



**FRANCESC SAGRERA, PEDAGOG  
I ORIENTADOR**

**ACTUALITAT DEL SEU PENSAMENT  
PER A L'EDUCACIÓ D'AVUI**

**M Lidón Sanfeliu Alicart**

**FRANCESC SAGRERA, PEDAGOG  
I ORIENTADOR**



**ACTUALITAT DEL SEU PENSAMENT PER A  
L'EDUCACIÓ D'AVUI**

# **FRANCESC SAGRERA, PEDAGOG I ORIENTADOR**

## **ACTUALITAT DEL SEU PENSAMENT PER A L'EDUCACIÓ D'AVUI**

**Realitzada per:**

**Autora: M Lidón Sanfeliu Alicart**

**Director: Josep Gallifa**

**En el centre: “Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport,  
Blanquerna”, de la Universitat Ramon Llull i Departament de Pedagogia**



# AGRAÏMENTS

Expresso el meu agraïment al Director de la tesi, el Dr Josep Gallifa, pel seu interès i la seva actitud constructiva. I a la Dra Sofia Gallego, que va acceptar ser tutora de la tesi.

A Isidre Prat, advocat, exalumne de Francesc Sagrera i expresident de la seva fundació, pels seus impuls, col·laboració i cooperació.

Aquesta tesi també m'ha fet conscient de l'agraïment que sento envers totes les persones que han intervingut en la meva educació. Tant en el sistema escolar i de magisteri a Castelló (el meu lloc de naixement), com en el període universitari a Barcelona. I també en el subsistema social en què he viscut (sacerdots, catòlics, escola de l'Ajuntament de Barcelona) i en el subsistema familiar, que destacaré a continuació:

Agraeixo al meu pare, Joaquim Sanfeliu, que m'hagi transmès la seva passió pel coneixement i el respecte per la natura i per totes les persones, independentment del seu origen i religió.

A la meva mare, Dolores Alicart, el seu afecte incondicional per a tots nosaltres i la seva fe en la vida, en les persones i en Déu, que havia de ser un Déu d'amor.

Ambdós em varen inculcar la responsabilitat en el treball ben fet, i amb sacrifici van pagar els meus estudis, conscients que l'únic patrimoni que em podien deixar eren uns estudis de qualitat.

Els meus quatre germans Juaquinito, Jose Luís, M.Lola, y Juan Ramón amb els quals vem formar un bon equip que va ajudar a la nostra formació, estudis i als projectes de vida respectius.

A la meva família, el meu marit Fede i els meus fills, Federico, Jose, Pablo i M.Lidón, així com a la Núria, Gemma, i Eduard, i a tots els meus nets: A tots ells vull dedicar aquesta tesi per la alegria que hem donen i per la seva ajuda. En particular a la M.Lidón per haver tingut la paciència de llegir-se quasi tota la tesi. Al Pablo per les seves traduccions de l'anglès, i al Jose pel suport informàtic que requereix avui en dia el fer una treball com aquest.

Vull donar les gràcies més intenses al meu marit: amb ell he comentat molts aspectes d'aquesta tesi, i sense ell mai no hauria tingut ni les forces ni el suport suficient.

# ÍNDEX

<b>PART 0: INTRODUCCIÓ I METODOLOGIA</b> .....	11
1.- INTRODUCCIÓ .....	12
2.- METODOLOGIA .....	19
El mètode biogràfic .....	19
La investigació-acció .....	22
Planteig metodològic de la tesi doctoral.....	25
<b>PART I: BIOGRAFIA I CONTEXT HISTÒRIC DE FRANCESC SAGRERA</b> ...	27
1.- CONTEXT EDUCATIU I RELIGIÓS .....	28
2.- PRIMERA ETAPA (1901 - 1912) .....	28
2.1.- Context educatiu, 1901-1912 .....	29
2.1.1.- Context educatiu internacional.....	29
2.1.2.- Context educatiu a Espanya .....	32
2.1.3 Context educatiu a Catalunya.....	34
2.2.- Context de l'Església a Catalunya.....	38
2.3.- <i>Conclusió del context d'aquesta etapa</i> .....	39
2.4.- P. Francesc Sagrera (Biografia Primera Etapa).....	43
2.4.1.- Naixement, vida familiar.....	43
2.4.2 .- Conclusió de la biografia d'aquesta etapa.....	45
3.- SEGONA ETAPA (1912-1928).....	46
3.1.- Context educatiu.....	46
3.1.1.- Context educatiu internacional.....	46
3.1.2.- Context educatiu a Espanya .....	49
3.1.3.- Context educatiu a Catalunya.....	51
3.2.- Context de l'Església a Catalunya 1912-1928.....	53
3.3.- P Francesc Sagrera (Biografia Segona Etapa).....	57
3.3.1 .- Adolescència i joventut (1912-1928).....	57
a) Vocació definitiva: L'Escola Pia.....	58
b) .- Francesc sotsdiaca (1924).....	59
c) .- Noviciat escolapi: Diaconat .....	60
d) .- Ordenació sacerdotal.....	60

3.3.2 .- Moià .....	61
3.3.3 .- Conclusió d'aquesta etapa.....	62
4.- TERCERA ETAPA (1928-1936).....	62
4.1.- Context educatiu.....	62
4.1.1.- Context educatiu Internacional .....	62
4.1.2.- Context educatiu a Espanya .....	66
4.1.3.- Context educatiu a Catalunya.....	69
4.2.- Context de l'Església catalana 1928 -1936 .....	72
4.3.- P. Francesc Sagrera ( Biografia Tercera Etapa) .....	76
4.3.1 .- Mestre i forjador de joves .....	76
4.3.2 .- Testimonis dels deixebles.....	76
a ) Andreu Ros Roca.....	76
b ) Florenci Clotet.....	78
c) Isidre Prat .....	79
4.3.3.- La preguerra: els Cercles d'Estudi amb els joves (1933-1935) .....	81
4.3.4.- Fejocisme .....	82
a) Decàleg fejocista .....	82
Cercles d'Estudi.....	83
La Federació de Joves Cristians a Moià .....	85
4.4.- Conclusió d'aquesta etapa.....	86
5.- QUARTA ETAPA (1936-1940) .....	87
5.1.- Context educatiu.....	87
5.1.1.- Context educatiu internacional.....	87
5.1.2.- Context educatiu a Espanya .....	91
5.1.3.- Context educatiu a Catalunya.....	95
5.2.- Context a l'Església de Catalunya, 1936-1940 .....	102
5.3.- P. Francesc Sagrera (Biografia Quarta Etapa) .....	105
5.3.1.- Maduresa i mort .....	105
5.3.2.- El refugi al Molí .....	106
5.3.3 .- Epistolari .....	109
5.4.4.- Fi de la guerra.....	110
5.5.5.- Mort del Pare Sagrera.....	112
5.4- Conclusió d'aquesta etapa.....	112

<b>PART II: L'ORIENTACIÓ: HISTÒRIA, CONCEPTES I DEFINICIONS. LA VISIÓ DE FRANCESC SAGRERA</b> .....	113
1.- INTRODUCCIÓ .....	114
2.- HISTÒRIA DE L'ORIENTACIÓ .....	116
2.1.-Autors que s'han ocupat d'aquesta disciplina als EUA des dels començaments .....	117
2.1.1 .- Frank Parsons (1854-1908). Precursor de l'Orientació.....	117
2.1.2 .- Jesse Davis (1871-1955), continuador de Parsons .....	118
2.1.3.- Desenvolupament del <i>Counseling</i> als EUA .....	119
2.1.4.- John M. Brewer .....	119
2.1.5.- Donald Super .....	120
2.2 .- Els avenços de l'Orientació a Europa i la creació de serveis d'Orientació.....	122
2.2.1.- A Bèlgica.....	123
2.2.2.- A Ginebra .....	123
2.2.3.- A França .....	123
2.2.4.- A la Gran Bretanya.....	124
2.2.5.- A Luxemburg .....	124
2.2.6.- A Itàlia.....	124
2.2.7.- A Espanya .....	124
2.2.8.- Quadre Resum: Història de l'Orientació.....	125
2.2.9.- Quadre Resum Avenços a Europa.....	126
2.2.10.- Les dècades següents a partir del 1940. Característiques i extensió de l'Orientació a Espanya.....	127
3.- CONCEPTES I DEFINICIÓ D'ORIENTACIÓ .....	131
3.1.- L'orientació, en el concepte dels autors més representatius a Espanya.....	131
3.1.1.- Emili Mira López (1896-1964) .....	131
3.1.2. – M <sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno .....	132
3.1.3 .- Elvira Repetto Talavera.....	136
3.1.4.- Rafael Bisquerra .....	137
3.1.5 .- Francisco Rivas (2003).....	140
3.1.6 .- C. Castaño López-Mesas .....	141
3.1.7.- R. Bohoslavsky .....	141
3.1.8 .- El nostre concepte d'orientació (M Lidón Sanfeliu Alicart).....	141
4.- L'ORIENTACIÓ EN FRANCESC SAGRERA .....	143
<b>PART III: OBRA I ACTUALITAT DEL PENSAMENT DE FRANCESC SAGRERA</b> .....	150
1.- INTRODUCCIÓ .....	151

2.- IDEALS DE FRANCESC SAGRERA .....	151
2.1.- Ideals personals .....	152
2.2.- Ideals religiosos .....	153
2.3.- Ideals socials .....	153
3.- ELS SEUS VALORS .....	155
4.- FORMACIÓ DE FRANCESC SAGRERA .....	155
5.- PENSAMENT I OBRA: LA SEVA TASCA COM A MESTRE.....	156
6.- FRANCESC SAGRERA I ELS CERCLES D'ESTUDI AMB JOVES: FORJADOR DE JOVES.....	168
7.- EL PARE SAGRERA, SACERDOT .....	177
8.- LA INFLUÈNCIA DE LA GUERRA CIVIL EN LA VIDA DE FRANCESC SAGRERA: 1936-1940 .....	178
<b>PART IV. ACTUALITAT DEL PENSAMENT DE FRANCESC SAGRERA ...</b>	<b>190</b>
1.- PROJECCIÓ DE LES IDEES DE FRANCESC SAGRERA AL MÓN D'AVUI .	191
2.- INTERPRETACIÓ ACTUAL DELS VALORS .....	198
3.- L'ESCOLA AVUI: EL MESTRE I LA PRÀCTICA EDUCATIVA .....	209
4.- PROSPECTIVA EDUCATIVA. LA FORMACIÓ I LES COMPETÈNCIES DELS PROFESSORS .....	249
5.- CONCLUSIONS.....	262
<b>PART V: CONCLUSIONS.....</b>	<b>264</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>269</b>
<b>ANNEXOS.....</b>	<b>277</b>
1.- TEORIES DE L'ORIENTACIÓ.....	278
1.1.- Teories de Trets i Factors (D. G. Paterson, E. G. Williamson).....	279
1.2.- Teories basades en la personalitat .....	279
1.2.1.- Roe i Siegelman (1964).....	280
1.2.2.- La teoria de Holland (1959 i revisió 1966) .....	282
1.3.- Les teories del desenvolupament de la persona .....	283



1.3.1.- Teoria de l'aprenentatge social: .....	283
1.3.2.- La teoria de M. R. Katz (1963,1966) .....	286
1.3.3.- Eli Ginzberg i col·laboradors (1951, 1972).....	286
1.3.4.- Aportacions de Tiedeman i O'Hara .....	287
1.3.5.- Donald Edwin Super (1953,1957,1969,1970).....	288
1.4.- Teories del cicle vital .....	290
1.4.1.- Gottfredson (Super i Gottfredson, 1975).....	290
1.4.2.- Crites (1973,1974,1978).....	291
1.5.- Teoria de l'elecció i decisió vocacional de P. M. Blau i cols. (1956).....	292
1.6.- L' Educació per a la carrera. Bases teòriques .....	293
1.7.- Teories emergents del desenvolupament de la carrera. (Niles, G. Harris, Joan. 2002).....	294
1.7.1.- Teoria Social Cognitiva de la carrera de Lent, Brown i Hackett .....	295
1.7.2.- Teoria de l'apropament al processament cognitiu de la informació (CIP) .....	297
1.7.3.- Model holístic de la carrera i les decisions de rol de vida i satisfacció de Brown basat en valors .....	300
1.7.4.- Planificació de vida integradora de Hansen (ILP) .....	302
1.7.5.- Teories emergents "postmodernes" .....	305
2.- L'Orientació de la perspectiva dels models i programes d'intervenció .....	311
2.1.- Álvarez (1992) .....	312
2.2.- Els models de desenvolupament personal i l'orientació en l'educació.....	314
2.3.- Les tècniques i models practicats en diferents contextos que podem esmentar .....	319
2.4.- Hall (1983:3) .....	337
2.5.- Pelletier – Bujold.....	338
2.6.- Anys 1990-1998 .....	339
2.7.- El desenvolupament de la carrera i el mercat de treball (Sebastián, Araceli i Sánchez, María Fe, 2000).....	340
2.8.- Un model d'adults .....	349
2.9.- Model d'intervenció per serveis.....	351
2.10.- L'Orientació en les polítiques públiques en l'educació per a la carrera .....	356
3.- Disposicions Legals en Orientació .....	358
4.- Marc legal més recent i actual.....	360
5.- L'Orientació a la Comunitat Europea .....	383
5.1.- Apartat històric.....	383
5.2.- Tendències en l'Orientació a la Comunitat Europea.....	388
5.3.- La Política Comunitària en l'Orientació. Tractats .....	389

5.4.- La Formació i l'Orientació al Tractat de Maastrich.....	393
5..5.- Els serveis d'Orientació en els Sistemes d'Educació. Instituts d'Ocupació dels diferents països de la Unió Europea .....	394
6.- CONTEXT HISTÒRIC.....	398
6.1.- ETAPA INICIAL (1901–1912) .....	398
6.1.1 .- Context polític .....	398
6.1.2.- Context social 1901-1912 .....	406
6.2.- SEGONA ETAPA (1912-1928).....	414
6.2.1.- Context polític .....	414
6.2.1 a ). Context Polític Internacional.....	414
6.2.2.- Context social.....	425
6.3.- TERCERA ETAPA (1928-1936).....	433
6.3.1.- Context polític .....	433
6.3.2 .- Context social.....	441
6.4.-Quarta Etapa (1936-1940).....	451
6.4.1-Context polític .....	451
6.4.2 .-Context social.....	464

## **PART 0**

### **INTRODUCCIÓ I METODOLOGIA**

# 1.- INTRODUCCIÓ

Aquest treball estudia el pensament i l'obra de Francesc Sagrera i n'extreu els elements més significatius per als àmbits de l'orientació i l'educació actuals.

Per començar, exposarem per què estudiem Francesc Sagrera, així com unes paraules prèvies sobre els trets de personalitat més destacats del P. Sagrera a manera de presentació, per aportar d'entrada una visió general de qui era Francesc Sagrera, a través d'unes breus referències extretes de treballs diversos: biografies, articles, publicacions de la Fundació Francesc Sagrera, resums i testimonis dels seus deixebles, que més endavant trobarem més desenvolupats.

Considerem important mostrar alguns aspectes del seu pensament més profund, extrets principalment del treball que sobre Francesc Sagrera va realitzar el seu amic i company d'estudis (Solà, 1967) a fi que es justifiqui d'una manera ben patent per què l'autora de la tesi ha considerat que era important abordar aquest treball sobre aquest personatge, que va mostrar sempre una gran càrrega d'humanitat, pel que va aportar a tots els que el van tractar com a sacerdot i com a mestre. Encara avui dia és recordat per tots els seus deixebles, per mitjà de la creació de la Fundació Francesc Sagrera.

## ***Per què estudiar Francesc Sagrera?***

Inicio una empresa on vull mostrar un home en tota la seva veritat pels motius següents:

- Per la seva preocupació per la humanitat. Cada persona no és tan sols un home més que viu al seu món.
- Per haver descobert ben aviat que els altres existeixen i que mereixen atenció, respecte, valoració, confiança i compromís.
- Perquè considera que les necessitats dels menys afavorits són tan legítimes com les dels més afortunats, i perquè els éssers "abandonats i vacil·lants" enmig de una societat egoista són una crida a la seva solidaritat.
- Pel fet de ser únic i irremplaçable per als seus deixebles.

- Per prendre's la seva tasca professional com a mestre amb tota la seriositat, l'afecte i la responsabilitat que requeria el moment històric que li va tocar viure.
- Per treballar de valent per la formació del jovent donant exemple d'un esperit gegant.
- Pel seu esperit de justícia: ningú no és més que ningú.
- Per la seva frase preferida: "Estima i fes el que vulguis".

Per il·lustrar les raons anteriorment esmentades ens hem basat en la transcripció d'uns paràgrafs de l'article de Francesc Sagrera als Cercles d'Estudis de la Federació de Joves Cristians a Moià el 1932 i d'uns comentaris generals sobre el seu pensament:

"La Història de l'Església és precisament la història de l'eterna lluita de l'esperit contra la matèria, de la veritat contra l'error, de la llibertat contra la tirania: no creguem que la perfecció humana obeeix a un principi immanent, essencial a l'espècie, i que evoluciona seguint constantment un ritme progressiu i indefectible: en contemplar l'home en aquesta ascensió difícil i penosa vers els grans ideals de Veritat, Bondat i Bellesa, ens hem preguntat moltes vegades si ha arribat gaire amunt en les seves conquestes..."

"Una trista experiència ens ve a convèncer que allò de caminar sempre cap endavant podrà, al sùmmum, admetre's referint-se solament al progrés material Però si, per vertader progrés, entenem aquella trilogia Balmesiana d'Intel·ligència, Moralitat i Benestar en el seu grau màxim possible, concedit al major nombre possible, veurem llavors que el progrés humà és un teixit de contradiccions, de marxes i contramarxes..."

(Francesc Sagrera, 1932)

## ***Comentaris generals sobre el pensament de Francesc Sagrera***

**(Solà, 1967)**

“Francesc Sagrera sempre deia el que pensava. Amb franquesa i sense silenciar res, intentava posar lluita i coratge en aconseguir un nou estat de les coses i arrossegava cap a aquest objectiu els seus amics, alumnes, la joventut en general i la gent senzilla, sense fer distincions per raons culturals ni socials, perquè, davant el silenci de la societat, es rebel·là i féu front personalment i d’una manera engrescadora a les injustícies comeses contra els més dèbils. A tot el seu entorn portava aquesta lluita: a les aules on era mestre, als cercles d’estudi on formava joves, amb els seus companys, en les seves tertúlies amb gent senzilla, etc...”

“Com a professional, uns anys abans de la guerra civil (als voltants del 1930), es va caracteritzar per combatre la passivitat de la majoria davant greus problemes com ara el caciquisme, que obligava els obrers a treballar en unes condicions indignes. Les polítiques de l’època en què va viure el P. Sagrera estaven adreçades essencialment a l’acumulació de riquesa i cultura per part d’unes elits. L’analfabetisme, la poca qualitat de vida... eren problemes que s’arrossegaven des de feia temps. Francesc Sagrera, amb la seva lluita, intentava donar esperança a aquells que no podien fer massa soroll sense el perill de perdre-hi la vida... Enmig d’una societat egoista, eren com éssers abandonats vacil·lants, i calia lluitar per un nou estat de les coses”.

“A classe i als cercles d’estudi per a joves, es debatia i es parlava sovint de tots aquests temes que ell proposava i tractava gràcies a la gran preparació que havia aconseguit a través de diverses lectures i de l’estudi (era un gran autodidacte) de tractats de gran contingut social.”

“A la seva biblioteca particular podem trobar obres d’autors com ara Torres i Bages, Maritain o Clementina Arderiu, i sobre la doctrina social de l’Església, la justícia social, etc. El P. Sagrera és coherent amb les idees per què va lluitar el poble de Catalunya: la nacionalitat catalana i la justícia social.”

“La seva tasca, primordialment, consistia a afavorir que els alumnes i joves que ell formava prenguessin consciència, i a la vida, fossin uns ciutadans responsables, per transformar així la societat i alleugerir-la de tots aquells problemes d’injustícies i de falta de responsabilitat social. Sovint els deia: “Si un entrenador no té jugadors bons, no es pot jugar bé ni fer equip per a lluitar amb esperança per un nou estat de les coses”.

## ***Objectius de la tesi***

El propòsit general d'aquesta tesi i l'objectiu principal és estudiar a fons la figura excepcional de Francesc Sagrera i fer-ho amb tota la amplitud que requereix. La seva biografia i l'estudi del context històric en què va viure ens situaran en el temps en què es va formar i ens permetran comprendre com es va desenvolupar la seva personalitat. També ens permetran entendre la seva obra en perspectiva i treure'n conseqüències per a l'educació del present.

Un altre objectiu important del treball és estudiar l'evolució de les tasques orientadores al llarg del temps, fent un repàs al passat i al present d'aquesta disciplina, per mostrar la seva importància tant en l'àmbit teòric com en el pràctic. Francesc Sagrera també va considerar l'orientació com un element important en la seva tasca com a mestre i orientador. Ens interessa esbrinar l'actualitat del seu pensament educatiu i també la manera de fer que tenia en la relació amb els seus alumnes a l'aula, que no era una relació merament acadèmica sinó que també tenia aquesta funció orientadora. Volem esbrinar, en definitiva, si podem considerar que Francesc Sagrera va ser un orientador.

Com a tercer objectiu de la tesi, volem analitzar el pensament i l'obra de Francesc Sagrera, els seus ideals personals, religiosos i socials, els seus valors, la seva tasca com a mestre i sacerdot en la formació dels joves, etc.

En un quart objectiu, aprofundirem en la importància del treball sobre aquests valors actualment, amb la finalitat de tenir una panoràmica de l'estat en què es troba l'educació avui dia, la seva consideració a nivell social, en quin estat es troba la figura del mestre, com es considera socialment el sistema educatiu, etc... Aquí, la figura de Francesc Sagrera ens podrà ser útil per a realitzar algunes reflexions entorn d'alguns aspectes per a la millora, en general, de l'educació. Esperem que aquesta part pugui servir de referència per a obtenir una visió realista del món educatiu, més renovada i optimista, amb el convenciment que amb treball, estudi, formació, reflexió, entusiasme i motivació, podem, entre tots, alçar un món educatiu més adient per als nens i joves que tant estimem i respectem. Així ho va fer Francesc Sagrera en el seu temps, i la seva vida ens indica un camí per intentar-ho també en el món d'avui.

## ***Breu descripció de les fonts documentals que utilitzarem***

Les fonts documentals principals que utilitzarem per a l'assoliment dels objectius del treball són els escrits realitzats per Francesc Sagrera:

Articles publicats en diferents revistes de l'època

Escrits manuscrits de companys o familiars

Manuscrits propis no publicats

Cartes dirigides als seus deixebles o a d'altres persones

Considerarem també altres fonts documentals, com ara les biografies que s'han escrit sobre Francesc Sagrera en diferents moments per part de persones que el van conèixer directament i que van tenir accés als seus documents i vivències més personals.

Per tal de conèixer altres aspectes del seu pensament, així com de la seva pràctica educativa, realitzarem un conjunt d'enquestes a antics alumnes del P. Sagrera, entrevistes bastant obertes que ens serviran també per recollir detalls dels mètodes educatius que utilitzava, de les seves concepcions sobre l'educació, la seva forma d'entendre l'educació moral i cívica, etc. Aquesta documentació pretén recollir testimonis sobre els diferents propòsits d'aquest treball.

Tots aquests materials s'organitzaran per assolir l'acompliment de cadascun dels quatre objectius proposats i es contrastaran amb altres fonts documentals d'acord amb els propòsits del treball.

