - Institució Cultural Catalana* que aporta una escola que entusiasma, un ritme de treball intens i una participació amb serveis a la comunitat escolar.

La pedagogia del treball d'*Escola l'Horitzó* que garanteix el desenvolupament personal, un ritme a la mida de les possibilitats de cada alumne i realitzacions de treball aprofundit segons les exigències científiques.

La pedagogia cultural de l'*Escola Pública de Vila·rodona* que està en constant interacció amb el medi local per la seva acció cultural i amb el medi universal a través dels MCM i els alumnes treballen amb autonomia consultant tota mena de material.

29. HI HA UN GRAN NOMBRE D'INICIATIVES NO-ESCOLARS QUE APORTEN MODELS DE PRACTICA EDUCATIVA.

Cada dia es multipliquen més les iniciatives de comunicació i de cultura amb suport de les noves tecnologies però també revaloritzant la creació humana directa.

30. LA REFORMA EDUCATIVA I EL DISSENY CURRICULAR UN BON MARC.

Amb la Reforma Educativa es poden impulsar les innovacions curriculars i es poden introduir modificacions organitzatives que diversifiquin la utilització d'espais i flexibilitzin la utilització del temps.

31. LA INCORPORACIO DELS MCM HA DE SER ESTRUCTURADA I ES ESTRUCTURANT.

La incorporació no superficial ni esporàdica dels MCM s'ha de seqüenciar i s'han de preveure diferents usos: suport, comprensió, expressió i coneixement. Això demana una modificació de les formes de treball i de les funcions del professors.

32. LA UNITAT D'ACCIO EDUCATIVA UNA EXIGENCIA BASICA.

La unitat d'acció docent correspon als mestres i es una exigència professional en qualsevol model escolar però encara més en un model complex i diversificat.

La unitat d'acció institucional dels mestres i els pares és una valor d'eficàcia educativa particularment en el període de l'adolescència.

La unitat d'acció comunitària és una nova exigència a considerar. Una escola oberta a l'entorn i a projectar cultura ha d'estar compresa i ben acceptada per la ciutadania.

33. EL MESTRE/PROFESSOR HA DE VEURE EL MON EN CLAU DE COMUNICACIO.

Cal un canvi d'estratègia professional. El mestre/professor ha de tenir coneixement dels MCM i estar al corrent del que veuen els alumnes; ha d'incorporar actituds i estils propis dels MCM; ha de pensar formats didàctics i organitzatius segons el model cultural i comunicatiu.

Interessa més estar atent als MCM que fer grans preparacions didàctiques de caràcter tancat. Cal estar a l'escola el temps just i disposar de temps per consumir comunicació.

A l'escola el mestre/professor ha de disposar d'un espai adequat (despatx individual) per a tenir pre-parats una gran diversitat de recursos (cintes, revistes, objectes)

34. L'ESCOLA HA DE DISPOSAR DE DEPARTAMENT DE PRODUCCIO.

Atesa la gran quantitat de recursos i la diversitat de formes de treball que cal introduir a l'escola, caldrà disposar d'un nucli de treball fonamentalment dedicat a produir o seleccionar materials i propostes que els realitzadors, els professors, tinguin a diposició. Correspon al model organitzatiu dels MCM (producció + realització).

La concepció de departament de producció ens fa veure que a l'escola no cal que tots siguin docents, ben al contrari, l'equip professional quedarà enriquit amb la incorporació de professionals d'altres camps, particularment de la comunicació, de les noves tecnologies i de la informàtica.

35. L'ESCOLA HA D'ENSENYAR A APRENDRE FORA DE L'ESCOLA.

L'escola ha de proposar la realització d'activitats culturals que s'organitzen fora de l'escola i activitats lúdiques que puguin donar creativitat al lleure.

36. L'ACCIO ESCOLAR FONAMENTALMENT COMUNICATIVA I DE TREBALL EN GRUP.

El temps escolar és un temps de trobada i s'han de privilegiar les activitats de comunicació i de treball en grup. Que el treball en grup sigui més agradable no significa que sigui menys aprofitable i que porti menys aprenentatge. Si els alumnes passen a ésser protagonistes del seu aprenentatge i els mestres/professors exerceixen una orientació personalitzada no hi ha risc d'engany.

37. ELS ALUMNES GRANS HAN D'APRENDRE A AUTO-ORGANITZAR-SE I PART DEL TREBALL PERSONAL POT ANAR PASSANT A CASA EN DIES LECTIUS.

Les activitats de caràcter personal han d'ésser introduïdes progressivament però s'han d'incorporar en temps d'autoorganització que els alumnes han de fer autònomament. Caldrà anar a la discrecionalitat de

l'horari, particularment si els alumnes tenen condicions de treball a casa. Però no es pot abusar dels caps de setmana i vacances dissenyats per canviar d'activitat.

38. L'APRENTATGE CREATIU I LA INICIATIVA DE L'ALUMNE ES PODEN INCORPORAR A L'APRENTATGE ESCOLAR.

El consum actiu de la informació, la conformació d'opinions pròpies i les noves aptituds derivades de la cultura audiovisual i tecnològica donen ocasió a treballar amb tot el cervell i l'escola no ho ha d'ignorar. Es una necessitat per a tots els alumnes i és una possibilitat de reeixir per aquells menys adaptats a al pensament abstractiu.

39. ELS CONTINGUTS DE COMUNICACIO DE MASSES PODEN ESSER OBJECTE DE COMUNICACIO PERSONAL.

Organitzar situacions de conversa i debat a partir dels continguts de comunicació de masses es desvetllar actitus i promoure hàbits de comunicació. Cal activar especialment la comunicació intergeneracional per evitar un fraccionament social que comporta un fraccionament cultural. La cultura evoluciona de manera dialèctica per contraposicions i contrastos i es un fenomen col·lectiu de continuïtat. El fraccionament social és un empobriment cultural.

Resultat de la síntesi personal:**40. LA UTILITZACIO DE MITJANS DE COMUNICACIO I EL PROCESSAMENT DELS CONTINGUTS A L'ESCOLA ES TRANSFEREIX A LES ACTIVITATS EXTERNES A L'ESCOLA.**

Des d'infants petits (de 4 a 6 anys) fins als més grans es comprova com l'exercitació d'anàlisi denotatiu i connotatiu del document de comunicació fet com a activitat de comunicació grupal s'aplica fàcilment a d'altres productes de comunicació. Sembla talment com si interioritzessin una fórmula que s'apliqués automàticament.

Amb infants infants (de 7 a 11 anys) l'anàlisi dels productes de comunicació s'ha de completar amb informació i experiments sobre trucatges i efectes visuals.

Amb alumnes adolescents i joves l'anàlisi dels productes de comunicació ha de ser respectuosa amb tots els criteris estètics i tots els valors ètics i s'ha de completar amb informació sobre la producció de comunicació.

41. A L'ENSENYAMENT SECUNDARI CAL INTRODUIR EXPLICITAMENT L'EDUCACIO EN MATERIA DE COMUNICACIO I L'ALTERNATIVA MES SENZILLA ES INCORPORAR-LA A L'AREA SOCIAL.

Els materials de comunicació reflecteixen el ser, el voler ser, el sentir i el patir de la societat, dels grups socials. La comunicació i els estudis socials poden formar part de l'àrea de ciències socials

enriquant-la. Els materials de comunicació poden constituir la matèria prima del laboratori de ciències socials i els textos comunicacionals han d'esser estudiats per la filosofia.

Això no exclou una perspectiva interdisciplinària. Ben al contrari cal desenvolupar-la al màxim: anàlisi visual i estètica, estudis de comunicació no-verbal i llenguatge, expressió corporal i comunicació, literatura i relació comunicatiu.

42. L'ESCOLA HA DE REVALORAR MOLT L'EXPERIÈNCIA DIRECTA FRONT A LA REALITAT SIMBOLICA DELS MITJANS DE COMUNICACIO.

S'ha de partir de la vida real i de les experiències vicàries dels mitjans de comunicació i cal acceptar que hi ha possibilitats educatives. L'arrelament però el garanteixen les experiències directes si no volem deixar els alumnes en un món endormiscat.

L'experiència col·lectiva i vital de l'escola és una base d'arrelament fonamental. A la família cal promoure les activitats de realització directa, la participació en actes o els jocs interactius.

Cobren un valor especial les activitats culturals vives: concerts no massius, en directe, poden veure bé els músics, dansa popular, teatre, museus en els que es pot tocar i experimentar, tallers de realitzacions, excursions i observació de la natura, experiències de calor, fred, vent, foscor, gana, set, silenci, solitud... O bé la família o bé l'escola ha de proporcionar experiències d'aquest caire.

43. EL MESTRE/PROFESSOR HA DE TENIR UN SOU DE CULTURA

Malgrat tots els recursos tecnològics i tots els sistemes organitzatius, el mestre o professor és l'element clau del procés educatiu atès que és en ell mateix ,model , dinamitzador, informador i sancionador cultural.

La cultura del mestre o professor, del conjunt de professors d'una escola és determinant. Malgrat les bases científiques i els procediments tecnològics que guien la pràctica educativa, el toc final el posa el mestre amb la seva intervenció i els seus recursos personals.

Per formar ciutadans amb el màxim nivell cultural hem de retribuir-los amb un sou que permeti fer habitualment despeses culturals. Si el mestre ha d'ésser consumidor assidu de llibres, de teatre, de concerts, d'aparells tecnològics, de publicacions periòdiques, de viatges enriquidors... Si la preparació de la classe ja no es fa amb un llibre de text sinó amb tots els recursos culturals que el mestre coneix i usa habitualment vol dir que el patrimoni cultural del mestre és una despesa en educació.

La societat ha de considerar la necessitat d'invertir en educació augmentant significativament la retribució dels professionals de l'educació perquè siguin professionals amb el nivell i amplitud cultural més alts possible. Mentre això no es canviï s'ha de saber que la cultura de l'escola, llevat molt dignes excepcions, serà una cultura pobra, esquifida i més aviat consumista, com la de la majoria de la població.

44. MALGRAT QUE ELS RECURSOS PER A L'EDUCACIO SIGUIN POCS, NO S'ESTAN APROFITANT TOTS ELS RECURSOS DISPONIBLES.

Acostumats a una gran escassetat de recursos a les escoles no ens hem adonat que en els darrers anys hi ha hagut un increment considerable de mitjans materials i de pressupost econòmic. A això s'hi ha afegit l'accessibilitat als instruments tecnològics.

No es pot caure més en l'error de voler sempre l'edifici, l'equipament o l'aparell amb les millors possibilitats, les millors iniciatives pedagògiques s'han fet en edificis precaris, equipaments limitats i disponibilitats de material insuficients per a les idees que aportaven els mestres.

No podem seguir amb l'excusa de les limitacions materials i cal donar rendiment als recursos que ja es tenen. Es la millor credencial per rebre més recursos de l'Administració Educativa. Aquesta haurà de procedir a una distribució dels recursos indicativa en base a les necessitats i rentabilitat educatives de cada escola.

Catalunya, febrer de 1992

Capítol 2

**METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACIO EDUCATIVA**

2.1.

**MARC DE REFERENCIA EXPERIENCIAL
I MARC TEORIC CONCEPTUAL**

Actualment, conceptualitzo la Pedagogia com un conjunt de bases científiques, de procediments tecnològics i una significativa dosi d'art personal que aporta qui realitza l'acció pedagògica. Obviament, aquest concepte és resultat d'estudi, lectura i pràctica i de la mateixa manera que ha evolucionat fins avui, ho farà a partir d'avui. La idea nuclear és que la Pedagogia és una ciència aplicada, que ha d'estar ben fonamentada en el coneixement i que s'ha de saber aplicar amb encert en cada situació. A efectes d'estudi i recerca, però, es posa l'accent en la dimensió tecnològica de la Pedagogia.

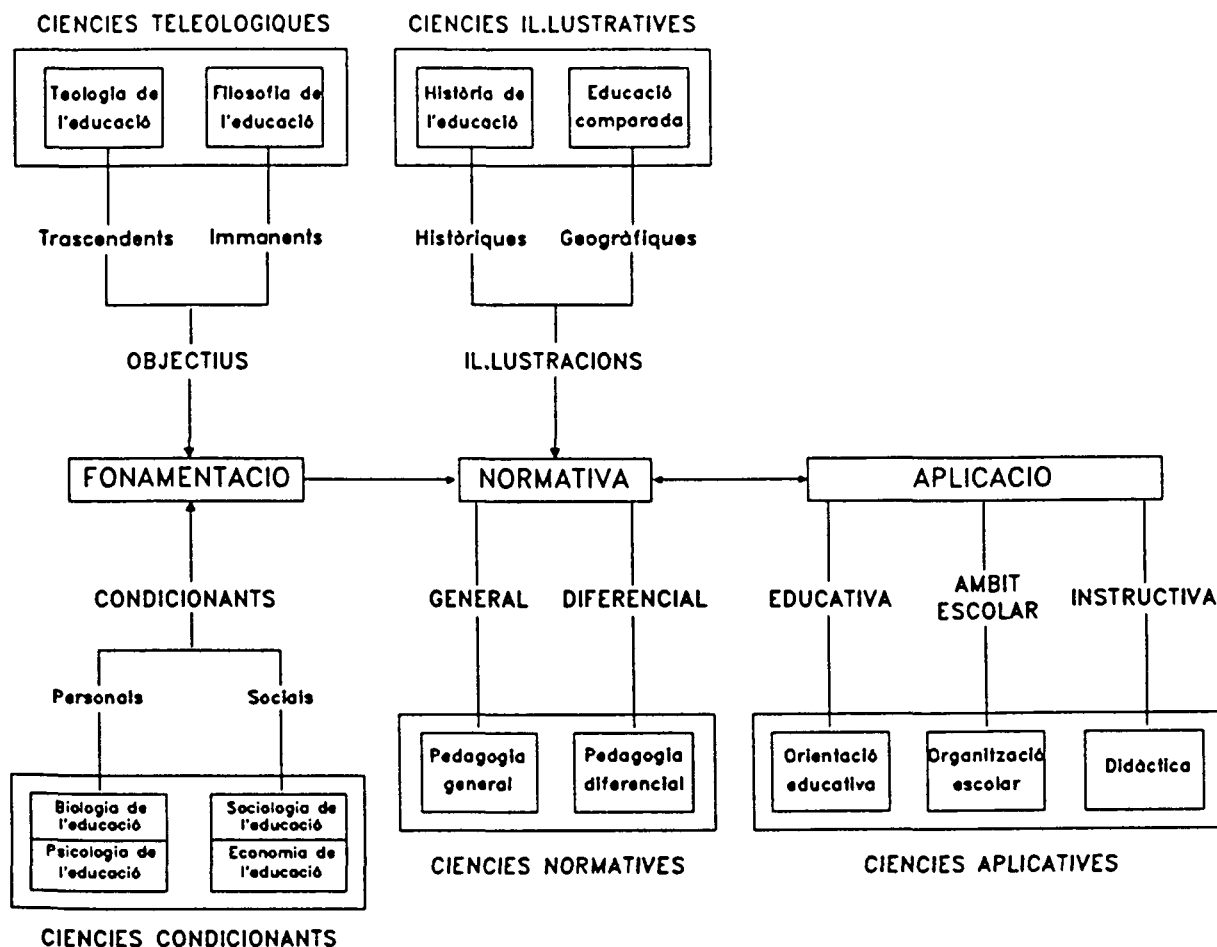
Sens dubte que la meva pràctica docent a l'escola, dia a dia i darrerament l'acció de supervisió escolar marquen l'orientació que prenc i m'indueixen a llegir, a escoltar i en aquesta ocasió a investigar de manera sistemàtica. Això convé dir-ho de bell antuvi, per tal que es pugui entendre que no hi ha una presa de posició prèvia en el mètode d'investigació. Sobre la necessitat de la pràctica s'ha abordat la teoria i l'objectiu ulterior és modificar la pràctica. En el cas concret d'emprendre una investigació educativa, l'objectiu ulterior és modificar la pràctica generalitzada del major nombre de mestres possible.

La posició exposada per Fenstermacher (1986) em sembla interessant pel fet de distingir la lògica de la producció de coneixements de la lògica de l'ús del coneixement i de deixar ben palesos dos moments o fases de la investigació educativa. Ara bé, d'això no s'ha de concloure necessàriament que la lògica de la producció de coneixements

no tingui per finalitat ulterior modificar la pràctica educativa. Altra cosa és que els seus efectes no siguin immediats tot i que això hauria d'estar també en el punt de mira de l'investigador. Si s'ignora de manera total la possible aplicabilitat s'acaba generant un tipus d'investigació del coneixement que no és ni comprensible ni interessant per als mestres ni es facilita que d'altres investigadors desenvolupin l'aplicació del coneixement.

Atès que en aquesta concepció, molt estesa, hi ha implícita una valoració jeràrquica identificant la investigació de producció del coneixement com de primer ordre i la investigació d'aplicació del coneixement com de segon ordre, jo opto per una investigació fonamentalment aplicada. D'altra banda, hi ha tanta acumulació de coneixement produït per investigació i que encara no és aplicat que és un deure de consciència professional i d'investigador contribuir a reduir els "stocks" de coneixement i que part d'aquest coneixement sigui aplicat i quedi justificada la investigació de la seva producció.

Encara que vull tornar sobre aquest punt, assenyalaré ja una possible confusió. Si la Pedagogia és ciència normativa i té les seves aplicacions a la Orientació educativa, a l'Organització escolar i a la Didàctica, la investigació de producció del coneixement caldrà considerar-la més pròpia de les altres Ciències de l'Educació, les de caràcter explicatiu: Biologia, Psicologia, Sociologia, Economia, Història... aplicades a l'educació. Vegeu la classificació de les Ciències de l'Educació proposada pels professors Ferràndez i Sarramona (1975). [Gràfic 1]



[Gràfic 1] Classificació de les Ciències de l'Educació proposada pels professors Ferrández i Sarramona.

educació - ensenyament - aprenentatge- formació.

Concebeixo l'educació com a procés interactiu de l'infant amb el mestre i amb la situació escolar en conjunt (educació institucional formal) i amb els més diversos agents educatius (educació difusa no-formal) entre els que té, avui, una superior influència l'acció dels mitjans de comunicació de masses (MCM). L'educació no pot ésser definida ja com a perfeccionament intencional de les

facultats específicament humanes, definició aportada per Garcia Hoz i que en el seu moment va suposar una especial precisió.

L'ensenyament és l'acció institucionalitzada, formal i pretesament sistemàtica que realitzen els mestres a les escoles i hi ha una gran diversitat de procediments d'ensenyament.

L'aprenentatge és el producte de l'acció de l'alumne consistent en desenvolupament de capacitats, adquisició d'hàbits i interiorització de coneixements que van acumulant-se progressivament seguint processos diversos.

La formació és el producte resultant de tots els agents educatius en la construcció de la persona . Des d'un altre punt de vista, la formació és la consecució d'un determinat estadi de desenvolupament personal en relació a uns valors o ideals als quals s'hi arriba amb esforç i no per evolució natural. (La cultura sempre ha evolucionat dramàticament i és en les moments històrics més difícils quan s'inicien els canvis més importants.)

L'educació escolar, els procediments d'ensenyament i els processos d'aprenentatge que tenen per lloc habitual l'aula són resultat d'una munió de variables. No són mai inventariables totes les variables que incideixen a l'aula i menys encara les relacions que s'estableixen entre elles en cada situació.

2.2.

OBJECTE I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIO

El centre de la investigació: l'escola davant d'uns alumnes marcats pels mitjans de comunicació de masses arran d'una pràctica pedagògica seguida entre els anys 1975 i 1980 consistent en estar atent a la televisió i suggerir programes que vistos a casa serien posteriorment tractats i elaborats a l'escola. Això perseguia motivar els alumnes a les classes de Ciències Socials i Lengua y literatura castellana a la segona etapa d'E.G.B. A partir de 1978 elaborava una guia setmanal sobre programes d'interès general, fins i tot per a debatre a l'hora de tutoria (Cal aclarir que a l'escola no hi havia televisió ni vídeo i el treball de classe es feia a partir del que havia estat vist a casa).