## ***Breu presentació de Francesc Sagrera***

A la introducció general ens ha semblat convenient fer conèixer, per mitjà d'unes línies breus, dades de la figura de Francesc Sagrera, com ara l'amor i el respecte per a tothom com a sacerdot i principalment per als més dèbils, com indica l'Evangelí, i la seva empena com a pedagog, en la formació de futurs ciutadans responsables amb la justícia en general, i la social en particular.

Per fer la presentació del personatge, hem agafat com a base la transcripció d'uns paràgrafs de l'article de Francesc Sagrera als Cercles d'Estudis de la Federació de Joves Cristians a Moià el 1932 i d'uns comentaris generals sobre el seu pensament .



En la primera part, presentem el context històric i la biografia alternant de l'un a l'altra en les mateixes etapes, amb l'objectiu que ens puguem situar en el conjunt dels fets ben singulars del moment en què Francesc Sagrera va viure i per esbrinar com van influir en el seu desenvolupament.

En la seva biografia, els fets que destaquem de la infantesa van del 1901 al 1912; els de la joventut, del 1912 al 1929; i després vénen l'edat adulta, del 1929 al 1936, i la maduresa, fins al 1940. Aquests apartats són els que, en la successió de les vivències i les influències familiars, d'educació i de formació, així com de realitzacions vocacionals, ens seran útils per anar destacant la vinculació i la coherència amb totes les necessitats dels altres que va vivint. Cadascuna de les etapes s'abordarà tenint en compte els diferents contextos: polític, social i educatiu, i en els àmbits internacional, espanyol i català. Les etapes en què presentem el context tenen una extensió desigual. La inicial, del 1901 al 1912, és d'una mida inferior a la resta, atès que pertany a l'època de la infantesa del P. Sagrera.

**En la primera etapa, la inicial,** de la biografia, expliquem el seu naixement a Breda (1901) i la seva infantesa a Barcelona on viu amb els seus pares, tot i que el lloc de naixement continua tenint la seva influència ja que passen els estius a Breda . Entendre la formació dels seus trets personals i vocacionals en aquesta etapa és fonamental per als objectius del treball. Hi destaquen la gran coherència entre els ideals i la fe rebuda de la seva família, la constància i la fermesa de les seves conviccions, la seva clara vocació envers els objectius de justícia social i el sentit de responsabilitat de tothom pel que fa al benestar dels més dèbils. Per tot això, malgrat que tenia una salut molt feble, gaudia d'una gran força vital psíquica, tot i que no física, així com d'una gran energia.

En **la joventut** de Francesc és on es va perfilant i decidint la seva vocació religiosa i pedagògica. Farem referència a la formació al Seminari, els problemes de salut, el sacerdoci i l'opció per l'Escola Pia, on era professor, i al fet que, com a bon ciutadà i bon cristià, es preocupà i treballà activament per les qüestions socials del seu temps

**En la tercera etapa,** el veurem ja com a mestre i forjador de joves en el seu primer destí, a Moià, amb la creació dels Cercles d'Estudi per a la formació dels seus alumnes i els joves en general en els temes més socials, amb inspiració en la justícia social de la Església. Totes aquestes activitats les va desenvolupar en el si de la Federació de Joves Cristians de Catalunya.

De les converses amb els seus deixebles en un treball de camp a Moià, en destaquem les opinions, totalment compartides, que Francesc Sagrera, com a mestre, ha estat un referència molt important en les seves vides. Consideraven el Pare Sagrera un mestre de gran energia que es feia, a la vegada, estimar. Era molt dialogant i fomentava la comunicació. En l'àmbit de les converses sobre la política del moment a classe, però sobretot als Cercles d'Estudi, que eren llocs de debat i formació de joves, no volia dictadures, ni socialismes desenfrenats, ni capitalismes desenfrenats, ni enfrontaments, però sí que volia democràcia. Sabia també fer una autocrítica respecte als col·legis escolapis en el sentit que l'austeritat i la pobresa no hi eren gaire presents, en alguns d'ells. Es preocupava també dels alumnes malalts, als qui donava classe, si calia, als seus domicilis perquè no es quedessin endarrerits sense demanar cap compensació a canvi. A classe defensava la llibertat amb formació.

**En la tercera etapa**, pocs anys abans que comencés la Guerra Civil, també destaquem la seva ingent tasca com a forjador de joves, en la conscienciació del moment que els havia tocat viure i la resposta possible, des d'una responsabilitat social i catòlica, als interrogants que el moment històric comportava.

I finalment, **en la quarta etapa**, la de maduresa i mort, expliquem el desenvolupament dels fets que van derivar del començament de la Guerra Civil en la vida de Francesc Sagrera: l'episodi de l'empresonament de Francesc al pati del col·legi per part dels milicians pel fet d'haver-se quedat fins a l'últim moment per evitar la profanació de l'Eucaristia. Tenim testimoni del fet a través de diari que li van recomanar que escrigués ell mateix per deixar constància d'un moment tan heroic per part seva. A partir d'aquest moment, l'aturada de la seva tasca professional va ser total. La persecució de què eren objecte els sacerdots el va obligar a refugiar-se al Molí del Perer, prop de Moià, des d'on va escriure als amics i deixebles. D'aquesta època, va deixar un ampli i magnífic epistolari de què aportem una mostra que completarem als annexos. Aquest fet va significar una forta empena en la seva vida espiritual, i durant el seu refugi, no va deixar mai de ser sacerdot, mestre i forjador amb els nois de la família del Molí i, mitjançant el seu epistolari, va realitzar una gran tasca per donar consol i ànim als seus amics i deixebles espirituals en aquells temps tan difícils per a tothom.

## 2.- METODOLOGIA

A continuació es realitza una descripció de les aproximacions metodològiques seguides en aquest treball, així com una exposició de com aquestes aproximacions s'articulen en les diferents parts de la tesi. Les metodologies seguides i que s'exposen en aquest punt són el mètode biogràfic i la investigació-acció.

### ***El mètode biogràfic***

El mètode biogràfic ha estat usat en ciències socials en diferents èpoques i amb diferents epistemologies i intencionalitats. L'interès per aquest mètode no és, doncs, recent, tot i que l'ús de la metodologia dels “relats de vida” coincideix amb l'apogeu de l'Escola de Chicago dels anys 20 (Sanz, 2005). S'ha usat en antropologia contínuament, a partir de fonts orals, així com en sociologia on hi ha –dins la metodologia qualitativa– la tradició metodològica denominada “dels documents personals i històries de vida”.

La tècnica d'elaboració de relats de vida i d'històries de vida s'insereix, doncs, en una metodologia més àmplia anomenada “el mètode biogràfic”. Al costat d'aquestes denominacions, emergeixen necessàriament conceptes com ara investigació etnogràfica, estudi de casos, observació participant, etc. Aquest mètode pot aglutinar l'estratègia metodològica de la conversa i la narració, i la revisió documental d'autobiografies, biografies, narracions personals, cartes, diaris, fotos, etc. Conjuga, d'aquesta manera, fonts orals amb fonts documentals personals amb el propòsit doble de, primer, captar els mecanismes subjacents als processos que utilitzen els individus per a donar sentit i significació a les seves pròpies vides, i segon, mostrar una anàlisi descriptiva, interpretativa i necessàriament sistemàtica i crítica de documents de vida (Sanz, 2005). A l'anterior, s'hi afegeix la distinció entre “*life story*”, que correspon a la història d'una vida tal com la persona que l'ha viscut l'explica, i “*the life history*”, vinculada a l'estudi de cas referit a una persona donada, però comprenent no només els seus relats de vida, sinó qualsevol altre tipus d'informació o documentació addicional que permeti la reconstrucció d'aquesta biografia de la forma més exhaustiva i objectiva possible (Pujadas, 1992).

Bàsicament podem trobar-nos amb dues aplicacions del mètode biogràfic: les històries de vida com estudis de cas, o bé la tècnica dels relats biogràfics múltiples. En el primer cas ens trobem davant «un relat autobiogràfic, obtingut per l'investigador mitjançant entrevistes successives en què l'objectiu és mostrar el testimoni subjectiu d'una persona, i en el qual es recullen tant els

esdeveniments com les valoracions que aquesta persona fa de la seva pròpia existència » (Pujadas, 1992, 47-48). En aquesta modalitat, l'investigador és únicament un introductor de l'obra, que retoca i matisa la presentació final del relat després d'ordenar la informació obtinguda. En el segon cas les fonts per obtenir el relat biogràfic són múltiples.

La investigació biogràfica és essencialment una descripció fenomenològica que exigeix quatre habilitats procedimentals en l'investigador: observar, escoltar, comparar i escriure, tal com proposa Sanmartín (2003) per a la pràctica de la investigació qualitativa. Aquestes quatre habilitats que cal posar en joc es concreten en una sèrie d'etapes que exigeixen al mateix temps la sistematització i una certa dosi d'artesanía, tal com recomanava Wright Mills (1959). En aquest sentit, l'obra de Pujadas (1992) es conforma com un referent obligat en els estudis basats en el mètode biogràfic (Sanz, 2005). No obstant això, tots aquests plantejaments metodològics no arriben a la seva significació plena si no és en relació amb l'objecte d'estudi al qual seran aplicats: la persona i els documents de vida per ella generats o facilitats. Wright Mills recorda: "Sigui un bon artesà: eviti un conjunt rígid de procediments. Però, sobretot, tracti de desenvolupar i aplicar la imaginació sociològica. Eludeixi el fetitxisme del mètode i la tècnica. Impulsi la rehabilitació d'una artesanía intel·lectual no presumptuosa, i tracti de convertir-se en artesà vostè mateix. Que cada home sigui el seu propi metodòleg" (Wright Mills, 1959, 55).

La pràctica de la investigació biogràfica pot seguir els passos següents (Sanz, 2005):

#### OBSERVAR

1. Etapa inicial: Delimitació d'objectius i disseny del projecte

#### ESCOLTAR

2. Fase de localització i recollida d'informació (autobiografies, entrevistes biogràfiques, observació participant)

#### COMPARAR

3. Transcripció i registre: original o literal, cronològic, personal, temàtic...  
Anàlisi de les dades.

#### ESCRIURE

4. Presentació i publicació de relats biogràfics. Relat únic, relats de vida paral·lels, relats de vida encreuats o polifònics.

Per al mètode biogràfic es requereix un enfocament ideogràfic (és a dir centrat en l'individu) i qualitatiu, que implica, entre altres coses, la característica de ser inductiu. Els subjectes o grups no es redueixen a variables, sinó que són considerats com un tot dins el seu context ecològic, social i històric. Cada individu és singular. Les històries dels individus no han de quedar com a simple dada estadística, «objectiva» però buida, ni tampoc desvinculades de les condicions contextuais de qualsevol trajectòria personal. Aquesta metodologia és clarament assumida per les posicions fenomenològiques, en tant que es presta atenció al significat social que els subjectes atribueixen al món que els envolta, tal com s'ha proposat seguint la perspectiva interaccionista en Psicologia Social: «Si els homes defineixen les situacions com a reals, aquestes són reals en les seves conseqüències » (Sanz, 2005). Una altra de les potencialitats de l'oralitat i els documents personals és la riquesa i la profunditat de la informació que se'n pot obtenir, moltes vegades imprevista, que incorpora el caràcter retrospectiu, longitudinal i subjectiu. Òbviament, la gran quantitat de dades ha de ser manejada perseguint més un criteri de significativitat que de representativitat. Quan es treballa en estudis qualitatius ni el nombre ni el tipus d'informants s'especifica per endavant. Si la nostra finalitat amb la investigació fos la construcció de teories a partir de les dades qualitatives emprant el mètode de la inducció analítica, hauríem de recollir el major nombre possible de casos i obtenir les històries de vida d'un cert nombre dels seus components a partir d'un enfocament també nomotètic, i no únicament ideogràfic, i procedir a realitzar les generalitzacions pertinents.

Finalment caldria fer una reflexió sobre la posició de l'investigador mateix. Per Sanz (2005), l'investigador ha de resoldre adequadament la interacció de subjectivitats que, al cap i a la fi, es produeix en aquest tipus de recerca. De tota manera, el problema de la veritat sol resultar complex, en la investigació qualitativa. Les narracions solen ser veraces quan s'utilitza l'entrevista com a estratègia metodològica ja que la relació entre l'investigador i l'informant tendeix a ser llarga i profunda, i el subjecte té necessitat de coherència personal i social. És cert que la memòria sol comportar alguns errors però no ho és menys que els moments culminants d'una vida són difícils d'oblidar i que actuen com a punts clau a partir dels quals es va reconstruint el passat. Tot i així, s'han d'utilitzar altres documents per triangular la informació i controlar-la. Les inquietuds i les reflexions metodològiques han d'acompanyar contínuament l'investigador social que és conscient, per exemple, que al principi no coneix el context necessari per comprendre la perspectiva en què està interessat. A més, sorgeixen nombroses ambigüitats i contradiccions quan es tracta de recapturar el passat en el context ja relativament academitzat que suposa la seva mera presència. Es tracta de reflexions amb què cal seguir investigant i creant condicions que facin possible comprendre el punt de vista dels nostres informants i la lògica interna de la conducta que ens relaten perquè, tal com escriu Luisa

Passerini, “com que l'entrevista és sempre el resultat de dues subjectivitats que es troben en un cos a cos, el nostre lloc en la construcció de la memòria és essencial” (Sanz, 2005).

## ***La investigació-acció***

Dins les metodologies de recerca qualitatives hi ha també la investigació-acció (*action-research*). Aquesta metodologia es fonamenta en les tradicions interpretativo-simbòlica i crítica descrites, entre molts altres autors, per Sparkes (1992) o Escudero (1987). Una detallada descripció d'aquests paradigmes ens portaria a tractar qüestions de tipus epistemològic amb una certa profunditat, cosa que està fora de l'abast d'aquest treball. Ambdues tradicions tenen en comú que es proposen com a alternativa a l'empirisme lògic o el positivisme, i que inclouen entre els seus mètodes la recerca qualitativa. La investigació-acció en aquest context proposa un mètode per entendre l'acció humana i possibilitar el canvi en les conductes i els processos. Així, doncs, és una forma sistemàtica de pensar on es conjuguen: reflexionar, actuar, observar, reflexionar de nou... amb la finalitat de produir millores respecte a la problemàtica inicial.

Contreras Domingo (1994) assenyala tres fites en la història de la investigació-acció:

-El treball del nord-americà Kurt Lewin (1946) intentant construir una forma de recerca que integrés l'experimentació amb l'acció social. Per això va definir la investigació-acció com un procés cíclic d'exploració, actuació i valoració de resultats. Va proposar que la investigació s'havia de donar en el context natural i que havia d'estar compromesa amb la millora.

-Stenhouse i Elliot a la Gran Bretanya, a principis dels 70, apliquen la investigació-acció en l'àmbit educatiu introduint la idea que els educadors han de transformar les seves idees en pràctiques educatives i investigar sobre la pròpia acció per esdevenir professors-investigadors. Aquesta idea ha tingut problemes per ser aplicada a la pràctica ja que els professors difícilment poden proposar els canvis que potser voldrien si són dins una organització o estructura determinada.

-Carr i Kemmis a la dècada dels 80, a Austràlia, reconceptualitzen la investigació-acció. Entenen que la investigació-acció no es pot basar només en les pràctiques individuals dels professors, sinó que els canvis s'han d'emprendre com un procés de canvi social de tipus col·lectiu. Varen recórrer a la “teoria crítica” de Habermas i varen definir la investigació-acció com una forma autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials per tal de

millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques, amb la finalitat d'entendre-les millor, juntament amb les situacions en què s'esdevenen (Carr i Kemmis, 1988).

No és senzill, definir la investigació-acció. Per al tipus de plantejament d'aquest treball ens fonamentarem en la definició d'Elliot (1990), que considera que la investigació-acció és: “Un instrument privilegiat per al desenvolupament professional dels docents ja que enfoca l'anàlisi de mitjans i finalitats; es proposa la transformació de la realitat mitjançant la comprensió prèvia i la participació dels agents en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació de les estratègies de canvi; planteja com a imprescindible la consideració del context psicosocial i institucional, no només com a marc d'actuació sinó com a important factor i inductor de comportaments i idees; propicia un clima d'aprenentatge professional basat en la comprensió i orientat a facilitar la comprensió”.

Així, doncs, en la investigació-acció hi ha una part de reflexió i una part d'acció en la pràctica buscant comprendre i transformar la realitat educativa. Dins les diferents modalitats d'investigació-acció, en aquesta recerca es farà ús de la investigació-acció crítica (Carr i Kemmis, 1988), segons la qual s'intenta connectar l'acció en les coordenades socioculturals en què es desenvolupa prenent provocació no només individuals sinó organitzatius i socials. L'enfocament crític posa l'accent en els aspectes socials de la pràctica educativa, és a dir considera aquestes pràctiques com a producte de formes establertes socialment. Per això millorar l'educació és comprendre i transformar les formes socialment establertes que condicionen la pràctica. Es busca una reflexió que millori les pràctiques però que, al mateix temps, qüestionari els interessos i les ideologies dominants.

### ***Com es planifica la Investigació-acció***

Colás i Buendia (1994) plantegen la investigació-acció seguint un model en espiral en cicles successius que inclouen diagnòstic, planificació, acció, observació i reflexió-avaluació. Així es plantegen cicles successius de planificació-acció-observació-reflexió, i després una nova replanificació que dona lloc a noves observacions i reflexions.

Carr i Kemmis (1988, 197) plantegen el procés següent:

Discurs (entre participants)	4. Reflexionar Retrospectiva sobre l'acció	1. Planejar Prospectiva per a l'acció
Pràctica (en el context social)	3. Observar Prospectiva per a l'acció	2. Actuar Retrospectiva guiada per un pla

Entre les tècniques i els instruments de recollida d'informació hi ha els següents: (Bernardo Carrasco, 1991): l'observació, l'entrevista i les tècniques sociomètriques. Els instruments i les tècniques que es poden aplicar són (Colás i Buendia, 1994): els anecdotaris, les escales de valoració, les històries de vida, les notes de camp, les gravacions d'àudio i vídeo, i el diari de camp.

Les tècniques que utilitzarem en aquest treball són l'entrevista i les històries de vida. Sobre aquestes darreres ja hem resumit en què consisteixen en el punt anterior sobre el mètode biogràfic. Resta, doncs, tractar la tècnica de l'entrevista.

## **L'entrevista**

L'entrevista és la tècnica més emprada en investigació-acció. Bernardo Carrasco (1991) la defineix com la relació entre dues persones en forma de conversa que pot ser estructurada i no estructurada: la primera s'esdevé quan els alumnes han de respondre oralment a les mateixes preguntes segons l'esquema traçat; la segona, quan les preguntes són formulades d'acord amb el gir de la conversa, encara que es mantingui un propòsit constant.

El procés d'una entrevista segueix les fases següents (Colás i Buendia, 1994):

-Preparació de l'entrevista. És un aspecte decisiu. Cal pensar en el lloc, el propòsit, el guió i/o preguntes a realitzar i els aspectes de procediment com, per exemple, explicar a l'entrevistat el caràcter anònim i confidencial de la informació que ens facilitarà.

-Execució de l'entrevista. Realització de les preguntes amb naturalitat evitant la impressió d'un interrogatori. Parar atenció a l'entrevistat i a les transicions entre temàtiques.



-Registre de l'entrevista. Gravar-la és el procediment més pràctic. Cal prendre nota dels detalls que s'observin (expressió corporal, gestos) que no quedaran gravats.

-Anàlisi del contingut. Normalment les dades es categoritzen d'acord amb el propòsit de l'entrevista de forma sistemàtica. Però de vegades es pot treballar de forma més asistemàtica.

## ***Planteig metodològic de la tesi doctoral***

### **Primera part**

En la primera part s'utilitzarà el mètode biogràfic per tal de comprendre la vida de Francesc Sagrera. Les fonts documentals que s'utilitzaran són les biografies publicades fins al moment actual, els seus propis manuscrits i els escrits sobre Francesc Sagrera realitzats per persones que el van conèixer, tant fets mentre ell vivia com escrits posteriorment per persones que el van recordar. Es realitzarà una aproximació personal i cronològica, intentant comprendre les circumstàncies dels moments que li va tocar viure en les diferents etapes de la seva vida.

### **Segona part**

La segona part es fonamentarà en la investigació-acció. L'autora del treball ha dedicat molts anys de pràctica professional a l'orientació. Així, aquesta part pretén reinterpretar l'orientació a partir de l'experiència que ha estat, per a l'autora, la immersió en el pensament i les perspectives de Francesc Sagrera. Es presentarà un treball sobre diferents corrents en l'orientació, per acabar amb les definicions d'orientació actuals. L'autora proposarà una definició d'orientació a partir de la pròpia experiència i a partir del coneixement sobre Francesc Sagrera. La història de vida permet, doncs, redefinir el marc conceptual i orientar d'una manera renovada l'acció professional de la doctoranda. És, doncs, clarament una perspectiva d'investigació-acció que permet, finalment, poder afirmar que Francesc Sagrera pot ser considerat com a orientador.

### **Tercera part**

La tercera part tornarà a utilitzar el mètode biogràfic, però en aquest cas l'ordenació serà temàtica perquè s'analitzarà el pensament de Francesc Sagrera. Les fonts, a més de les ja esmentades, inclouran també els seus escrits, les cartes que Francesc Sagrera va escriure i

entrevistes no estructurades als seus deixebles amb la finalitat d'entendre les diferents dimensions de la seva figura, el seu pensament i la seva praxi.

### **Quarta part**

Altra vegada la investigació-acció, en aquest cas en la tradició crítica, permetrà analitzar temàticament els problemes que té plantejats l'educació d'avui dia des de la perspectiva de l'autora del treball. Les fonts d'informació seran notícies recents i identificacions dels problemes fetes per diferents autors i organismes. L'autora tractarà de donar resposta a aquesta problemàtica des de la perspectiva del coneixement del testimoni de vida i pensament de Francesc Sagrera. Aquest apartat pretén dilucidar l'actualitat del pensament de Francesc Sagrera en els problemes educatius d'avui. La comprensió de la realitat educativa i les bases per a la seva transformació són consistents amb l'aproximació metodològica escollida.

## **PART I**

# **BIOGRAFIA I CONTEXT HISTÒRIC DE FRANCESC SAGRERA**

En aquesta part s'estudia la biografia de Francesc Sagrera. Tal com s'ha enunciat en l'apartat dedicat a la metodologia, es contrasta aquesta biografia amb els contextos polític, social, educatiu i religiós. Això ens ha permès establir quatre etapes. En cadascuna es presentaran els aspectes essencials dels contextos educatiu i religiós. En una taula es resumirà també el context social i polític, que, per raons d'extensió, es desenvoluparà detalladament en els annexos.

## **1.- CONTEXT EDUCATIU I RELIGIÓS**

### ***Introducció***

Entre els anys 1901 i 1939, a Espanya els corrents democràtics s'anaven expandint, però la política del país era més vacil·lant i conservadora, molt allunyada de les realitats socials que es vivien arreu d'Europa.

Francesc Sagrera va denunciar constantment les accions que no defensaven la democràcia i la justícia per a tothom, i la consciència nacional i les llibertats de Catalunya.

Per poder-nos situar tractarem dels fets rellevants que van poder influir en els esdeveniments que van marcar l'actuació, les vivències, els ideals i les lluites de Francesc Sagrera, atès com ell va interpretar els contextos i va definir les situacions en què va participar.