Eren experiències didàctiques que jo considerava molt migrades però posteriorment vaig comprovar que no es feien ni a les escoles dels mestres que l'any 1981 demanaven la dotació de vídeos per a les escoles. Va ésser aleshores quan, com a responsable d'ordenació educativa, vaig suggerir a d'altres universitaris i als Instituts de Ciències de l'Educació la conveniència d'investigar sobre possibles usos de la televisió, de la ràdio i del material imprès, però això no va calar fons. Es varen fer alguns treballs de constatació de la influència de la televisió però poca cosa més. Sobre la premsa a l'escola se n'ha parlat i escrit molt a partir de jornades organitzades per motivacions alienes a l'escola: salvar la premsa de la crisi general de lectors o donar suport a la premsa en llengua catalana que segueix essent minoritària. De la ràdio ni se n'ha parlat atès que

sembla que tenen l'audiència garantida: magazins per a la gent que resta a casa i música pop per a la joventut i els tallers de manipulació (particularment confecció, cadenes de muntatge).

Les VI Convencions de Televisió i Educació que han tingut lloc a la Ciutat de Barcelona en el marc de Sonimag han estat un fòrum de reflexió i projectes interessant. Amb tot, les seves aportacions no han arribat més enllà dels experts que hi han participat i darrerament han quedat enlluernades per l'impacte de les noves tecnologies.

Jo mateix em vaig plantejar la necessitat d'abordar-ho però eren evidents les dificultats metodològiques; l'objecte de la investigació no era fàcil de delimitar i els mètodes habituals d'investigació exigien concretar molt les variables, seleccionar les més rellevants i prescindir de les altres. Per a mi cap variable era important per ella mateixa i el coneixement precís del seu comportament estudiat de manera aïllada no tenia massa interès. El coneixement precís d'una o molt poques variables no era suficient per poder projectar alternatives a la situació escolar global. Una investigació de laboratori i la troballa d'una llei general no tenia cap aplicació a la situació de l'educació escolar que cada dia estava més influïda per la comunicació de masses.

Si les variables de la situació escolar ja són moltes, delimitar la influència dels mitjans de comunicació de masses i dels seus continguts es converteix en una tasca molt complexa. I encara és més complexe estudiar perquè no s'incorporen a l'escola si els mitjans de comunicació de masses són presents a la vida dels alumnes, independentment de la seva condició social, i són presents a la vida dels mestres.

El 1981, encara es podia dir que era un problema de costos econòmics: vídeos i ordinadors no éren habituals a l'escola. Però hi havia aparells que quasi no es feien servir. Molt poques escoles empraven regularment el magnetòfon per a exercicis d'expressió oral, construïen diapositives amb paper vegetal o acetat o feien muntatges a partir dels repertoris de diapositives existents. A algunes escoles els projectors de cinema de 16mm o 8 estaven inactius i plens de pols.

Avui, tot i estant les escoles més equipades d'aparells, són molt pocs els mestres que poden emprar-los amb regularitat i com a activitat habitual. En general, llevat de casos com els que hem estudiat, els usos dels mitjans demanen de l'alumne un paper fonamentalment receptiu i el mestre se'n serveix com a complement de la seva activitat habitual.

Quina mena d'incompatibilitat hi ha entre l'escola i els mitjans de comunicació de masses? Hi ha possibilitats reals d'incorporar-los a l'escola? En quin context i condicions es desenvolupen experiències? Són experiències realment reeixides? En què es manifesta?

Respondre a aquestes preguntes i moltes altres em condueix als següents objectius específics de la investigació:

* *Justificar* de manera racional, clara i convincent la realitat de comunicació de masses on viuen els infants i joves a la qual l'escola ha de respondre proporcionant-los una educació que els permeti ésser consumidors actius dels mitjans de comunicació.

* *Identificar* les causes que fins avui han impedit una normalització dels MCM en l'educació escolar i proposar actuacions que condueixin a superar aquests impediments.

* Trobar els *descriptors d'un model d'escola* adequat a una societat de comunicació de masses. Aquests descriptors s'han de formular com elements de qualitat educativa que poden ésser assolits progressivament com a objectius d'innovació. No es persegueix doncs un model d'escola tancat sinó obert i abastable per tots els col·lectius professionals en menor o major grau.

* Formular una sèrie de *criteris pedagògics* relativament estables en el model de societat occidental, tecnològicament desenvolupada que ha accedit al consum generalitzat. Aquests criteris han de poder tenir validesa immediata al nostre país, Catalunya, però amb lleugeres matisacions evidents a Espanya i a l'escola de qualsevol país occidental desenvolupat.

* Aportar *propostes organitzatives* adequades al nostre sistema educatiu i amb especial referència a la Reforma Educativa (RE). En cert sentit, es tracta de presentar propostes organitzatives que siguin aplicacions del Disseny Curricular que es proposa com a eix de la R.E.

* Descriure *situacions d'aprenentatge* tipus altament significatives per als mestres i professors, prou fonamentades i explicades que puguin ésser interpretades i desenvolupades amb les degudes adequacions a diverses realitats.

* Suggestir *instàncies de contrast d'experiències* en l'orientació de l'escola en relació als mitjans de comunicació de masses aglutinant escoles entorn d'una línia pedagògica definida encara que oberta.

PERSPECTIVA CIENTIFICA

OPCIO METODOLOGICA MULTIPLE

El paradigma ecològic que descriu Angel Pérez (1983: 125 i ss.) és el que millor emmarca la recerca projectada.

D'entrada volia defugir el paradigma ecològic a causa del seu propi nom que és un terme molt actual però massa vegades buit de sentit. Preferia ajustar-me al paradigma mediacional integrador de l'acció docent i del procés d'aprenentatge de l'alumne. Però les matisacions que hi puc afegir queden força descrites per aquest autor que ja ofereix un treball de síntesi crítica.

"A la institució escolar, i a la vida de l'aula, professor i alumne són, efectivament, processadors actius d'informació i elaboradors de comportaments, però no pas com individus aïllats, sinó com a membres d'una institució, la intencionalitat i organització de la qual crea un clima d'intercanvi i genera rols o patrons de comportament individual, grupal i col·lectiu". (Id. 125). Si no ho són, com afirma A. Pérez, ho han de ser; així ha d'ésser la institució escolar.

Hi ha encara més motius perquè l'escola esdevingui un centre processador d'informació i elaborador de comportament. La institució escolar no és avui, ni de bon tros l'única aportadora d'informació, de coneixement i de formació. En una societat urbana les relacions personals són contínues i múltiples. En una societat de masses els fluxes d'informació i de comunicació són continus i permanents. En aquest

context, més que mai l'escola ha d'ésser una institució de cultura oberta i el mestre l'organitzador de situacions d'aprenentatge.

Això ja quedà recollit a l'Ordre de regulació del Cicle Inicial d'EGB de Catalunya(1981):

"Alhora que es duen a terme els aprenentatges més estrictament acadèmics, cal que la programació global de l'escola contempli totes aquelles activitats educatives que facin de l'escola la institució de cultura oberta que exigeix la nostra societat. Cal tenir present, a més, que l'escola no és l'únic lloc d'aprenentatge. Els infants reben fora de l'escola tota mena d'estimulacions que els donen coneixements i aprenentatges que poden servir d'elements de treball per a l'escola i que aquesta pot complementar i elaborar".

I és encara més explícit a l'Ordre de regulació del Cicle Mitjà d'EGB de Catalunya (1982):

"L'escola no pot desenvolupar la seva activitat al marge del medi concret en que es troba l'infant: l'escola representa una petita part del temps de l'infant que ha de possibilitar l'elaboració de tot allò que s'aprèn en qualsevol moment i a qualsevol lloc. Atès que la televisió ocupa una bona part del temps de la majoria dels infants i és una indiscutible font d'informació, cal programar activitats en relació amb aquest mitjà".

Es citen aquestes directrius d'Ordres del Departament d'Ensenyament que vuit anys després de la seva disposició no han modificat la pràctica de les escoles de manera manifesta. Tenen la categoria de disposició normativa si bé jo no puc citar-les com a criteri d'autoritat atès que vaig contribuir directament a la seva producció i avui segueix essent una convicció fonamental del meu pensament pedagògic.

Es urgent trobar alternatives clares a l'actual model escolar que és el de fa molts anys, més de dos-cents, com si no hagués passat res, com si la societat fós la mateixa. La

voluntat d'introduir petites innovacions no es tradueix en realitzacions estables. Són innovacions sobre un model escolar vell, concebut per una altra societat i sobre un altre moment cultural.

Les alternatives s'han de fonamentar en explicacions clares i convincents sobre com es desenvolupa el procés educatiu i sobre com podria i hauria de desenvolupar-se. El model explicatiu és possiblement el més adequat atès que, aplicat tant als fenòmens actuals com a les alternatives que es puguin dissenyar, ha de presentar explicacions prou clares perquè cadascú faci seves les claus d'interpretació. No es tracta solament d'identificar la causa sinó d'explicar com la causa provoca la conseqüència; no es tracta solament de proposar un model sinó d'explicar en quines condicions és possible i perquè pot modificar de manera important la pràctica del model convencional.

Un exemple ho pot aclarir. No es tracta solament de constatar que molts infants fan la Televisió General Bàsica per comptes de l'Educació General Bàsica en base a un nombre superior d'hores setmanals de televisió que no pas d'escola; es tracta també de veure que el tipus de programes i l'actitud més habitual de veure la televisió indueixen passivitat. I quan es diu que cal comptar amb la televisió a l'escola s'ha de dir que, si el mestre proposa programes que seran objecte d'elaboració escolar, fa una intervenció en favor d'una selecció prèvia dels programes cosa que comporta una actitud ben diferent de veure la televisió per avorriment.

Si el paradigma ecològic pot servir per explicar com es produeix l'ensenyament aprenentatge en una escola convencional, encara esdevé més clarificador per explicar un procés mediacional entre mestre i alumne que està prèviament mediacionat pels MCM.

Shulman (1986) recull els criteris que Hamilton (1983) assenyala per a la investigació ecològica:

"a) atenció a la interacció entre les persones i els seus medis, més en termes de reciprocitat que en termes de simple causalitat direccional de professors a estudiants; b) considerar l'ensenyament i l'aprenentatge com a processos contínuament interactius, per comptes d'aïllar uns pocs factors del sistema i etiquetar-los com a 'causa' i 'efecte'; considerar que el context de l'aula està inclòs en d'altres contextos -l'escola, la comunitat, la família, la cultura-, tots ells influint sobre el que es pot observar a l'aula; i d) considerar font important de dades els processos no observables, tals com els pensaments, actituds, sentiments o percepcions dels participants."

Les característiques que defineixen l'enfoc ecològic de la investigació i que A. Pérez (1983) recull de diferents autors són clarament aplicables en aquesta investigació.

* *Perspectiva naturalista.* Amb la investigació ens cal descriure els processos d'ensenyament aprenentatge que tenen lloc en el context sociocultural de l'aula i amb la significació que tenen per a uns alumnes i uns mestres que viuen immersos en una societat de comunicació de masses.

Això comporta una fase de treball de camp, a l'escola i a l'aula. L'observació participant és un primer procediment metodològic a partir de la qual es recullen totes les variables que apareixen, totes tenen significació. Les categories d'observació i anàlisi es construeixen a partir de la mateixa observació. El diàleg amb els mestres i amb els alumnes, l'observació dels treballs escolars i la penetració integral del clima educatiu són importants tal com es produeixen i no a partir d'esquemes previs. Abans que

res cal valorar la situació escolar i la seva coherència interna per passar després a veure la coherència externa i la seva possible generalització.

* Enfoc directe a les relacions de l'ambient i del comportament. En el cas d'una investigació referida als MCM cal alhora contemplar l'ambient escolar i l'ambient social i l'actualitat de determinats comportaments i usos.

* Perspectiva interdisciplinària. No es tracta tant d'una investigació de producció de coneixement de caràcter fonamental com de posar en relació aportacions de determinats enfocaments d'investigació i operant amb ells presentar una interpretació integrada que faciliti la utilització dels coneixements considerats.

Altrament, penso que determinades síntesis no són ja un simple resum integrat sinó que m'han permès de fer formulacions teòriques que per a mi han estat una nova clarificació i espero que siguin idees-força per a la pedagogia actual.

* L'aula com a espai social de comunicació i intercanvi. Prenent per nucli l'aula i en funció del model organitzatiu de cada escola s'observa el clima general de l'espai escolar i també els intercanvis que es produeixen al redós de l'espai escolar (carrer, bar proper, temps d'abans i de després de l'activitat escolar).

* Perspectiva diagnòstica. Convé donar una explicació dels comportaments i actuacions a l'aula i la relació que s'estableix entre l'actuació de mestres/professors i alumnes.

Dels models concrets que cita A. Pérez (1983:127-134) vull subratllar dues aportacions que en aquesta investigació són especialment significatives.

Les variables experiencials del model contextual de Tikunoff. Avui l'escola, en presentar el coneixement no pot partir mai de l'inexistència de coneixements previs. Els alumnes estan constantment rebent informacions i la multiplicitat d'intercanvis en una societat urbana i les possibilitats de viatjar configuren un important marc d'experiència sobre el qual l'escola ha de construir coneixement i aprenentatge. El mestre tampoc queda al marge de la pluja d'informació, de la provocació de l'actualitat i dels hàbits de consum, de la visió àmplia que pot oferir el viatjar a països diferents... D'altra banda, es tracta d'experiències d'alumnes i professors que varien d'un dia a l'altre per l'efecte de l'actualitat (atemptat terrorista, caiguda del mur de Berlín, caigudes importants de les borses de valors econòmics, proximitat d'un espectacular concert de música rock...) que converteix en realitat immediata i propera qualsevol esdeveniment que en altre cas no hagués estat conegut i no hagués tingut cap significació.

El paper de la negociació escolar en el model funcional de Doyle. L'ensenyament - aprenentatge avui no resisteix un enfoc autoritari del programa escolar i dels continguts de treball. I, tant si l'escola o el mestre consenteixen com si no, hi ha una negociació de fet. Els mestres acaben modificant el que havien projectat davant les resistències dels alumnes, davant les estratègies per superar les exigències acadèmiques amb el mínim cost possible. Sembla doncs més atinat plantejar-se la negociació obertament.

Si alguna reserva posa A. Pérez al paradigma ecològic és que es pot oblidar la dimensió teleològica de l'educació. Estic ben convençut que interessa saber realment com es produeix l'ensenyament-aprenentatge però cap de les explicacions pot resoldre el problema de les finalitats educatives. Aquest és un altre aspecte que s'aborda àmpliament a l'anàlisi filosòfico-antropològica de l'escola postmoderna.

Amb un enfoc ecològic de la investigació no es tracta de minusvalorar la importància dels continguts i experiències d'aprenentatge però cal deixar palesa la distància que hi ha entre les vivències i aspiracions dels alumnes i les propostes del currículum oficial.

"Quan els continguts disciplinars i la manera de treballar-los o transmetre'ls no encaixa ni connecta amb els interessos i preocupacions actuals dels alumnes que, a més a més d'estar a l'escola, viuen en un medi més ampli i natural, les tasques acadèmiques es tornen artificials, costoses i buides de significació per elles mateixes. No són més que instruments, mitjans d'intercanvi en la transacció escolar d'actuacions per qualificacions. En aquest cas és clar que els continguts i experiències no posseeixen més que un valor instrumental.

El paradigma ecològic ha posat de manifest no solament la complexitat psicosocial de la vida escolar i els determinants que en realitat afecten l'estructura de les tasques acadèmiques i el comportament de l'alumne, sinó també la distorsió educativa que en la pràctica sofreixen els continguts i experiències d'aprenentatge quan, buits de significació per a l'alumne, es converteixen en simples mercaderies o valors de canvi en la transacció d'adquisicions per qualificacions i títols acadèmics." (A. Pérez, 1983:135).

Opció metodològica múltiple

L'opció metodològica ve també determinada pel focus de la investigació, doble focus com a una elipse i per tant una investigació difícil d'enfocar. El focus de la investigació és el binomi educació escolar - comunicació de masses.

Tant l'educació escolar com la comunicació de masses són realitats sociològiques. L'educació escolar té un funcionament institucionalitzat i un caràcter intencional, si més no per part del mestre, i constitueix una realitat microsociològica fàcilment delimitable i abastable. La comunicació de masses té un funcionament liberalitzat i el seu caràcter intencional no és manifest. Els grups productors no expliciten les seves finalitats però un objectiu evident és el de captar i influir sobre el major nombre possible de persones com a oients, com a teleespectadors o com a lectors o simplement com a consumidors.

La comunicació de masses aconsegueix una certa submissió per la seva presentació mítica; constitueix una realitat macrosociològica molt poc delimitable i abastable des d'una perspectiva d'investigació convencional com ho ha estat la sociologia empírica. En oposició a aquesta ha aparegut la sociologia crítica que no ha assolit el necessari rigor metodològic. No hi ha síntesi de moment. (Moragas, 1985:I.19)

*Succeeix que ambdós corrents científics segueixen camins o coordenades diferents, que difícilment poden trobar-se. Ja d'entrada un i altre corrents adopten actituds radicalment oposades respecte a l'utopia. Per als crítics, postular la utopia és una exigència científico-filosòfica irrenunciable, per als altres aquesta postulació està renyida amb qualsevol plantejament

científic. Si la investigació crítica no s'ha preocupat de la metodologia es, simplement, perquè no s'ha interessat pels objectes que exigien aquelles metodologies. Si la investigació empírica no s'ha plantejat els problemes filosòfics és, també, perquè això no ha estat mai objecte de la seva atenció o preocupació teòrica."

L'educació escolar no és precisament una realitat simple però, amb un coneixement significatiu de la mateixa, és fàcil identificar variables independents com són el mestre, l'organització de la classe, el projecte curricular, el model de relació educativa... i les variables dependents com són les referides a actitud, rendiment i nivell dels alumnes, el clima de relacions entre els alumnes... si bé cal referir la realitat escolar a la realitat social i política de la qual forma part.

La comunicació de masses és un fenomen tan difús que totes les variables semblen comportar-se com processuals o intervinents. On és el principi? Quines són les variables primeres? Quines són les variables dependents o resultants? Aquesta confusió queda palesa, per exemple, a la premsa comprovant com el rumor publicat a un diari es converteix l'endemà en notícia a tots els diaris.

Un altra situació que exemplifica. Tradicionalment la literatura ha estat la base de guions cinematogràfics però això ha arribat a invertir-se com en el cas de "Love story" que es produeix el film, s'escriu el llibre i després d'estrenat el film es posa en venda el llibre amb un èxit absolut. El cas més clar és avui el dels telefilms i tele-sèries que són dissenyats per a una determinada hora, destinats a un segment social de població i concebuts per acompanyar la publicitat de determinats productes. Mostra d'això n'és l'opció feta pel professor Moragas en reeditar

l'obra Sociologia de la comunicació de masses, excloent els textos clàssics sobre la cultura dels mitjans de masses però incloent els problemes relatius a l'anàlisi de la indústria cultural de la qual formen part els mitjans de comunicació (Moragas, 1983: I.9)

Es molt difícil analitzar la comunicació de masses a causa de la seva dimensió, de la seva poca estabilitat i de la seva constant reorientació per conservar les notes d'espectacularitat, novetat i sorpresa. I la comunicació de masses afecta l'educació escolar; els infants i joves protagonistes de l'educació escolar són els més vulnerables als efectes de la comunicació de masses justament per ésser en procés de formació.

En l'article referent a "investigació aplicada" el professor Millan Ventura precisa: "La selecció del tipus d'investigació està en funció de les perspectives epistemològiques i teòriques adoptades; altrament, la investigació pedagògica, atès el seu caràcter aplicat i alhora interdisciplinària i consegüentment sintètica, arrossega problemes de fons complexes. L'estudi de la tradició investigadora en educació ens inclina a assenyalar que el camí a seguir en els propers temps sigui el d'una investigació diferencial aplicada amb una decidida tendència fonamentalista a llarg termini". (DCE Diagonal/Santillana, 1983). Aquest és el cas de la investigació que m'ocupa: una investigació sobre la utilització escolar dels mitjans de comunicació de masses, sobre les possibilitats i sobre la transformació de l'actual model escolar per esdevenir un model d'institució de cultura adequat a les necessitats dels alumnes i dels ciutadans en general en una societat de comunicació de masses telecomunicada.