La situació o context que trobem a l'inici del segle XX es va arrossegant al llarg del segle XX arreu del món, a Europa, Espanya i Catalunya.

## **2.- PRIMERA ETAPA (1901 - 1912)**

## **2.1.- Context educatiu, 1901-1912**

Per a l'objectiu d'aquesta tesi és molt important tractar del context educatiu. El moviment de l'Escola Nova i tots els corrents filosòfics de principi de segle a Europa i Amèrica, amb la voluntat d'analitzar i comprendre millor la situació actual de l'educació a través dels processos, els fets i les circumstàncies que l'han propiciat. Tots aquests canvis van causar un gran impacte en tots els pedagogs de l'època i també en el P. Sagrera. El contingut de la seva biblioteca ens mostra lectures referents a totes les innovacions en aquests àmbits.

La vida de Francesc Sagrera com a mestre és l'objectiu últim d'aquesta tesi, i la seva importància com a tal omplirà moltes pàgines. Les inquietuds i les novetats que es mostraren arreu del món, Espanya i Catalunya formaren, sens dubte, el bagatge cultural i professional del mestre Francesc Sagrera. Per tant, ara n'enunciarem algunes de les més destacades.

### **2.1.1.- Context educatiu internacional**

En els últims deu anys del segle XIX, quan els educadors intentaven establir una ciència de l'educació, bé derivada del punt de vista d'Hébrard o bé cap a mètodes més pròxims a la psicologia de laboratori, Maria Montessori rebia la seva preparació. Al segle XX, Maria Montessori va guanyar l'aclamació europea, i després del món, com una de les més grans educadores, tant en el sentit científic com en el de progrés, en desenvolupar els seus mètodes des d'una experiència real.

Maria Montessori neix el 31 d'agost del 1870; es gradua en medicina a la Universitat de Roma. Els anys següents es dedica a la investigació mèdica, i més tard és professora d'antropologia al Reial Institut de Magisteri. El 1904 és professora de la mateixa matèria a la Universitat de Roma. Es va interessar per la formació dels mestres. Abans havia estat directora d'una institució per a nens dèbils mentals: aquest treball formava part d'un seguit de reptes socials, com ara sol·licitar l'admissió de les dones a la universitat, representar Itàlia en congressos feministes, etc. Segons Montessori, els dos supòsits fonamentals que determinen el procés total de l'educació són, per una banda, que l'objectiu necessari de cada nen és entrar en el regne del coneixement designat com a "cultura", i per l'altra, que la cultura humana s'adquireix millor a través de processos naturals de creixement, de desenvolupament i de maduració biològica i psicològica.

La ciència de la pedagogia es deriva, per tant, segons Montessori, del coneixement de la natura en la més positiva relació possible. La classe assumeix un significat, com ara un “medi ambient preparat” on es dóna un ensenyament positiu, on les seves activitats porten a la realització del potencial. Una part essencial del medi ambient preparat i del pla d’estudis anticipat és el conjunt de materials educatius que es fan servir com a recursos per treballar allò planificat. El mestre és considerat més aviat com un director de les experiències d’aprenentatge.

Montessori, influenciada per Wundt i Binet, comença amb l’ensenyament motriu, per així desenvolupar la ment. De primer amb nens retardats i després amb nens normals, fa servir joguines, jocs i exercicis pedagògics. Des de l’inici de l’experiment, Montessori va fer grans ruptures amb els mètodes establerts. A Roma, el 1907 s’obrí la primera “casa de nens” de M. Montessori, *La casa dei bambini*, a la Colònia de San Lorenzo, amb nens fora de l’escolarització. El mobiliari de la classe, fet a petita escala, s’adaptava a les necessitats reals dels nens, amb un entorn preparat didàcticament i aparells per mesurar percepcions, i amb la invitació a l’activitat lliure espontània, a través del joc i mitjançant un material acurat, fruit de l’experimentació controlada, amb què l’infant, amb un mínim d’intervenció, s’autoeducava d’acord amb el mètode, que es faria famós, de fer precedir qualsevol operació mental abstracta d’activitats experimentals concretes.

Era una devota catòlica, i el seu propi pensament estava dirigit pel famós aforisme de sant Tomàs d’Aquino: “No hi ha res a l’intel·lecte que no sigui primer en els sentits”. Tot això la va portar cap a una direcció holística en els seus escrits posteriors. Maria Montessori va publicar en els seus estudis uns mètodes i procediments que van perdurar a Europa durant els quaranta anys següents. No és una teoria doctrinària, sinó que més aviat reconeix el seu deute amb Rousseau, Pestalozzi i Fröbel, i tractà de desenvolupar la tradició holística en termes del segle XX, fent servir tots els avanços disponibles en la ciència mèdica i psicològica.

Les Escoles de Treball comencen a funcionar a Alemanya cap a la segona meitat del segle XX, amb l’objectiu d’aprendre a través de l’activitat i l’experiència, i adaptant aquestes funcions a les disposicions individuals i les inclinacions i els interessos personals de l’alumne. Es propicien l’autocontrol i el desenvolupament de l’esperit social per mitjà de l’escola com a comunitat de treball i a través de fomentar el desenvolupament espontani, el contacte amb la natura, la cooperació i el treball conjunt.

També cal mencionar Paul Geheeb, el creador de les escoles alemanyes, amb el concepte d’escola-família estimuladora de la fraternitat i la cooperació. I Decroly, pedagog belga que fundà l’École de l’Ermitage, que plantejava l’aprenentatge globalitzat a través de centres

d'interès, que eren oportunitats per desvetllar l'interès de l'infant tot enllaçant-lo amb l'experiència.

El moviment progressista d'Europa fou bàsicament individual i voluntari, dut a terme per uns quants reformistes entusiastes a les escoles privades amb el suport de fundacions, societats o comitès filantròpics, i en un àmbit més general, al voltant de l'Associació per a la Nova Educació. Aquest moviment no pretenia estructurar una filosofia comuna, ni tractava de fer canvis radicals en les concepcions del coneixement existents.

Els enfocaments progressistes en educació als EUA, en aquestes èpoques, eren diferents: es fonamentaven en una filosofia que rebutjava la correspondència de la veritat i la fe en un món extern determinat. A més, foren propagats primer de tot per professors universitaris, i després adoptats per mestres i els seus associats a les escoles públiques. El seu objectiu era la transformació radical de la societat. Hi havia molts entusiastes i devots, dos dels quals foren predominants: John Dewey (1842-1910) i William James (1859-1952).

Aquest moviment educatiu del pragmatisme aplicat s'anomena "experimentalisme", i John Dewey en va ser el màxim exponent. John Dewey (1842-1910), que al llarg de les primeres dècades del segle XX dominarà gran part del pensament educatiu als EUA, és reconegut internacionalment com un dels arquitectes principals del concepte de reconstrucció social. J. Dewey va ser un estudiós de la filosofia i dels clàssics (era professor de filosofia), i de les noves pedagogies d'Alemanya. Posteriorment va ser nomenat director de l'escola de Quince Massachussets i la va convertir en una de les més avançades dels EUA. Atreria molts visitants que volien veure els mètodes de la nova educació posats en pràctica a través d'excursions i lliçons pràctiques que es fonamentaven en la vida real. La seva intenció era fer una escola on els avanços del segle es poguessin transmetre directament a la nova generació, i on la preocupació principal fos atacar la pedagogia inerta i immòbil. Per això l'escola hauria de ser una institució amb característiques de "taller-laboratori", amb eines amb què el nen pogués construir, crear i indagar activament.

Dewey va presentar una metodologia amb què el mestre pogués ajudar el nen a solucionar la mena de problemes reals que la vida presenta en una societat democràtica. Es tractava de donar resposta als conflictes, tant d'àmbit local com internacional, que havien de ser resolts mitjançant la intel·ligència i eliminant els recursos com ara la guerra al màxim possible, ja que es tracta de conflictes destructius. També va destacar el currículum de l'escola com a element d'una gran importància per a les solucions que hauria de trobar en el futur com a ciutadà.

Respecte de l'educació dels nens, Dewey fa notar que han de retenir la seva característica dominant: la plasticitat, i que cal animar-los a seguir la seva tendència "natural" a buscar, indagar, explorar, submergir-se en el medi ambient i aprendre per mitjà de l'experiència i l'activitat creativa.

A la fi de la Primera Guerra Mundial, l'ensenyament públic americà, per influència de Dewey, s'havia convertit en el primer del món en l'esforç per entendre com havia de ser l'educació dels mestres i per acoblar el pla d'estudis als últims mètodes. L'Educació Progressiva Americana, seguint l'exemple de moviments europeus com ara la Lliga de la Nova Educació, tenia la seva publicació trimestral per difondre les idees dels set punts per millorar l'escola elemental:

- 1) Llibertat per desenvolupar-se naturalment
- 2) Interès en el motiu de tot treball
- 3) El mestre, un guia, no un mestre de tasques
- 4) Estudi científic de l'evolució del nen
- 5) Més atenció a tot el que afecta el desenvolupament del nen
- 6) Cooperació entre l'escola i la família per satisfer les necessitats de la vida dels nens
- 7) L'escola progressiva, líder dels moviments de l'educació

També a través d'aquesta publicació va introduir els lectors americans en el treball dels innovadors. A llarg de les primeres dècades del segle XX, Dewey dominà gran part del pensament educatiu. El 1902, en la seva estada a la Universitat de Chicago es va preocupar per qüestions educatives, i de teoria social i la seva relació amb la filosofia. Es va dedicar a la preparació de mestres a l'Escola Normal de Chicago, i allà va sintetitzar el millor de Pestalozzi, Fröebel i Herbart amb l'entusiasme "científic" de l'educació. També va crear amb pares interessats una Escola Experimental amb la intenció de comprovar les noves teories pragmàtiques de W. James.

L'educació progressiva és, per als pedagogs americans, la millor preparació per als ciutadans d'una societat democràtica, que està en contínua transformació (són molt necessàries la creativitat, l'adaptació al canvi...). Les nacions més desenvolupades foren les pioneres en educació, com ara els EUA, on l'escola pública estava influïda per les filosofies progressistes de Dewey, especialment les primàries, i allò va ser fortament contestat per les esglésies catòlica i luterana, que també van lluitar, amb èxit parcial, per dirigir les seves pròpies institucions en el món de l'ensenyament.

### **2.1.2.- Context educatiu a Espanya**



El 1900 l'analfabetisme arribava a un 64%, i la situació de l'ensenyament primari a Espanya era desastrosa, atès que la llei Moyano de l'Ensenyament Públic, vigent del 1857 al 1936, mai no va donar recursos suficients.

Els antecedents dels esforços per refer Espanya i posar-la al nivell d'Europa van partir de la Institución Libre de Enseñanza (creada el 1876 per Giner de los Ríos), un projecte elitista d'un grup d'intel·lectuals que tractaven de modernitzar Espanya, que s'oposava a un ensenyament dogmàtic amb el millor de l'humanisme anglès i l'organització alemanya, amb un tracte molt personal i amb un mètode de preguntes de tipus socràtic. Inicialment va ser un col·legi universitari privat.

Contemporània de la de Giner fou la important obra de Santiago Ramón i Cajal, professor a Zaragoza, que va dirigir una campanya contra els mètodes que posaven l'accent en els llibres de text memoritzats. Com Giner, Ramón y Cajal animava els estudiants a viatjar a l'estranger i a estudiar la ciència sobre el terreny i d'una manera experimental. Per promoure tot això, va començar a treballar per la reforma de l'ensenyament elemental i l'estudi a l'estranger dels joves prometedors. Els seus esforços van portar el 1907 a la formació de la Junta per a l'Ampliació d'Estudis, amb 22 membres compromesos a buscar contactes fora del país i participar en un programa de selecció d'estudiants per a beques de viatge.

L'educació espanyola canvia lentament, i sota la influència de Giner, els espanyols van a congressos d'educació que són font de noves idees. Al mateix temps hi ha força resistència a les reformes per part de l'Església, que s'oposava a l'extensió de l'alfabetització i a l'educació de les noies, amb l'argument que les persones ignorants no es veurien exposades a doctrines herètiques, liberals o socialistes, i així es conservarien en estat de "gràcia". Al llarg de les tres primeres dècades del segle XX no es va fer un veritable esforç per proporcionar escoles al poble. A aquest problema s'afegia que la incipient classe mitjana es negava a deixar que els seus fills entressin a la professió de mestre, a causa de la falta de respectabilitat social.

L'any mític per al canvi de l'educació és el 1900, amb la creació del Ministeri d'Instrucció Pública, però el percentatge d'analfabetisme només s'arriba a rebaixar uns 7 punts (del 72% al 64%). A l'adveniment del segle XX, l'ensenyament primari i mitjà era regit per la ja esmentada Llei Moyano del 1857 i disposicions complementàries, que establien principalment l'escolaritat obligatòria dels sis als nou anys, amb pena de presó per als pares que no complien la llei. Hi havia d'haver una escola de nois i una altra de noies. Només un terç de la població estava escolaritzat entre els 5 i els 15 anys. A l'ensenyament secundari, de 28.000 alumnes a tot el país,

només 5.000 van obtenir el títol de batxillerat. Fins a la Segona República, el 1931, no es va fer cap esforç per tractar seriosament les necessitats educatives del país.

### **2.1.3 Context educatiu a Catalunya**

Totes les experiències en plantejaments i mètodes que es realitzaven arreu del món es conegueren a Catalunya gairebé d'una manera simultània. L'Escola Nova, altrament anomenada educació activa o funcional, era percebuda en el context de regeneració social i política del primer terç del segle XX com un instrument eficaç que podia produir aquest canvi. L'escola activa sintonitzarà plenament amb els plantejaments de reconstrucció nacional menats pel moviment noucentista, que trobaran la seva plasmació en l'obra de la Mancomunitat de Catalunya.

El naixement i el desenvolupament del moviment renovador de l'Escola Nova, que parteix de subvertir radicalment els plantejaments vigents tradicionalment en educació, veia la infància com una preparació per a la vida adulta. Contràriament, l'Escola Nova entén la infància com una etapa amb significació biològica pròpia, com una edat autosuficient que té una finalitat en si mateixa, i se situa dins la nova pedagogia de fonamentació positivista, experimentalista i biològica. Situa l'educand, i no l'educador, com a protagonista del procés educatiu, amb el coneixement psicològic de cada edat, per respondre a les necessitats de la nova societat (pels canvis en l'estructura de la producció industrial), que s'està convertint en eminentment urbana. Aquesta educació implica la totalitat de la persona humana, fonamentada en els principis psicobiològics, i proporciona el procés de desenvolupament individual i social més adequat.

A l'inici del segle XX, Barcelona és una ciutat en plena expansió industrial i amb un moviment obrer que s'està organitzant amb moltes dificultats. Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), anarquista i republicà de base social, és un autodidacte que ha viatjat a París, i amb un llegat que ha rebut d'una amiga, intentà crear una Institució "moderna" a Barcelona (Trilla J. Coord.. 2002.), promou el Patronat Escolar i el 1901 inaugura la primera Escola Moderna. Al mateix temps, publica una revista pedagògica pròpia, "Butlletí de l'Escola Moderna", i un gran treball editorial, vinculat a l'escola, amb la traducció d'autors importants.

No hi ha a Catalunya un model únic d'escola llibertària, encara que hi destaca l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, que, en línies generals, podríem resumir que és un pensador que considera l'educació popular com un problema polític molt important, atès que les classes dirigents han

anat entenent que la clau del seu poder hegemònic rau en el control de l'escola. Com la tradició socialista llibertària, Ferrer considera l'educació amb una orientació antiestat. L'educació no podia estar basada en prejudicis militars ni xovinistes, ni en dogmes religiosos, sinó que havia de tenir com a guia els desenvolupaments de la ciència positiva. Aposta per una educació científica racional, emancipadora i al servei de les necessitats dels individus i de la societat. Ferrer oposa la raó natural (la que es dedueix de les veritables necessitats humanes) a la raó artificial del capital i de la burgesia. Aquesta raó, aplicada a la pedagogia, propicia l'alienació i la submissió. Enfront de la violència física i mental, defensa l'absència de premis i càstigs a l'escola, així com d'exàmens. Contra la burgesia, que es contradia quan parla de defensar una escola per a tothom (escola obligatòria i universal) i una escola no supeditada a una confessió religiosa (escola laica), Ferrer aposta per defensar la coeducació de classes socials on amb rics i pobres "posats els uns al costat dels altres en la innocent igualtat de la infància" s'arribaria a l'objectiu de l'escola "bona, necessària i reparadora".

### Característiques d'aquesta escola

La pedagogia racional i científica dóna un valor decisiu a la coeducació de sexes, amb el convenciment que la dona i l'home completen l'ésser humà. Per al pedagog català, les reformes educatives que proposen les classes dirigents dels estats capitalistes no intenten secundar el desenvolupament espontani de les facultats del nen ni deixar-li buscar lliurement la satisfacció de les seves necessitats físiques, intel·lectuals i morals, sinó imposar-li pensaments, fets, una manera de veure el món, una cuirassa mental i una ideologia conformista i legitimada.

De les aportacions metodològiques generades pel moviment de l'Escola Moderna, se sap que apunta, entre altres idees, a "emancipar positivament mitjançant la solidaritat amb l'avenir, que consisteix a preparar la generació naixent per a l'ensenyament racional i científic", en l'ordre didàctic i d'organització escolar. Amb aquesta finalitat, instaurà en l'àmbit escolar (sense oblidar que l'experiència té lloc en una societat oficialment catòlica), un clima laïcista, no gens tancat a la vida i absolutament obert als seus requeriments. Per això hi ha un bon ritme d'activitats extraescolars: visites a fàbriques, museus etc..., que caracteritzen el règim escolar d'una escola com la de Ferrer i Guàrdia, que aspira a convertir-se en un model pedagògic popular; per això va crear una Escola Normal per preparar professors que aportessin un clima escolar de confiança, i sobretot d'amistat, amb unes relacions mestre-alumne individualitzades i basades en l'afecte sincer. Aquests principis eren una característica essencial que, a més, s'acollia a recursos didàctics com ara la correspondència i els intercanvis escolars, a fi d'obtenir informació concreta, viva, sobre la realitat social i econòmica, i poder enriquir així el procés formatiu.

Els alumnes valoraven, de l'Escola Moderna, el clima de camaraderia i de confiança, els jocs, les passejades, les excursions i l'absència de veritables exàmens, substituïts per *souvenirs d'amitié*, que formaven part de la valoració positiva de la pràctica quotidiana d'un centre que experimentava i improvisava sobre el terreny.

Convé no oblidar que els professors, llevat d'unes quantes excepcions, no tenien ni qualificació ni preparació. L'educació de i per a la salut eren les principals línies de treball. El 1906 van tancar l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. A ell, el van empresonar. A Madrid el van declarar innocent, però el 1909 el van afusellar, acusat de ser el cap de la revolta de la Setmana Tràgica.

A Catalunya, la iniciativa privada era molt activa en la millora de l'educació, però només abastava grups minoritaris. La inhibició estatal en la responsabilitat de l'educació pública, amb un ensenyament que no reconeixia la llengua pròpia ni l'actitud individualista, crearen les condicions per al predomini de les escoles privades, municipals, estatals i d'ordes religiosos, molt dotades de recursos i amb un bon nivell d'organització.

La primera escola catalanista fou el Centre San Jordi creat el 1898 per Francesc Flos i Calcat, i tancat el 1936. El liberalisme burgès serà, però, el seu principal impulsor. A Barcelona, li donaran suport pedagogs com ara Joan Bardina, Joan Palau i especialment Alexandre Galí, i també el republicanisme de centreesquerra. El primer corrent tindrà la seva expressió en l'obra pedagògica de la Mancomunitat de Catalunya, la segona en la breu però rica etapa de la Generalitat republicana.

A l'inici de segle, també l'Ajuntament de Barcelona aporta una obra escolar modèlica, fruit del consens en matèria educativa dels radicals (que s'inspiren directament en la doctrina de la Institución Libre de Enseñanza) i la Lliga Regionalista. L'objectiu era la renovació de l'ensenyament públic, i l'Escola Nova era una eina que podia contribuir a l'educació cívica i democràtica del poble.

Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), catedràtic de Filosofia de l'Institut de Segon Ensenyament, milita en el partit republicà i és regidor de l'Ajuntament de Barcelona més d'una vegada. Com a tal, porta a terme una intensa activitat en favor de la millora de les escoles municipals i fa propostes avançades en l'àmbit de l'educació. Així, el 1906 proposa la creació del servei de colònies per als escolars barcelonins i la creació d'escoles a l'aire lliure. També proposa la graduació d'escoles, potencia la sortida de mestres a l'estranger per conèixer els

corrents innovadors europeus i americans, la creació de biblioteques, de cantines, de robers i de caixes d'estalvi escolars, etc. (Canellas i Toran, 1982).

El 1910 elabora uns preceptes que són la base de la política educativa del partit republicà de Lerroux i de les escoles que funcionen als centres republicans. (Segons Delgado, l'any 1905 les escoles de la Unió Republicana de Barcelona atienien uns 2.000 alumnes, entre ensenyament diürn i nocturn, en 16 escoles). (Gonzalez. Salomo. Mayordomo. Surades. 2002). Aquests preceptes es resumeixen en la coeducació; l'educació integral, que comprèn l'educació física; el desenvolupament mental; la formació del caràcter; l'absoluta neutralitat en matèria religiosa, respectant la consciència individual i proclamant la inviolabilitat de la família en aquest tema; la no existència de premis i càstigs que fomenten les desigualtats i marginacions, i d'altres que hem esmentat més amunt .

Va haver-hi pensionats per a les Institucions, com ara la Diputació de Barcelona. Concretament, l'any 1908 Enric Jardí va anar a Bèlgica a estudiar-hi l'organització de l'ensenyament a l'estranger, la secundària, els treballs de Decroly, la seva Escola i la Universitat Lliure de Brussel·les.

La Institución Libre de Enseñanza no tan sols influí en el nucli de polítics educatius, com ara Giner de los Ríos, sinó també, i sobretot, l'espectre del republicanisme català, i en una gran mesura, també la burgesia catalana. Aquesta conflueix amb la Institució en la voluntat regeneracionista i en el seu reformisme educatiu.

El 1908 la proposta de l'Ajuntament de crear més escoles amb les idees anteriors crearà tensions a causa de l'orientació pedagògica que se'ls vol donar, sobretot pel que fa a la coeducació i l'assumpte de la neutralitat religiosa. Els continguts d'aquestes dues bases fan que el cardenal Casañas, l'Acció Catòlica i els grups polítics més conservadors (monàrquics, carlins, etc...) comencin una campanya en contra.

Catalunya és, doncs, en aquesta època, una de les més destacades regions europees, i per tant, mundials, de l'Escola Nova, no tan sols per l'existència de conjunts escolars com el de l'Ajuntament de Barcelona o les institucions de la Mancomunitat, sinó per la inquietud, la vitalitat i l'extensió del moviment. En aquells moments es va produir un moviment de renovació pedagògica del qual són fites principals -entre d'altres- l'Escola Horaciana de Pau Vila (1905), l'Escola Mont D'Or de Joan Palau i l'Escola de Mestres de Joan Bardina.

Amb aquests antecedents en el context en què va néixer Francesc Sagrera, trobem que hi havia un gran moviment pedagògic a Catalunya, i per tant, va trobar un ambient molt propici per al desenvolupament del seu interès en el món educatiu.