L'aproximació al binomi educació escolar - comunicació de masses ha d'ésser múltiple atesa la complexitat de les dues realitats sociològiques i de les relacions que s'estableixen entre elles. Si la investigació pedagògica arrossega problemes de fons, ja hem vist que no són menys complexes els problemes de la investigació sobre comunicació de masses. L'aproximació ha de permetre comprovar com funcionen les relacions entre comunicació de masses i educació escolar i, en un segon pas, si superant tot determinisme, la persona pot esdevenir subjecte actiu d'educació i comunicació d'acord amb un projecte personal.

Per seguir una perspectiva tan complexa, en fases successives s'aplicaran mètodes diversos que s'adeqüen al nucli de treball concret.

Amb el *mètode racional* s'articula l'anàlisi sistemàtica del fenomen de la comunicació de masses i de les formes com interfereix el procés educatiu. Aquesta és una aportació inèdita en el seu conjunt per afrontar una anàlisi múltiple. S'aborda des de diversos angles (filosòfic, sociològic, psicològic, pedagògic i específicament didàctic amb referències a autors prou autoritzats en les diverses disciplines). Les constatacions i explicacions coincidents posen de manifest les insuficiències de la institució escolar, els costos repercutits i les instàncies de suplència que la mateixa societat genera. Es fa evident que és urgent una alternativa a l'actual model d'escola.

Segueix la *documentació i estudi* de les aportacions de la recerca en comunicació de masses i la selecció d'aquelles explicacions que condueixen a considerar l'important paper que pot tenir l'escola en la cristal·lització dels efectes dels mitjans de comunicació sobre els infants i joves. Els projectes i realitzacions d'educació en matèria de

comunicació iniciats per grups de docents i investigadors a diferents països són considerats per veure en quina mesura poden millorar la nostra realitat escolar. Es detecten les insuficiències i contradiccions, particularment front a l'ús generalitzat de mitjans (ràdio, walkman, TV, ordinador), al consum abundant de productes de comunicació (discos/cassettes, jocs informàtics, còmics, revistes, premsa i equip esportiu) i l'afició als continguts vehiculats (música pop/rock, esports espectacle, vestit de moda) en base a dades aportades per estudis específics de caràcter sociològic sobre els joves i les pràctiques en el lleure. Es descriu l'estat general de la pràctica educativa en l'ús de mitjans de comunicació i es formulen hipotètiques explicacions. S'anticipa i fonamenta un model d'intervenció de l'educació escolar sobre la comunicació de masses.

Des d'una perspectiva de tecnologia educativa es fa una *anàlisi de les experiències i realitzacions escolars* recents i actuals sobre utilització dels diferents mitjans de comunicació de masses amb una atenció preferent als usos del vídeo i de l'ordinador però evitant d'aïllar-los. Les fonts són els diversos informes, publicacions i comunicacions d'experiències i el coneixement directe de moltes de les escoles, de les experiències més significatives i dels mestres i professors que han aportat més iniciativa.

L'*etnografia educativa* és el mètode d'investigació fonamental en la fase de treball de camp sobre una selecció d'escoles on la meua pròpia experiència pràctica i teòrica de l'escola és el principal instrument. Justament per aquest motiu, per contrastar les percepcions massa compromeses en la realitat educativa, cal completar l'observació

participant amb entrevistes, anàlisi de productes escolars i amb un procediment empíric de constatació concretat amb uns qüestionaris i una situació experimental.

En una tercera fase es fa ús dels *mètodes prospectius* per tal de pre-construir un model d'institució escolar adequat a una societat de masses telecomunicada i formular els descriptors-indicadors de l'escola comunicada.

Es tracta doncs d'una perspectiva múltiple, però no eclèctica. Justament es tracta de veure si hi ha coincidència des d'un enfoc racionalista i d'un enfoc naturalista. Cada enfoc metodològic es correspon amb una etapa o temps de la investigació i a la naturalesa de l'objecte de la investigació. Llevat de les evidents adequacions, es segueixen les regles metodològiques de cada enfoc. L'intent és professionalment arriscat, intel·lectualment ambiciós i socialment compromès. La meua dedicació professional, no restringida al camp de la recerca, m'exigeix una visió de conjunt i no una presa de posició metodològica.

Afortunadament, comprovo que aquesta és una posició avui defensada, sinó ja compartida dins la comunitat científica. Ho recull clarament el professor Tejedor (1986).

"Heu vist que un paradigma suposa un cert punt de vista filosòfic i un cert tipus de mètode. En aquest sentit, el paradigma determina el mètode. Però podem qüestionar-nos si aquesta unió és consubstancial o simplement una unió definitiva i pràctica. En d'altres paraules, ¿hi ha inconsistència en subscriure la filosofia d'un paradigma emprant els mètodes d'un altre? La resposta ens vindrà donada per la consideració dels criteris paradigmàtics diferencials: si aquests criteris estan vinculats diferencialment a un tipus de

mètodes, la unió mètode-paradigma serà consubstancial; si pel contrari, no és específica la relació del criteri amb un tipus determinat de mètode, no serà procedent d'establir una relació exclusiva entre mètode i paradigma." (Tejedor, 1986: 90-91).

"Es necessari un tipus d'investigació unida a projectes d'innovació que inclogui la participació de professors i investigadors en el marc d'una política curricular. Això significa, al meu entendre, més que una síntesi perfecta entre els paradigmes racionalista i naturalista, entre els mètodes quantitativs i qualitativs.

La investigació més rellevant serà aquella que, contribuint a millorar la pràctica, ofereixi hipòtesis l'aplicació de les quals pugui verificar-se amb la pròpia acció docent al desenvolupar el currículum. Aquesta investigació no pot ésser altra que aquella que aconsegueixi l'adequada síntesi entre les diverses estratègies metodològiques. (...) El retard que s'està produint en aconseguir la confluència metodològica en l'àmbit educatiu és el més clar indicador del permanent estat de qüestionament científic de la nostra activitat." (Tejedor, 1986: 98-99).

2.4.

PROCES D'INVESTIGACIO SEGUIT

El procés de la investigació segueix tres fases diferenciades.

* Primera fase de reflexió i documentació.

Es la reflexió constant sobre l'escola com a institució formal d'educació. A partir de la presa de consciència de viure en una societat de comunicació de masses tota reflexió sobre l'escola queda orientada en aquest sentit. Les associacions sobre les maneres d'actuar dels mitjans de comunicació i de la institució escolar són constants. Es detecten les identifications, les semblances i els contrastos. Es consideren les innovacions en relació als mitjans de comunicació però desseguida es veu que són tímides i insuficients davant l'absoluta intervenció de la comunicació sobre l'educació i la cultura.

* Segona fase de treball de camp a l'escola.

Es una observació presencial i participant d'escoles amb una organització clarament alternativa que incorpora de manera força normalitzada els mitjans de comunicació. També s'observen escoles centrades en la utilització més específica d'alguns dels mitjans de comunicació en el marc

d'una organització convencional. Totes les escoles seleccionades criterialment podrien ésser considerades entre les escoles eficaces o de més qualitat doncs cal garantir una valoració positiva inicial per poder realitzar una observació participant sobre la base d'una empatia positiva.

*** Tercera fase de propostes i descriptors d'una alternativa.**

Es una aportació d'iniciatives i creativitat que marqui una línia de millora de la institució escolar tenint com a referents la societat de comunicació de masses i la cultura a la que en darrer terme ha d'encaminar el procés educatiu.

Primera fase

Anàlisi de l'educació escolar en el marc de la societat de comunicació de masses

El mètode d'anàlisi seguit és de caràcter racional hipotètico-deductiu. Parteix de proposicions generals respecte a l'educació i el que s'espera de l'educació escolar. Són afirmacions generals, quasi axiomàtiques acceptades en el nostre entorn social-cultural. Estan proclamades a les disposicions legals que avui tenen una base democràtica, es formulen als projectes educatius dels centres escolars i constitueixen principis educatius generalment acceptats encara que contradictòriament interpretats i aplicats.

Les proposicions generals són reduïdes a proposicions particulars, més concretes, si és possible fins a l'evidència i a la il·lustració amb fets concrets extrets de la vida real i que hom pot comprovar que són habituals en l'educació escolar.

Aquesta anàlisi no es pot sostraure a la formulació de judicis de valor i a una perspectiva ètica atesa la naturalesa del fet educatiu. En tot cas, en tot moment és explicitada aquesta posició i, en la mesura del possible, raonada amb arguments. A propòsit de la filosofia analítica i educació se'n fa ressò Guissán (1985):

"La filosofia analítica com a posició crítica ha tingut la feliç conseqüència d'oferir-nos els arguments idonis que paralitzin el pensament dogmàtic en la seva marxa històrica, però, portada a les seves darreres conseqüències, podria, encara que no necessàriament hagi d'ésser així, conduir-nos tanmateix, a una autèntica 'paràlisi' valorativa, de tal manera que els judicis ètics es reduïrien, com pretén Ayer, a simples exclamacions d'aprovació o desaprovació que no poden ésser verificades ni justificades...

...La filosofia analítica, altrament, proporciona l'instrument adequat per afrontar la Teoria de l'Educació des d'una perspectiva determinada. O el que és el mateix, la filosofia analítica contemporània, al igual que la filosofia socràtica, suposa una actitud peculiar davant del món i una conseqüent valoració específica de l'home.

Per posar un exemple, veurem que la desestimació de tot enunciat de caire metafísic presuposa una valoració concreta del que és humà i té una immediata repercussió pràctica: és indubtable que, atès que no podem fiar-nos de cap sistema de valors meta-empírics, haurem de fixar els nostres ideals valoratius en les metes que l'home, com individu que conviu amb altres homes, es fixa en dita convivència."

Les evidències de relació existents entre l'educació escolar i la comunicació de masses posen de manifest una determinada transferència entre un i altre membres del binomi i que la resultant educació, en sentit més restringit i concret aprenentatge, ho són de la institució escolar en un context determinat de comunicació de masses. Si volem modificar els resultats educatius cal actuar sobre un o altre dels membres del binomi. Seria convenient actuar sobre la comunicació de masses revisant la seva transferència negativa sobre l'aprenentatge però això no està a l'abast i d'altra banda, fer-ho de manera frontal, organitzant campanyes en defensa d'una pretesa moralitat pública, comportaria una postura fonamentalista inacceptable en una societat democràtica. Queda la segona possibilitat, actuar sobre l'educació escolar de tal manera que esdevingui institució de mediació entre la comunicació de masses i l'infant o jove facilitant-li una elaboració personalitzada.

Així, fent reversible el procés, a partir de les evidències constatades, es pot passar a una reconstrucció elaborada i explicada. Una reconstrucció de petites iniciatives prou evidents que puguin ésser propostes de transformació per cloure amb una construcció teòrica que aproximi a un model alternatiu d'institució escolar.

La construcció teòrica exigeix un salt qualitatiu en la imaginació i la creativitat. Per això, en aparença, per al lector o oient, pot ésser un salt arbitrari i atrevit. Però la creativitat segueix a interiorització prèvia. En l'acció creadora es persegueix una realització nova però no per això està desconnectada dels seus antecedents. En realitat, l'acció creadora no és més que un nou producte aconseguit amb factors pre-existents però operats de manera diferent a la habitual.

Compromès en la pràctica escolar, la reflexió teòrica no m'autoritza a dissenyar un model que no sigui aplicable, que no es pugui construir amb els elements materials, personals, formals dels quals ja es pot disposar avui a la majoria d'escoles. La validesa interna que pugui tenir la reconstrucció teòrica és del tot insuficient en una investigació aplicada i tindria una tendència fonamentalista no adequada. La validesa externa es demostra si el model és acollit pels mestres que veuen en ell un instrument per modificar la pràctica educativa i transformar el model d'institució escolar.

En aquesta etapa i amb aquest procediment reversible d'anàlisi - síntesi es formula la teoria de les funcions socials per analogia amb les funcions vitals i es reafirma la necessitat d'una educació permanent ja formulada per molts en el marc d'una escola convertida en institució de cultura per a tots, per a infants, joves i adults retrobant el valor de la societat plena, intergeneracional on cada generació és complementària i complementada. Si intercanvis entre infants, joves i adults poden donar-se en el marc cultural de l'escola potser ja es podrà suprimir dels manuals de didàctica el capítol dedicat a la incentivació o motivació dels alumnes.

Amb una reflexió sistemàtica es pot veure l'evidència de la necessitat d'incorporar els mitjans de comunicació de masses i els continguts de comunicació de masses a l'educació escolar per convertir-los en mitjans de creixement personal i continguts per a la comprensió del món.

Si s'està d'acord que l'educació ha de respondre a la vida que viuen els alumnes i l'acció escolar no ha d'estar al marge del que els alumnes viuen fora de l'escola serà evident que cal que l'escola incideixi en el lleure dels alumnes, que es busquin fórmules per incorporar l'actualitat

informativa al curriculum i que l'escola reconverteixi al màxim la seva activitat en una activitat cultural i productiva encara que a petita escala i en un entorn protegit.

S'ha de procedir a l'anàlisi des de diferents punts de vista: filosòfic, social, psicològic, pedagògic i didàctic i des de tots ells s'evidencia la imperiosa necessitat de transformar l'actual model escolar.

Estat de la qüestió: la recerca en comunicació de masses i l'educació en matèria de comunicació front a l'ús i consum generalitzat de mitjans de comunicació.

Aquesta etapa de documentació és inexcusable i pot aportar determinats elements clarificadors entre ells la mateixa manera com s'ha desenvolupat la qüestió.

La recerca en comunicació de masses ha quedat sempre molt vinculada a una anàlisi política en considerar la possible utilitat i utilització dels efectes de la comunicació de masses en els comportaments col·lectius. Això no s'ha de veure amb estranyesa considerant que les primeres investigacions comencen en contextos de guerra, verificant l'efecte de la propaganda política, i que avui no hi ha dubte que el sector que més inverteix en la investigació dels efectes de la comunicació és el sector de màrketing i publicitat.

La recerca en comunicació de masses ha evolucionat molt i ha passat per diferents enfocos que són detingudament estudiats. S'han succeït els diferents enfocos: sociològic, culturoològic i comunicatiu. No hi ha hagut un enfoc educatiu des de la

recerca en comunicació de masses malgrat els inqüestionables efectes educatius sobre tota la població en general i sobre la població infantil en particular des que ha aparegut la televisió.

D'altra banda, la investigació educativa sobre els efectes dels mitjans de comunicació en els infants és recent (de 1975 encà són la major part de les publicacions), molt especialitzada en una comprovació determinada d'un sol dels mitjans, en una situació concreta i molt dispersa en resultats. En tractar-se cada investigació en situacions concretes molt delimitades no es possible presentar conclusions generalitzades. Encara hi ha molt poca cosa publicada al nostre país i correspon més a divulgació de cara a pares que a informes de recerca educativa. La primera publicació d'aquí que tracta de manera global dels mitjans de comunicació i els infants és, probablement la de P. M. Greenfield apareguda en anglès el 1984 i traduïda al castellà el 1985. Es la primera vegada que dels mitjans de comunicació se'n fa un plantejament multimedial en la línia de la nostra recerca. Es la primera vegada que es parla alhora de televisió, ràdio, ordinadors i vídeo-jocs des d'una mateixa perspectiva educativa. Encara no hi són considerats els còmics, la música pop-rock, les revistes gràfiques, els esports i la moda en vestit i imatge personal que formen part del mateix univers dels mitjans-productes-continguts del fenomen de comunicació de masses que tenen molt a veure amb l'educació.

Malgrat tot, i sense disposar d'investigacions consistents sobre els efectes dels mitjans de comunicació en els infants, no han faltat mestres que s'han llançat a a incorporar-los a l'ensenyament. Els resultats són ben diversos i mentre uns mestres han abandonat aviat

desencantats, d'altres amb més tenacitat han contribuït a elaborar propostes curriculars o a verificar la poca eficàcia d'alguns usos.

Hem iniciat la nostra recerca quan encara tothom parlava de mitjans àudio-visuals en el sentit d'aparells. El concepte mitjans de comunicació de masses era desconegut o identificat amb de mitjans àudio-visuals. Darrerament comença a parlar-se de mitjans de comunicació però sense una delimitació clara atès que d'altres parlen de noves tecnologies abastant una realitat coincident en bona part. No es fa cap esment dels continguts de comunicació que marquen la vida dels nostres infants i joves.

Una elemental operació de comparació entre els projectes i realitzacions d'educació en matèria de comunicació i els usos i consum que infants i joves fan de mitjans i continguts de comunicació de masses, aporta un contrast clarament oposat als principis pedagògics d'adequar-se a la realitat de l'alumne, de procedir en base a un aprenentatge significatiu, d'oferir una educació que serveixi per a la vida. Arribats a aquests punt ja es formula un model d'intervenció escolar que serveixi per a un procés educador de la comunicació de masses.

Realitzacions i experiències d'introducció dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies de la informació a Catalunya.

Cal recollir les experiències d'incorporació del vídeo i la informàtica a l'educació que representen els temes més actuals i sobre els que s'han creat més expectatives. Convé però veure'ls en una certa perspectiva per no fer el joc a il·lusions poc madures. Convé així mateix considerar aquests mitjans en relació a tots els altres mitjans, generalment més a l'abast. No és l'excel·lència d'un mitjà que ens resoldrà el problema pendent d'educar en matèria de comunicació sinó la iniciativa professional que articula els diversos mitjans.

Les experiències es recullen en articles, comunicacions i informes però aquests acostumen a ésser inevitablement apologies del mitjà i convé contrastar-ho amb descripció de situacions i experiències escolars conegudes de manera directa. Aquesta part pot desencisar a alguns doncs sense deixar de tenir en consideració bon nombre de mestres que han iniciat entusiastament experiències d'ús dels mitjans, convé sotmetre aquestes experiències a una crítica basada en una concepció sòlida de la tecnologia educativa. No es tracta doncs de negar la validesa que determinades experiències hagin tingut per a uns alumnes, i encara menys per als mestres o professors que han procedit per ells mateixos a una avaluació. Ara bé, es tracta de verificar si interessa repetir tals experiències, si constitueixen alternatives generalitzables, si per als mateixos objectius i resultats no hi ha propostes pedagògiques més adequades o més rendibles en termes d'inversió econòmica, humana i social.

Segona fase

Treball de camp sobre la utilització escolar dels mitjans de comunicació de masses

La segona fase constitueix un treball de camp aplicat a l'estudi d'una mostra de centres escolars d'EGB i de BUP per tal de veure com s'utilitzen els mitjans de comunicació de masses i com s'incorporen els continguts de comunicació de masses. La mostra és reduïda i ha estat seleccionada criterialment segons tipologia diversa bàsica però sempre dins d'una població de la mateixa condició social-cultural.

En aquesta fase s'ha seguit de manera expressa el model de l'etnografia educativa que, iniciada per antropòlegs que aplicaven les seves recerques a l'escola com a grup social, ha anat arrelant entre els investigadors de l'educació i en els darrers deu anys han començat a publicar-se investigacions de caràcter etnogràfic cada vegada més consistents.

El disseny etnogràfic d'investigació s'emmarca dins dels models d'investigació social, es fonamentalment descriptiu-interpretatiu-explicatiu i posa l'accent en els mètodes qualitatius, les anàlisis globals dels fenòmens i les variables de procés. L'etnografia posa de manifest la complexitat dels fenòmens educatius, el dinamisme i falta d'estabilitat dels mateixos i la seva integració condicionada en un medi ambient socio-cultural més ampli. Amb l'etnografia educativa investigo així mateix si amb l'acció educativa es pot condicionar, modificar a voluntat, la personal integració al medi ambient socio-cultural més

immediat. Es a dir, si una acció escolar sobre els continguts de comunicació de masses pot fer que els alumnes organitzin de manera diferent el seu lleure i utilitzin de manera més diversificada els mitjans de comunicació de masses.

Ja ha quedat exposat el marc de referència experiencial i el marc teòric conceptual per donar compte previ d'una presa de posició ètica i intel·lectual davant de l'educació. Aquesta posició, resultat d'una trajectòria no exempta de decisions, queda explicitada a la justificació introductòria. L'elecció d'un disseny d'investigació de caràcter etnogràfic exigeix donar aquests crèdits per tal que hom pugui filtrar les exposicions interpretatives i explicatives i pugui detectar contaminacions a les descripcions. Al capdavant, el disseny etnogràfic no és més que l'estratègia de successives aproximacions i les interpretacions rivals no fan altra cosa que afavorir una reformulació més precisa que la precedent. Subjacent hi ha la convicció que el coneixement que tenim de la realitat social de la qual formem part i en som investigadors i investigats, no es pot donar mai per objectiu en la seva totalitat, no es pot donar per definitiu. El coneix-te a tú mateix socràtic segueix present en tota recerca humana. Avui però, la convicció que qualsevol paradigma científic és transitori, s'aplica també al coneixement físic i natural.

El marc teòric de la fase que es desenvolupa amb un disseny etnogràfic està amb total concordança amb el marc teòric conceptual. De les quatre perspectives teòriques dominants a la sociologia que identifica Turner, la teoria de l'intercanvi és la que millor situa el fet educatiu que es correspon clarament amb l'ecologia cultural de l'antropologia. Quan hem aplicat la perspectiva d'anàlisi

psicològica hem enquadrat l'aprenentatge en l'estructura cognoscitiva que presenta Ausubel i que té una total connexió amb l'epistemologia genètica de Piaget.

La possibilitat de seguir un disseny etnogràfic ve donada pels vint anys d'experiència professional teòrico-pràctica que m'han permès situar-me ràpidament als escenaris de l'escola i de l'aula. Woods(1986) afirma que els mestres compten amb una notable experiència com observadors participants i com entrevistadors i són coneixedors de les possibilitats i limitacions, controls i balanços de la situació escolar. Aquest autor, que a través de les pàgines evidencia la seva experiència docent i la seva voluntat de recerca, diu que l'experiència de mestre " amb un cert temps addicional i una actitud reflexiva per aconseguir, arribat el cas, un distanciament social respecte al paper de mestre, posaria a molts mestres en condicions de realitzar un treball etnogràfic ben profitós" (Woods, 1986:21). El treball d'aquest autor reflectit a l'obra consultada, la naturalitat de les seves exposicions i un sentit de l'humor davant les pròpies limitacions són un important estímul a aquells que no es consideren investigadors de professió però que, com és el meu cas, pel fet de ser mestre i pel fet de ser supervisor escolar m'he vist abocat a l'activitat investigadora per pura necessitat d'arribar al fons d'un problema que em sembla fonamental.

Disseny etnogràfic basat en l'observació participant als centres escolars seleccionats

La finalitat d'aquesta fase és estudiar de manera holística la utilització dels mitjans de comunicació de masses a l'escola, a una mostra d'escoles. Comprovar *com, quan, per a*

què, de quina manera, per qui, s'utilitzen els mitjans de comunicació de masses i s'elaboren els continguts de comunicació de masses. Aquesta utilització s'ha de referir a l'organització general del centre així com a la preparació específica dels mestres/professors.

D'entrada es parteix d'uns centres considerats hipotèticament alternativa, atès que la utilització de mitjans de comunicació i noves tecnologies figura en la seva declaració inicial, és a dir, és en principi una opció institucional. A partir d'aquests centres, al tipus d'alumnes considerats en base al seu ambient social-cultural, s'han seleccionat d'altres centres que puguin tenir alumnes del mateix estrat social-cultural però que la incorporació de mitjans de comunicació de masses no hagi estat una opció institucional.

Tots els centres seleccionats tenen inicialment un marcat prestigi institucional, credibilitat pública i els informes tècnics de l'administració educativa són positius. Ara bé, mentre uns han assajat models d'organització alternativa, d'altres segueixen un model més convencional. En tots els casos però, resultat d'una responsabilitat de renovació pedagògica i d'oferir una educació de qualitat, s'han introduït innovacions relacionades amb els mitjans de comunicació i les noves tecnologies.

Després de poder descriure l'organització i activitats de cada centre en relació als mitjans de comunicació de masses es tracta també de veure si es produeixen diferències significatives en els alumnes. Aquestes diferències es preveu que, hipotèticament, es poden donar en l'interès i en el rendiment personal, encara que no en el nivell acadèmic assolit. També es tracta de veure, més enllà del que és estrictament escolar, si els alumnes tenen una millor

informació del món en que viuen, si conformen opinions més pròpies i si fan una utilització més diversificada del lleure.

Així, seran variables independents totes les que fan referència a l'organització del centre, als models didàctics emprats pel professorat i a la orientació pedagògica del centre. Seran variables dependents les que fan referència als alumnes que ja han estat descrites. Són considerades variables mediatitzadores les que fan referència a la societat de comunicació de masses i a la condició socio-cultural de les famílies dels alumnes que es tracta de controlar que es mantenen constants.

En realitat, el conjunt de variables que fan referència a l'escola té un efecte mediatitzador entre la influència de la comunicació de masses i la formació resultant dels alumnes. Si garantim que els alumnes són de famílies d'un mateix estrat podem atribuir les diferències en la formació a l'acció de l'escola.

D'una manera senzilla ho podem formular així:

comunicació de masses - constant	"m"
cultura i medi social - constant	"c"
educació escolar - variable	"e"
formació dels alumnes - variable	"f"

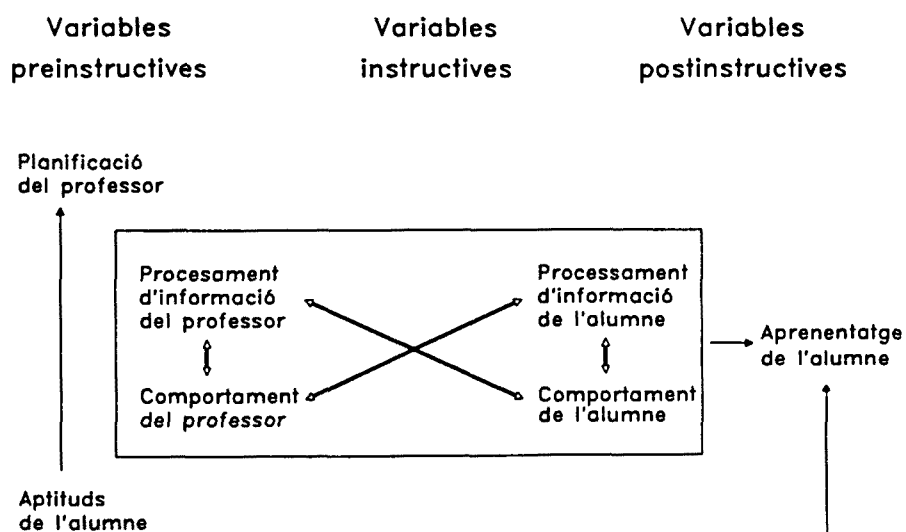
L'equació pot formular-se: $m * c * e = f$

Si es mantenen constants las comunicació de masses i la cultura-medi social, serà l'educació escolar la que genera diferències en la formació dels alumnes considerats col·lectivament.

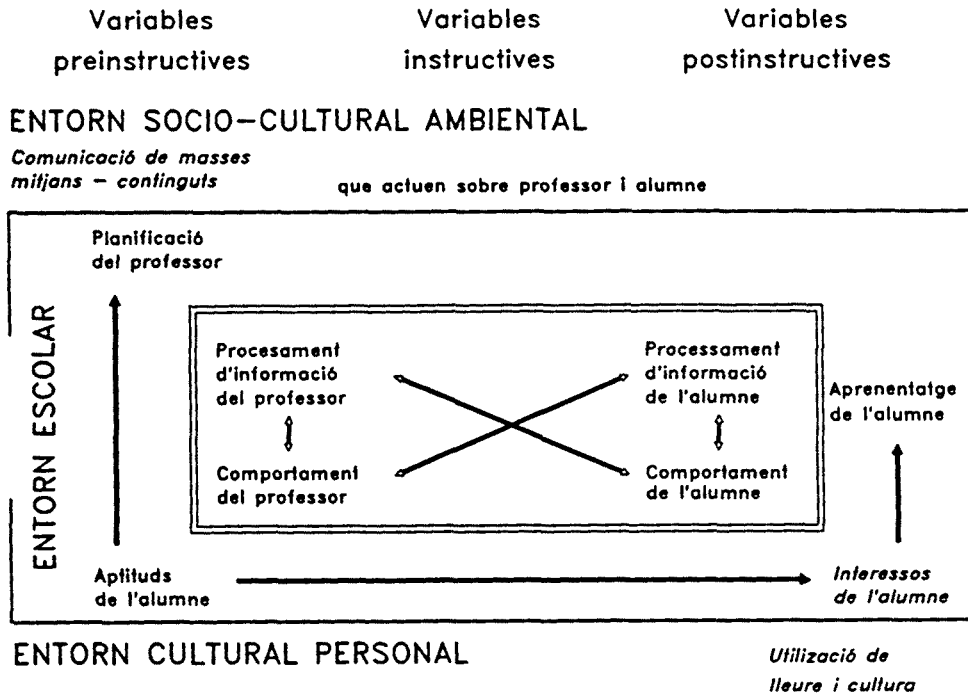
escola \longrightarrow formació

Cal controlar que els grups d'alumnes de les diferents escoles siguin equivalents i el més pròxims possible a una corba normal. La dotació personal (genètica i neurofisiològica així com l'estabilitat psíquica) constitueixen una variable "p" que té una intervenció prèvia però de caràcter personal. Podria considerar-se constant si els grups tinguessin una distribució equivalent.

Però és certament una manera molt lineal i senzilla. Podem contemplar-ho en la seva complexitat a partir del paradigma mediacional integrador que van proposar Winne i Marx citat per A. Pérez (1983). [Gràfic 2] El model proposat, però, el completem amb les variables ambientals pre-instructives i post-instructives que són evidents en una societat de comunicació de masses (assenyalades en negreta). [Gràfic 3]



[Gràfic 2] Model mediacional integrador de Winne i Marx.



[Gràfic 3] Model de Winne y Marx adaptat per l'autor a un entorn o societat de comunicació masses.

El disseny etnogràfic parteix de l'observació participant sobre poques escoles però suficientment prolongada, entre tres i vuit dies segons els casos. L'escenari de l'observació comença a l'entrada de l'escola, és particularment important l'observació de classes i de situacions d'aprenentatge diverses i es complementa amb observació de patis, corredors i de l'ambient general de l'escola que té continuïtat a l'entorn de l'escola, a vegades en un bar o granja, i més enllà de l'horari escolar.

L'observació participant emprada com a procediment bàsic d'aquesta fase de treball no té determinacions prèvies. Sobre la base d'un marc de referència construït per l'experiència professional i el marc teòric conceptual m'he situat als centres escolars per copsar les variables significatives en cada cas. Si bé en el contingut m'he situat en la més absoluta llibertat, en els procediments m'he guiat per les indicacions metodològiques que de manera extensa i detallada proposen Goetz i LeCompte (1984). Tot el que fa referència al rol de l'etnògraf, el franquejament de fronteres en l'accés als centres escolars, la implicació en les relacions socials, el compromís amb la tasca investigadora i les situacions de compromís a afrontar amb honestat i prudència ha estat una previsió de situacions que necessàriament s'han produït. Cal dir que aquestes autores m'han permès apartar-me del meu rol habitual d'inspector de centres escolars i aprendre el rol d'etnògraf, que per demés està introduint positives modificacions en la meua activitat de supervisió escolar. També han estat presents les consideracions de Woods (1986), en concret la negociació de l'accés, la justificació de la participació, la necessitat d'afinar vista, oïda i memòria i la prudència a prendre notes en l'acte d'observació.

La consciència de la necessitat de contrastar la pròpia observació que si bé per l'experiència pot ésser molt aguda i diversa, però per cansada pot ésser hipermetròpica, m'ha fet recórrer a d'altres fonts d'informació que permetessin triangular l'observació (Goetz i LeCompte, 1984:36, 70 i 124). Actualment, i crec que molt enraonadament, són ja molts autors que opten per mètodes integradors o complementats a falta d'un mètode de síntesi.

Shulman (1986:81-84) parla de la gran estratègia i es fa ressò del 'bucle descriptivo-correlacional-experimental' si bé posa les seves reserves a una estratègia 'goulash' que consisteix en tastar-ho tot sense la necessària consistència i sense una justificació en cada cas. Biddle i Anderson (1986:118-120) presenten així mateix una perspectiva integradora que articula una suite d'observació - experimentació - reflexió per procedir a noves observacions fins a formular una hipòtesi que es pugui verificar de manera universal.

Per la seva banda Tejedor (1986:99) és rotund: "La investigació més rellevant serà aquella que, contribuint a millorar la pràctica, ofereixi hipòtesis, l'aplicació de les quals pugui verificar-se en la pròpia acció docent en desenvolupar el currículum. Aquesta investigació no pot ésser altra que aquella que assoleixi l'adequada síntesi entre les diferents estratègies metodològiques."

L'observació participant i l'anàlisi de materials escolars significatius s'ha completat amb l'entrevista amb el director, amb els mestres i amb alguns alumnes. Es tracta d'entrevistes no estructurades que partint d'una aproximació a l'altre persona o d'una afirmació o valoració és recullen les valoracions i informacions de l'entrevistat. L'entrevista amb el director ha estat la més extensa i formal quant a la situació (al voltant d'una hora). Les entrevistes amb els mestres/professors s'han produït a l'entrada o sortida de l'aula o durant moments en que els alumnes treballaven autònomament (exercici escrit, exàmen). Posteriorment, en passar el qüestionari a professors, en alguns casos s'ha aconseguit una entrevista conjunta amb els professors. Respecte als alumnes, l'entrevista és de la màxima informalitat: conversa de corredor o comentari en veu baixa a l'alumne al costat del qual m'he assegut o consideracions a partir de l'observació d'exercicis.

Com a resultat de l'observació participant i de les entrevistes s'han elaborat uns informes de descripció valoració que en alguns centres han pogut ésser lliurats i amb posterioritat s'ha tingut una entrevista on s'ha posat de manifest la confirmació o confrontació del centre. En alguns centres solament ha estat resposta de la direcció, en d'altres hi han intervingut els professors.

En tot el procés d'observació participant i entrevistes s'han anat detectant variables significatives. Algunes d'elles no havien estat preconcebudes i s'han detectat en el procés: problema de la participació dels alumnes i la seva presa de decisions; unitat d'acció comunitària o coincidència ideològica de família i escola més enllà del que és estrictament educatiu.

A partir de les variables rellevants, agrupades en factors, s'ha procedit a la construcció de qüestionaris, un per als alumnes i un altre per als professors. El qüestionari dels alumnes es completa amb una prova de reacció davant d'un estímul de comunicació de masses, un enregistrament videogràfic compost de materials emesos per televisió en un període recent.

D'una banda, l'objectiu és poder verificar algunes de les hipòtesis prèviament formulades o construïdes a partir de l'observació. D'altra banda, es tracta de veure si hi ha diferències significatives entre els diversos centres escolars que puguin atribuir-se a la utilització dels mitjans de comunicació de masses i a la incorporació dels continguts de comunicació de masses. Amb tot, per la perspectiva holística constantment al·ludida, no es poden

aïllar les variables que fan referència a mitjans de comunicació de masses, de variables com les del bloc d'unitat d'acció educativa.

Des d'un punt de vista empíric es persegueix constatar el màxim nombre de correspondències, l'anàlisi de les quals, alhora que explica la relació entre procediments d'ensenyament i processos d'aprenentatge, ha de permetre fonamentar el disseny d'un model d'escola o enunciar-ne els descriptors més significatius per respondre a les necessitats i possibilitats d'una societat de comunicació de masses.

Tercera fase

Prospectiva: la institució escolar que convé a una societat de comunicació de masses

En una tercera i darrera fase faig una aproximació al model d'institució escolar necessari en una societat de comunicació de masses en la qual són habituals les noves tecnologies de la informació i la documentació.

Una prospecció és sempre una aproximació oberta justament des d'una òptica de futur obert. Garcia Garrido i Fontan (1979:146) assenyalen que sobre la base d'un futur obert és possible imaginar diferents futurs, 'futuribles' i se n'escull un, 'futable' considerat el més adequat o desitjable des d'una perspectiva social.

Es tracta de pre-construir un model aproximatiu però no sobre la base de la imaginació sinó sobre la base de tendències actuals, petits assatjos parcials i línies de renovació pedagògica. En la pràctica pedagògica d'avui ja trobem les puntes d'iceberg que com assenyala Alvin Toffler (1980) ens permeten endevinar la tercera onada:

"Aquesta tercera onada de canvi és la que emmarcarà la resta de les nostres vides. Si volem suavitzar la transició entre la vella i agonitzant civilització i la nova que està prenent forma, si volem conservar un sentit de nosaltres mateixos i la capacitat de conduir les nostres pròpies vides per entre les cada vegada més intenses crisis que s'aproximen, hem de poder reconèixer -i crear- innovacions de la tercera onada.

Així, si girem la mirada al nostre entorn, descobrim, solcant entrecreuadament les manifestacions de fracàs i d'esfondrament, indicis precursors de creixement i de noves potencialitats. (132)

La investigació sistemàtica pot ensenyar-nos molt, però a la fi hem d'acollir, no de rebutjar, paradoxa i contradicció, pressentiment, imaginació i audaç (com una temptativa) síntesi." (137)

La imaginació és un instrument de projecció del futur que un excés de prudència científica no ha d'abortar. Mayor Zaragoza (1987) afirma el repte a la imaginació:

"Es precis actuar amb imaginació. Es necessària una gran dosi d'imaginació per a l'adequada utilització de tots els recursos disponibles. De tots els recursos, és a dir, d'aquells que tradicionalment estan reservats de manera exclusiva a d'altres funcions. S'han d'establir connexions entre els

compartiments. Especialment per a casos d'emergència. A més a més cal actuar amb tossuderia, amb indòmita tenacitat. Tenacitat en propiciar el canvi, encara que a vegades pugui semblar irreversible, encara que res sembli modificable. No ens enganyem, s'està seguint 'l'altra alternativa.' (58)

A la tradicional compartimentació entre educació, cultura i comunicació atribuïm la més greu malversació de recursos que es pugui fer actualment. Establir connexions entre educació, cultura i comunicació és ja un inici d'alternativa i alternativa per a una millor educació, per a una cultura social i per a enriquir culturalment la comunicació i la base social receptora de la comunicació. Quan veiem el fracàs de l'escola conegut públicament, quan veiem la misèria de molts productes de comunicació, especialment els destinats a infants i joves, quan veiem que la cultura queda reduïda a activitats marginals o a minories socials, quan veiem encara una violència innecessària que no és altra cosa que avorriment agressiu, hem d'afirmar que estem en una situació d'emergència a vegades encoberta pel triomfalisme comercial dels productors de noves tecnologies.

Philip Coombs(1984) en la nova edició del seu informe "La crisis mundial en la educación" no deixa de fer-se ressò d'aquesta necessitat de projectar el futur:

"Els administradors de l'educació viuen entretinguts i la seva mentalitat està polaritzada en unes doctrines educatives passades de moda, en el folklore i en els mètodes tradicionals, i sovint copsen aquests inquietants canvis ambientals tan sols de manera vaga i fragmentària. Com a conseqüència, les institucions educatives s'han oposat cada vegada més a la necessitat de canviar front als seus clients i a la societat.

En girar la mirada al futur, esperem que aquest ritme accelerat de canvis culturals, científics, tecnològics i ambientals continuï. Això significa que els dirigents de l'educació no tindran més remei que abordar aquests canvis amb tota la imaginació, valentia i força de que siguin capaços. Són sorprenents les implicacions que se'n deriven per al currículum, per a la formació i manteniment cultural dels professors, per a la planificació, gestió i finançament de l'educació. Quedar-se assegut esperant que les coses s'arreglin per elles mateixes és la manera segura de permetre que s'agregui una crisi ja sèria de falta d'harmonia." (337-338)

La prospectiva és una actitud constant que he assumit en la investigació educativa per tal que de l'anàlisi del present real se'n pugui dissenyar un futur possible, desitjable i consegüentment projectable. D'altra banda, per a mi és inseparable l'educació entesa com a qüestió social d'una voluntat de projectar i avançar cap a un futur, el millor que sabem imaginar (Gaston Berger: 1963). La prospectiva no té un caràcter científic per ella mateixa i en tot cas depèn de la rigurositat dels plantejaments de la ciència o ciències a les quals s'aplica.