## **2.2.- Context de l'Església a Catalunya**

El segle XIX representa l'inici d'un trencament amb els segles anteriors. Resumint-ho, els canvis podrien ser els següents:

- a) El rei ja no és el representant directe de Déu, sinó un representant del poble.
- b) A partir de la Revolució Francesa es proclama la llibertat de consciència, que implica el reconeixement de totes les religions. De mica en mica el catolicisme és discutit com a religió oficial, i en diversos moments hi ha greus problemes entre la jerarquia i el govern (exclausuracions i desamortitzacions).
- c) La Il·lustració i l'Enciclopèdia Francesa del Segle de les Llums posen en qüestió la filosofia i la teologia tradicionals.

Com a contrapartida, l'Església s'esforça a crear un moviment apologètic i, per altra banda, intenta adaptar-se als nous temps, cosa que produeix al final del segle l'anomenada "crisi modernista". A Catalunya es crea un contracorrent davant del modernisme que comporta una tònica conservadora de la nostra Església, de la qual no escaparen les grans figures del nostre cristianisme. A causa de la força de l'Església i de la seva actitud autoritària i dogmàtica, sorgí un fort anticlericalisme, sobretot entre els obrers –producte de la revolució industrial del moment–, que anaren prenent opcions socialistes, anarquistes i marxistes, incompatibles amb la doctrina social que l'Església sostenia aleshores, i encara menys amb l'aplicació pràctica que en feien molts patrons que s'anomenaven catòlics. L'anticlericalisme tingué manifestacions d'una violència extraordinària, com en les diverses "cremes de convents" del segle XIX i la famosa Setmana Tràgica de Barcelona (juliol del 1909), durant la qual foren saquejades més de cinquanta esglésies i cases religioses.

A Catalunya, a l'inici del segle XX se superaren les divisions entre liberals e integristes que esterilitzaren tantes energies i impossibilitaren una acció conjunta a moltes diòcesis espanyoles. En conjunt, l'Església catalana s'adherí al moviment catalanista –sobretot a partir de la formació Solidaritat Catalana (1906)–, seguint les directrius del bisbe de Vic Josep Torras i Bages, que fou, sens dubte, la personalitat de més relleu de Catalunya. La seva influència perdurà llargament. (Nat el 12 de setembre a Cabanyes, a tres quilòmetres de Vilafranca del

Penedès el 1846, el 1871 fou ordenat sacerdot a Girona i exercí una intensa tasca pastoral i intel·lectual a Barcelona fins el 1876, quan va ser nomenat bisbe de Vic. És autor de llibres com ara *La Tradició Catalana (1892)*, de signe moderadament conservador, on defensa apassionadament la llengua catalana.)

Totes les grans figures del moviment de renovació cristiana de Catalunya es declararen – religiosament i políticament– fidels al mestratge del bisbe de Vic, i miraren de continuar i aprofundir el seu pensament. Assenyalarem Ignasi Casanovas (1872-1936), jesuïta i impulsor del Foment de Pietat Catalana i de la Biblioteca Balmes; Carles Cardó (1884-1958), periodista i escriptor de renom, i sobretot Lluís Carreras (1884-1955), autèntic “màner” eclesiàstic, que tingué una gran influència sobre el cardenal de Tarragona Francesc Vidal i Barraquer, de qui tractarem en la pròxima etapa del context eclesial.

### **2.3.- Conclusió del context d'aquesta etapa**

També l'estat de l'Església a Catalunya, que a partir d'aquí durarà prou temps, és el que Francesc Sagrera es troba i que sempre el fa situar-se cap a l'església que és fidel a l'Evangelí i que és al costat del dèbil.

Els canvis en els àmbits social, polític, econòmic, etc que s'esdevenen en aquesta època són molt importants i, com hem assenyalat, en el cas de l'Església seran per al futur. Marcaran els anys posteriors d'enfrontaments entre el conservadorisme i tot allò nou que es va esdevenint, per les influències entre allò econòmic i allò social, i per la manera de viure dels treballadors i la manera de veure els patrons, que portarà a moltes lluites socials que, a la vegada, influiran en la política amb uns partits més socialistes i defensors dels interessos dels treballadors.

En l'àmbit educatiu el canvi també s'esdevé en una gran part del món i influirà igualment en una nova concepció lligada al conjunt dels canvis socials: tot està molt relacionat. A Catalunya els canvis polítics permeten dur a terme una gran tasca mitjançant unes personalitats molt importants que van influir fortament tot el desenvolupament posterior i el pensament dels educadors com ara Francesc Sagrera.





**Quadre 1: Etapa Inicial: 1901 a 1912**

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Canvis arran de la revolució industrial: imperialisme i colonialisme; sorgien dels sistemes liberals a Europa i del sentiment nacionalista dels estats. Hegemonia europea. “Pau armada” que prepara la Primera Guerra Mundial.	Conseqüències de la fi de les colònies. Comença la Restauració: alternança entre conservadors i liberals, distanciament entre polítics i societat. Governos de Maura i Moret, enfrontaments amb Catalunya: la Setmana Tràgica.	Expansió del sentiment d’identitat cultural i política catalana. Neix la Lliga Regionalista. La Setmana Tràgica. Enric Prat de la Riba i la constitució de la Mancomunitat de Catalunya.	Expansió de la indústria del petroli i l’automòbil a Europa, i crisi del sector agrícola. La organització del treball tayloriana i el liberalisme deixen desprotegits els obrers: sorgeixen els moviments obrers i sindicals. Sorgien de partits obrers, republicans i de centre que governaran Europa.	Sistema de govern tancat i dominat per les elits locals i el caciquisme. Sistema centralista, aliat amb l’església i conservador. Solidaritat Catalana comença a tenir pes en la política espanyola.	Revolució del moviment obrer per la crisi de les indústries a causa de la pèrdua de les colònies. Sindicalisme i anarquisme radical. Manifestacions i modernització de la manera de fer política. Anticlericalisme i Setmana Tràgica. Sorgiment de Solidaritat Obrera i CNT. Comencen els cercles obrers promoguts per l’Església.	Idees i teories de l’Educació Nova. Educació progressiva i contínua, escoles de treball a Alemanya, consciència de la societat. Montessori: activitat lliure i espontània, el nen/a “s’autoeduca” i el mestre com a director de l’experiència d’aprenentatge. Decroly i l’aprenentatge globalitzat a través de centres d’interès.	Creació del ministeri d’Instrucció Pública. Escolaritat obligatòria dels 6 als 9 anys, escola segregada i només un terç de la població entre 5 i 15 anys escolaritzada. Només 280.000 alumnes de secundària en tot l’estat i només 5.000 obtenen títol de batxillerat. Pocs recursos per a l’educació. Hi ha la Institución Libre de Enseñanza.	Professors públics comencen a ser pagats per l’Estat. Ferrer i Guàrdia inicia l’Escola Moderna a BCN. Moviment renovador de l’Escola Nova: persona humana en la seva integritat.



## **2.4.- P. Francesc Sagrera (Biografia Primera Etapa)**

### **2.4.1.- Naixement, vida familiar**

Francesc va néixer el 8 de febrer del 1901, a les deu del matí, al numero 25 del carrer Nou de Breda (comarca de la Selva, Girona). Era fill d'Ignasi Sagrera, home recte, sever, de caràcter molt sobri i d'aspecte físic molt agradable que vestia sempre amb una certa austeritat no exempta d'elegància. Era propietari de finques a Breda on el seu pare havia estat farmacèutic. La família vivia a Barcelona, al carrer de la Rambla del Prat, on el pare treballava de comptable per a diverses empreses. En aquesta professió fou valorat sempre per l'honestedat, l'esperit de servei i la rectitud.

Volia que el seu fill Francesc fos farmacèutic, com l'avi, i així li ho va fer saber amb el seu fort caràcter; però finalment va respectar la voluntat del seu fill tot recomanant-li que el que fes ho afrontés amb força i perfecció. Va ser sempre molt exigent amb ell, i alhora estava preocupat pel seu bé. També es mostrava orgullós de Francesc, sobretot de la seva memòria, i quan era un nen, li agradava fer-li recitar poemes com és típic que els nois ho facin a les festes de Nadal a Catalunya.

La seva actitud amb els fills va ser sempre de responsabilitat, afecte i dedicació. Considerava l'educació i la formació molt importants, i per això totes les decisions sobre això eren meditades i valorades.

La seva mare, Agustina Riera, era una senyora molt intel·ligent, viva i desperta, i amb un finíssim sentit de l'observació que li feia captar les característiques de cadascú i aplicar-hi el mot just i expressiu amb un gran sentit del humor. Era físicament agradable, dolça, i es mostrava afectuosa, propera, optimista i alegre. Els seus fills, Concepció, Pepeta i Francesc, i el marit van ser el centre de la seva vida. Amb les seves qualitats de generositat, cultura, afecte i gran dedicació va afavorir la formació i el desenvolupament afectiu i físic dels fills.

Amb una gran enteresa de caràcter i molta personalitat, afectuosa i atenta, va ser el contrapunt del geni viu del seu marit. Quan calia, aportava harmonia entre els membres de la família i sempre estava disposada a posar pau, tranquil·litat i suavitat amb la paraula justa i el seu innat sentit de la justícia. Valorava molt la vida familiar i el tracte amb la seva germana i els altres membres de la família que vivien a Breda. Va educar els seus fills amb naturalitat i una gran dedicació, i va posar tota la seva força en la transmissió de valors humans com ara la justícia i la

fe en un Déu caritatiu que estima els pobres. Va participar activament en la formació cristiana dels seus fills (Francesc va ser batejat a l'església de Breda i confirmat a la parròquia de Sant Joan de Gràcia a Barcelona).

Agustina també va iniciar-los en els primers ensenyaments de lectura, escriptura i dibuix (suplir, si calia, professors). En el cas de Francesc, això li va permetre progressar malgrat les dificultats que li va suposar la malaltia que va patir: un tumor blanc al peu, molt dolorós, que li impedia concentrar-se i també moure's, a causa del repòs obligat. Per tant, per impossibilitat física i mental, no sempre podia anar a l'escola. La mare, en els moments que ell es trobava més animat, dedicava el seu temps a procurar que Francesc no es quedés endarrerit en coneixements, hàbits i responsabilitats respecte dels nois de la seva edat, a fi que, en iniciar l'escolaritat, pogués seguir els aprenentatges amb naturalitat i sense dificultats que haurien pogut perjudicar el desenvolupament de la seva autoestima i alhora el de la seva personalitat, en general.

El que segueix s'ha resumit d'un escrit autògraf de la seva germana Concepció:

“Petitó, nounat, fou portat a dida a casa (can Bargit) d'una parenta que vivia al Montseny prop de Santa Fe. Sens dubte, l'escalf matern li faltà en els primers temps, a aquell menut (és clar que no voluntàriament, sinó per malaltia de la mare), i la seva naturalesa, encara que en aparença sana, se'n ressentí ja des d'aquell moment. Un poc grandet retornaren a la llar materna amb unes maneres molt primitives, d'acord completament amb el medi en què havia estat format”. (Solà, J. 1967)

Autògraf de la seva germana Concepció, 1965

Francesc era molt prim i sempre fou físicament feble; però molt decidit i fort de caràcter, com el seu pare. Tenia un somriure suau i franc, i des de petit va ser un bon minyó, humil i molt delicat en el tracte i amb una fina ironia, qualitats heretades de la seva mare. Era dolç i enèrgic a la vegada, amb un bon sentit de l'observació.

Vivia amb els seus pares, i va començar l'escolaritat a les Escoles Cristianes de Sant Joan Bautista de la Salle al carrer de l'Església de Gràcia. Anava a ajudar a missa fent d'escolà a Montsió, llavors un convent de religioses, a la Rambla Catalunya (avui parròquia de Sant Raimon de Penyafort). Les monges explicaven l'anècdota que, un dia, en sortir, el volien segrestar uns gitanos, i ell va fugir, tot espantat, i va tornar a l'església a explicar què li havia passat. Durant aquell curs, continuà ajudant les religioses, que van contribuir a la seva

excel·lent formació, que completà el curs següent a la catequesi parroquial quan, després de l'estiu del 1910, la família Sagrera va tornar a Barcelona.

Completada la seva formació catequística, va rebre la primera comunió el 21 de maig del 1911 a l'església parroquial de Sant Joan de Gràcia a Barcelona. Poc temps després va sentir el despertar de la seva vocació religiosa, però era tan gran el respecte que sentia pel seu pare que no gosà dir-li-ho i va fer parlar, en nom seu, el seu confessor de Sant Felip Neri de Gràcia. Al seu pare, no li va fer gaire gràcia. Com ja hem dit, volia que el seu fill fos farmacèutic, com l'avi; però va cedir i li va permetre que anés al seminari; només li va posar la condició que el noi passés per alt l'any preparatori. A Francesc, seminarista incipient, li costà un xic, seguir el ritme dels nous estudis.

Al cap de poc temps es va donar fortuïtament un cop a la cama i li va sortir un tumor al turmell. Llavors va deixar durant una temporada els estudis, a causa de aquesta malaltia que l'obligà a restar immòbil. Durant aquest temps, confirma la seva vocació i diu: "Abans dubtava de si era el sacerdot el camí que Déu m'havia fressat, però ara veig clarament que és el camí que haig de seguir" (Solà, 1967).

Curat ja de la seva malaltia, continua treballant i retorna al seminari. És l'any 1912. Aquell estudiant abans endarrerit és ara un alumne aplicat i molt decidit a fer els seus estudis. Els seus companys en aquell temps el defineixen de caràcter viu fins a ser entremaliat, i de profund talent i gran memòria. Les seves generositat i simpatia eren proverbials i sorprenien tots els que el tractaven: aquestes característiques les va conservar tota la seva vida. Mentrestant, des de bon matí (sortia de casa a les 6 del matí), alternava les classes al seminari i continuava fent d'escolà a Montsió on ajudava a dir missa.

La família passava els caps de setmana i els estius a Breda (situada a 60 km de Barcelona) on Francesc i les seves germanes més grans que ell, Concepció i Pepeta, durant la seva infantesa vivien una vida al camp en el temps de vacances.

#### **2.4.2 .- Conclusió de la biografia d'aquesta etapa**

Les bases del temperament i el caràcter de Francesc es van anar formant en aquesta etapa a través de l'acció i la influència dels pares, l'entorn i els primers anys d'escolaritat. Al silenci de la societat, hi oposava la seva lluita personal i engrescadora contra les injustícies comeses amb

els més dèbils: a les aules on era mestre o als cercles. Tota la seva manera d'enfocar la vida va ser donada pel conjunt dels elements esmentats i per com ell ho vivia –sempre amb sentit de la responsabilitat, amb l'esforç en els moments de manca de salut i amb l'ajut i la cura dels pares en aquest sentit–, a la vegada que anava perfilant una ferma vocació pel servei.

## **3.- SEGONA ETAPA (1912-1928)**

### ***3.1.- Context educatiu***

#### **3.1.1.- Context educatiu internacional**

El progressisme americà va començar amb un gran psicòleg, William James (1859-1952), educat a Europa i llicenciat en medicina per Harvard, professor d'aquesta universitat i que estava sobretot interessat en la investigació al laboratori. W. James s'ha d'entendre en relació amb la ciència de la psicologia, que evolucionava, i amb els canvis del pensament filosòfic de finals del segle XIX.

En les seves idees, W. James es plantejava si el coneixement vàlid prové només de les conseqüències de l'acció. Es preguntava, per exemple, tenint present l'avenç de la ciència: on rau els valors?, què en podem fer, de la Terra i de nosaltres mateixos?, com poden, la veritat i el coneixement, identificar-se en un univers en un fluir constant, inestable i incognoscible?

James va adoptar una actitud desafiadora i afirmativa, amb un continuïum d'opinions sobre religió, psicologia i filosofia (amb un mètode descriptiu analític que era capital en tot el seu pensament), com ara tenir presents els esdeveniments per poder arribar a un autèntic coneixement. James rebutjava tot dualisme del passat, i deia que al món només hi ha un continuïum d'experiències interrelacionades: no hi ha ni cos, ni subjecte ni objecte, excepte com a descripcions lingüístiques dels focus temporals de la consciència. James va oferir una concepció totalment nova de l'educació, a més de desafiar les interpretacions religioses irreflexives i conservadores, i les explicacions mecanicistes del positivisme científic (totes aquestes idees, sempre amb una perspectiva pedagògica). Afirmava que els procediments han d'exigir més als professors i que l'educació consisteix en l'organització de recursos en l'ésser humà, de poders de conducta, que l'ajustaran al món social i físic. Opinava, a més, que l'ensenyament està fortament vinculat amb l'ajut que ha de donar-se al nen perquè desenvolupi

una àmplia receptivitat envers les experiències que l'envolten i n'apreciï el significat, així com les seves interrelacions potencials. En el contínuum de l'experiència del nen, tot es una reacció. Per tant, se l'ha d'ajudar a organitzar les seves reaccions per tal que arribi a formar bons hàbits en les situacions totals en què en la vida real sempre estem compromesos, lluny de exercicis puntuals de laboratori.

W. James no va ser un educador. La seva tasca com a psicòleg va tenir una gran influència i va indicar el tipus d'enfocament adequat de cara a l'educació i l'ensenyament que era, en realitat, un pragmatisme aplicat, conegut com a "experimentalisme". La influència d'aquest moviment pedagògic va ser enorme en l'educació progressista de la primera meitat del segle XX. W. James va oferir una concepció de l'educació totalment nova, una ciència on la tecnologia seria la psicologia. En el seus enfocaments pedagògics, estimula els mestres en el seu paper creatiu. Seguint la seva teoria psicològica va proposar com a aspecte essencial del nen el "corrent de consciència": el nen, en la seva totalitat, va a l'escola i està en moviment constant, alhora que la consciència dirigeix la seva activitat.

Als anys 30 i posteriors, el moviment progressista d'Amèrica, que era comparable a l'Associació Europea de la Nova Educació, va ser d'una gran influència en el desenvolupament educatiu americà.

Els nous mètodes Montessori van continuar expandint-se per tot el globus els anys posteriors a la segona guerra mundial. La Gran Bretanya va ser especialment sensible a la pedagogia de Montessori, que cada dos anys hi feia cursos per a mestres.

L'Escola Nova, partint del conreu integral de les facultats de l'individu, dibuixa un projecte pacifista i de solidaritat universal que es podia aconseguir per mitjà de l'educació. La nova pedagogia, amb una fonamentació positivista, experimentalista i biològica, situa l'educand, i no l'educador, com a protagonista del procés educatiu, partint d'una concepció funcional de l'educació. Es fonamenta, per tant, en el coneixement psicològic de cada edat. La nova educació s'adreça a respectar i fomentar l'impuls natural de creixement i desenvolupament que tota persona, com a ésser humà, posseeix.

En aquests anys l'escola adquireix una especial sensibilitat envers els mètodes més "socials". L'educació activa no és un mitjà per obtenir una finalitat qualsevol de desenvolupament, sinó un pla per accomplir una missió ben precisa: la formació humana adreçada a les necessitats de la societat democràtica. El seu objectiu principal era la transformació radical de la societat.

Les escoles experimentals es van veure limitades a un sector reduït de la societat europea: només en uns quants països, la Gran Bretanya, Alemanya, Suïssa, el nord de França i els EUA, que eren en aquell període les nacions pioneres de l'Occident industrial.

En altres llocs, les economies eren dèbils, i hi havia poca base realista sobre què construir una educació mínima, i a més hi havia forces, tant religioses com socials, que s'oposaven al canvi.

A partir de la fi de la primera guerra mundial, es produirà una expansió notable de l'Escola Nova, en el procés de reflexió i experimentació pedagògica que tracta de millorar la realitat de les pràctiques escolars. Aquest moviment de renovació pedagògica està estretament vinculat als plantejaments d'aconseguir, en molts llocs, el suport de les administracions educatives públiques per al seu desenvolupament.

Al llarg de la primera meitat del segle XX, totes les nacions occidentals es dedicaren a l'elaboració de sistemes d'educació, i les principals nacions van acceptar la intervenció de l'estat en l'educació. A l'escola elemental obligatòria la va seguir la "secundària", així com l'educació "contínua", tècnica i adulta, per a les classes treballadores, tot això relacionat amb la industrialització i les noves necessitats socials.

El sistema burgès establert sobre l'arribada a la universitat a través de les escoles preparatòries o de gramàtica, de les classes benestants, era considerat adequat i es van fer pocs esforços per canviar-lo, a excepció d'una mobilitat molt escassa per a als joves intel·ligents d'altres classes socials, considerades més baixes, ja que s'esperava que així s'apartarien de ser possibles dirigents de qualsevol agitació obrera.

La nova educació desperta adhesions a tot arreu, i fins i tot en sistemes educatius tan rígids i centralitzats com el francès apareixien escoles noves impulsades per la Societat de la Nova Educació. Reformes educatives de diversos països s'inspiren en aquests moviments, com en el cas d'Alemanya i Àustria (1919).

La Gran Bretanya, França i Alemanya havien desenvolupat un sistema educacional a principis de segle; però a Anglaterra eren molt receptius al moviment progressista. Un representant significat en va ser Alexander Sutherland Neill (Escòcia, 1883-1973), mestre i creador de l'escola de Summerhill, derivada de l'escola de Viena i coneguda per la defensa d'una educació basada en la llibertat i l'autogovern, la creativitat i l'expressió artística amb activitats artístiques i artesanals. Les seves pràctiques educatives estaven basades en els valors i les idees que Nelly pretenia incorporar a la seva escola.



Com a principals característiques, entre d'altres, d'aquesta escola, que encara avui dia existeix, dirigida per una filla de Nelly, podem assenyalar que és un internat de nois i noies amb un ampli marge de llibertat i d'autogovern; un sistema on els adults han limitat la seva autoritat moral i el seu poder respecte al que s'ha de fer i com fer-ho. Com a resultat del nou paper de l'adult, els joves es troben en disposició de donar-se les lleis que regiran la comunitat –ja que és sobretot això: una comunitat–, que els va integrant en una responsabilitat on els més antics són una guia per als nous, amb una barreja d'edats i antiguitats a l'escola. Es regeix per assemblees setmanals, on el president ho és solament per cessió. A més, hi ha el tribunal, assemblees especials i els comitès. Poden anar a classe o no, i les classes són una opció, no una obligació.

En l'educació moral no s'adoctrina ni es donen instruccions, no s'influeix en el caràcter i no es provoca por ni es fa servir per induir a conductes morals. Permet l'autoregulació d'acord amb els impulsos del jo, aconsegueix que els adults siguin francs i càlids amb els seus alumnes, i reconeix que no s'educa amb paraules sinó amb actes o incidents educatius crítics.

De l'educació activa, Dewey n'és l'iniciador, però no es considera que hi ha Escola Nova fins a Decroly, Montessori, Claparède, Kerschensteiner, Ferrière i altres pedagogs i pedagogues de la primera meitat del segle XX, que en van ser els teoritzadors i formuladors metodològics.

### **3.1.2.- Context educatiu a Espanya**

El 1876 la creació a Madrid de la Institución Libre de Enseñanza té un significat molt important en el desenvolupament educatiu del país, i això es manifesta públicament des dels seus inicis.