Hi ha en tot cas una sèrie de mètodes o procediments que poden ajudar a fer cristal·litzar l'actitud prospectiva en formulacions i propostes concretes. García Garrido i Fontán (1979) les han compendiat de manera aplicada al futur de l'educació. Les que més s'ajusten al meu propòsit són el mètode del mapa contextual i el mètode de l'analogia. En ambdós casos es tracta de fer correspondre tendències que es produeixen en el camp de la comunicació amb tendències que es produeixen al camp de l'educació. Si inclou així mateix el camp de la cultura com a extensió de la comunicació sense ignorar els solapaments que es produeixen també entre una i altra.

En un segon pas es pot considerar si determinada tendència comunicacional o cultural es pot transferir a l'activitat educacional. Els criteris reguladors són els d'interès i possibilitat per a l'educació. Obviament, la transferència de determinades tendències comunicacionals o culturals serà avaluada negativament en interès de l'educació. En aquest cas, procedeix considerar si es pot desenvolupar una tendència educativa que pugui modificar o neutralitzar determinada tendència comunicativa. Es el cas, per exemple, de la conveniència d'apropar els infants als espectacles dramàtics i d'animació en viu per tal de no deixar-los sotmesos a un hàbit de passivitat que genera ésser espectador de televisió si no s'han viscut experiències directes.

En l'analogia entre educació, cultura i comunicació rapidament trobem indicadors que permeten procedir a una contrastació i reflexió. Aproximar posicions significa trobar indicadors de transformació del model educatiu. L'activitat educativa està exclusivament dedicada a la realització; en tot cas són les editorials escolars i les productores de material didàctic les que tenen en exclusiva la producció. L'activitat comunicativa dedica la major part dels seus recursos a la producció la qual inclou la compra d'altres produccions i solament una petita part de la seva activitat és la realització, que en canvi, apareix com la més vistosa i espectacular. La cultura és també resultat de la producció, la investigació i la creativitat constant. Mentre l'educació presenta sempre el que és permanent i uniforme, la comunicació projecta constantment actualitat i diversitat. De l'analogia i contrast no es tracta de fer-ne una identificació total sinó a través de la reflexió induir els correctius que poden modificar positivament l'activitat educativa i la seva organització.

En la perspectiva de les noves tecnologies de la informació que es van introduint a la nostra societat, i gràcies al progressiu abaratiment de costos, podem esperar que s'introduiran a l'escola. Per això també pot ésser útil el mètode d'escenaris o d'estratègies i rols (García Garrido i Fontán, 1979:160). Podem donar la imatge futura de la situació escolar amb les possibilitats dels nous equips. Podem donar, fins i tot, dues imatges contrastades per tal de motivar els mestres a escollir l'estratègia de futur en la qual volen desenvolupar la seva acció professional. Amb una descripció anticipada potser podríem estalviar-nos el que veiem que ha passat amb el vídeo i els ordinadors a alguns centres: "I ara que els tenim, què en fem?". Aquesta és una caricatura ben real que em fa esgarrifances. En el cas del vídeo, instrument de consum massiu és on té menys explicació. Encara avui són molts els centres que solament fan servir el vídeo per passar una pel·lícula o document per il·lustrar el tema; o pitjor encara per fer contents als infants o per neutralitzar la seva inquietud en dies de pluja.

Dissenyar el futur, possibles futurs pot ésser il·lusori, arriscat o compromès. La validesa d'un plantejament d'educació prospectiva s'ha de justificar en dos pols: la situació present amb les innovacions que ja despunten i un projecte de futur justificat des d'una opció conceptual i potser ètica.

Capítol 3

SITUACIO ACTUAL DE L'ESCOLA

I DE

L'EDUCACIO DELS CIUTADANS

3.1.

ANALISI

FILOSOFICO - ANTROPOLOGICA

L'ESCOLA HA DE CONCRETAR LES FINALITATS EDUCATIVES I ELS VALORS UNITARIS QUE GUIEN L'ACCIO EDUCATIVA DE PARES, MESTRES I ALUMNES EN UN PROJECTE EDUCATIU COMPARTIT.

A l'Occident igualment com a l'Orient, l'educació ha aparegut totalment identificada amb l'explicació i l'adoctrinament religiós essent inicialment una mateixa acció encaminada a promoure el creixement personal i a promoure la formació d'un poble. Fou així a l'antiga Sumèria cap al -2300, a l'Egipte aproximadament sobre el -1900, a Pèrsia cap al -1700, a Israel amb la direcció de Moisès cap al -1250 com reflecteix la Bíblia, i a Grècia cap als anys -1200-1000 amb concepcions del món i de la vida que queden reflectides en els poemes d'Homer. Altre tant, encara que amb concepcions força diverses, podem trobar a la India, a la Xina i a les civilitzacions dels altres continents.

L'explicació del món i de la vida, és a dir, les primeres elucubracions científiques i filosòfiques de la Humanitat venen foses amb la religió i s'expressen en forma èpica, lírica o mitològica alhora que estableixen preceptes morals, cívics i higiènics. Al costat de normes molt intel·ligents i que avui podem explicar científicament hi ha hagut sempre tota mena d'instrumentalitzacions interessades.

Això encara és així en molts indrets de la Terra on el baix nivell de desenvolupament econòmic i cultural no permet altra cosa que la conducció autoritària, sigui per la ètica externa de la doctrina religiosa, sigui per l'ètica externa de la doctrina política, identificades al capdevall una i altra. I en alguns casos hem d'admetre que una decidida política, a vegades una política autoritària, ha tret un poble del subdesenvolupament i de l'analfabetisme. Però l'autoritarisme i el fonamentalisme solament serveixen per arrancar o iniciar i la llibertat individual és indispensable per al desenvolupament total de les persones i dels pobles.

A la democràcia atenesa de fa vint-i-quatre segles, democràcia restringida als que tenien la condició de ciutadans, un deu per cent de la població, ja va florir la "paideia" com a acció diferenciada per a l'educació dels infants. I així, a mesura que els pobles accedeixen a un significatiu grau d'evolució cultural, l'educació s'emancipa de la religió en la mateixa proporció que la ciència i la tecnologia ho fan de la filosofia. I això no ha de significar oposició d'una i altra sinó complementarietat. Allà on no arriba la ciència i la tecnologia, la recerca filosòfica dóna un sentit, dóna múltiples sentits capaços d'orientar l'humà en la seva vida. Allò que l'educació no pot prescriure, però que no es pot deixar de plantejar, s'ha d'orientar amb l'educació religiosa o, en sentit més ampli, amb l'educació ètica.

Avui no és la religió o la filosofia el que uneix les persones per fer-los sentir pobles. Avui les persones, i també els pobles s'uneixen perquè tenen interessos comuns de producció, de comerç, de ciència i de tecnologia. El que avui pot fer que els pobles i les persones no perdin la seva identitat, la consciència de sí mateixos, és la seva filosofia, es la seva religió i tot el que li és inherent:

concepció del món, sentit de la vida, felicitat, amor, sofriment... qüestions totes elles que la ciència i la tecnologia no han resolt i que cal que cada persona orienti d'ell mateix en diàleg permanent amb els altres humans.

L'escola ha d'afrontar aquesta diversitat, aquest pluralisme filosòfico-religiós. Hi ha dues maneres; la més simple és acceptar el pluralisme social fora de l'escola però organitzar l'escola amb els adeptes a una determinada concepció filosòfico-religiosa; una manera més difícil és obrir l'escola a tota concepció filosòfico-religiosa i organitzar el pluralisme a dins amb diàleg permanent.

Ningú no pot imposar cap dels models i tampoc a ningú li pot ésser imposat cap model. Mantenir una escola confessional en un context plural sembla un replegament defensiu però que es pot comprendre quan l'escola pluralista no ha estat sinó escola neutralista i indiferent. Organitzar una escola amb pluralisme intern sembla que és la millor manera d'educar en la diversitat de concepcions del món i la vida, però això topa amb els hàbits de prosselitisme que tots tenim o amb la indiferència estèril dels que, desenganyats d'una determinada concepció, no volen construir la seva.

Aquesta indiferència no és necessàriament despit, sinó que pot ésser la inseguretats d'haver quedat despullat d'una ètica externa, d'una ètica social abans de tenir construïda una ètica interna o personal. A l'ésser humà li ha passat el que no ha passat mai en l'evolució orgànica. En un exemple es pot veure: a partir de l'existència de moluscs, es a dir animals amb esquelet extern protector, un pas en l'evolució és tenir esquelet intern cosa que permet prescindir de l'esquelet extern; l'animal que perdés l'esquelet extern sense haver construït l'esquelet intern faria un pas enrera

autodestructiu. Això és el que li pot haver passat a l'humà: evolutivament ha abandonat l'ètica social externa quan encara no havia desenvolupat l'ètica personal interna.

El pitjor que li pot passar a l'escola, el que de fet li està passant de manera generalitzada, és que s'ha abandonat la formació religiosa tradicional, cristiano-catòlica en la nostra àrea de civilització, i no s'ha desenvolupat una sòlida educació ètica de caràcter unitari que pugués fins i tot ésser compartida per les escoles de confessionalitat religiosa. I això afecta greument l'escola perquè, o no hi ha finalitats educatives o són tan disperses que cadascú té les seves i els infants davant tanta contradicció s'eduquen en la indiferència. Això, que alguns consideren marginal, pot afectar tota la dinàmica de la institució. Programar molts objectius educatius sense haver concretat primer les finalitats educatives significa treballar per aconseguir uns objectius però sense saber per a què. Quan a l'infant-jove se li diu que ha de treballar, que ha de fer la feina ben feta, que ha de conèixer els països del món o que ha de saber formular i resoldre problemes matemàtics, ho farà si li ve de gust i sinó no ho farà, com no sigui que unes finalitats educatives guin l'acció de mestres i alumnes.

Per avançar en el pluralisme filosòfico-religiós a l'escola serà convenient seguir dos camins complementaris: l'estudi aprofundit de les diferents direccions antropològiques de l'educació, tasca fonamentalment dels mestres com a persones de l'ofici i la reflexió personal compartida de tots els que integren la comunitat escolar. Darrerament les escoles han abordat l'elaboració d'un Projecte Educatiu, sigui per convicció pròpia, sigui per exigència de l'Administració Educativa. Generalment s'ha partit dels textos d'altres escoles i de les opinions individuals dels pares i mestres

més disposats a plantejar-se el tema. Ha estat un esforç de bona voluntat que a vegades s'ha vist poc compensat per falta d'una aportació més estudiada per part dels mestres.

Caldria estudiar les diferents direccions antropològiques de l'educació:

* Antropologia de la ideologia, dels valors i de l'eternitat que té un caràcter universal i abstracte. Clarament plantejada per Plató i reactualitzada darrerament per l'Estructuralisme i la fenomenologia. Encara que amb un enfoc contrari, cal considerar en aquesta línia l'Escepticisme. En Pedagogia és Kant qui segueix més clarament aquesta direcció d'idees i valors universals de caràcter abstracte per bé que posi en consideració les percepcions subjectives de la emnt humana.

* Antropologia de l'epistemologia, de la cultura, de la societat i de la història que té un caràcter universal i concret. Es l'orientació realista i científica d'Aristòtil formulada de manera sacsejant pel Marxisme durant els darrers cent anys. En educació segueixen aquesta orientació, encara que a partir de societats diferents, Dewey i Suchodolsky.

* Antropologia de la subjectivitat, del projecte humà, de la llibertat i de l'existència que evita formulacions universals i s'orienta per la vida concreta de cada persona. Es la formulació de l'Existencialisme, que posa de manifest les diferències individuals. També, en la mesura que negaven impositcions universals i no vinculades a la vida humana, l'Estoicisme i l'Epicureisme són antecedents d'aquesta orientació. En l'educació aquesta orientació es la seguida per Rousseau a l'Emilio o per Neill a l'escola de Summerhill.

Són tres grans direccions antropològiques de la filosofia a través de la Història que es replantegen de manera recurrent. Hi ha moltes orientacions matisades però es poden englobar en aquestes tres direccions. Ara bé, sempre és més difícil analitzar les orientacions contemporànies; aquest es el cas del Postmodernisme.

El Postmodernisme és el corrent dominant en el present. Ningú sap la consistència que pot arribar a tenir i si formarà part de la història de la filosofia. Hi ha un precedent, l'Estructuralisme, que ha tingut una vigència relativament curta. En tot cas sembla percebre's una tendència a que els diferents corrents tinguin un cicle més ràpid, jo penso que accelerat pels mitjans de comunicació i de promoció massiva que fan que la seva eclosió sigui molt ràpida però també, així, la seva recessió (o superació). Això passa en tots els àmbits: el futbolista insuperable que apareix en poc temps i en poc temps passa a l'oblit; el cantant que ven més discos i un dia deixa d'estar a la cresta de l'ona; el film de més taquilla que passats uns anys no mereix la pena veure... Això es part del mateix fenomen postmodern: accelerar al màxim l'espiral de canvi-progrés fins a límits impensables.

El Postmodernisme sembla sintonitzar amb l'Existencialisme o estar en la mateixa direcció. Al meu criteri, si hi ha sintonia és una sintonia interessada i la direcció s'ha pres en sentit contrari. L'Existencialisme nascut de l'angoixa humana ha pres un gran compromís per la humanitat i en el cas de l'educació, cal veure com tot el moviment de l'Escola Nova està totalment vinculat a la concepció existencialista de la persona i del projecte de vida. Si al Postmodernisme hi ha angoixa, aquesta és ocultada i es disfressa amb estètica o es disol en narcisisme.

Al marge de la seva consistència com a doctrina filosòfica, el Postmodernisme forma part del fenomen de masses i s'ha difós rapidíssimament a través dels Mitjans de Comunicació de Masses i dona un marc de referència als continguts de masses: la música pop que no entra com a contingut auditiu sinó com a contingut visual i ritual, l'esport generalitzat encara que individualista, l'interès per la pròpia salut i per la dietètica, l'afany de viatjar i de conèixer llocs estranys i costums exòtics, la justificació del comportament humà sense referències axiològiques, el consum justificat per la possibilitat d'autoelecció encara que es consumeixi el que consumeix tothom, la moda com a expressió de la vellesa superada, la vivència absoluta del present per desconfiança del futur, la por a la mort i la preocupació per conservar-se jove... Tots aquest continguts han de tenir una explicació i posen en evidència els excessos de la mística, (religiosa o política) dels grans sacrificis. Cal considerar en la seva justa mesura la revalorització del present, de l'estètica i de la tolerància però es més discutible si això és resultat de la incapacitat de projectar un futur, si es presenten estèticament conductes condemnables per la ètica més universal i si la tolerància comporta restar impassible front a la injustícia contra l'humà.

El fet postmodern ha calat a les nostres escoles i es portat pels nostres mestres; s'ha introduït en l'escàs interval de quatre o cinc anys. La presentació informal i l'"anar a la moda" dels mestres n'és un indicador. Ara, els alumnes no aspiren a vestir com els seus mestres, dones i homes prototipus directe de l'adult. Ara, mestres i professors vesteixen exactament igual que els alumnes (calçat esportiu de marca, pantalons texans estrets o grisos segons el darrer crit, arrecada a l'orella...) o vesteixen amb una elegància informal que no quadra amb el context escolar generalment

polsós. Això podria ésser una aproximació educativa de l'adult a l'infant, posició molt correcta, però a vegades, sembla més un revival d'allò que no es va poder fer d'infant. Es aquest un tret molt propi de l'humà postmodern que no veient futur reviu el passat complaent-se en un joc d'infant.

Els mestres s'han llançat a acomplir els principis pedagògics de connectar l'escola amb el medi, de revaloritzar l'educació física i el llenguatge corporal. Aquests principis, aportats fa cents anys pel Moviment de l'Escola Activa, a algunes escoles arriben a extrems impensables. Un excés de festes, setmanes monogràfiques, sortides i colònies fan deixar de banda activitats ben específiques de l'escola com fer càlcul mental, practicar l'operatòria aritmètica o redactar freqüentment. Els mestres que no obliden aquestes activitats i es resisteixen a un excés de festa i activitats diverses poden ésser titllats de tradicionals, de no estar al dia o de no ésser pedagògics.

El resultat és que l'escola és una bona iniciadora als costums de consum i d'autosatisfacció de la societat postmoderna. Els alumnes són iniciats al consum de llaunes de refresc quan van d'excursió amb la justificació que no s'han de dur ampolles de vidre doncs els mestres no han previst un indret amb font d'aigua i encara menys han pensat en recomanar l'ús d'una cantimplora. Havent-hi autocars no cal pensar que els alumnes hagin d'habituar-se a caminar ni a uns hàbits de circulació vial i pública. Els alumnes més grans són iniciats a anar en vaixell o a la "disco". L'escola ensenya a guanyar-se els diners sense treballar, és a dir, fent estampetes-bono, fent rifes o endossant objectes inútils o etiquetes adhesives. El centre escolar o institut és el millor iniciador a l'adquisició de productes etiquetats amb marques de moda.

En massa casos els mestres justifiquen la situació dient que ells no imposen res, que l'escola ha d'estar vinculada al medi i que no és possible anar amb exigències als infants o joves d'avui.

Aquesta és una primera descripció ràpida que cal aprofundir. Cal aplegar el màxim nombre d'indicadors per tal que els equips de mestres facin un reflexió en el marc de la seva escola. Front a l'Escola Moderna defensada per Freinet, i abans no l'hem consolidada, ens ha sobrevingut l'Escola Postmoderna. No podem amagar el cap sota l'ala i hem de formular alternatives.

¿ Cap a on ens hauria de conduir una recerca en base a una anàlisi filosòfico-antropològica en relació a l'educació ?

L'escola per tal que promoguéssim la màxima unitat i entesa que és la base de la construcció cultural hauria de fonamentar-se en una antropologia de síntesi recollint l'aportació de cadascuna de les tres direccions antropològiques.

* La pedagogia racional y sistemàtica per a fer l'home moral tal com la formulà Kant pot ésser una postura en minoria en l'actualitat, possiblement pels excessos a que va conduir, però les seves aportacions són permanents i de molt pes: la disciplina que converteix l'animalitat en humanitat, l'esforç i l'autocontrol, la formació de la voluntat, les idees com a ideal de perfecció que no es troba per experiència, l'educació com a art que es perfecciona d'una generació a l'altre. L'educació ha d'ésser institucionalitzada i garantida per una política educativa fonamentada en la raó. Cal articular la llibertat i la coacció (Kant vol dir exigència o obligacions), la moralització que no es pot deixar exclusivament als

predicadors atès que és la base del civisme, el catecisme del Dret que proposés l'estudi de casos (ve a ésser un programa d'educació ètica). Són totes elles qüestions ben importants per a l'escola d'avui.

* La pedagogia individual per a fer que l'home sàpiga decidir la seva vida i sentir-se feliç és la proposta que llençà Rousseau front a una creixent organització de la societat i anticipant-se en el temps a una especial tendència a la uniformització, a la massificació. La pedagogia diferencial defensada per Rousseau recobra la seva importància, avui que els Mitjans de Comunicació de Masses eduquen indiscriminadament sense distinció d'edat i sense considerar la diferent naturalesa de l'infant. L'infant ja no existeix per ell mateix, torna a ésser un homenet petit que a força de cops i agressions pels interessos de producció i de control social arribarà a ésser l'home fet, perfectament adaptat, sense iniciativa i sense criteri propi.

El marc social-cultural actual justifica una relectura de l'"Emili o l'educaci'o " de Rousseau. Ell mateix diu referint-se als col.legis del seu temps que són per riure, reclama una institució pública d'educació però denuncia que es proposin dues finalitats contraposades la qual cosa, diu, fa dobles els homes. "D'aquesta faiçó combatuts, fluctuants durant la carrera de la vida, l'acabem sense haver-nos pogut posar d'acord amb nosaltres mateixos, i sense ser de profit, ni per a nosaltres ni per als altres". I aquesta antinòmia o contradicció interna té tota l'actualitat: penso jo que avui les escoles no serveixen ni per als uns ni per als altres, ni per a millorar la societat ni per a millorar l'humà-persona. ¿ Es que no hi pot haver un enfoc de síntesi i deixem de veure malmesos tants esforços personals, tants recursos econòmics i tants costos socials ?

* La pedagogia social per a fer l'home democràtic segueix una direcció antropològica universal però sobre la vida concreta, la realitat social i històrica.

Deixo de banda la pedagogia marxista de Suchodolski atès que per la seva característica leninista, minoria selecta que dirigeix a la majoria, procedeix més com la direcció platònica i encara que no es defensen idees abstractes, es creen nous conceptes referits a un estat ideal. Per al nostre objectiu pot ésser una millor aportació seguir a Dewey. És ell qui deixa palès que un govern que es recolza en el sufragi universal és el que necessita un poble més educat per tal que els ciutadans puguin actuar a partir de raons i convenciments dels governants i no per una autoritat externa.

Dewey assenyala que la democràcia és més que una forma de govern, és una manera de viure associat, una experiència comunicada conjuntament. L'educació ha de promoure la iniciativa i l'adaptabilitat personal atès que la societat és mòbil i el canvi continu. Cal desconfiar de les finalitats massa generals perquè són abstractes i aquí no és fàcil posar-s'hi d'acord. Dewey posa en guàrdia respecte als programes massa carregats, respecte a les escissions greus de l'educació: treball - lleure; estudi intel·lectual - exercici pràctic; estudis físico-naturals - estudis socials; individu - món o societat. L'escola ha d'ésser una comunitat de vida amb tot el que implica, l'aprenentatge de l'escola hauria de continuar fora d'ella amb un lliure joc entre escola i societat.

Si algún punt tenen clarament en comú tenen aquestes orientacions pedagògiques basades en tres direccions antropològiques diferents és la importància de l'educació

moral i avui el que més clarament constatem és la inexistència d'educació moral, d'educació ètica. L'ètica que veiem en els nostres alumnes, siguin d'escola pública o d'escola privada o d'escola religiosa, és l'ètica del consum, del consum de "marques", de la comoditat, de la sort, de l'autocomplaença... que tan eficaçment difonen els mitjans de masses i els continguts de masses (música, esport, videoclips). Això que és la tendència general no exclou que alguns mestres o religiosos donin continguts de religió amb convicció personal, però no es fàcil que hi hagi escoles que en la seva totalitat, pares i mestres tinguin les mateixes conviccions personals.

En síntesi veiem que les consideracions de Rousseau són més aviat crues, que les de Kant són clarament íntegres i respectuoses i que les de Dewey són diàfanes i clares. Hi ha prou base de coincidència però no han estat ateses. Serà que no s'han entès ?, o que no es volen entendre ?

El singular filòsof Roger Garaudy (1979:66) que ha fet un recorregut prou divers: cristianisme, marxisme, islamisme, diu: "Avui l'essencial de l'educació d'un infant no es fa a la família, ni a l'Església, ni fins i tot a l'escola, sinó sobretot a través dels mitjans de comunicació: la premsa, el cinema, la ràdio, i en primer lloc la televisió, que fa arribar fins a cadascú, a cada moment, uns models de comportament viscuts als quatre angles del món, uns herois o uns ídols que ens presenten un model invertit de la vida real, un model estereotipat i alienant, però que és un model terriblement eficaç".

Cal doncs construir un model d'escola unitari i prou sòlid com per donar a l'infant instruments per a que decideixi la seva vida i no es plegui míticament a tot el que se li

presenta. Solament amb una educació forta es pot superar la consciència mítica formada per l'enlluernament de les noves tecnologies i de la cultura audiovisual de masses.

Necessitem una antropologia de síntesi per a fonamentar una escola unitària i forta, capaç de potenciar el creixement personal, estimuladora de la disposició a la participació social-cultural i oberta a plantejar, que no imposar, valors i ideals que puguin guiar la vida dels humans. A aquest plantejament podrien sumar-s'hi persones de totes les tendències ideològiques i de les diferents concepcions del món i del sentit de la vida, éssent una superació per a tots assolir una convivència obertament plural capaç d'enterrar tots els fanatismes del passat. Es anar cap a la "aldea global" que formula McLuhan.

Hem de construir models de futur però una perspectiva prospectiva no es un perspectiva de somni sinó que ha de partir dels petits avenços ja assolits en el present o en el passat i és per això que en cada capítol estudiarem experiències parcials, existents, que han de contribuir a la descripció d'un model integral projectable.

Hi ha bons antecedents de direccions pedagògiques orientades per una antropologia integral, de síntesi. Els analitzarem.

* PESTALOZZI (1800) ja projectava assegurar l'educació integral respectant la personalitat individual, potenciant el desenvolupament i les capacitats naturals. Cal educar en la ciència però també la voluntat, cal donar cultura però també ensinistrar l'habilitat. Sobretot cal educar moralment atès que l'home és una unitat d'intel·ligència, sentiment, moralitat i activitat tècnica.

Tot això ha quedat prou clar a partir de l'Escola Nova o Activa però convé notar com darrerament l'educació de la moralitat ha quedat arraconada i això fa trontollar tot el plantejament escolar. L'educació intel·lectual, afectiva i tècnica no té consistència, li manquen valors de partida i finalitats d'arribada on fer peu.

* FREINET (1950) és el mestre pràctic amb gran reflexió pedagògica i social que confia en el valor de la ciència i la tècnica al servei de l'humà i del col·lectiu social. És possiblement el model de referència més immediat i amb més projecció de futur: es planteja les finalitats de l'educació; organitza una escola centrada en l'infant membre de la comunitat; l'infant es construeix a sí mateix a partir de la riquesa del medi educatiu, del material i les tècniques; l'escola del demà serà l'escola del treball; intel·ligència formada i mans expertes sobre les que es van acumulant coneixements; la disciplina és organització i hàbits per al treball organitzat; l'escola del segle XX ha de funcionar amb les eines i tècniques del segle XX: impremta, imatge, discos, ràdio, màquina d'escriure, fotografia càmera, telèfon, tren, cotxe, avió (i avui hagués afegit: video-televisió, ordinador); la readaptació s'ha de fer a partir de la base: el país, la família, la tradició, l'esforç de tants homes; la readaptació és complexa perquè exigeix finançament, readaptació dels mestres, convenciment progressiu i no imposició; l'escola no és redentora social sinó que a la societat segueix l'escola que necessita però cal escurçar la distància que les separa.

Sorprèn que un mestre amb una pràctica tan desenvolupada (no ha deixat mai l'escola) i amb una reflexió àmplia i profunda no hagi estat més explorat pels investigadors de



l'educació. Freinet ha influït poc en els ambients universitaris i en canvi ha modificat molt en els ambients escolars.

* FREIRE (1970) és el pedagog dedicat a l'educació d'adults però que implícitament dissenya un model educatiu i d'escola. En una societat de mitjans de comunicació de masses la proposta de Freire s'adeqüa també a la realitat dels infants. Els infants arriben a l'escola sabent coses, habituats a la utilització de mitjans de comunicació i segueixen sabent o aprenent a través d'aquests mitjans. L'escola doncs no els pot acollir com a ignorants, tenen ja uns aprenentatges i el diàleg mestre - alumnes es converteix en un procediment docent de primer ordre.

Cal considerar les aportacions de Freire: relació horitzontal educador -educand; tots tenen cultura: el treball és cultura; l'educació ha de fer l'home lliure de consciència: la conscientització que no és endoctrinament ni ideologització és un procés; l'educació ha de superar l'alienació de la teoria i l'alienació de la pràctica; l'educació ha de partir de l'univers de l'experiència de l'alumne; l'educació i els educadors no són neutrals.

En considerar l'aportació d'aquest darrer pedagog: la conscientització és un procés que ha de fer cada educand i el diàleg és el procediment fonamental de l'educador, no puc renunciar a fer esment del primer mestre de la nostra cultura occidental mediterrània. Potser ens ajudi a veure quines són les constants en un procés de tant canvi cultural com s'ha produït i s'està produïnt cada vegada amb més acceleració i amb capacitat exponencial per l'impacte de les noves tecnologies.

* SOCRATES (fa 2400 anys) va desenvolupar una activitat obertament educativa, promotora de l'autoeducació de cadascú. Estava convençut de l'existència d'unes veritats universals i de la conveniència d'arribar al concepte com a representació més essencial de les coses. Cada home però ha d'arribar per convenciment propi a la veritat; la veritat no pot ésser imposada. Vivim en un entorn social i cultural i les lleis són la força de cohesió social; alhora que cal que les lleis siguin justes i fonamentades en la veritat, cal complir les lleis. Sócrates, que va denunciar sempre la injustícia, la mentida i la hipocressia no va desobeir la llei que el condemnava, com a exemple que la llei ha d'ésser respectada.

Sócrates és molt antic i pot ésser mitificat. És el model menys perfilat de mestre, però potser per això, és un model per excel·lència: un cop hem acceptat que no hi ha un model permanent i universal. Però va bé recordar que Sócrates rebutjava la utilitat d'un instrument tècnic tan elemental com el llibre; d'altres potser renunciaren a la reflexió en profunditat, personalitzada, i confiaren que el llibre els donaria la veritat. Cal pensar que la desconfiança inicial respecte el llibre hauria quedat superada tractant-se d'un home compromès en la veritat; possiblement d'haver viscut anys després hagués adoptat la utilització de llibres. Això ho trobem avui ben actual si pensem en video, ordinadors, so HiFi... que els mestres més experimentats poden resistir-se a incorporar i que els mestres més neofits confien suplir la seva falta d'art personal amb màquines i materials elaborats.

Les diferents direccions antropològiques palesen les antinòmies permanents en la vida humana i per aplicació en la pedagogia. Les direccions pedagògiques de síntesi són les que haurem d'explorar amb més detall per donar força i contingut a l'escola. L'escola està en fase crítica perquè

la societat i el model cultural està en fase crítica, de transició per l'efecte transformador de les noves tecnologies i els nous paradigmes científics.

Que l'escola estigui en fase crítica és comprensible però el que encara no té justificació és que l'escola sigui una institució inoperant, innecessària. Sembla que inicialment l'Escola hagi quedat suplantada pels Mitjans de Masses convertits en escola excloent. Així, són mitjans de massificació i no de comunicació com correspon. A l'escola li correspon una funció d'elaboració de la comunicació a la mida de cada educand adult, infant, urbà o rural, que no poden fer els mitjans de comunicació. Aquest es el camí que volem explorar.

3.2.

ANALISI

SOCIAL - CULTURAL

L'ESCOLA HA DE PARTIR DELS CONTINGUTS I MODES DE VIDA DOMINANTS I REFLEXIONAR SOBRE LA CIENCIA, LA TECNOLOGIA I LA CULTURA EN GENERAL DESVETLLANT LES CAPACITATS DE TREBALL, INICIATIVA I CREATIVITAT.

Educació i cultura¹ van nèixer juntes, eren una mateixa producció humana i social, el resultat d'haver substituït la llei de la selecció natural dels més forts i adaptats per la llei de la cooperació cultural dels més febles i inadaptats. Aquest comportament humà, la cooperació, totalment lligat a la presa de consciència dóna una nova dimensió a la natura; la cultura projecta i multiplica la natura. El mateix humà, però, pot orientar la seva consciència a la confrontació convertint els instints naturals en passions, actuant contra la natura i contra els altres humans amb la incultura. (Són produccions d'incultura la destrucció injustificada de la natura, la guerra i la concentració d'energia sense límits, per exemple).

¹ Inicialment empram el terme cultura en el seu sentit més ampli de significació. Cultura és tot el que no és natura, és tot el que forma part de la producció real o simbòlica dels humans. Més endavant s'incorporaran d'altres, significacions, particularment el d'indústria cultural.

Amb quaranta segles de cultura occidental ningú podria imaginar que cultura i educació haguessin arribat a distanciar-se tant. I ja al segle XX quan la cultura no entra a les escoles i l'educació és un subproducte exclusivament destinat als infants, entra en joc la comunicació com a fenomen de masses i tecnològic. La comunicació o la informació de masses ha entrat amb prepotència mítica; ha enlluernat de tal manera que educació i cultura han quedat com a produccions residuals.

Educació i cultura han d'apropar distàncies si volen sobreviure, si volem que tinguin un paper en la construcció social. L'educació ha de sortir de la presó que és l'escola. El Moviment de l'Escola Nova propugnava portar la vida a l'escola; avui, és tanta la vida i tan complexa que cal sortir de l'escola i dels seus models per conèixer els models de treball, de cultura i de comunicació que agiten la nostra societat.

També la cultura ha d'apropar-se al treball com a activitat de producció humana. Un gran sector de la cultura es va tancar en biblioteques, en museus i en cenacles i produccions erudites. Sense menystenir les biblioteques i museus, la cultura i l'educació s'han de trobar al carrer, al treball, a la vida social, al contingut dels mitjans de comunicació.

Cultura, Educació i Comunicació tenen un origen global comú intrinsecament lligat a la formació de la Societat. La complexitat fa que avui sigui necessari diferenciar aquestes funcions socials, igual que ha passat amb els éssers vius que progressivament han diferenciat les seves funcions vitals. Seria un error històric que una funció absorbís les altres. La Societat necessita una rica producció cultural que pot posar en relació tots les pobles i grups socials a

través de la comunicació i que es reproduïx en les generacions que segueixen per tal que puguin prendre el relleu cultural aportant la seva producció.

Quan l'educació es restringeix a unes tècniques i formes culturals del passat fa infants "fofos", incapaçs d'introduir-se activament a la vida cultural, o fa joves "passotes" que rebutgen qualsevol forma cultural que no sigui novíssima i s'entra en una espiral d'empobriment cultural.

Quan la comunicació vol absorbir-ho i mediatitzar-ho tot, ofega i la cultura no és una producció lliure i creativa. La cultura condicionada pels mitjans de comunicació i pel preu del mercat, que no valora per qualitat sinó per novetat, s'empobreix. Empobrida la cultura, la comunicació difón banalitats i superficialitat.

Si el concepte de cultura no engloba el de treball es converteix en minoritària, en elitista i a vegades pot ésser solament un element de distinció de caràcter individual; en aquest cas el seu valor es purament fictici atès que augmenta en funció de la característica de privatiu. La cultura pot ésser una activitat de contemplació, també de producció i actualment, amb la societat de masses ha esdevingut així mateix activitat de consum.

Històricament hi ha hagut una gran escisió cultural que ja podem veure a Grècia i s'ha mantingut fins a l'època actual. Mentre una gran majoria s'ha hagut de limitar a la producció cultural i particularment a la cultura del treball, una minoria selecta (per nissaga o per la força) s'ha dedicat plàcidament a la contemplació i fins i tot a la producció narcicista. Avui, a la societat industrial s'ofereix la cultura com un bé de consum i es tendeix a contemplar o a produir/practicar allò que el sistema econòmic ofereix, no

ja per la seva qualitat sinó per la seva rendabilitat. Amb tot, la cultura és un bé però no té un valor absolut per a tothom sinó segons l'ús que en fa cadascú.

Pensem que el fenomen de la comunicació de masses no hi és aliè i avui la cultura es presenta en un context clarament diferent de les èpoques anteriors.

Per una teoria de les funcions socials

Cultura, Educació i Comunicació són les tres funcions de la Societat. La destrucció de qualsevol d'elles pot conduir a l'autodestrucció de la Societat. Proponem la investigació d'una alternativa cultural global que consideri el paper de funcions diferenciades de comunicació i educació. Creiem que s'ha de vertebrar entorn de la cultura atès que representa l'univers humà de totes les significacions cognoscitives, morals i estètiques del món. (Salvador Giner, 1985 i 1987). La cultura és un extens procés social significatiu, un nivell emergent de la realitat, diferent i superior al de la física o la biologia (Id.). La cultura és pel que significa.

Solament es pot trobar una alternativa a l'educació obrint el camp d'estudi. El recinte escolar, el camp educatiu són variables massa depenents de la cultura i de la comunicació per a que el seu estudi aïllat pugui aportar alternatives modificadores. D'altra banda, l'alternativa educativa a trobar està en funció d'un model social i cultural que està desestabilitzat i no sabem ben bé quin és. I, a ningú escapa que el fenomen comunicatiu és el més recent i el que ha contribuït més a crear la desestabilització. Això no vol dir, oposar-se al fet comunicatiu, vol dir que cal cercar

una alternativa global que articuli les tres funcions: cultura, educació i comunicació en tres subsistemes i amb els necessaris aparells i òrgans.

Podem girar-nos d'esquena i no abordar la investigació d'una alternativa cultural; podem quedar-nos en les successives reformes d'elements escolars: l'estructura del sistema educatiu, la concreció d'un nou currículum escolar, la incorporació dels mitjans audiovisuals, la incorporació d'ordinadors, la incorporació de nous continguts d'aprenentatge (salut, consum, informàtica, imatge)... Totes aquestes reformes són necessàries però cal modificar l'estructura de l'edifici escolar per donar-els-hi cabuda. Incorporar totes aquestes reformes a un edifici escolar vell és sobrecarregar-lo barrocament, pot significar un esfondrament i que es malmetin projectes, tan delicats encara, com són els que hem esmentat.

D'altra banda, si no abordem la investigació d'una alternativa cultural global a la qual nosaltres hem hem d'atansar-nos-hi des de l'educació, no pensem que això segueixi com si res, això no hi ha qui ho pari. La joventut, i la joventut en atur total, la que ni treballa, ni estudia, ni contribueix a la seva família perquè no s'identifica amb res, reventarà el sistema. Ja hi ha joves que "passen" del sistema escolar i comencen a haver-hi indicis de joves que passen també de televisió i de tanta tonteria.

Hi ha estoics joves resistents que es poden passar quinze hores al carrer; les passen "de plantón" i sense fer res (xerren de res, riuen de qualsevol cosa, es moten d'algú o pensen quina en podran fer per...), i en a casa el temps just de menjar o de dormir perquè a la família no hi ha interacció social o cultural. No tenen projecte però ja no els retén ni la televisió com a màxim exponent dels mitjans de masses. No tenen projecte però s'han

organitzat en grups de supervivència, s'han constituït en societat diferent i estan creant la seva cultura diferencial. Nosaltres els hem anomenat "tribus urbanes" de *punks, heavies, rockers, mods, etc.*

¿ No és suficient aquest estat de coses per justificar la necessitat d'una alternativa cultural global ? Una alternativa cultural que pugui traduir-se en política cultural en un marc de pluralisme que ja no permet l'existència d'un monopoli cultural imposat. La política cultural ha d'englobar la política de comunicació i la política educativa en un plantejament harmònic. Actualment solament hi ha una suprapolítica de comunicació que ningú ha fet pública i en canvi hi ha munió de mesures de subpolítica cultural per salvar de la desaparició els diaris, el cinema, el patrimoni arquitectònic... igual que hi ha nombroses mesures de subpolítica educativa per fer més discret el descrèdit de la institució escolar.

Però la situació de l'escola és tan miserable que estant en tan mal estat és utilitzada per salvar altres interessos externs a ella. Així les escoles han de portar el control de vacunacions dels infants o practicar tractaments anti-càries; han d'ensenyar a llegir diaris i consumir-ne per salvar de la ruina empreses periodístiques; han de fer setmanes d'esquí per rentabilitzar les estacions invernals en dies feiners; han de fer concursos de dibuix i literaris per estendre diferents causes o per difondre determinades marques comercials; han de consumir llibres que l'autoritat competent ha decidit subvencionar; han d'acudir a determinats espectacles que l'administració subvenciona perquè hi té bones coneixences, i un llarg etc.

Necessitem investigar una alternativa cultural global. Nosaltres, els mestres, hem de contribuir-hi des de l'escola que també és institució de cultura (i si no ho és, ho ha de

ser) i des de l'educació, que és una funció social que desenvolupa la màxima capacitat de les persones i els dóna el màxim nivell cultural possible perquè s'incorporin a l'acreciment cultural de l'obra social de tots.

EDUCACIO - COMUNICACIO - CULTURA :

les funcions que defineixen la vida social
per una macroteoria del binomi educació - comunicació

Els problemes de l'educació són problemes de la societat.

Els problemes que presenta la realitat educativa ultrapassen el propi àmbit de l'educació. Per alguns es tracta d'una invasió de competències com si l'educació institucionalitzada en escoles fós un model intocable i permanent. Uns altres atribueixen els desconcerts (o conflictes socials) a la ineficàcia de l'escola i es posicionen exigint unes responsabilitats que superen la pròpia capacitat de la institució escolar o bé, d'altres, han proposat la seva supressió.

En un àmbit més immediat i per evitar un possible monopoli de l'educació per part de l'Estat que regula l'escola, grups de pares reclamen el dret de la Família i grups religiosos reclamen el dret de l'Església. Tots semblen ignorar que hi ha un altre important agent d'educació. Garaudy (1979) ho deixa ben palès en un paràgraf.