Les idees de la Institución són una proposta educativa que procura el desenvolupament de totes les potències intel·lectuals, morals, afectives i físiques de l'alumnat; per això promou el desenvolupament integral de la persona inculcant unes determinades actituds, com ara l'obediència responsable, el patriotisme, la tolerància, etc, mitjançant un ensenyament que no té res a veure amb el món escolar coetani, predominantment passiu, dogmàtic i acientífic. Es vol una educació que promogui el joc corporal a l'aire lliure i un contacte intens amb la natura; es rebutja el llibre de text, res d'exàmens ni premis ni càstigs; es potencia una nova figura del mestre, que es considera com aquella persona que té cura de desvetllar l'interès dels alumnes en un estil d'ensenyament que no ha de ser tan sols de memoritzar, sinó que ha d'establir una relació directa i familiar amb ells. I es vol un ensenyament en coeducació, perquè aquesta és la realitat que es viu a la família i la societat.

D'altra banda, la Institución Libre de Enseñanza fa la proposta d'una escola laica i neutra, des del punt de vista religiós, que cal entendre des del discurs de la tolerància i el respecte a les creences personals i la llibertat per practicar-les, i no pas des d'una agressivitat anticlerical.

Durant el primer terç del segle XX, la importància de la Institución Libre de Enseñanza rau tant en les aportacions dels seus membres com en la visió pedagògica renovadora que promou i difon, ja que no tan sols volen instruir, sinó formar persones útils per al servei de la humanitat i de la pàtria. Tindrà un gran predicament entre alguns dels capdavanters de la renovació pedagògica d'arreu d'Espanya i també de Catalunya .

La reforma de l'ensenyament secundari vigent, amb petits retocs des del 1903, va tenir una nova reestructuració el 1926. Alguns sectors de pensament més tradicional defensaven el manteniment del caràcter tradicional dels ensenyaments secundaris, amb un contingut humanístic o científic teòric, com a etapa més acostada a la universitat que als estudis primaris. Per a alguns, com ara els jesuïtes, especialment crítics amb les propostes de canvi, un ensenyament secundari elitista i selectiu era una bona manera de mantenir la seva influència entre les classes rectores de la societat.

Enfront d'aquests, els grups renovadors, aglutinats fonamentalment a l'entorn de la Institución Libre de Enseñanza, demanen canvis profunds per a aquest nivell de l'ensenyament en el marc d'un programa reformador que reclamava l'increment dels nivells de cultura i d'instrucció de tota la població, un ensenyament secundari que s'havia d'obrir a sectors més amplis de la societat, introduir la graduació dels ensenyaments, recórrer a l'aprenentatge a través de l'observació i l'experiència, incorporar coneixements més pràctics i ocupar-se de la formació integral de l'alumne. Per a tot això era necessari millorar les dotacions dels laboratoris i biblioteques, reduir el nombre d'alumnes per classe i seleccionar i formar millor el professorat.

Per assajar respostes de reforma, el 1918 es va crear a Madrid l'Instituto Escuela, un antic projecte de la Institución Libre de Enseñanza que ara es podia dur a la pràctica i que inspiraria centres similars creats a València i Barcelona a l'època de la República. En aquests centres, la tria de professors es feia amb molta cura. Entre els docents hi havia, entre d'altres Josep Estalella Graells, que més tard seria director de l'Institut Escola de Barcelona i que havia recollit experiències renovadores acumulades en visites a centres d'ensenyament secundari de França, Suïssa i Itàlia, becat per la Junta para la Ampliación de Estudios.

Les experiències recollides a l'Instituto-Escuela no es van tenir gaire en compte quan la dictadura de Primo de Rivera va tornar a emprendre la reforma dels estudis de batxillerat. En

aquells anys, el creixement de la demanda de formació secundària feia massa evident la manca d'adequació d'uns estudis caracteritzats per l'elitisme i la falta de modernització, però el clima polític de la dictadura no fou el millor per abordar una reforma amb possibilitats d'èxit. El debat es va reforçar amb l'anunci per part del directori de modificar el pla d'estudis secundaris i d'implantar un llibre de text únic per matèria. Aquesta última possibilitat va despertar l'oposició més radical de part dels sectors més progressistes i especialment dels homes de la Institución Libre de Enseñanza, que veien en la implantació d'un sol llibre de text oficial, un atemptat contra la llibertat de càtedra i una manera de legitimar els models educatius memorístics i verbalistes contra els quals lluitaven.

Respecte a la primària durant la Dictadura, es va intentar millorar amb el treball de conscienciació del poble sobre la necessitat de l'escolarització.

El Projecte de Bases per a la Reforma dels Estudis Universitaris –origen del Decret Llei de 19 de març de 1928 del Ministeri d'Instrucció Pública– va ser ben acollit a l'Assemblea Nacional (estava elaborat recollint les peticions dels nous plans de les facultats universitàries) i recomanava la col·laboració entre la societat i la universitat, etc. Finalment, en la llei tot va quedar en quasi res a causa del seu caràcter restrictiu. El descontent dels estudiants era general.

### **3.1.3.- Context educatiu a Catalunya**

La constitució de la Mancomunitat de Catalunya (1914) suposa la culminació de la política cultural de la Lliga. Prat de la Riba, al front d'aquesta nova Corporació, aconsegueix una infraestructura cultural i escolar sense precedents, que comprèn des de l'ensenyament primari fins a l'ensenyament tècnic i professional.

L'ensenyament primari es va anar consolidant en la perspectiva de renovació pedagògica vinculant-se estretament amb el moviment de l'escola activa europea i americana. En aquesta etapa es pot fer una acció sobretot de difusió pública i d'assaig experimental. No es pot parlar encara d'un sistema educatiu pròpiament català, perquè les limitacions, les prerrogatives i els pressupostos de la Mancomunitat són molt limitats, però sí que es pot començar a parlar, ja no només d'una acció privada sinó també d'una certa dinàmica d'incidència pública.

L'Escola Nova a Catalunya va tenir moltes figures representatives: Sensat, Vergés, Martorell, Arnau, Bardina, Homs, Vila, etc. Però entre totes destaca, sens dubte, Alexandre Galí, no sols

per la seva obra politicopedagògica al Consell de Pedagogia de la Mancomunitat i per la seva condició de pedagog orgànic de la Lliga, sinó pels seus plantejaments. Galí aconseguí oferir als mestres catalans un corpus de les idees pedagògiques de l'Escola Nova, del noucentisme i del nacionalisme que va quedar consagrat com a sinònim d'educació catalana.

Galí parteix d'una radical confiança en la persona, en l'infant, en la millor tradició del naturalisme pedagògic, que sustenta l'educació activa i de què es deriva que tota educació ha de partir del respecte a aquest infant. D'aquí, el seu plantejament funcionalista de l'educació, la necessària fonamentació experimental de l'acció educativa i la indispensable llibertat de l'educand.

L'antic Consell de Pedagogia de la Diputació passa a dependre de la Mancomunitat el 1920 i adopta el nom de Consell de Pedagogia de la Mancomunitat.

Amb relació al procés d'introducció de nous mètodes i pràctiques a les escoles catalanes d'aquesta època, cal fer referència a la implantació del mètode de Maria Montessori, que va tenir una especial influència en el desenvolupament de l'Escola Nova catalana i que va aportar, amb el control de resultats, una modalitat més d'aquella pedagogia científica que permetia trencar la rutina i renovar les pràctiques tradicionals.

Joan Palau i Vera i Heladi Homs, units als projectes educatius de La Lliga Regionalista, contribuïren d'una manera important a la difusió del mètode a Catalunya, després d'assistir Joan Palau al primer Curs Internacional Montessori, que va tenir lloc a Roma el 1913. El mètode Montessori va ser aplicat a la Casa de la Maternitat de la Diputació de Barcelona i al Col·legi Mont d'Or que ell dirigia .

La Mancomunitat, a través de les Escoles d'Estiu i d'altres cursos, va començar una tasca important de divulgació del mètode: el 1915 la Diputació de Barcelona crea una escola experimental del mètode Montessori, i el 1916 es realitza a Barcelona el IX Curs Internacional Montessori.

El 1915 comença la publicació "Quaderns d'Estudi", dirigida per Eugeni D'Ors, que recollia la problemàtica educativa del moment amb un criteri ampli i rigorós. Va significar la porta de penetració més eficient dels nous corrents educatius, especialment d'Itàlia, Alemanya i els Estats Units, i s'enviava gratuïtament a tots els mestres de Catalunya.

És important destacar el projecte de Rosa Sensat: l'Escola del Bosc, creada per l'Ajuntament de Barcelona a Montjuïc. En aquest centre, així com a l'Escola del Mar, inaugurada uns quants anys després, es van fer experiències pedagògiques d'una gran influència, encara que en un principi tenien un caràcter higiènic i profilàctic.

Les línies d'actuació educativa de Rosa Sensat es basen en els seus coneixements dels avenços de la psicologia infantil a través dels estudis de Claparède i Bovet, el seu decantament per la pedagogia de Decroly i el seu coneixement de les teories evolucionistes i del funcionalisme que la condueix a fonamentar la seva obra en el naturalisme de Rousseau. Juntament amb la importància que hi va tenir la higiene destaca també la importància del desenvolupament físic natural del nen.

L'Escola d'Estiu (aplegava un conjunt de mestres durant l'època de vacances amb la idea d'esmenar les deficiències de formació) es va dur a terme des del 1914 al 1923, i després es va reprendre el 1930. A Catalunya, la preocupació per la formació de mestres i la seva actualització formativa va ser una constant en tot aquest temps.

La situació social i cultural com a conseqüència de la primera guerra mundial i els esdeveniments del cop militar del 1923 van ser determinants a Catalunya i en el projecte de vida de Francesc Sàgrera, en el sentit de la justícia social que va fomentar sempre entre els seus deixebles i que provenia d'una anàlisi seriosa dels especialistes socials que tenia a l'abast i les encíclics de la doctrina social de l'Església, així com de corrents diferents, però que podien significar una millora, atesa la situació social.

A Catalunya, la radicalització social i nacional del cop d'estat de Primo de Rivera va reprimir l'obertura i va significar un retrocés en tots els avenços de Catalunya com a nació, cosa que va comportar una reacció important per part dels estaments catalanistes, i també va donar a Francesc Sàgrera una fita a aconseguir per mitjà de la lluita pacífica.

### **3.2.- Context de l'Església a Catalunya 1912-1928**

En aquesta època, la vitalitat de l'Església catalana es manifestà en una sèrie de moviments vigorosos, en sintonia amb corrents renovadors del cristianisme europeu i uns religiosos que de mica en mica anaren adquirint influència i consciència de la seva catalanitat (sobretot els jesuïtes, els caputxins i els monjos benedictins de Montserrat).

En primer lloc podem esmentar el moviment litúrgic i gregorià, animat per Lluís Carreras (ja esmentat) i Gregori Sunyol (1879-1946), que tingué una primera manifestació en el Congrés Litúrgic de Montserrat (1915). Molt lligat a l'anterior, aparegué el moviment bíblic, de què sorgiren diverses versions de la Bíblia, com ara la de la Fundació Bíblica Catalana, subvencionada per Francesc Cambó i dirigida pel Pare Miquel d'Esplugues.

Alhora hi hagué un notable increment de llibres i revistes de tema religiós, publicats en català. Cal posar en relleu la tasca duta a terme en aquest sentit pel Foment de Pietat Catalana, fundat el 1913 pel sacerdot Eduard Serra (1882-1967), amb la valuosa col·laboració del pare Ignasi Casanova, que no solament edità milions d'exemplars de llibres, opuscles, estampes, etc., sinó que acollí iniciatives culturals, com ara l'esmentada Biblioteca Balmes, l'Apostolat de Missions i Exercicis de Catalunya –dirigit pel jesuïta Josep M. Pijoan– i l'Apostolat del Bon Libre.

Entre les revistes, cal destacar “La Paraula Cristiana”, fundada el 1925 pel canonge Cardó<sup>1</sup>. La relació entre la Dictadura de Primo de Rivera i l'Església va ser d'enfrontament continu, com en el cas del cardenal de Tarragona i metropolità de Catalunya Francesc Vidal i Barraquer, una de les grans figures de l'Església catalana de tots els temps. (Neix a Cambrils el 1868. En acabar els estudis de dret, entra al seminari i és ordenat sacerdot el 1899. L'abril del 1914 és consagrat bisbe de Solsona, i el desembre del mateix any és nomenat senador en representació de la província eclesiàstica Tarraconense). Ben aviat actua com a veritable metropolità de Catalunya i exerceix una funció coordinadora. Es reuní sovint amb els bisbes de les diòcesis catalanes, i acollí i impulsà tots els moviments de renovació que hi havia llavors arreu del país.

La Dictadura s'enfronta amb els bisbes per qüestions tan poc importants com ara la pronunciació del llatí i també per qüestions més serioses, com ara la predicació en català a les esglésies. Primo de Rivera no es va limitar a l'actuació directa a Catalunya. Féu acusacions calumnioses i difamatòries a la Nunciatura de Madrid i al Vaticà, i aconseguí que el 1928 el nunci Tedeschini fes un viatge de dos mesos per Catalunya per observar el capteniment del clergat. Com a fruit d'aquestes maniobres, entre el 1928 i el 1929 els bisbes catalans reberen cinc decrets de Roma, que mai no foren publicats oficialment, i que recollien algunes de les acusacions de Primo de Rivera. En aquests decrets es demanava, per exemple, als sacerdots que no obliguessin els penitents a confessar-se en català i exigien que els alumnes catalanistes fossin expulsats del seminari i que en fossin eliminats els professors suspectes. Manaven que la

---

<sup>1</sup> Josep Maria Puigjaner. La Paraula Cristiana. Crònica d'onze anys d'Història d'anuari 1990-1991 de la Societat d'Història Eclesiàstica Moderna i Contemporània de Catalunya. Tarragona 1992,

predicació i el catecisme no fossin utilitzats per “atemptar contra la unitat de la pàtria“. Aquests decrets tingueren poca eficàcia i foren derogats aviat.

**Quadre 2: Segona Etapa: 1912 a 1928**

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Assassinat a Bòsnia de l'arxiduc d'Àustria i Hongria: esclata la primera guerra mundial. Derrota d'Alemanya i Àustria, i tractat de Versalles que humilia els derrotats i que serà el preludi de la segona guerra mundial. Es crea la Societat de Nacions, que vol garantir la pau i el dret a l'autodeterminació dels pobles.	Sorgiment de la CEDA (Confederación de Derechas Autónomas) i del partit democratacristià Partido Social Popular. Radicalització de la dreta per por a les classes obreres i dictadura de Primo de Rivera, que militaritza totes les estructures de l'estat i domina el partit Unión Patriótica.	Entre el 1914 i el 1919, la indústria catalana reviu i el nacionalisme, també. Demanda de més autonomia per part dels polítics catalans a Madrid. Constitució del Partit Republicà, i Lluís Companys destaca en política. Època d'agitació social a Catalunya entre classes obreres i benestants. La Dictadura de Primo de Rivera aboleix la Mancomunitat Catalana i prohibeix l'ús de la llengua catalana enfrontant-se amb l'Església més catalanista.	Cost humà i material molt gran de la guerra. Empobriment de la majoria i enriquiment de pocs. Crisi econòmica que provoca confrontació social, aïllament de les grans potències i augment progressiu dels recels. A Rússia, revolució bolxevic, mandat de Lenin, enfrontaments amb Trotski i després, Stalin. Primer intent d'economia planificada.	Espanya es beneficia socialment i econòmicament de la seva neutralitat en la guerra. Això es reflecteix en el pluralisme d'idees existents, els moviments obrers i el descens de l'analfabetisme. Molta vida intel·lectual i cultural.	Moment d'enfrontaments entre la classe treballadora i la patronal pels drets dels treballadors. Gran vaga del Febrer-Març de 1917. Amb Primo de Rivera, clandestinitat dels partits catalans, però el sentiment nacionalista s'estén per tots els estaments sense distinció de classes. L'Església es posa al costat dels rics i poderosos, i per això és criticada pels obrers.	Intervenció de l'estat en l'educació secundària obligatòria. Als EUA, progressisme, representat per Dewey (concepte de reconstrucció social) i James. A Europa, la Lliga de l'Escola Nova i experiments progressistes (escola Summerhill), només a sectors i països reduïts. L'Escola Nova queda esclafada per la guerra i la crisi.	Institución Libre de Enseñanza: desenvolupament humà integral del nen/a, ensenyament en contacte amb la natura, coeducació. Visió pedagògica renovadora.	Ensenyament primari vinculat a l'Escola Nova i renovació pedagògica europea. Primers assaigs a Catalunya de l'escola Montessori. Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya. Escola d'Estiu i "Butlletí dels Mestres" per mantenir els lligams entre ells. "Quaderns d'Estudis" com a centre de debat pedagògic.



### **3.3.- P Francesc Sagrera (Biografia Segona Etapa)**

#### **3.3.1 .- Adolescència i joventut (1912-1928)**

Francesc és alumne extern al seminari de Barcelona, té bons companys i s'hi sent tan bé que hauria volgut ser-hi intern ja als primers anys. Però els seus pares no li ho consentiren, per poder tenir més cura de la seva feble salut. Treballava més del que li permetia la seva constitució física; això no obstant, era entremaliat i bromista quan assistia a les classes al Seminari Menor a Barcelona, i no era pas dels més quiets i tranquils. Una de les seves qualitats més destacades era la força de voluntat i la sensibilitat especial per no molestar i tenir presents els problemes dels altres. Per il·lustrar aquesta afirmació, hi ha una anècdota explicada per ell mateix als seus amics més íntims del seminari, que mostra la seva finor d'esperit envers els altres:

“Es donava el cas que estava malalta la seva germana, i el seu pare s'havia posat el despertador a les dues de la nit per donar-li la medecina. El despertador va sonar, i Francesc, en sentir-lo, es llevà pensant que ja era l'hora d'anar cap al seminari. El pare, en canvi, s'havia quedat adormit. En arribar al carrer, nota un moviment ben diferent dels altres dies, pregunta al vigilant l'hora i llavors s'adona del que ha passat. Retorna a casa seva sense atrevir-se a posar la clau al pany ni tocar el timbre. Seu a l'escala i sent el soroll que el pare fa en aixecar-se a donar la medecina a la seva germana, ja a les tres, i llavors dóna uns cops a la porta ben dèbils per no despertar la resta de la família. Així, a la fi, va entrar i va poder continuar el seu descans fins l'endemà al matí, que es va llevar com qualsevol altre dia”. (Solà, 1967).

Continuava freqüentant l'església de Sant Felip Neri, on tenia com a director espiritual el pare Torres, que va ser qui es va encarregar de donar als seus pares la notícia de la seva vocació sacerdotal. L'any següent, el 1913, ja es va poder matricular com a alumne intern i conviure amb els seus condeixebles. Això li va suposar una gran alegria, malgrat la precària salut. Era molt popular per les seves maneres nobles i sinceres, el seu bon humor i la seva fina ironia.

Molts companys el recorden. Especialment M. Joan Tous i Farrell comenta “que fou un seminarista distingit pel seu gran talent i les seves dues principals devocions: el Via Crucis i la devoció a la Verge Maria, així com la seva caritat per a tothom.” (Solà, 1967).

Mn. Pere Ribot, que el va conèixer al seminari quan ell cursava humanitats i Francesc, teologia, ens diu “que va descobrir en ell un aspecte humà i espiritual molt reconfortant. Era d'un

temperament obert, generós de paraula i optimista, i una humanitat natural brollava de tot el seu ésser. La part espiritual, sobrenatural, era encara més forta. Home tot de Déu, sentia la seva presència en el seu esperit, en el seu cor”.(Solà, 1967)

Tenia el costum d’inventar noms. Els companys quedaven sorpresos per la capacitat que tenia per aplicar el nom que en aquell moment millor anava. Ho feia amb una gràcia afectuosa i sense ferir gens ni mica. També era molt constant i decidit en les seves entremaliadures; tantes, que un professor particular que tenia a casa va acabar-ne molt molest, fins al punt que va haver de plegar. Al seminari buscava la manera de no avorrir-se: un dia, a la sala de conferències, amb tots els companys, jugant amb un globus petit el va anar inflant de mica en mica fins que va deixar-lo anar sense pensar i va haver-hi una escapada d’aire que va esvalotar tota la sala enmig de les rialles i la consegüent indignació dels conferencians i els professors. Això podria ésser la conseqüència natural de no trobar caràcters tan forts com el del seu pare i el seu, que d’ell havia heretat. Recordant aquests fets i d’altres, un company, anys més tard, li preguntava: “Com és que t’has tornat tan místic?”.

En aquesta època de seminarista ja valorava molt l’amistat, com ho recorda el seu biògraf quan fa referència a una carta que el seu amic de joventut M. Tous li va enviar a Francesc ja de més grans: “Estimat pare i germanet, recorda quan ens vam conèixer a l’església de Pompeia on pregàvem junts i quan ens acompanyàvem mútuament l’un a casa de l’altre sense trobar la manera de separar-nos... Després a vegades t’oblidaves de mi i de tot per anar-te’n tot d’una per les teves, cap als camins independents i solitaris del despreniment. Llavors, deslligat de tot, fugies tot sol amb Jesucrist... Jo voldria, estimat germanet, que nosaltres no ens deixéssim mai.(....) Mira, Francesc estimat, tu ja saps què diu la Sagrada Escriptura: que qui troba un amic troba un tresor... Per això et prego que no ens deixem mai... Quina força, la de l’aplaudiment, el consell o el repte de l’amic! Per ventura se’n troben fàcilment, d’amics d’aquesta classe? No, Francesc, jo només t’he trobat a tu... Tu deus recordar que fa força temps em deies: “Si em dediqués a obres del cel per a joves, escolliria els més humils, els que tothom rebutja...” Creu que aquella carta la guardo com un missatge de Nostre Senyor... Mira, estimat germanet, ja ets insubstituïble...” (Solà, 1967).

#### **a) Vocació definitiva: L’Escola Pia**

Els dos últims anys del seminari, els 1923-1924, poc abans de ser ordenat, sent el desig d’ingressar en algun orde sever de la vida contemplativa. Ho va comunicar de mica en mica als seus pares; però aquí va trobar novament l’oposició del pare, que volia que seguís la carrera

parroquial, probablement perquè pensava que així podria tenir-lo més a prop, atesa la seva precària salut; però les autoritats religioses no ho van permetre perquè al seminari era considerat un capellà més aviat catalanista i molt defensor dels treballadors, i tenien por que provoqués alguns conflictes. El pare, finalment, només accedeix que Francesc comenci el seu noviciat als Escolapis, un orde religiós dedicat a l'ensenyament

Amb la millor de les intencions, Ignasi Sagrera, el pare de Francesc, segurament es va equivocar, perquè, pensant que havia trobat una solució per a la poca salut del seu fill, poc sospitava la vida dura que comporta la feixuga tasca de l'ensenyament, i més com es realitza a l'Escola Pia. Sorpren tant el seglar com el sacerdot o el religiós d'altres ordres "més severes", quan s'arriba a assabentar del dens programa de l'Escola Pia, on el temps lliure és molt escàs i la dedicació a l'obra social és intensa, i més pel fet que s'adreça a un tipus d'alumnat amb certes característiques especials: pobresa, abandó, etc, escollit en els preliminars de la creació de l'orde religiosa per sant Josep de Calassanç, fundador de l'Escola Pia. El fundador de l'Escola Pia ens diu: "La manera definitiva de servir Déu és fent bé als nens pobres de qui ningú té cura. Els carrers els han fet grans, desconfiats, egoistes, amb una ràbia impròpia de la seva edat, abocats a viure en la misèria i sense protecció de cap mena. Qui defensa els drets d'aquesta quitxalla? La societat necessita que algú agafi les brides d'aquests nois indòmits i abandonats. Algú ha de defensar els drets d'aquests nois". (Oriol, 1992) És aquesta línia de pensament i d'actuació el que Francesc Sagrera va anar incorporant durant el seu noviciat a l'Escola Pia de Moià i que va ser una constant durant tota la seva curta existència.