"Avui l'essencial de l'educació d'un infant no es fa a la família ni a l'Església, ni fins i tot a l'escola, sinó sobretot a través dels mitjans de comunicació: la premsa, el cinema, la ràdio, i en primer lloc la televisió, que fa arribar fins a cadascú, a cada moment, uns models de comportament viscuts als quatre angles del món, uns herois o uns ídols que ens presenten un model invertit de la vida real, un model estereotipat i alienant, però que és un model terriblement eficaç."

Així doncs, tot esforç per conceptualitzar, per definir l'educació pot esdevenir inútil si no es fa en un marc més ampli. D'entrada cal pensar que en la societat actual l'educació forma part d'un binomi quasi indissociable: educació - comunicació. Això és així per molts motius. Sempre s'ha associat l'educació a un procés de comunicació encara que en la seva forma més simple serien dues persones: mestre i deixeble. Per parlar de l'educació que es fa un mateix s'ha matizat sempre aquesta característica amb un prefix, i així es parla d'auto-educació. Durant el segle XIX i a partir de les concentracions de població que genera la producció industrial es van formant masses socials que són vertebrades a partir de la premsa, premsa burgesa i premsa obrera. Amb el segle XX apareixen nous mitjans, la premsa és un d'ells però amb l'aparició de la ràdio i la televisió queda ja vertebrada una societat de masses. Avui, a les portes del segle XXI amb les noves tecnologies de la informació i la seva capacitat de propagació universal i instantània queda totalment configurada la societat de masses única o la aldea global com l'anomena McLuhan ().

S'ha configurat de manera total una i única societat de comunicació de masses de manera que el que passa a un país de la Terra és conegut i pot influir sobre els esdeveniments d'un altre país ben distant. Com explicar, sinó, que en un any (1989-1990), s'hagin produït canvis tan radicals i tan

accelerats als països de la Europa de l'Est? S'hauria estès el procediment de refugiar-se en embaixades sinó hagués estat difós pels mitjans de comunicació de masses? Però, alhora cal preguntar-se també què entenen per llibertat i democràcia els ciutadans que rebutgen un país autoritari. Coneixen també els problemes d'atur, de l'habitatge i de la joventut que no pot emancipar-se i fer la seva vida autònoma?

En aquest context, analitzar l'educació com a procés que té per finalitat assolir una formació personal integral (aprenentatges instrumentals, coneixements bàsics, desenvolupament de les pròpies capacitats, elaboració d'una concepció del món i de la vida i assumpció d'uns valors que guïïn la pròpia actuació) i capacitar per a la incorporació activa a la vida cultural, és realment impossible o més aviat ingenu.

Haviem posat tota l'esperança en l'educació, tant els que volien de l'humà una major capacitat productiva com els que amb l'educació esperaven resoldre els problemes de la humanitat. El sistema d'escolarització avui vigent és producte de la societat industrial; tot plegat no fa ni dos segles. Amb totes les seves complexitats ha estat un procés d'autonomia de l'educació-cultura respecte a la religió, a la qual també hi han contribuït les institucions religioses. Cal veure-ho en perspectiva per comprendre que la religió ha portat l'hominid d'ésser una espècie vital amb inici de consciència a l'estat d'ésser humà persona.

Actualment, amb el creixement dels mitjans de comunicació de masses s'ha desenvolupat autònomament la funció de comunicació que s'interposa entre educació i cultura. Davant la prepotència de la comunicació sembla que la cultura es replega als cenacles selectius i als àmbits reclosos (biblioteques, museus) i l'educació reforma i torna

a reformar el seu sistema i el seu currículum en un intent de recuperar un nivell que s'ha perdut. Entretant la novel·la s'aparta de la ortodòxia tradicional, els poetes aposten per la poesia visual i els artistes plàstics donen origen a un circuit de galeries d'art i exposicions que passen pels grans centres comercials i no pels cercles de cultura. Són cada vegada menys els infants i joves que segueixen l'escolaritat de gust i amb l'èxit convencional, la deserció escolar és important, justament ara que es perllonga l'escolarització obligatòria als setze anys i que els que vulguin atènyer el màxim nivell universitari hauran de seguir escolaritzats fins als vint-i-quatre o vint-i-set anys. Entretant, joves que no assoleixen l'èxit escolar, es converteixen en dibuixants de còmics, s'organitzen en companyia de teatre, són decoradors ceramistes, poden posar en marxa una empresa d'instal·lació d'antenes i megafonia o es poden convertir fins i tot en creadors de software informàtic... assoleixen l'èxit social.

Les funcions de la vida social: procés històric de diferenciació.

L'associació que presentem d'educació, comunicació i cultura no és purament circumstancial, s'explica per l'evolució històrica de la cultura. La cultura és una manifestació específica de l'ésser humà sense que això vulgui dir un trencament amb el món animal que dona sovint proves d'una certa cultura.

L'ésser humà és producte de l'evolució, funció global dins un univers purament natural (biologia). És ésser humà quan té consciència d'estar posat sobre els seus propis peus (Von Cube, 1988). La consciència, facultat específica de l'ésser

humà fa un salt per sobre de la natura, es transcendeix a ell mateix i genera la religió, funció que el reconcilia amb sí mateix i amb la natura que domina i utilitza al seu albir. La religió supera el procés d'adaptació de les espècies per un procés de submissió guiat pels vectors: totem i tabú en un marc estructural ritualista. La tribalització és el primer procediment social que canvia de signe l'evolució. Si l'evolució de les espècies seguia un procediment de selecció competitiva, l'evolució cultural seguirà a partir d'aquí un procediment de cooperació cada vegada més intensificat. La religió organitza socialment en tribu i desenvolupa una dimensió espiriritual en la persona. Tota la vida dels primers éssers humans està guiada per la religió.

En l'evolució cultural un estadi posterior és el de la polis en el que apareix la societat política o civil (Grècia o Roma). En aquestes societats, clarament definides, la cultura és una realitat independent de la religió sense perjudici de vincles evidents. Dintre del concepte de cultura hi cavia tota manifestació humana i social, des del treball agrícola fins la música i les matemàtiques (Es el cas de la comunitat dels pitagòrics). Aquest estadi polis es perllonga amb algunes variacions durant l'Edat Mitjana i el Renaixement fins la Il·lustració. De manera definitiva a l'Edat Mitjana, el treball queda assignat als camperols i serfs i no és considerat cultura fins que, amb el Renaixement, artesans i artistes revaloritzen la ciència i la tècnica com a manifestacions de cultura.

L'educació, iniciació a la cultura dels infants

L'educació com a iniciació a la cultura dels infants i joves comença a organitzar-se de manera sistemàtica a mitjans del segle XVI però malgrat la contribució d'ordres religioses a l'educació d'orfes i d'escoles elementals gratuïtes, l'escolarització de tots els infants no ha estat proclamada per a tots els ciutadans fins que els il·lustrats van presentar-ho com un dret de l'home reclamant una escola pública.

Aquest ideal no ha estat possible de manera total fins fa vint anys al nostre país. Cent anys abans Giles Ferry establí a França l'escola pública per a tots els infants, aquella escola pública que a mitjans del segle XVIII ja reclamava Rousseau.

Quan els països occidentals han resolt el problema de l'educació per a tots els ciutadans per introduir-los a la cultura, apareix amb un funcionament autònom la funció de comunicació. Això obliga a redefinir els espais i competències d'aquestes tres funcions socials: cultura, educació i comunicació. Cal, així mateix, identificar solapaments inevitables i cal dissenyar formes d'articulació per garantir una transferència positiva d'una funció a les altres. No es pot acceptar que l'escola faci avorrir la cultura, l'interès per saber i per saber fer; no es pot acceptar que la televisió absorbeixi tantes hores de l'infant que l'inhibeixi de l'activitat escolar. Cal desenvolupar una cultura menys carregosa, més àgil i lúdica a imatge de la comunicació; cal donar contingut cultural sòlid a la comunicació i evitar la frivolització amb qualsevol coneixement.

El procés diacrònic ha estat doncs de successives especialitzacions. Mentre a l'inici la religió era la funció global que tot ho cobria (higiene, dret, coneixement, educació, comunicació...), quan apareix la cultura com a

funció autònoma, la producció, la tècnica, la literatura, l'art s'emancipen de la religió (no sense dificultats com en el cas de la literatura i l'art). Quan a la civilització occidental apareixen els humanistes del Renaixement ja plantegen la necessitat de desenvolupar l'educació de manera específica sense perdre els lligams amb la cultura. Komensky amb la Didàctica Magna i Rousseau amb la constatació de la diferent naturalesa de l'infant marquen l'inici d'una funció específica de la societat. L'educació serà l'aliment que farà créixer els infants per estar a l'alçada del desenvolupament cultural de la societat en la que neixen; allò que la humanitat en el seu conjunt i de manera cooperativa ha assolit durant tants anys, l'humà concret ha d'assolir-ho en pocs anys, en els anys tendres i plàstics de la infantesa. Sorgeix una estructura específica, l'escola que ve a completar la funció educativa que venien desenvolupant la família respecte a la producció, fonamentalment, i l'església respecte a la contemplació. La funció d'educació esdevé vital per a la societat; s'ha d'articular entre els vector de l'espontaneïtat i la intencionalitat per assolir la formació, en un procés d'ensenyament-aprenentatge. L'educació per tant, és indiscutiblement un procés de personalització que fa de l'humà subjecte de la seva pròpia vida. Aquesta és l'educació socràtica totalment integrada a la cultura, l'educació proposada per l'humanista Erasmus de Rotterdam "educatio super omnia" que ha de preparar els homes per actuar a la família, a l'església i a l'estat.

Durant tres segles l'educació ha estat una funció clarament definida amb la finalitat de formar l'infància. Ara, en una societat de mitjans de comunicació de masses no queda tan clar que hi hagi una infància. La societat de comunicació de masses informa, comunica, expressa o sedueix indiscriminadament, no té en compte l'edat. Això no ha d'ensorrar l'educació ni la cultura que significaria

l'ensorrament de la societat. Cal un reajust, una nova articulació de la societat en base a tres funcions diferenciades i complementàries.

La comunicació, darrera funció especialitzada

La nova funció de comunicació es mou entre els vectors de l'actualitat i la permanença. Es notícia, té interès allò que és nou, per efímer que sigui i tindrà sempre interès allò que és fonamental. Malgrat els errors inicials de convertir en notícia qualsevol banalitat i de deixar els temes importants per a una operació de recanvi quan no hi ha notícies, la comunicació en produir la informació a escala mundial, acostava les persones de pobles i cultures diferents, dilueix els fantasmes del passat, els enemics exteriors de la pàtria amb els que es controlava els ciutadans i se'ls mantenia artificialment units. La comunicació es produeix amb un llenguatge cada vegada més universal, més comprensible per a tots que evita els mals entesos que es produeixen per les diferents concepcions dels llenguatges verbals. La comunicació pot situar en un estadi més objectiu i genera un procés d'ensenyament que abans feia exclusivament l'escola. A l'estructura de la comunicació cal situar cadascun dels mitjans de comunicació de masses, les empreses cada vegada més multimedia i la universitat com a institució dispensadora de cultura.

Que li queda a la cultura en una societat amb funcions tan diferenciades? Li queda tot, atès que la seva resultant, la civilització es multiplica per la contribució de les diferents funcions diferenciades. La cultura segueix situant l'humà en l'estadi polític o cívic que procedeix a la socialització i que ja hem afirmat que es fa per cooperació

deixant enrera la selecció natural. La cultura es mou amb els vectors de tradició i innovació i el seu procés és dual: producció i contemplació.

Les exigències de productivitat social per superar les limitacions de la natura fan que l'humà s'hagi especialitzat en un determinat camp de producció. Això no deixa d'ésser una alienació, una renúncia a part de les seves capacitats. Però l'humà, si no vol convertir-se en un ésser esquifit ha de contemplar-ho tot en la mesura de les seves possibilitats: la natura de la qual procedeix i a la qual pertany, la cultura que ell produeix i la que produeixen els altres humans i la dimensió que el trascendeix a ell mateix i el pot fer sentir-se participant d'una existència que ho abasta tot i que no està subjecte al temps.

La producció que en altre temps ha cobert la major part de la vida humana, si més no de la gran majoria, avui queda reduïda sensiblement per a aquesta majoria. Mentre a principis de segle, el temps de treball suposava més del doble del temps de lleure, avui el temps de lleure s'atança ja al triple del temps de treball (Mayor Zaragoza, 1987: 159). Així, avui gran part de la població està en millor condicions que aquella minoria privilegiada de Grècia i Roma que podien dedicar-se al lleure i a la contemplació i van bastir la cultura mediterrània de la qual en som hereus nosaltres i tota l'Europa.

Cal capacitar l'home d'avui perquè pugui fruit de la cultura, contemplant-ne tots els camps i produint en aquells que el fan créixer com a persona. La cultura es produeix a través d'estructures molt diverses i això es del tot necessari per evitar que s'imposin les tendències exclusivament tradicionalistes o les tendències exclusivament innovacionistes. En la base de l'estructura

estan les empreses de producció de béns i serveis i cal afirmar una vegada més que el treball, el treball ben fet és, cultura i qui sap treballar en un sector determinat té cultura malgrat hagi estat poc alfabetitzat.

Si el treball segueix tècniques i procediments que assegurin la producció, són necessaris també els creadors culturals i els departaments de recerca vinculats a les empreses de producció o a la universitat, comunicadora de cultura, que garanteixen la dimensió innovadora. Hi ha també conservatoris, generalment d'iniciativa pública i institucions populars que són fonamentalment orientades per la tradició.

Als quadres adjunts es pot veure esquemàticament l'evolució i l'estructura de les funcions socials.

Procés diacrònic de la diversificació de funcions socials

EVOLUCIÓ ORGÀNICA

EVOLUCIÓ CULTURAL	RELIGIÓ	RELIGIÓ	RELIGIÓ	RELIGIÓ	RELIGIÓ	RELIGIÓ
		CULTURA filosofia	CULTURA treball	CULTURA ciència/tècnica treball	EDUCACIÓ CULTURA	EDUCACIÓ COMUNICACIÓ CULTURA (*)
		s. V a C	s. V	s. XV	s. XVII	s. XX

(*) CULTURA inclou: filosofia, ciència, tecnologia, art, humanística i producció

Treball i lleure són dues "modalitats" de l'acció cultural:

TREBALL → producció de béns i serveis

LLEURE → contemplació de la cultura i de tot l'entorn humà i social.

[Gràfic 4] Procés diacrònic de la diversificació de funcions socials.

Estratigrafia de l'evolució i complexificació cultural humana i social

ESTADIS EVOLUTIUS	PROCEDIMENT	FUNCIÓ	VECTORS	PROCÉS	PRODUCTE	ESTRUCTURA
tribu	tribalització	RELIGIÓ	tòtem tabú	submissió	ESPIRITUALITZACIÓ	ritualisme
polis	socialització	CULTURA	tradicció innovació	producció contemplació (treball) (lleure)	CIVILITZACIÓ institucions	empreses producció creadors culturals instituts recerca
objecte	llenguatge	COMUNICACIÓ	actualitat significativitat (novetat) (importància)	ensenyament	INFORMACIÓ	empreses multimedia mitjans comunicació universitat
subjecte	personalització	EDUCACIÓ	espontaneïtat intencionalitat	aprenentatge	FORMACIÓ	escola família església ciutat educativa
espècie	selecció	EVOLUCIÓ	adaptació mutació	adaptació	HOMINITZACIÓ	genètica
ESTADIS EVOLUTIUS	PROCEDIMENT	FUNCIÓ	VECTORS	PROCÉS	PRODUCTE	ESTRUCTURA

[Gràfic 5] Estratigrafia de l'evolució i complexificació cultural humana i social.

Actualitat de la qüestió: educació, comunicació i cultura.

La reflexió i debat per repensar la cultura en la societat actual i d'acompanyar el potencial de la comunicació de la necessària responsabilitat ètica, és present des de tots els angles, és en la paraula d'intel·lectuals prou coneguts.

El sociòleg Alain Touraine (El País 15.03.89) es preguntava: "¿Crisis de la cultura? I afirmava que no es tracta de la destrucció de la cultura sinó del reemplaçament de les cultures populars locals pels productes culturals massivament difosos; es una cultura industrialitzada que ha afectat tots els racons del planeta. Es pronuncia obertament per no acceptar la cultura de masses i la cultura de elite. Posa de manifest com darrerament ha trobat nou èxit l'òpera, la dansa, els documentals de viatges i el coneixement de cultures diferents a la nostra.

Per a mi la proposta és clara. La cultura de masses esdevé el directori de la diversitat cultural i de la diversitat de temes. Coneguts aquests, s'ha de potenciar que tot ciutadà aprofundeixi aquelles cultures que puguin ésser del seu interès i que practiqui aquelles activitats que desenvolupin la seva personalitat. De ben segur que la institució escolar té una important funció en aquest sentit, molt més positiva que dedicar-se a fer la contra a la comunicació de masses. Per la seva banda, el sistema comunicatiu haurà de modificar els seus excessos de banalització que estan generant una joventut immunitzada a la televisió, a la informació rutinària i irreflexiva.

Però si l'escola ha de revisar els seus plantejaments d'educació i els il·lustrats han de revisar la seva concepció de cultura, no queden al marge de revisió els mitjans de comunicació de masses. Néstor Luján (La Vanguardia 13.04.90) afirma que ja pensen per nosaltres i que les nostres reaccions solament corresponen a un sentit dèbilment negatiu. Posa de manifest com, a través d'imatges dirigides i imperfectes, l'home d'avui està absolutament desinformat.

Umberto Eco, conegut semiòleg es planteja el futur de la informació (El País 25.08.89) a partir dels abusos de barrejar la informació real amb la ficció de tal manera que el ciutadà no té possibilitat de destriar l'una de l'altra. Cal esperar que es formuli un codi deontològic dels professionals de la comunicació de la talla del Jurament Hipocràtic respecte a la medicina. Jugar amb la informació no és menys arriscat que jugar amb la vida i la mort.

Citem aquestes referències entre moltes que dia a dia es poden recollir a la premsa o que es poden també sentir (amb menor freqüència) a la televisió. El debat és obert, afecta a educació, cultura i comunicació i exigeix una nova articulació que afecta al model social. No és endebades que veiem en educació, cultura i comunicació les tres funcions socials que es corresponen a les funcions que defineixen la vida: nutrició, reproducció, relació. Hem identificat anteriorment la cultura amb producció i contemplació cosa que no es contradiu amb la idea de reproducció. La cultura és producció d'un moment determinat en base a una capacitat humana i una aplicació de treball, però és sempre reproducció de produccions anteriors. Mai la cultura parteix de zero i ningú pot atribuir-se'n la propietat en exclusiva. La cultura és patrimoni de tots, es patrimoni social, és en darrer terme, patrimoni de la Humanitat d'avui, del passat i del futur.

Havent redactat aquestes pàgines, encara els faig una revisió, justament el dia que llegeixo la ressenya del Congrés Mundial de Sociologia celebrat a Madrid (El País 16.07.90). S'han posat a debat els paradigmes sobre els que treballa la Sociologia. Salvador Giner ha parlat del de la societat de la informació en vies de construcció. José Cazorla ha parlat del de la societat de la comunicació caracteritzat per l'oci com a realització personal i que és controlat pels mitjans de comunicació.

La comunicació, amb el seu gran i accelerat desenvolupament tecnològic, està multiplicant el seu potencial a l'infinit, si més no en aparença. Ara bé, tan potencial tecnològic pot no servir de res un cop superat l'al·lucinant inicial. Si no hi ha contingut per comunicar pot repetir-se el fracàs dels ferrocarrils en un país que no té prou mercats comercials per transportar. Solament un desenvolupament cultural ampli i obert pot furnir un contingut suficient a l'aparell comunicatiu que no s'exhaureixi ràpidament o que acabi per endurir l'oïda dels ciutadans. I cal, finalment, que hi hagi ciutadans formats, subjectes de sí mateixos i que a més de saber que estan posat sobre els seus propis peus, sàpiguen tenir criteri, opinions i gustos propis. I això correspon indubtablement al sistema educatiu i és l'exigència que la societat fa.