#### **b) .- Francesc sotsdiaca (1924)**

L'any 1924, acabada brillantment la carrera eclesiàstica, el dia 15 de juny del mateix any rebé el sotsdiaconat a Barcelona. Al seminari diocesà sembla que, en aquest moment de la Dictadura de Primo de Rivera, els capellans (Francesc Sagrera ja era sotsdiaca) d'aquestes tendències, diguem-ne obreres, no eren ben vistos.

També sembla que va haver-hi indicacions o pressions als superiors per part de seglars respecte a un canvi de rumb cap a una altra via. Francesc ho va enfocar cap a l'ensenyament en la línia de l'Escola Pia, per així realitzar-se en la seva vocació més pregonada: l'assistència als pobres i l'ajut a la formació d'una societat més justa, per mitjà de convertir els seus alumnes en bons ciutadans sense distinció de classes.

### **c ) .- Noviciat escolapi: Diaconat**

Després del seminari, doncs, va ingressar al noviciat de Moià el 1924 essent ja diaca. Llavors tenia 22 anys. Fou orientat i dirigit pel P. Joan Ziegler. Al cap de pocs dies va haver de deixar el noviciat. El metge havia diagnosticat desfavorablement sobre la seva salut. Malgrat la seva gran contrarietat, digué en acomiadar-se:

“El P. Prat (tot un patriarca de més de 80 anys) m’ha dit una veritat com un temple: “Ja tornaràs, si és la voluntat de Déu.” (Solà, 1967).

I així va ser: al cap de pocs dies, hi va tornar.

Roman a Moià fins a complir els dos anys de noviciat, és ordenat diaca i vesteix la sotana de l’Escola Pia el 25 de juliol de 1924. Aleshores comença la preparació per al sacerdoci, i rep la consagració presbiteral el 30 de maig del 1926.

### **d ) .- Ordenació sacerdotal.**

La Primera Missa, o Missa Nova, la celebra a l’església de l’Oratori dels Pares de Sant Felip Neri de Gràcia, essent-li padrins els seus pares.

Acabat el noviciat, el destinen al col·legi que els escolapis tenen al carrer Ample de Barcelona. Vegem el testimoni del P.J. Campanyà, que visqué amb ell: “En el seu concepte com a company, puc dir que tenia un cor ple de tendresa i que era bo, conversar amb ell. No era de salut forta; li encarregaren el parvulari, molt nodrit, i treballava més del que les forces li permetien. Se’l veia esgotat; amb tot, mai no es queixava, sempre tenia un somriure i manifestava estar satisfet. El curs següent (1927), els superiors, per alleugerir-lo, el traslladaren a Moià i li donaren una classe de pocs alumnes. A mi, m’influencià molt positivament. Mai dels seus llavis va sortir una queixa, ni una crítica, ni tan sols de fets censurables ja passats. No crec exagerar si dic que era una semblança en ple segle XX del venerable P. Glicerí Landriani. “Consumat en breus temps, va complir molt de temps. A Moià començà veritablement la tasca important com a apòstol, el donar-se a tothom. L’home que es dona, generosament engrescador, sobretot de cara a la joventut.” (Solà, 1967).

Entenem que és convenient centrar l'atenció en la vila de Moià, on Francesc va començar a desenvolupar la seva tasca, per conèixer l'origen de la seva gent i una mica de la seva història, la seva tradicional inquietud cultural i el seu desenvolupament com a poble.

De la conversa amb els deixebles del P. Sagrera, vam deduir el següent context polític: a Moià, en l'àmbit municipal governava la Lliga Catalanista. Els rabassaires anaven contra els amos. L'Església prenia més el partit dels amos que no el dels treballadors. Hi havia un gran malestar social. Els capellans anaven a berenar a casa dels rics. A l'Església hi havia bancs preferits pels propietaris, amb el nom de la persona de la casa benestant. L'Escola Pia va ser un factor favorable, culturalment. A Moià hi anaven escolapis que tenien un alt nivell cultural general.

### **3.3.2 .- Moià**

Moià està situada entre Vic i Manresa, i pertany a la província de Barcelona. Té una serralada a la banda de tramuntana que arriba als 900 m, i una altra al nord-est, fins als 1.000 m. Aquesta serralada origina una gran quantitat de corrents d'aigua que donen lloc a les nombroses fonts.

La vila va començar al voltant de l'església. Al costat hi havia un palau comtal dels Comtes de Barcelona. El primer nucli estava constituït d'una plaça i carrers, i alguns formaven ja la muralla, com en el cas del carrer de la Cendra. En aquest conjunt emmurallat hi havia quatre portes principals. Al segle XV es va començar a edificar extramurs i es van construir altres edificis, com ara l'Hospital dels Pobres. Des de llavors, Moià s'ha anat ampliant fins al moment actual, principalment a causa de les segones residències i el turisme.

Al llarg de la seva història fou envaïda diverses vegades: la primera, pels francesos, el 1809, seguida de sis altres vegades més fins al 1812; en aquestes guerres van morir més de nou-centes persones, bé assassinades, bé per les epidèmies que es van declarar. A més, la població va sofrir les conseqüències de les guerres carlines, i la vila va ser cremada els dies 8 i 9 d'octubre del 1839, amb el resultat de cent vint morts.

En proclamar-se la República l'any 1931, els propietaris de terres de Moià tenien contractes amb els parcers, i aleshores hi hagué molts intents, per part d'aquests, de millorar les condicions dels contractes; però la poca col·laboració de certs polítics i la intransigència d'alguns propietaris van allunyar tota possibilitat d'acords pacífics.

Es produïren enfrontaments violents que van radicalitzar les posicions, i el 19 de juliol l'ambient era molt tens. Amb aquest ambient comença la guerra civil, i a Moià es formen, com a tot arreu, el comitè antifeixista i les milícies.

El convent-col·legi dels pares escolapis va ser assaltat, i el P. Sagrera fou detingut i va haver de viure el saqueig de l'església del col·legi, perquè s'havia quedat endarrerit expressament per salvar el que pogués, com ara els calzes i els sagraments.

### **3.3.3 .- Conclusió d'aquesta etapa**

És la decisiva en la vida de Francesc, atès que s'hi perfila tota la seva vocació sacerdotal i professional. Les circumstàncies polítiques del moment al seminari, per la seva decisió sobre quin orde religiós escollir o com encaminar la seva vida, i després les circumstàncies socials que es vivien a la vila de Moià van ser determinants en l'enfocament que va donar al seu projecte personal, que a la vegada va saber portar cap als seus objectius tradicionals de servei als més dèbils, ja que sempre havia tingut importants inquietuds socials.

## **4.- TERCERA ETAPA (1928-1936)**

### ***4.1.- Context educatiu***

#### **4.1.1.- Context educatiu Internacional**

En el canvi educatiu entre el 1870 i el 1940, hi té molt a veure la influència nord-americana. Hi ha una primera etapa de molta força pel que fa a l'educació "progressiva o "Escola Progressiva", que a Europa equival a "Escola Nova". I hi ha una segona etapa, entre el 1917 i el 1957, d'assentament i davallada. L'era de consolidació de l'Escola Nova s'estén entre el 1917 i la dècada posterior a la II Guerra Mundial.

Entre el 1922 i el 1931 s'esdevé un franc progrés de la pedagogia, que ja venia de genis com ara Dewey, que exploren les implicacions comunitàries i socials de l'escola com a substituta d'instàncies socials, amb una educació basada en l'autonomia de l'infant: tan sols calia deixar

brollar la seva bondat natural. Hi havia la il·lusió de poder aconseguir, en un esdevenidor ben proper, un món moral capaç de sostenir la societat humana adulta sobre l'equilibri, la tolerància i la confraternitat. S'esdevé la incorporació de la ciència i la mediació a la pedagogia.

Símbol d'aquest esperit és el suís Claparède, que va recollir dels americans W. James i J. Dewey una concepció educativa funcionalista de caire biopsicològic.

Els ideals de l'Escola Nova són als programes polítics i educatius, i a les organitzacions de mestres i educadors. La pedagogia es polititza i molts, seguint Ferrer i Guàrdia, la veuen unida a un projecte radical.

En aquesta època, l'Escola Nova ha donat a les democràcies occidentals els ideals i tot el que podia oferir. L'Educació Nova o Progressista de postguerra va tenir poques armes per defensar-se de la crítica que se li feia: que aportava baixa qualitat a l'escola. De fet, per a aquesta educació, la situació s'havia polititzat molt entre les dues guerres mundials, amb enfrontaments, sectarismes i una visió "omnipotent" del mestre: exigia que el mestre estigués familiaritzat amb una gamma fantàstica de coneixements i de matèries didàctiques, sense que s'aboquessin més diners ni temps en la seva formació, o que el mestre mateix aportés més responsabilitat i coherència com a possible autodidacte. Si tot això hagués estat possible, avui en tindriem els fruits, a més d'una mirada, de tots els estaments, més humanística, i no tan partidista i polititzada.

Molts detractors de l'Escola Nova consideraven que, ben aplicada, era extraordinària, però que mal aplicada portava a excessos més grans que el formalisme que havia tractat de substituir.

D'altra banda, el moviment de l'Escola Nova (o progressiva a Amèrica) va ser víctima del seu propi èxit. Molt del que predicava era incorporat, simplement, a les escoles en general, i aquesta va ser una de les seves fallades més importants.

Per a molts joves de la generació de postguerra aquelles idees eren tan sols pensaments correctes que ja no impel·lien a l'acció.

A pesar dels esforços de democratització, a finals de la primera meitat del segle XX va haver-hi fortes denúncies en el sentit que "classificava, etiquetava i encaminava els nens a través de la vida", fent una comparació amb una cadena de muntatge industrial.

Les convulsions provocades per la depressió econòmica del 1929, l'adveniment de la dictadura estalinista i l'ascensió del feixisme a Itàlia i Alemanya posaran en evidència la fragilitat del projecte pacifista de l'Escola Nova.

Les crisis a la Unió Soviètica estancaren considerablement el moviment progressista. En aquell temps Occident patia una gran depressió, es trobava en un estat de confusió, i el progressisme era reprimat. Amb la crisi del 29, l'ascensió del feixisme a Itàlia i Alemanya, i el terror stalinista a la Unió Soviètica, els somnis d'una reconstrucció social es van esvaïr a mesura que els sistemes totalitaris prenién el control a Itàlia, Espanya, Àustria i la Unió Soviètica. I Occident es va dirigir inexorablement cap a la guerra, que era la negació completa de tot el que pretenia l'educació progressista. La polarització entre el capitalisme i el comunisme estalinista va estimular a Occident una reacció conservadora contra els generosos ideals de l'Escola Nova, que no s'havia sabut adaptar al nou temps.

Al final, per a països com ara els Estats Units i també gran part d'Europa, els ideals de l'Escola Nova havien estat gairebé només un patrimoni defensat i practicat per una part dels professionals de l'ensenyament, mentre que una bona part de les forces vives se n'havien allunyat o no el comprenien.

A la Unió Soviètica, després del període socialista amb fortes connotacions marxistes, el govern comunista es creia en la necessitat de construir una nova societat amb un nou ordre moral i, per poder-ho aconseguir, s'havia de replantejar completament el procés de l'educació.

Al llarg dels anys 20 i 30, mentre altres governs modificaven i adaptaven el seu sistema educatiu, a Rússia va començar, amb l'objectiu de crear la "nova persona soviètica", un experiment educatiu de gran abast que va despertar la curiositat internacional i va motivar un gran nombre de visitants i curiosos que volien veure com es podia crear una nova societat.

Els problemes polítics esdevinguts des de finals del 1920 fins al 1930 van provocar anys de conflicte en l'educació soviètica, i la qüestió fonamental era reconciliar l'individu amb el col·lectiu, per assegurar el creixement de l'estat comunista.

Els anys 30, quan l'educació soviètica tornava a enfocaments tradicionals, el pensament i la pràctica d'Anton Semenovitx Makarenko es van convertir en un mitjà per a l'harmonització de l'educació individual i col·lectiva. Els dos conceptes clau que caracteritzen tota la seva pedagogia són la col·lectivitat i el treball, integrant l'aprenentatge i el treball en una educació politècnica total. Té un gran respecte per la personalitat de cada educador que, per Makarenko,



és qui crea i organitza la col·lectivitat; però és aquesta la que realment educa els individus. Aquesta és una de les grans idees-força de l'educador soviètic: l'educador no tan sols actua relacionant-se directament amb l'educand, sinó també, i sobretot, organitzant el mitjà social on ell es desenvolupa. Així, segons Makarenko, es crearà un col·lectiu fort i ben cohesionat amb metes clares i exigents, on impera una disciplina conscientment assumida per tothom (que derivarà dels resultats de la pròpia educació), i que serà capaç de reconèixer una tradició pròpia i de generar la seva història.

Les institucions que Makarenko va crear han estat considerades com experiències d'autogestió educativa, una pedagogia de treball real amb què s'autofinançaven. Era també una pedagogia de l'esforç i de la màxima exigència de l'educand. Per a Makarenko, la finalitat del procés educatiu estava molt clara: el model d'home que s'havia de formar (la personalitat comunista) venia donat pel marc ideològic i polític de la seva pedagogia, que consistia primordialment, no en l'ensenyament d'uns determinats coneixements o habilitats, sinó en la tècnica de formar personalitats completes. Les seves idees foren publicades en el període estalinista al llarg d'una dècada, i són un important conjunt de literatura que segueix influïnt en l'educació soviètica; no respecte a l'educació intel·lectual, on se seguia d'una manera totalment ortodoxa amb un enfocament formal dels anys 30; sinó en l'esfera de l'educació moral i del desenvolupament de la personalitat comunista. L'essència de la teoria educativa de Makarenko té les seves arrels en el concepte de la primacia del col·lectiu sobre la individualitat: l'interès principal és el bé comú, i tot s'ha de subordinar a aquesta finalitat. L'educació de cada poble ha d'anar unida a les seves necessitats socials.

En la seva teoria general, Makarenko seguia l'ortodòxia marxista leninista, però en els seus mètodes quotidians resultava un conductista independent. Els aprenentatges no solament es donen a l'aula, sinó a la família, al grup d'iguals, la societat i la cultura. Dóna molta importància als procediments i la introducció de l'ensenyament en l'àmbit de la vida quotidiana i de la informalitat, on és possible incorporar instruments que desenvolupin capacitats en l'educand i el facin competent en un context social determinat.

A la Unió Soviètica, a finals dels anys trenta, concretament el 1936, la politització es va veure reduïda cada vegada més a un estudi de l'aula de ciència i tecnologia. El treball productiu va desaparèixer de les escoles diürnes i es va conservar només en les institucions residencials. El currículum va tornar al tipus tradicional centrat en la matèria.

L'esclat de la segona guerra mundial, amb tots els seus horrors i primitivismes, esborrà definitivament aquell somni.

Malgrat tot, aquestes idees trobaran en el marc no escolar el millor ambient per desenvolupar-se. Així quelcom es va salvar de tota aquella experiència, perquè, de maneres no formals i poc estudiades, ha tingut ressò i s'ha posat en pràctica.

Un moviment no escolar, l'escoltisme, demostrarà una alta eficiència en aquesta educació global defensada pel moviment educatiu de Makarenko.

#### **4.1.2.- Context educatiu a Espanya**

Pel que fa a l'educació, comença a Espanya un dels períodes més reformistes i entusiastes, que va comportar encerts i també algun principi d'autoritarisme.

L'educació va ser una de les prioritats del govern de la República Espanyola, ja que el capítol educatiu formava part d'una rica herència cultural i pedagògica.

L'educació era l'objectiu important en la formació ciutadana: alfabetitzar, formar ciutadans i expandir així els valors republicans era l'eix de la política del govern provisional de la República, que aspirava a la transformació de la realitat espanyola fins que Espanya fos una democràcia, i això no seria possible si no hi havia suficients escoles per a tothom.

Un decret del ministre d'Instrucció Pública va ordenar la creació de 7.000 escoles. La qüestió no era tan sols quantitativa, sinó també qualitativa, i amb un projecte ampli: (i) la creació de biblioteques en la primària respon a la idea de la funció social de l'escola, (ii) la creació de Missions Pedagògiques orientades a la difusió de la cultura en les poblacions rurals, i (iii) la creació de Consells, reforma de les Normals, que les transformava en mixtes amb nous criteris en la formació dels mestres, i la no obligatorietat de l'ensenyament religiós a les escoles.

Les Missions Pedagògiques van portar la cultura al nuclis rurals, tenint present la formació d'estats d'opinió i pautes culturals, que tradicionalment havien estat marcades pels elements clericals. De l'extensió de la cultura depenia l'extensió dels valors republicans. Les Missions Pedagògiques, inspirades en el lliure accés als béns culturals, van fer assistir els habitants d'aquests nuclis rurals a representacions teatrals, actuacions de corals, museus i biblioteques ambulants, i sessions de cinema, i finalment s'ocuparen de la seva formació en aspectes sanitaris i en tècniques agrícoles.

L'educació tenia com a objectiu institucional la formació integral de l'individu i la igualtat d'oportunitats.

El nou ministre socialista Giner de los Ríos va representar una línia de continuïtat en la funció social de l'educació i la seva consideració com a dret per a tothom.

La tasca reformista del govern provisional va ser consolidada en el text constitucional: a les mesures del govern provisional, s'hi afegien les perspectives legals donades per la Constitució per consolidar la reforma; entre d'altres, les de la separació Església-Estat i la prohibició de l'ensenyament a les associacions religioses, amb què es privava els pares de la llibertat d'escollir per als seus fills l'educació que consideressin més convenient.

El dia 24 de gener del 1932 el govern s'apropia de tots els béns de la Companyia de Jesús, i les seves escoles passen a les mans del govern i a Catalunya, de la Generalitat. Així, unes reformes vàlides en molts aspectes fallen en un factor important: la llibertat, sense imposicions, de la societat.

La base de la reforma se situava en la idea de l'escola unificada, fruit dels principis d'ensenyament oficial, llibertats públiques i formació integral. L'escola unificada volia traduir la igualtat d'oportunitats a través de la unificació de les diverses institucions educatives, des de la primària fins a la universitat, amb la unificació dels serveis i el principi unitari del personal docent, la gratuïtat, el laïcisme i la coeducació, així com la garantia de l'ensenyança activa, personalitzada i impulsada pel sentit crític i la reflexió.

En termes institucionals, la peça central van ser els Consells Escolars, amb el Consell d'Instrucció Pública com a element important per a la presa de decisions per part del govern. Era com ara el nexa d'unió entre les autoritats polítiques, els docents, els professionals especialistes i els pares de família; així, el sistema funcionava democràticament.

D'altra banda, la inspecció, que tradicionalment tenia una funció de control, la va canviar per la d'assessorament tècnic. Aquest model no va ser fàcil d'aplicar.

Els elements importants de la reforma i de què aquesta depenia en bona part foren la formació contínua del professorat i l'ajuda a l'estudiant per a la continuïtat, d'acord amb la planificació de l'escola unificada. En la pràctica, encara que va augmentar el nombre de beques, i la major

part del pressupost d'educació va anar destinat a un professorat seleccionat a partir d'uns cursets, els recursos van ser del tot insuficients.

Dins els totals de l'estat, les despeses en ensenyament primari van ser d'un 4,3% entre el 1931 i el 1935, contrastant amb el 3,1% de l'etapa anterior. Les fonts de finançament depenien en una bona mesura dels ajuntaments i les diputacions, i de la seva capacitat d'aportar edificis per a la creació d'escoles.

Entre el 1931 i el 1932 es van construir unes 7.000 escoles, que van representar un fort avanç respecte del 1930, però que eren lluny dels primers objectius de la República de crear 27.000 escoles; això no obstant, la política educativa no es resumia en l'edificació d'escoles sinó que tenia presents els mitjans qualitatius, com ara les biblioteques. La pedagogia anava unida a l'extensió de biblioteques, la didàctica i moltes experiències i activitats d'extensió cultural.

Pel que fa als mestres, un dels puntals de la reforma, augmentaren més de 3.000 l'any fins a un total de 17.000 en aquest període. En l'ensenyament secundari, el nombre d'instituts de batxillerats creats va passar de 80 a 111.

La idea de l'ensenyança laica i la prohibició de l'ensenyament per part de congregacions i ordes religiosos es va concretar en el decret de tancament d'aquests centres del 31 de desembre del 1933. Això va generar moltes dificultats tècniques i de pressupost, perquè era molt difícil substituir l'ensenyança d'aquests centres per l'ensenyança oficial, sobretot en l'ensenyament primari. Finalment el nou govern radical deixà la llei en suspens, i els centres religiosos van continuar funcionant .

L'ensenyament universitari va ser important per a la reforma, i no hi va augmentar la quantitat, però sí la qualitat. Quant a això, s'ha de remarcar la creació, el 1932, de la Universitat Internacional Menéndez i Pelayo, que va reunir en la seva planificació els personatges més importants de la cultura de l'època.

La República, inicialment, havia sorgit d'un compromís polític d'intel·lectuals per regenerar el país. Amb aquesta finalitat, el 1931 va néixer "La Agrupación al Servicio de la República", formada per Machado, Ortega i Gasset, Marañón, Pérez de Ayala, etc. Molts d'aquests intel·lectuals van arribar a les Corts republicanes i van aconseguir la socialització de la cultura, amb un alt grau de compromís polític, més que mai abans.

Després del parèntesi del 1934, de gran inestabilitat governamental i amb rectificacions limitades respecte a la política agrària, religiosa i laboral dels règims anteriors, van tornar al govern els republicans, que van intentar la reposició en l'educació dels objectius del 1931, que foren revifats amb més força; però en la realitat no es van poder aplicar, i més aviat es van quedar en objectius, perquè no hi va haver temps de poder-los complir.

La debilitat del govern en l'àmbit democràtic va portar a un ambient de violència, que en va generar molta més i va desembocar en una guerra civil que no va deixar consolidar tots els avenços en educació i desenvolupament cultural.

### **4.1.3.- Context educatiu a Catalunya**

Després de la proclamació de la República l'abril del 1931, l'Escola Nova a Catalunya està representada precisament pel sector social que donarà suport al nou règim polític i, per tant, viu un dels moments de màxima expansió.

La política educativa que s'impulsarà des del govern estarà basada en la catalanitat, el laïcisme i la democràcia.

La política cultural de la Generalitat de Catalunya, dirigida per Ventura Gassol com a conseller de Cultura, es basarà en la tradició de les classes cultes i europeistes. Els elements més importants seran: l'escola, l'educació com a mitjà de modernització, la democratització de la societat catalana i la igualtat de les persones en el dret a la cultura.

La nova democràcia necessitava posar fi a l'analfabetisme i a un ensenyament fortament influït per l'Església, que s'havia alineat tradicionalment amb les velles estructures del poder.

El laïcisme fou l'altre principi del programa reformista republicà. Aquesta neutralitat laica va ser molt difícil, ja que la Lliga s'hi oposava perquè era una de les eines de transmissió més poderosa per a l'Església. En general, la política pedagògica de la Generalitat enllaça, com es veu, en molts dels seus plantejaments amb els de la Segona República Espanyola, i n'és un dels exponents més brillants.