Al butlletí de Fundesco n.106 (juny 1990), Miguel Angel Escotet aborda el fet de l'escola paral·lela:

"S'ha deixat construir, sense intencionalitat, una escola paral·lela, la de la ràdio i la televisió, especialment aquesta darrera, que exalta i reforça la violència, els atractius físics superficials, el desig d'acumular, la importància dels béns materials sobre els de l'esperit. Una nova escola que ignora les minories i posa en gravíssim risc la major riquesa que té el nostre món, és a dir, la seva pròpia diversitat cultural com a eix de la llibertat, de creativitat, de transformació i de progrés. Tot això sense comptar amb el fet de barrejar ficció i realitat, sense discriminar continguts, la qual cosa indueix moltes vegades a l'aprenentatge d'errors, amb el que ensenya a la població infantil i als adults de menor formació intel·lectual uns coneixements inexactes, magnificats per la credibilitat en el missatge del propi mitjà."

Descriu una situació evident però no estariem d'acord amb una possible interpretació apocalíptica que no fa l'autor en el conjunt de l'article. Rectificaria l'autor en la referència a la formació intel·lectual dels adults. La capacitat de processar críticament la informació depèn de la formació personal global i no exclusivament de la intel·lectual. Hi ha persones ben madures i autònomes, mestresses de casa o pagesos que amb ben pocs anys d'escola tenen criteri propi i no es deixen enredar. Aquesta formació personal és la que com a mínim hauria de garantir l'educació independentment de la major o menor aptitud per a l'activitat intel·lectual.

Educació, comunicació i cultura són funcions de la vida social que es complementen i enriqueixen per fer de l'ésser humà un ésser personal i social alhora capacitat per formar part d'una societat democràtica. La societat democràtica és societat de participació de persones i no simplement societat de masses que legitimen amb un vot periòdic.

A la recerca d'una alternativa cultural

L'alternativa cultural ha de respondre a la configuració social de finals del segle XX. La societat actual té tres característiques clares: és tecnològica, està intercomunicada i és pluricultural.

* LA SOCIETAT ES TECNOLÒGICA

L'aspiració de la societat lliure grega: saber i saber fer, s'han trobat definitivament. Després de molts segles d'activitat de pensament exclusiu, al marge de les classes productives, camperols i artesans, apareixen els científics experimentals que investiguen als seus tallers o laboratoris. El món de la producció segueix el seu curs autònom i a les darreries del segle XVIII uns tècnics artesans hàbils i amb molts petits coneixements científics construeixen màquines i generen la revolució industrial que canvia el mode de producció i la configuració de tota la societat dels països industrialitzats. Els països no-industrialitzats són instrumentalitzats pels industrialitzats; els treuen matèries primeres i els col.loquen productes industrials. També aquests comencen a canviar perquè aspiren als avantatges del model de societat industrial.

A les portes de la "tercera ona" (Alvin Toffler, 1980) la ciència i la tècnica ja no formen més separats. Quan parlem de societat tecnològica fem referència a la ciència com a

tècnica aplicada o a tècnica sobre bases científiques sòlides. Alguns prefereixen el mot tecnociència; a mi em sembla suficient el mot tecnologia que ja precisa una significació diferent de tècnica que significa tan sols saber fer, mentre que en el primer cas es tracta del conèixement de les bases científiques que expliquen una tècnica. Tecnologia és doncs un treball intel·lectual aplicat a la tècnica que és eminentment productiva. Això vol dir que els intel·lectuals dedicats a la ciència i a la tecnologia han d'esser considerats per primera vegada professionals productius. Cada vegada més, la intel·ligència, la formació científica i tecnològica, seran considerades activitats productives capaces de posar en marxa automatismes per a l'activitat industrial i de serveis.

Així mateix, amb la tecnologia com a ciència aplicada s'imposa definitivament la interdisciplinarietat. En els camps aplicatius no escau, no és operant l'excessiva especialització sense que això vulgui dir que l'especialització científica no sigui necessària en el pla de la recerca pura. Wiener, en formular la Cibernetica, dóna una nova dimensió a la ciència que abans no havia estat formulada: la síntesi global, la interdisciplinarietat. A partir de Wiener el científic solitari deixa d'esser el prototipus per passar el relleu als equips investigadors pluriprofessionals.

Les noves tecnologies són una producció cultural que provoca l'anomenada tercera revolució industrial o revolució de la informació. En aquesta, el cost de les matèries primeres és insignificant, la quantitat de mà d'obra reduïda; el que té un cost realment alt és la informació científicotecnològica, la inversió en recerca tecnològica.

Les noves tecnologies aplicades a la producció generen un nou model econòmic comú per a la societat de tot el planeta, des dels diferents models culturals concrets: Europa Occidental, U.S.A. Japó, Europa de l'Est s'aspira a assolir el nou model econòmic que pot: augmentar extraordinàriament la productivitat, reduir la mà d'obra contenint la pressió sindical, relançar la inversió, renovar i multiplicar els béns de consum, multiplicar les despeses militars per alta tecnologia i internacionalització total de l'economia portant a l'extrem la divisió internacional del treball (M. Castells, 1986). Els països que no estan al primer nivell de desenvolupament resten en la més pura dependència tecnològica alhora que seran els països on es crearan centres de producció que explotaran la mà d'obra a baix preu.

* LA SOCIETAT ESTA INTERCOMUNICADA

Les noves tecnologies tenen un camp preferent d'aplicació als sistemes d'informació i comunicació. Això comporta un total canvi cultural a la "galaxia Gutenberg" (M. McLuhan). El llibre manuscrit, instrument de cultura per a una minoria intel·lectual es va generalitzar gràcies a la impremta. Grans sectors de població podien tenir accés al llibre imprès, si bé això no es produí de manera definitiva fins tres-cents anys després quan els il·lustrats es serviren de la impremta per publicar idees crítiques al sistema establert i fins quatre-cents anys després quan es generalitza l'escola per a tota la població. Han estat cinc-cents anys de cultura fonamentada en l'activitat abstracta de llegir i escriure. Les noves tecnologies aplicades a la comunicació recuperen la imatge i el so com a representacions de la realitat menys abstractes, recuperen les activitats de veure i escoltar com a font d'àmplia

informació a través dels documents audiovisuals que poden donar a conèixer realitats ben distants de l'experiència personal.

El comportament davant el document audiovisual és radicalment diferent del comportament davant del text escrit. El llenguatge audiovisual dóna una visió global amb immediata representació d'una realitat simbòlica de qualsevol realitat equivalent; la seva percepció és més sensitiva que mental. L'hemisferi cerebral dret registra i processa els estímuls icònics i sonors percebuts per vista i oïda. El llenguatge escrit és una substitució de llenguatge verbal oral; el llenguatge verbal és linial i exigeix una acumulació progressiva de dades abstractes que acumulades en paquets i degudament processades poden adquirir significat provocant una de les moltes possibles representacions mentals. Cada persona fa les representacions mentals en el marc de referència que li aporta la seva experiència viscuda. Obviament hi ha una aparent llibertat de representació mental respecte al subjecte emissor si bé aquesta llibertat queda circumscrita a l'experiència del receptor.

Mentre la cultura literària estimula directament les capacitats racionals, la cultura audiovisual estimula les capacitats emotives i si això es dóna habitualment configura un tipus de comportament humà dominant i en conseqüència s'origina una vida cultural diferent.

Això es refereix exclusivament al model de la cultura occidental marcada per l'herència greco-romana de caràcter marcadament racional. Altra cas és el de la cultura oriental de caràcter emotiu-contemplatiu. Es il.lustrador veure-ho en les litúrgies desenvolupades dins una mateixa religió com és la cristiana. La litúrgia és un conjunt de signes i actituds encaminats a expressar una fe religiosa, una vivència. Així,

amb les mateixes bases doctrinals, la litúrgia cristiano-llatina és fonamenta en la paraula i promou el comprendre mentre la litúrgia cristiano-ortodoxa es fonamenta en el sentiment i promou el contemplar.

Però al mateix temps que hi pot haver una recessió de la cultura impresa, guanya difusió la cultura informàtica que ofereix en un mateix producte llenguatge linial escrit, llenguatge matemàtic i estructures sistèmiques que configuren una prolongació externa de les capacitats recionals i de codificació de la ment humana.

Les noves tecnologies són una nova inversió de capital econòmic que òbviamnet persegueix la seva màxima rendabilitat. Els mitjans de comunicació de masses estan sotmesos a una constant evolució tècnològica per arribar cada vegada a sectors més amplis de població, per posar els nous aparells i sistemes de comunicació a l'abast de més nombre de persones, per produir uns documents audiovisuals que siguin exportables a tots els països, independentment del seu model cultural.

Així, gent de tots els països coneixen les maneres de fer de gent d'altres països, gent de cultures ben diverses viuen les mateixes ficcions i es familiaritzen amb els mateixos patrons de vida. Les diversitats culturals tendeixen a diluir-se i ben paradoxalment sorgeix arreu la reivindicació de la pròpia identitat, del fet diferencial.

* LA SOCIETAT ES PLURICULTURAL

Alhora que es tendeix a la "Aldea global" (McLuhan), es recobra la consciència de la pròpia identitat. Les mateixes cultures o manifestacions culturals minoritàries tendeixen a reforçar-se. Els diferents països volen sumar-se a

empreses de col.laboració internacional, però tots volen sumar-s'hi en les condicions més avantatjoses possibles no solament en el pla econòmic sinó cultural. Els països de llengües majoritàries haguessin volgut que la seva llengua fós l'adoptada com a llengua oficial; els països de llengües minoritàries demanen que sigui reconeguda la seva llengua; ningú ha defensat un projecte lingüístic comú fet en base a una llengua internacional com s'havia fet a l'inici del segle per tot Europa. El projecte d'unió dels estats de la Europa Occidental compta amb la oficialitat de totes les llengües i compta amb els sistemes tècnics de traducció simultània i de publicació en totes les llengües. Serà una unitat de base pluricultural.

Aquesta pluriculturalitat europea es relativament senzilla exceptuant el cas de la llengua. Però, avui, la població europea no és solament la població nascuda a Europa. Els fluxes de migració del sud cap als països del nord estan modificant de manera important la composició de la població europea. Gent de diferents races, de llengües d'origen ben diferent i de cultures religioses diferents s'estan situant a tots els països industrialitzats d'Europa. Un cas ben particular que ens afecta a nosaltres és el dels contingents de població de l'Àfrica, de raça negra o de cultura islàmica que puguen a través de la costa mediterrània i es van distribuïnt per tots els indrets on poden trobar una ocupació laboral que és poc retribuïda per als habitants del país.

Aquest és un fenomen tan generalitzat que no pot quedar en adaptació submissa; tard o d'hora haurà de ser un procés d'integració compartida en un model cultural que reculli elements enriquidors d'una o altra aportació. Caldrà superar les respostes etnocèntriques o tradicionalistes i adoptar respostes de consciència crítica. Diem caldrà atès que avui sovint hi ha respostes de xenofòbia, alguns pobles (Aitona,

Santa Coloma de Farnés) que posen de manifest la inseguretat de les persones. L'escola hi ha de donar resposta, avui, per tal que aquests incidents fruit de la inseguretat no es converteixin en xenofòbia arrelada. L'escola ha d'organitzar la seva activitat i la seva convivència d'acord amb la població del medi i avui cal comptar amb la presència de negres, de gitanos i d'àrabs, d'infants que arriben parlant una llengua diferent del castellà i del català i que les seves famílies, poc o molt convençudes, són hereves de l'Islam o d'altres confessions religioses. L'escola té un paper singular en afavorir el contacte pluricultural, i promoure transaccions culturals positives resultat de les quals, els catalans podem incorporar elements i pràctiques culturals (com en altre temps incorporàrem habaneres o l'arquitectura tagarina (mudèjar) i els nouvinguts es facin adoptius de la cultura de la terra, promovent la integració dels seu fills fins a la plena incorporació com a ciutadans amb tots els drets i deures.

*** LA SOCIETAT ESTA EN UN MOMENT DE INTENSA TRANSICIO.**

Cal considerar també la importància específica dels canvis interns que ja s'estan operant al sí de la societat com a conseqüència de les característiques descrites: tecnològica, intercomunicada i pluricultural. Els va assenyalar Alvin Toffler el 1980 a "La tercera ola".

La lluita per redefinir els rols sexuals. Màxima identificació dels llocs de treball de la dona amb els de l'home; modes "unisex" i utilització indistinta de senyes d'identitat per part d'homes i dones; multiplicació de casos de transexualitat, emancipació feminista, moviment gai. Aquesta mateixa redefinició es transmet a l'alteració de la família com a unitat base de convivència; apareixen assatjos de vida comunitària, de parelles homosexuals que reclamen el

dret a tenir fills, joves que troben en les sectes el clima afectiu i gratificant que no han trobat als cercles de convivència tradicionals.

Desestabilització de les professions més tradicionals: els mateixos mestres ja no saben ben bé quina és la seva feina atès que en educació intervenen psicòlegs, educadors especialitzats o de carrer, metges paidopsiquiatres i educadors de lleure, i per altra banda se'ls responsabilitza de continguts que mai s'havien vist a l'escola. Altre tant passa als advocats que es veuen substituïts per gestors o agents de la propietat, els policies que ho són pels vigilants jurats i detectius, els metges que ho són per curanderos o savis orientalistes, els periodistes que ho són per qualsevol llicenciat en lletres.

El moviment social i polític és desconcertant. Partits procedents de l'esquerra han arribat al govern però la seva política acontenta més als empresaris que als sindicats. El govern negocia amb els sindicats; els partits no entren en el joc i al parlament no hi ha parlament sinó imposició del corró per part del partit majoritari. A Italia ja són tan febles els sindicats que han sorgit els "comitès de base" per negociar amb l'empresa i no amb el govern.

Hi ha una gran crisi de personalitat que s'expressa en el neguit que viu tanta gent. Es treballa amb horaris comprimits per disposar de llargs caps de setmana per dedicar-los a intensa activitat. D'altres es refugien al video-TV i devoren pel·lícules i els més cultes devoren novel·les. Es recorre a teràpies de grup, a les experiències sexuals, al misticisme, a l'essoterisme o a l'astrologia amb una especial necessitat per conèixer el futur. Es indicador d'una gran falta de seguretat. En aquests casos és

quan és fàcil trobar en els negres, els gitanos o els àrabs una explicació a la nostra intranquil·litat convertint-los en "cap de turc".

¿ Pot l'escola com a institució fer un treball de prevenció que afavoreixi una personalitat en equilibri?... No sols diem que sí, sinó que l'ha de fer inexcusablement: per convenciment propi, perquè la nostra Constitució ho reconeix encara que de manera difosa i perquè la Declaració universal dels drets de l'humà de 1948 ho reconeix de manera expressa. Aquesta darrera diu: "L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos; i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau." (En un altre capítol s'aborda però expressament l'anàlisi psico-personal).

Cobren nova actualitat les reflexions de Freud sobre "El malestar en la cultura", en una societat paraneuròtica o generadora d'una neurosi amplament estesa. Com diu Toffler "estan representant un drama inconscient dins d'un drama".

Cal observar però que en aquest marc de societat propensa a la neurosi hi ha també manifestacions alternatives, intents de superació del desencant provocat per la crisi dels ideals de la modernitat. Tal volta, la crida a respectar la Natura, la proclamació dels Drets Humans, l'Acció Solidària amb el Tercer Món són una represa dels ideals que poden construir la Utopia que es formulen de manera més generosa atès que de fet són proclames que des dels països democràtics i dels països rics es fan en favor dels països més endarrerits políticament i econòmicament.

*** LA CULTURA ES PRESENTA DE MANERA DIFERENT:
ES LA CULTURA MOSAIC.**

Tot el que absorbim cada dia, l'allau d'informacions que rebem pels mitjans de comunicació, especialment si hi estem atents però també encara que intentem estar-ne al marge, es el que Abraham Moles ha identificat com "cultura mosaic". L'escola no és la única iniciadora a la cultura, especialment pel que fa a coneixements descriptius com ara de geografia, d'història, de medicina, d'higiene, de dietètica... Molts ciutadans tenen avui una informació molt superior a la que en el passat tenia un "batxiller" que al cap i a la fi era una persona amb estudis.

Cal considerar però que es tracta d'una informació sense límitis pel que fa a extensió però amb grans limitacions pel que fa a un aprofundiment científic. La primera característica és la dificultat de convertir el coneixement en aplicació atès que aplicant de manera receptària es pot caure en grans errors.

Però l'escola actual no compta amb aquesta "cultura mosaic" i podria resoldre el gran problema de motivació dels nostres alumnes, podria resoldre el primer contacte de l'alumne amb la matèria que no hauria d'abordar-se d'entrada de manera en excés racional.

*** UNA CULTURA AMB DESVIACIO CIENTISTA
O UNA CULTURA TECNOLOGICA ETICA**

La ciència és cosa que es porta, la investigació tecnològica dóna prestigi per ella mateixa independentment de la seva qualitat i independentment de la seva finalitat. De qualitat

a vegades n'hi ha ben poca atès que l'únic objectiu és l'obtenció d'un prestigi. Les finalitats són massa vegades ben miserables; la més miserable, la guerra. Hi ha finalitats esquivades com les que tan sols persegueixen l'obtenció d'un producte de gran consum que aporti grans beneficis.

Com assenyala Mayor Zaragoza (1987) " la recerca de nous coneixements no pot disculpar que aquells ja adquirits deixin d'aplicar-se de manera general a tots els que podrien beneficiar-se dels mateixos.(...) Avui és un imperatiu ètic procurar que s'apliquin a les grans masses els coneixements ja disponibles que fins el moment present repercuteixen en benefici de molt pocs".

Així mateix, la investigació tecnològica no és aplicada a l'avaluació tecnològica prèvia. Les conseqüències de moltes de les novetats tecnològiques són imprevisibles i una elemental responsabilitat científica exigeix que prèviament s'investiguin les possibles conseqüències de manera semblant com es fa abans de produir un nou producte farmacèutic.

També en aquest camp, però, s'ha posat de manifest la necessitat d'una responsabilitat moral col·lectiva que va guanyant terreny com a conducta moral que tots hem d'assumir. Es una responsabilitat d'aquesta generació no oblidar que estem intervenint en un món que heredaran les futures generacions. I és així que en un marc de societat de consum, cal recuperar l'ètica de l'austeritat que si bé no és necessària per motiu de subsistència com en el passat, sí ho és per motiu de supervivència present i futura.

Cal recordar les paraules del poeta Salvador Espriu a les darreries de la seva vida. Espriu assenyala la necessitat que la tecnologia estigui sotmesa a la ciència; al seu torn, la ciència ha d'estar sotmesa a la filosofia i d'entre

aquesta, l'ètica és la que ha de guiar-nos en tot. Es tan així que la tecnologia comporta clarament opcions ètiques i cíviques.

* UNA CULTURA ENTRE LA TRADICIO I LA INNOVACIO.

Massa sovint es contraposa modernitat o innovació a tradició. No hi ha una oposició sinó una complementarietat. La tradició garanteix uns formes de procedir per donar resposta a unes situacions previstes i això estalvia grans esforços humans, alhora que ofereix una seguretat i permet dedicar l'atenció i els esforços a encarar els problemes nous, no previstos. A aquests problemes nous cal respondre amb noves alternatives, amb innovació. Així, mai s'ha d'entendre la tradició com a quelcom estable i fossilitzat. la tradició s'ha de modificar en la mesura que innovacions es donen per bones i s'incorporen al repertori de solucions previstes a determinades situacions.

Tradició i innovació són les dues notes que millor defineixen la cultura com una realitat social evolutiva com és evolutiva la societat. L'evolució cultural és caracteritzada per aquesta tradició que va incorporant innovacions. A vegades però es produeixen trencaments o fractures culturals que provoquen regressions o integrismes en uns i desintegracions en altres.

El progrés social i cultural vindrà donat per les innovacions que siguem capaços de construir, de crear. No ha estat la història la que ha modificat la nostra vida, no serà la tecnologia la que resolgui els problemes de la humanitat. Serà la utilització que fem de la ciència i la tecnologia la que configurarà el nostre món i avançarà, si així ens ho proposem, cap a la resolució del màxim nombre de problemes.

La mateixa investigació científica i tecnològica, la prospectiva com a ciència que, a la vista d'innovacions del present, és capaç d'inventar models de futur, de pre-construir models de futur. Aquests models de futur poden tenir tan valor com els models de passat que la història re-construeix. Obviament es tracta d'aproximacions però podem pensar que en un limitat tant per cent podem projectar el nostre futur.