Així com Alexandre Galí havia estat l'organitzador de la política educativa catalana impulsada per la Lliga, ara serà un socialista nacionalista, Joaquim Xirau, qui assumirà aquest paper. La política de Xirau fou la d'intentar dotar el ja important moviment de renovació pedagògica

català dels instruments de recerca i teorització que li mancaven. Per això, endegà i afavorí algunes iniciatives fonamentals d'aquesta cultura pedagògica, com ara la creació d'una Escola Normal de la Generalitat, l'Institut-Escola i la creació del Seminari de Pedagogia, que es basava en quatre activitats fonamentals: els treballs de seminari i laboratori, els cursos permanents sistemàtics, curssets monogràfics i conferències públiques. Entre el seu professorat, hi havia Emili Mira, August Pi Sunyer, etc.

L'Escola Normal de la Generalitat fou una institució ben viva i activa. Entre el seu professorat numerari, hi trobem destacades figures de l'Escola Nova, com ara Cassià Costal, Margalida Comas, Miquel Santaló, etc. La creació de professors complementaris propicià que els futurs mestres es possessin en contacte amb educadors de gran experiència, com ara Galí, Martorell, Pau Vila, etc.

Una altra gran institució, que va començar la seva activitat com a escola de la Generalitat el 3 de febrer del 1932 i va tancar el 1939, fou l'Institut-Escola com a element renovador del segon ensenyament, sovint arrecerat en mètodes i plantejaments més tradicionals. Set anys foren més que suficients perquè aquesta experiència pilot en educació secundària deixés una forta empremta als professors i els alumnes que van omplir les seves aules. "Fou una aventura apassionant i apassionada. Perseguia la fusió de l'escola amb la vida i fer de la classe una activitat viva, un tros de vida. S'ensenyava a observar i experimentar, i a aprendre amb una curiositat que creava entusiasme", afirma l'alumne Oriol Casasses. En el seu moment, va ser qualificada per Ramón Prieto Bances com "la millor institució docent del seu gènere a Espanya i la millor d'Europa de totes les que he vist". També M Rosa Ventosa recorda que "estimàvem i respectàvem els professors, una consideració que provenia de l'admiració i l'agraïment. Vam aprendre a valorar la gent pel que valia, vam aprendre a dialogar serenament i a respectar la posició de l'altre"<sup>2</sup>.

Pensada com a escola de pràctiques dels futurs professors, no era una escola com les altres. No hi havia llibres, ni tampoc càstigs ni qualificacions. L'únic estímul que rebia l'alumne era assumir el sentit de la pròpia responsabilitat. Era interclassista, i cadascú pagava segons els seus ingressos familiars. Es complementava amb una masia al Montseny per a fer-hi llargues estades i utilitzar l'entorn que l'envoltava. El director, Josep Estalella, que tenia en Angeleta Ferrer i Sensat la seva mà dreta, aconseguí una institució realment educativa, rigorosa i pedagògicament renovadora.

---

<sup>2</sup>

La Vanguardia, 26-3-2007

Durant la República, el moviment de l'Escola Nova tingué un gran desenvolupament. Malgrat que la Constitució i l'Estatut escanyaren greument el desenvolupament d'una escola catalana, les escoles de la Generalitat foren quantitativament simbòliques.

El moviment renovador, amb l'influx d'organismes de difusió pedagògica (Escola d'Estiu, revistes, col·leccions pedagògiques a l'abast, etc), trobava ara una gran resposta social que donava suport a la República, i especialment entre la majoria del magisteri, d'ideologia de centreesquerra.

Tan bon punt cau Primo de Rivera, l'Escola d'Estiu del 1930 es dedica a la propagació del nou tarannà del moviment: l'escola com a mitjà de conèixer l'infant, amb cursos sobre aspectes psicològics, antropològics i pedagògics. S'organitza un assaig d'escola activa a càrrec del mestre de Palamós Antolí Tarrats, amb la intenció que els mestres en copsin bé els avantatges. Seguint en aquesta línia, l'any següent hi és convidat Pierre Bovet, el director de l'institut J.J. Rousseau de Ginebra, un dels més prestigiosos de l'època.

La sintonia entre el moviment renovador i l'administració pública catalana es fa evident amb la conferència "La infància educadora de la humanitat", que pronuncia el conseller Ventura Gassol a l'Escola d'Estiu<sup>3</sup>. Un text, d'altra banda, que ajuda a entendre la mística amb què es revestien la figura del mestre i la pròpia escola. Els nous mètodes esdevenen familiars als mestres i són molts els que s'interessen per l'Escola Nova i volen que sigui pública.

Però aquesta mateixa identificació i l'eufòria regnant fa témer de caure en un cert cofoisme. Algunes ments clares denuncien aquest perill, i és té, en certa mesura, la consciència d'una situació general que és realment deplorable. El problema és que el país no té encara una escola estructurada ni un sistema escolar. Molts infants eixits de les escoles públiques difícilment superarien els estàndards de coneixements dels sistemes educatius obligatoris d'altres països.

La preparació dels mestres continua sent una de les principals mancances. Rosa Sensat, bona analista, apuntava el 1933 que "es corria el perill de quedar-se en els aspectes més formals", si no s'abordava amb rigor la formació dels mestres a les normals i no es creaven escoles públiques experimentals, per a demostrar fins a quin punt certes tècniques són possibles a l'Escola Pública, influint sobre el personal docent i preparant-lo per a portar-les a la pràctica amb un coneixement veritable.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Conferència. Escola d'Estiu .1932

<sup>4</sup> Revista de Psicologia i Pedagogia, novembre 1933

L'extensió de l'Escola Nova a Catalunya planteja el vell problema de tota reforma educativa: quedar-se en els aspectes formals mecanitzant les pràctiques, deixant les activitats sense la saba que les fa profundament educadores i esdevenint així una escola rutinària.

Durant aquesta etapa afloren també les contradiccions del moviment, que no és capaç de portar a les últimes conseqüències les seves propostes, ja que durien a ultrapassar els límits d'una reforma educativa per anar cap a un canvi radical del sistema educatiu; però aquests dubtes cal minimitzar-los, perquè alhora el moviment està atent a les tendències més progressistes.

El 1931 va aparèixer "Stadium", revista portaveu dels alumnes del Liceo Práctico amb temes de tipus pedagògic i comercial; i el 1932 surt el "Butlletí de l'Institut-Escola", la publicació que permet transmetre l'esperit renovador d'aquest centre creat per la Generalitat.

Els dos mètodes, Freinet i Decroly (amb una alternativa pedagògica integral que s'aproxima a la realitat escolar, i amb un triple enfocament: per una banda, principis psicològics sobre l'aprenentatge; per l'altra, processos didàctics, i finalment, un programa alternatiu de continguts educatius i mètodes globals, també anomenats "naturals", de temàtiques significatives per a l'alumne) seran els que tindran una més gran implantació en l'Escola Nova a Catalunya, al costat del Montessori.

#### Comentaris:

Tots aquests moviments educatius de la República, en general, i a Catalunya, en particular, són viscuts per Francesc Sagrera i portats a la pràctica en la seva tasca com a mestre, un tema en què ens estendrem al tercera part de la Tesi.

## **4.2.- Context de l'Església catalana 1928 -1936**

La Dictadura, per tot el que hem comentat en l'anterior etapa sobre l'Església a Catalunya, va estar mal vista. I no és estrany que, en general, els homes d'església catalans es declararessin favorables a l'Estatut d'Autonomia.

Quan la República va néixer el 14 d'abril del 1931 es va proclamar un sistema de govern més d'acord amb les aspiracions de sectors més oberts de la política espanyola i amb les de la gran majoria dels catalans, que aconseguiren la instauració de la Generalitat, presidida per Francesc Macià. L'adveniment de la República representa la fi del catolicisme oficial de l'estat. La



Constitució Espanyola del 1931 retirà a l'Església Catòlica els privilegis de què gaudia, cosa que creà una sèrie de conflictes, aguditzats per la dissolució de la Companyia de Jesús (1932) i per l'hostilitat mútua entre grups de catòlics –de línia dretana– i sectors anticlericals.

A Catalunya, en línies generals, els cristians acceptaren de grat el nou estat de coses, que els donava més llibertat política. Vidal i Barraquer fou el líder d'una actitud oberta i comprensiva, que fou la mateixa que el Vaticà imposà als bisbes espanyols. Vidal no va vacil·lar a posar-se a la disposició del president Macià.

El 21 de juny del 1931, els enviats de Vidal i Barraquer a Roma, Lluís Carrera i Antoni Vilaplana, podien informar a la Secretaria d'Estat que “la instauració de la República a Espanya no ha suscitat el més petit problema eclesiàstic a Catalunya”.

Entre el 1931 i el 1936, Vidal i Barraquer, que actua com a president de la Conferència de Metropolitans Espanyols, s'esforça per aconseguir una bona relació entre l'Església i l'estat, i per evitar una guerra civil, a més de cercar les fórmules més adequades per a l'Església de Catalunya.

De l'informe que van portar al Vaticà els enviats de Vidal i Barraquer abans esmentats, en destaquem un fragment: “Des del punt de vista religiós, caldrà no oblidar en el futur que els problemes espirituals tenen aquí (a Catalunya) un caràcter diferent que a la resta d'Espanya. I la prova ens la dóna el problema social i econòmic de l'organització obrera (CNT) Sindicats Únics –que té mig milió d'adherits a tot Espanya i 250.000 a Catalunya–. Aquesta organització actua amb completa independència a Catalunya, des d'on dirigeix tot el moviment. I això encara és més remarcable pel fet que el Sindicat Únic no té cap relació amb el moviment autonomista català. La realitat viva d'aquest fet diferencial no sembla que pugui ser negligida a l'organització de l'Acció Catòlica, al començament de la qual ha creat dificultats la dependència de Toledo. Un pla ben estructurat per a la província de Tarragona, (sense, però, que hi manqués el nexa necessari amb la general d'Espanya) posaria l'Acció Catòlica com a indispensable i eficaç instrument de reconstrucció espiritual de Catalunya, on serà necessari treballar amb més intensitat, si una autonomia política posa el seu destí a les mans dels catalans.”<sup>5</sup>

La política conciliadora de Vidal –que fracassà per la manca de visió dels uns i els altres– el féu blanc de les ires dels catòlics integristes i ultradretans, els mateixos que durant la Dictadura el van criticar i que l'insultaren durant la Guerra Civil.

---

<sup>5</sup> Arxiu Vidal i Barraquer. II, 105

Tot i que el clima polític i social català fou bastant tranquil durant tots els anys de la República, es notava l'ambient enrarit de la resta d'Espanya i l'oposició entre clericalisme i anticlericalisme va ser un fet amb la nova Constitució del 1931.

Un seguit de disposicions que es van promulgar, com ara l'eliminació de l'ajut econòmic a qualsevol església o la declaració que l'Estat republicà no tenia cap religió oficial, anunciaven ja la llei especial sobre les Congregacions Religioses (que duria a la dissolució dels jesuïtes el 1932) i els prohibia l'ensenyament, teòricament almenys. Això provocà una legislació que en aquell moment fou considerada anticlerical, però que en realitat només volia suprimir el pes absolut de la influència eclesiàstica en la vida civil: la secularització dels cementiris, el divorci, etc.

Les discussions amb motiu d'aquesta legislació i la tensió que provocaren, afegides a la por a les transformacions socials i econòmiques exigides per un proletariat que prenia consciència de la seva força i els seus drets, foren aprofitades pels extremistes que volien suprimir el sistema republicà i els feren escriure una llista de greuges en defensa dels anomenats "Drets de l'Església". Alguns arribaren a creure que tan sols una solució violenta podria resoldre les contradiccions en què es trobaven.

Durant els anys de la República, hi hagué a Catalunya un fort augment del moviment apologetic –preparació de llibres, fullets–, no sempre prou equànime, en favor de la religió amenaçada i del moviment catequístic (Massot, Josep, 2003). Es creà un Comitè Interdiocesà de Pedagogia religiosa, dirigit per mossèn Joan Tusquets, que va anar adoptant cada vegada posicions més extremistes.

Hi nasqueren també dos altres moviments catòlics de signe més obert: la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJC), fundada el 1931 a imitació dels moviments catòlics de joventut de França, Bèlgica i Itàlia, que arribà en pocs anys a tenir 14.000 membres, (entre 15 i 35 anys), i la Unió Democràtica de Catalunya, d'orientació democratacristiana, tot i que no adoptà mai una línia confessional. La FJC, dirigida per Fèlix Millet i Maristany, Ferran M. Ruiz Hébrard i Pere Tarrés, creà alguns moviments especialitzats –com ara la JOC (Joventut Obrera Catòlica) o Subfederació Obrera, i la JAC ( Joventut Agrícola Catòlica), o Subfederació Agrícola– i donà origen a nombroses revistes.

**Quadre 3: Tercera Etapa: 1928 a 1936**

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Rearmament de les grans potències malgrat el tractat de Brion-Kellog i els pactes internacionals de seguretat. Crisi econòmica de 1929. Resistència pacífica de Gandhi i independència de l'Índia. El partit nazi de Hitler puja al poder a Alemanya. Dictadura i repressió de Renània.	Crítiques a la dictadura de Primo de Rivera i al rei. Apareix l'Aliança Republicana. Cau la dictadura: "dictablanda", i el 1931 es proclama la II República. Inestabilitat del govern republicà. Juliol 1936: cop d'estat i s'inicia la Guerra Civil.	Macià, que ha anat a l'exili durant la dictadura, torna a Catalunya el 1931. Creació d'Esquerra Republicana de Catalunya. Companys proclama la República Catalana: neix la Generalitat. Estatut d'Autonomia. Primer Parlament de Catalunya. Eleccions del 1933: guanya la Lliga Regionalista (partit de dretes)	Moviments socials a Itàlia i Alemanya. A Itàlia: el feixisme instaura política econòmica d'autarquia i dirigisme. Política de sindicat únic. Economia de guerra que genera malestar social. Populisme de Hitler que fa pujar el Partit Nazi en una Alemanya afectada per la crisi econòmica i les dures sancions de la 1ª guerra mundial. Instaura la dictadura, amb política econòmica autàrquica i afavorint les grans empreses.	Sorgiment de moviments de dretes antidemocràtics precursors de la Falange: Unión Monàrquica Nacional. 2a República recolzada per classes mitjanes i obreres, vista per la resta com un règim radical. Modernització del país, divulgació d'idees i impuls a polítiques socials i educació. Inestabilitat política fins a la guerra civil del 1936.	La població obrera a Catalunya creix. Moviment literari, artístic i intel·lectual entre la classe obrera (Ateneu Polytechnicum i Enciclopèdic). Església catalana amb esperança, però amb temor per la crema de convents a Madrid (Diari "El Matí" de Carles Cardó i Federació de Joves Cristians de Catalunya). Agitació laboral i al camp per la crisi econòmica (CNT)	Canvi educatiu: Escola Progressiva als EUA i Escola Nova a Europa. Progrés de la pedagogia (Dewey, Claparède...) La pedagogia es polititza, i molts la uneixen a un procés revolucionari. La politització produeix una reacció conservadora contra l'Escola Nova. A Rússia, educació universal per mitjà de la Revolució Bolxevic. Pedagogia de Makarenko: col·lectivitat i treball.	Educació, prioritat de la República Espanyola: formació ciutadana i alfabetització. Funció social de l'educació, igualtat d'oportunitats. Escola unificada, principi de laïcitat en l'educació. Consells Escolars i Consells d'Instrucció Pública (funcionament democràtic del sistema educatiu). Inversió d'un 4,3% en educació.	Màxima expansió de l'Escola Nova. Educació amb funció social i laica. Joaquim Xirau i renovació pedagògica. Escola Normal i Institut Escola. Freinet i escola activa. Decroly.

### **4.3.- P. Francesc Sagrera ( Biografia Tercera Etapa)**

#### **4.3.1 .- Mestre i forjador de joves**

Aportarem uns testimonis de la tasca del P. Sagrera a Moià com a forjador i mestre, descrita i reviscuda pels seus deixebles en entrevistes que vam fer a Moià i a Barcelona com a treball de camp, a més del que hem exposat anteriorment sobre aquest tema.

La part de la vida de mestre de Francesc Sagrera és, per a la finalitat d'aquesta Tesi, la més important. Per tant, intentarem fer arribar l'entusiasme, l'admiració i les vivències dels seus deixebles a través de publicacions, homenatges i entrevistes directes als deixebles a Barcelona i a Moià, on encara viuen alguns dels que van assistir a les classes del P. Sagrera, que és com ells l'anomenen.

L'organització d'aquestes entrevistes a Moià no va ser gaire fàcil a causa de l'edat i l'estat de salut dels antics deixebles; però val a dir que gràcies a les gestions del Sr. Isidre Prat i la gran col·laboració de tothom van resultar molt vivencials i d'unes grans força i convicció.

#### **4.3.2 .- Testimonis dels deixebles**

##### **a ) Andreu Ros Roca**

Per a això, em sembla força aclaridor mostrar en primer lloc la descripció que Andreu Ros Roca, un dels seus alumnes-deixebles (així els agrada que els anomenin, concretament), fa del seu mestre amb motiu de l'acte d'homenatge a la memòria del Rnd. P. Francesc Sagrera, celebrat el dia 21 de febrer del 1960 a Moià.

Entre els comentaris i les impressions sobre el mestre Francesc Sagrera destacariem:

En la vida de la infantesa escolar marca una fita el fet de canviar de classe; i en ingressar nosaltres a la classe de comerç, estrenàrem la classe i el mestre, que em sembla que exercia per primera vegada. Quan vaig veure darrere del pupitre aquell sacerdot que se'ns presentava i ens saludava dient-nos que es deia Francesc Sagrera, tan prim, amb una aparença que manifestava sensació de debilitat acusada, de veu amable i afectuosa i de maneres suaus... doncs vaig pensar que podria fer el que voldria.

“Ara sí, que podràs fer el que et donarà la gana! “

Però la realitat fou que ens feia creure més que cap altre, i sense aixecar la veu. No hi havia cap rebel·lia que no controlés, ni fèiem cap falta que no ens en penedíssim.

Tenia una energia sorprenent, i es feia estimar i es feia respectar. A part de la instrucció elemental que ens donava, pròpia del nostre curs, de vegades hi havia estones de diàleg i converses, en què ens anava inculcant sentiments nobles i elevats, i amor pel nostre poble. Era un gran amant de Catalunya i ens feia vibrar explicant-nos passatges de la nostra història. També ens parlava de bona convivència i d'igualtat per a tothom amb justícia, a més de pautes per a comportar-nos a la vida.

Ens transmetia el seu amor per la terra, ens feia apreciar la seva història i els diferents matisos de la nostra llengua, i estàvem orgullosos de ser catalans.

#### Acolliment i respecte a la diferència

Un dia va ingressar a la nostra classe el fill d'un guàrdia civil provinent de Caravaca (Múrcia) i que no sabia ni entenia ni una paraula de català. De vegades nosaltres ens en burlàvem i quasi el menyspreàvem. Una vegada que el P. Sagra se n'adonà (bon observador i amatent als brots de mala relació), promptament va actuar per equilibrar-ho. Ens cridà a part a mi i a un altre company que ens havíem destacat més en aquest sentit, i ens va fer veure com n'era, d'improcedent, la nostra conducta .

Ens va dir que un bon catalanista no s'havia de burlar ni havia de menysprear mai els que vénen a conviure amb nosaltres, sinó al contrari, que havíem de procurar que assimilessin els nostres costums, ensenyar-los a parlar la nostra llengua, fer-los apreciar la bellesa del nostre paisatge i inculcar-los l'amor a la nostra terra com si fos la seva, a fi que esdevinguessin uns amants de Catalunya com tots nosaltres.

Des d'aquell dia fórem uns bons companys del nostre nou amic, i sempre més m'he mirat amb comprensió la immigració de gentes d'altres llocs o regions diferents de casa nostra, comprenent que de nosaltres depèn que assimilin les virtuts del poble català i que siguin nova saba que vivifiqui la nostra migrada demografia. Va ser una lliçó inapreciable que ens donà per a sentir-nos tots germans al nostre país. Aquest crec que és el veritable patriotisme.”

Continuarem parlant de les manifestacions del seu deixeble Andreu Ros en el mateix acte d'homenatge, quan tractem de l'apartat de Francesc Sagrera com a forjador de joves o consiliari social.

## **b ) Florenci Clotet**

Respecte del treball de classe del P. Sagrera com a mestre, ens comenta:

Corregeix personalment tots els treballs de classe i són molts; però en previsió de possibles errors de qualificació hi ha un comitè per a les reclamacions i rectifica la nota sempre que sigui just. Apreciant el sentit de justícia dels alumnes, les notes de final de curs seran proposades pels alumnes.

La classe s'organitza en forma de govern democràtic, amb el seu president i els seus ministres, que es renoven cada setmana, i els càrrecs els ocupen els alumnes que tenen millors notes.

Ajuda els alumnes amb dificultats justificades. Un alumne, per malaltia, porta un més de retard . No sap com posar-se al corrent de la Comptabilitat, i el P. Sagrera, delicat de salut, li comença l'Esborrany, i el Diari i el Major, posant-li al dia amb la seva lletra menuda, regular i llegible.

És obligatòria l'assistència dels nois a la missa del diumenge. El P. Rector ho ha ordenat, i la disciplina s'imposa. Un alumne va amb el seu pare a una altra missa diferent de l'assenyalada. El P. Sagrera n'és el celebrant, i el dilluns següent l'alumne s'ha de quedar sense recreació per haver faltat a la disciplina.

Les meves relacions amb el Pare Sagrera foren més completes o les seves ensenyances més profitoses quan, ja més grans, ens feia de consiliari (guia de joves) als cercles d'estudi que celebràvem els diumenges. Allí sorgí amb tota la seva grandesa l'home d'idees sanes, el pedagog inqüestionable, el sacerdot fervorós que ocasionava un impacte en el nostre esperit jove, desitjós d'ideals, quan ens deia que el bé més valuós de l'home és la llibertat i que ningú no tenia el dret de coartar-la. Que fins i tot Déu, en la seva independència, ens havia donat la llibertat i que, per tant, ens havíem de fer dignes d'aquesta llibertat i que havíem de respectar la llibertat dels altres, si volíem que respectessin la nostra. Que havíem de defensar les nostres opinions i els nostres ideals sense atropellar els dels nostres semblants, i en uns moment en què la intransigència dels partits anava dividint el país en dos bàndols irreconciliables, ell, com un il·luminat, anava predicant el respecte i la convivència, l'estimar-se com a germans i la recerca, dins la doctrina immutable de Jesucrist, de la pau i la justícia per al problema social.

Estudiava, meditava i consultava tots els especialistes socials que eren al seu abast, i a nosaltres ens explicava les seves conclusions i ens introduïa en la doctrina social de l'Església. Ens comentava les encíclics socials de Lleó XIII i de Pius IX, i les analitzava en tots els aspectes, i jo arribava a la convicció que tant en la indústria com en l'agricultura, el propietari que no exerceix una funció social i que tan sols viu del treball dels altres és un destorb i un usurpador dels beneficis, així com una rêmora per al bon funcionament de la societat. Que, per mitjà de la previsió social, s'havia d'aconseguir que no hi hagués cap germà nostre que patís fam ni que sofrís fred, i que qui no es preocupa del millorament dels seus germans i sols desitja que hi hagi pobres per a fer-los caritat és com la cogulla de què parla l'Evangelí.

I ell mateix, que denunciava els abusos dels potentats i defensava un lloc al sol per als desheretats, va ser com un Crist redimit, va ser insultat, escopit i bufetejat en nom de les mateixes idees que ell defensava, clarament tergiversades, d'una manera que ens va fer creure, per un moment, que les seves doctrines no eren vàlides, i que a l'odi s'hi havia de respondre amb odi, que la injustícia social requeria la imposició de la conveniència del poderós i que la llibertat s'havia de proscriure per sempre.

Però, com que les seves ensenyances estaven inspirades per Aquell que per amor nostre morí clavat a la creu, malgrat el menyspreu i la repugnància que en certs moments causa la humanitat, després de passada la tempesta, he comprès que els seus ideals eren sublims i veritables, i per això, en recordar-lo i recordar les seves doctrines inculcades en les nostres ments juvenívoles, al cap dels anys he volgut formar part, en el vintè aniversari de la seva mort, de l'homenatge a la seva memòria, per expressar el meu reconeixement al nostre venerat i donar a conèixer les seves ensenyances. Que ell, des del cel, demani a Déu que conservi tota la vida, en tot moment i en totes les circumstàncies, els ideals de catalanitat i el sentit de la justícia social cristiana.

### **c) Isidre Prat**

Isidre Prat, avui advocat, és el deixeble més fidel i difusor de la tasca de Francesc Sagrera com a home, mestre, forjador de joves, etc. És també el creador de la Fundació Francesc Sagrera, així com postulant de la seva causa de beatificació, ara a Roma i pendent de resolució.

Destaquem, de les seves aportacions a través de les repetides converses amb ell, els següents aspectes del mestre i forjador:

Les seves armes eren la convicció i la persuasió, i mai la imposició.

Per ell, una persona és un ésser amb intel·ligència que cerca la veritat, i això el mena a tenir fortes conviccions. És, a la vegada, un ésser amb una voluntat fidel al bé, que la mateixa intel·ligència li fa veure, i ell hi és conseqüent. Estima amb tota coherència, conscient, pel que fa al cos, que és un company de ruta que li permet conèixer, estimar i relacionar-se, si no s'excedeix en el que li pertoca .

Els deixebles encara en parlen tots, i això és el millor retrat i la millor fotografia, l'empremta que deixen els educadors de debò. Francesc Sagrera busca, per als seus alumnes, el més important: la formació i l'orientació perquè ells escullin després. Donava principis però cadascú era lliure de pensar el que volgués. Deixava que cadascú fes el seu propi desenvolupament; però volia que sapiguéssim què ens hi trobaríem, a la vida.

Fomentava el sentit de justícia i responsabilitat en els seus alumnes.

Com en totes les facetes de la seva vida com a mestre, també era un estudiós ferm. Tota la seva vida era pràctica. Els seus fets estaven basats en l'estudi dels corrents pedagògics més profunds de l'època, i els seus trets pedagògics eren fruit d'un profund estudi de l'ànima humana i de l'adaptació en el seu fer i viure a la coherència i la competència per al seu millor desenvolupament. Era un educador sencer i d'una peça. Els explicava la frase: “El bé no fa soroll, i el soroll no fa bé.” A l'escola, va defensar la justícia social, amb totes les dificultats que això comportava en aquella època.

A Moià, estava ben vist per les esquerres per la seva defensa de la justícia social. “Si n'hi ha un de bo, és aquest”. “Llàstima que t'hagis deixat portar per aquesta gent (els capellans), perquè, si no, encara ens hauríem entès”, deien la gent del poble més aviat d'esquerres. És un exemple i un oasi entre els capellans i els educadors de l'època.

Era un místic.

La pulcritud i la professionalitat del P. Sagrera es reflecteix en els nostres quaderns de treball de classe, que encara guardo com un tresor i que són un exemple de la feina ben feta. La seva presentació, la lletra, l'ordre, etc, tots enquadrats, els de comptabilitat i els que es feien a classe de llengua. Els problemes, els plantejaven els alumnes mateixos i es corregien i discutien entre tots, i també els exercicis, en general.

Les seves classes de religió eren sempre presents, és a dir que eren a totes les altres matèries, com la vida mateixa i a part, hi havia les classes corresponents als temes de religió, que solien ser de mitja hora al dia.



La seva classe era un espai de justícia pràctica, de democràcia veritable, de sentit evangèlic; un espai de formació que començava fent homes forts, responsables i compromesos, i finalment cristians que entenien l'Evangelí com una regla de vida per respectar les opinions dels altres i per comprometre's en tot el que era noble i al servei dels germans. Explicava la religió mitjançant l'Evangelí no com una assignatura sinó com una regla de vida adaptada al moment de cada circumstància.

El seu lema era "Forjar homes de tremp i de caràcter, de conviccions fermes i arrelades, i d'una envergadura espiritual molt forta, perquè siguin el llevat que fermentarà i infondrà un alè de vida nova a la societat".

En el treball de camp realitzat a Moià amb deixebles del P. Sagrera, les entrevistes que vaig fer i que mostrarem més endavant, expressen els seus grans afecte, respecte i valoració envers el mestre de l'Escola Pia de Moià.

#### **4.3.3.- La preguerra: els Cercles d'Estudi amb els joves (1933-1935)**

A Catalunya, l'època de la preguerra va ser de gran activitat catòlica i de formació de moviments catòlics (amb un caire diferent del de la resta d'Espanya: més obert i dialogant, aquí) i patriòtics on es debatien tota mena de problemes religiosos, polítics, socials, culturals i patriòtics.

Moviments apostòlics moderns i eficients, com ara la Federació de Joves Cristians de Catalunya, comencen a aparèixer, i en política trobem una franca acceptació del joc democràtic.

L'ambient en què es van formar aquests grups en l'àmbit polític va ser netament regressiu, i el feijocisme es va inserir en un moviment de redreçament col·lectiu i va adoptar un caràcter ben català. Feia poc que s'havia acabat el període dictatorial de set anys del general Primo de Rivera. La dictadura també va incidir en la marxa del catolicisme, ja que l'Església vivia molt unida al règim que la protegia, i un catolicisme emparat és més aviat tebi i esmorteït. En general, les pràctiques religioses constituïen una rutina, i no hi havia gaire afany apostòlic, que es considerava propi dels capellans.

En aquest ambient va fer la seva entrada la FJC. Una organització que es distingia especialment pel seu esperit dinàmic i jove, de lluita i de combat apostòlic.(Oriol, 1992)

#### **4.3.4.- Fejocisme**

El dia 3 de setembre de 1930 el doctor Albert Bonet, llegint a Montserrat, va tenir la idea que havia d'organitzar la joventut catòlica de Catalunya i es posà en contacte amb organitzacions catòliques de joves de França, Bèlgica, Holanda, etc, i va recollir elements per a un nou moviment identificat amb els ideals de Catalunya.

Mitjançant la publicació d'una sèrie d'articles al diari "El Matí", el Dr. Bonet donà a conèixer i expressà el que havia vist als països visitats. Aquests articles commogueren la consciència catòlica del país, dels joves, els sacerdots, els educadors... I el bisbat de Barcelona va crear el Secretariat de la Joventut i n'anomenà director el doctor Bonet mateix, que, amb una completa independència, juntament amb un grup de sacerdots, va anar estudiant el projecte de la futura organització, que, al cap d'un any, ja tenia més de 30 grups de joves amb local propi.

L'organització treballà la formació religiosa, intel·lectual, social i ciutadana de l'adolescent. Es va realitzar el primer congrés a Barcelona (Flama, núm. 120) amb més de deu mil joves. Tractà sobre els problemes que tenia plantejats la joventut repartida en sis categories: obrera, pagesa, dependent, escolar, universitària i independent, i per a cada sector de joves es van fixar els principis ideològics en els ordres social, polític i moral, que els feien integrants d'una espiritualitat centrada en Crist com a model i guia. En el fons de l'anàlisi del problema moral religiós de la joventut i dels grans problemes socials, emergeix un projecte ple d'idealisme pràctic que es va reflectir en el "Manifest als Joves Cristians".

##### **a) Decàleg fejocista**

El fejocista aspira a aixecar el to de la vida col·lectiva amb la seva intervenció i el seu exemple. (Oriol, 1992). Aquests són els seus trets fonamentals:

- 1.- El fejocista esdevé cada dia més sa i més fort. És amic de la higiene i practica la cultura física.
- 2.- El fejocista és joiosament pur. Proclama la concepció cristiana de la família, la dignificació de l'amor, respecta l'honor de la noia i se'n declara defensor.

- 3.- El fejecista estima la seva professió o el seu ofici, en el qual es perfecciona constantment, i aspira noblement als primers llocs.
- 4.- El fejecista estima la cultura i l'art en general, i totes les nobles manifestacions de l'esperit; coneix la història del seu país.
- 5.- El fejecista es preocupa dels problemes socials, i cerca la pau i el millorament social damunt la base de la germanor cristiana.
- 6.- El fejecista és bon ciutadà. Exerceix tots els drets i compleix tots els deures que la vida ciutadana comporta; no es desentén dels polítics.
- 7.- El fejecista és íntegrament catòlic en la vida privada i en la vida pública. Té l'esperit litúrgic parroquial, col·labora en les obres catequístiques i missioneres, i saluda Déu en passar davant l'església i, en trobar-lo, el seu representant, el sacerdot .
- 8.- El fejecista és disciplinat. Assisteix a totes les reunions i exerceix, amb generosa fidelitat, els càrrecs o les tasques que se li confien. Sap sacrificar-se pel grup.
- 9.- El fejecista és conqueridor. Amb el seu exemple i la seva paraula cordial guanya cada dia nous joves per a la FJC i els seus ideals: el fejecista aspira a conquerir tota la pàtria i tot el món per a Crist.
- 10.- El fejecista és generós i servicial amb tothom, però ho és especialment amb els fejecistes. Hi ha una germanor fejecista.

El decàleg era una declaració de principis, però estava pensat i redactat de tal manera –ajuntant principis i acció– que va imprimir caràcter a la vida dels militants.

A Moià, es va formar un grup de la “Federació de Joves Cristians de Catalunya”, fundat per Mn. Amadeu Oller i mossèn Lluís Daví. Se li va proposar al P. Sagrera que s'encarregués dels Cercles d'Estudi, per la seva preparació i per la seva bona relació amb els joves, que l'apreciaven molt des de la seva tasca com a mestre i també com sacerdot i director espiritual, ja que tenia qualitats excepcionals que eren molt valorades.

### **Cercles d'Estudi**

Francesc Sagrera es va encarregar dels Cercles d'Estudi a Moià i va enfocar l'activitat organitzant conferències preparades per ell on els altres intervenien en un diàleg obert. Els temes eren de sociologia i doctrina social cristiana ja que, per Francesc Sagrera, la justícia social és una de les més pures essències del Missatge Evangèlic.

En aquell temps, els temes socials eren molt importants i estaven d'actualitat, ja que la justícia social era present en la política dels partits i en l'ambient en general, sobretot entre els no creients. Les passions estaven exaltades, els odís, encesos i la guerra, fermentant.

Els Cercles d'Estudi es van formar com a trobades amistoses presidides per la fraternitat. No eren prèdiques: eren discussions actives de formació espiritual; però sobretot de temes que, en el dia a dia, presentaven dubtes sobre quina postura prendre o com orientar-se en aquells moments de canvi.

Per donar resposta a totes aquestes preguntes, les forces cristianes treballaven de valent en nuclis petits, com ara els Cercles d'Estudi dintre el fejocisme, per poder contrarestar l'allau devastadora que engolia les masses treballadores cap a l'apostasia per falta de testimoni dels cristians .

En aquestes trobades de joves, el P. Sagrera parlava de llibertat –sempre que respectem la llibertat dels altres, si volem que ens respectin la nostra–, deia que havíem de defensar les nostres opinions i els nostres ideals sense atropellar els dels nostres semblants, i en uns moments en què la intransigència dels partits anava dividint el país en dos bàndols irreconciliables, ell, com un il·luminat, anava predicant el respecte i la convivència, l'estimar-se com a germans i la recerca, dins la doctrina immutable de Jesucrist, de la pau i la justícia per al problema social.

Estudiava, meditava i consultava tots els especialistes socials que eren al seu abast, i a nosaltres ens explicava les seves conclusions i ens introduïa en la doctrina social de l'Església. Ens comentava les encíclics socials de Lleó XIII i de Pius IX, i les analitzava en tots els aspectes, i jo arribava a la convicció que tant en la indústria com en l'agricultura, el propietari que no exerceix una funció social i que tan sols viu del treball dels altres és un destorb i un usurpador dels beneficis, així com una rêmora per al bon funcionament de la societat. Que, per mitjà de la previsió social, s'havia d'aconseguir que no hi hagués cap germà nostre que patís fam ni que sofrís fred, i que qui no es preocupa del millorament dels seus germans i sols desitja que hi hagi pobres per a fer-los caritat és com la cogulla de què parla l'Evangelí.

Del recull d'articles publicats al Moianès el 1932 sobre el P. Sagrera<sup>6</sup> i el fejocisme, citarem alguns fragments de la reproducció que fa, per ordre cronològic, Rossend Casallarch per a l'Escola Pia de Catalunya. Els recollí amb la intenció de escollir-ne alguns, però ens diu que:

---

<sup>6</sup> Núm. 10 del Moianès- 16 de juliol de 1932

“Li va semblar una profanació destriar-los, fer-ne una mena d’antologia, perquè són tan moderns, són tant dels nostres dies que bé mereixen la reproducció íntegra.”

### **La Federació de Joves Cristians a Moià**

Recull d’alguns fragments d’articles del Pare Sagrera exposats a la Federació i els Cercles d’Estudi.

“Si els senyals dels temps que brillen en el firmament dels nostre constant optimisme no ens enganyen, diríem que es prepara per a un futur molt pròxim una nova era, i que un vent sagrat, dissipant la negra nuvolada d’un passat funest, descobreix ja l’estel guiadador de la nostra vida refulgent amb claredats eternes (.....).

Parlem del fejocisme, d’aquesta croada ingent i meravellosa que enarborant la senyera de la llibertat evangèlica, ve a cobrar i redimir les joventuts disperses i desorientades, i tristament captives de l’error múltiple que envaeix la societat present.

Ens adrecem a vosaltres, joves amatíssims d’aquesta vila de Moià, sense distinció de classes, ni d’estaments, ni de matisos. Voldríem abraçar-vos tots en una abraçada d’amor i caritat sincera.

Us parlem a tots els que sentiu qualsevol inquietud espiritual nobilíssima pels problemes de la vida.

Als qui teniu set de justícia i de veritat.

Als qui porteu encesa, dintre del pit immortal, la flama d’un ideal de superació i enaltiment. (...)

A vosaltres, socis actius i militants, atletes de l’espiritual, milícia de Crist. (...)

També una salutació cordialíssima i una crida al més afectuosa per a vosaltres, joves caríssims que no militeu pas en els nostres rengles, però que, sedegosos de veritat i de justícia, amb sinceritat i noblesa lluiteu per un nou estat de coses en què, abraçant-se la justícia i la caritat, ens donin els fruits de pau i benestança que tots freturem (...).

La Federació de Joves Cristians de Catalunya no és un club polític. Altrament, nosaltres no hi figurariem; no ve a dividir, sinó que és essencialment i únicament espiritual, convençuts com

estem que el vertader cristià no té altres enemics que les seves pròpies passions, ni ha de fugir d'altra cosa que de l'error i la pròpia baixesa.

La comesa i la finalitat del fejocisme és la formació completa i integral dels joves (...).

Professem el principi que la pràctica de la vida cristiana, lluny d'implicar la renúncia de les joies del cor, és causa de la seva plenitud. (...) Ens recordarem, doncs, de donar impuls a totes les seves legítimes i necessàries aspiracions d'esbargiment i honesta folgança: cultivarem l'esport, organitzarem col·lectivitats gimnàstiques, cultivarem l'escoltisme, facilitarem viatges, fomentarem, en una paraula, tot allò que, interessant al jove, pot esdevenir un motiu per al seu perfeccionament físic i moral. Expressament repetim les paraules del Dr. Bonet: "Nosaltres impulsem la cultura física entre els nostres joves, perquè volem foragitar per sempre més aquell tipus de noi bo, tan corrent entre nosaltres, que és tan sols una caricatura de virtuós autèntic, i que fa tan ridícula i repulsiva la virtut".

Però, ensems, profundament convençuts de la superficialitat i la buidor del viure modern, tristament secundats per una negligència immunda i vergonyosa, que ens ha portat a la tràgica realitat present de l'ateisme pràctic del poble, ens cal posar en primer terme la formació de l'esperit, ho que farem, ajudant Déu, mitjançant els Cercles d'Estudi.

#### **4.4.- Conclusió d'aquesta etapa**

Els testimonis dels deixebles del P. Sagrera mostren un personatge estimat, respectat i admirat, que va aportar a tots aquells que va tenir com a deixebles quelcom més que una formació i instrucció. Va ser algú molt proper que forjava els seus caràcters i els preparava per contemplar i observar l'entorn, on, si volien, podien escollir ells mateixos. Els ensenyava a pensar com podien ser millors cada dia, a superar-se i a pensar en els altres i en com millorar la societat. Per tot això, va treballar de valent a l'escola, amb els alumnes i als Cercles d'Estudi amb els joves.

## **5.- QUARTA ETAPA (1936-1940)**

### **5.1.- Context educatiu**

#### **5.1.1.- Context educatiu internacional:**

Montessori va exercir una gran influència en l'educació del segle XX, especialment a Europa. A més, les circumstàncies hi eren propícies, perquè les nacions ampliaven els seus sistemes educatius i hi havia una gran pressió en favor de mètodes humanistes i científicament vàlids.

El moviment al voltant de les teories de Maria Montessori va donar lloc a l'establiment del Congrés Internacional de Montessori, que es va reunir periòdicament per tot el món, com a convenció de les diverses societats nacionals: Hèlsinki, Niça, Amsterdam, Roma; a Oxford, el 1936; a Copenhaguen, el 1937; a Edimburg, el 1938...

Als turbulents anys 30, el sistema Montessori va ser perseguit: els nazis van tancar les escoles a Alemanya; els feixistes, a Itàlia el 1934, i a Espanya el 1936, i Àustria es va veure forçada a tancar les escoles el 1938, després de l'ocupació nazi. Finalitzada la guerra, Montessori va continuar tenint un ampli reconeixement internacional.

En els diferents països, principalment Alemanya i Itàlia, els sistemes educatius van anar canviant d'acord amb la política.

Els governs francès i alemany mai no van estar interessats en el progressisme, a pesar de les aportacions de Freinet. S'apliquen els aspectes externs de Pestalozzi, Fröebel i Herbart, en la mesura que donen suport a la posició conservadora.

A Alemanya, als anys 30, sota el règim nazi, el seu sistema educatiu es va organitzar com a part d'un programa de mobilització total per a la guerra.

També Itàlia, en aquell temps, utilitzava els joves d'una manera semblant a la d'Alemanya. L'estat feixista italià va intentar integrar les diverses organitzacions de joves en el sistema d'educació estatal i, de fet, "feixistitzar" tot el currículum i l'organització de les escoles italianes.

A Alemanya, el 1937 es van crear escoles especials per a educar les elits. La intenció era formar els quadres d'alt nivell del partit. Amb l'expulsió dels jueus de les universitats, l'ensenyament superior va quedar molt minvat .

No podem posar fi a aquesta llarga exposició de les influències educatives a mitjan segle XX, sense esmentar J. Piaget (escola de Ginebra amb el Centre Internacional d'Epistemologia Genètica) com a creador d'una de les teories més influents del segle: la psicologia genètica, que ha estat de gran impacte en l'educació, tant en l'àmbit d'elaboracions teòriques com en la pròpia pràctica pedagògica i també en l'àmbit d'implicacions educatives, referint-nos amb aquest terme, tant a les propostes d'aplicació elaborades des de la teoria, com als treballs d'investigació sobre qüestions relatives a l'educació inspirats en els conceptes de Piaget. Piaget es va fer una sèrie de preguntes a què va intentar trobar resposta a través de l'estudi de com l'home adquireix el coneixement científic variant el desenvolupament cognitiu a partir dels interessos inicials. Piaget comença a investigar les formes de coneixement i d'intel·ligència que presenten els subjectes des del naixement. Va dedicar tota la seva vida a aquest treball, que va donar com a resultat el corpus teòric de la psicologia genètica, una teoria del desenvolupament de l'aprenentatge que és una de les més importants de la història.

Segons aquesta teoria, el nen, a través de les primeres accions sensorials i motrius sobre els objectes, els atribueix un significat. Aquest és l'estadi sensorial-motriu o bàsic. Piaget, en els seus estudis del desenvolupament dels estadis mentals, presenta la funció simbòlica o simbiòtica, que és la representació mental d'accions i objectes, com el primer estadi del desenvolupament mental.

Mes tard, s'accedeix al segon estadi del desenvolupament, que és el de les operacions concretes, amb dos subestadis: el preoperatiu, amb el dibuix, joc simbòlic, etc, (des dels dos fins als set anys), i el subestadi de la consolidació de les etapes concretes (fins als dotze anys), amb un pensament més reversible, una etapa en què ja trobem que el nen és capaç de tenir nocions de classificacions, seriacions, correspondència numèrica, etc.

I finalment, amb l'aparició de la pubertat, el subjecte arriba a l'estadi de les operacions formals o tercer estadi, que suposa un major grau de reversibilitat en el seu pensament, amb l'aparició dels raonaments més abstractes. A partir d'aquí, ja està en condicions de fer servir el pensament hipotètic-deductiu, que anirà estenent-se a diferents aspectes de la realitat al llarg de la seva vida. .



Les representacions mentals, o funcions simbòliques, s'organitzen com estructures o esquemes mentals. Així, la teoria que Piaget té de l'aprenentatge és que consisteix en un procés d'adaptació de les estructures mentals del subjecte al seu entorn.

Aquesta adaptació s'entén com la síntesi entre el procés d'assimilació (que consisteix en la modificació de les dades de la realitat per ser incorporades a les estructures mentals del subjecte) i el procés d'acomodació (consistent en la modificació de les estructures mentals del subjecte per ajustar-se a les característiques de les dades de l'entorn, i així poder-les incorporar). Els dos processos mantenen una relació dialèctica o de *feed-back* que dona lloc a diverses i constants adaptacions entre les estructures mentals del subjecte i el medi, a partir d'uns processos de diferenciació i generalització. Aquests processos donen lloc a la conformació de nous esquemes d'assimilació i a estructures mentals cada vegada més equilibrades i complexes.

La creació de nous productes cognitius per reestructuració succeeix quan es produeix una manca d'ajust o un desequilibri entre els esquemes del subjecte i l'objecte a què s'apliquen, o entre dos esquemes que apareixen com a contradictoris entre si. Davant d'aquest desequilibri, el subjecte experimenta una pertorbació cognitiva que posarà en marxa mecanismes reguladors i compensatoris amb tendència a restablir l'equilibri. D'aquesta manera, el subjecte va arribant a nous estadis d'equilibri en les seves estructures cognitives.

La síntesi dels conceptes centrals que hem fet de la teoria psicogenètica ens permet apreciar la seva gran potencialitat per a l'educació. Si bé Piaget i els seus col·laboradors de l'Escola de Ginebra mai no van desenvolupar una teoria de l'ensenyament, els conceptes i els models psicològics elaborats per ells foren utilitzats àmpliament per fonamentar i derivar-ne teories didàctiques i propostes pedagògiques.

Les característiques principals d'aquesta teoria epistemològica en el sentit pedagògic són:

- Que, en aquesta pedagogia, l'element principal en la pràctica docent és tenir molt present el desenvolupament cognitiu i social de l'alumne, encara que totes aquestes aportacions s'havien de completar amb les aportacions d'altres teories.
- El focus principal, que comparteixen altres teories psicològiques i educatives, és que el coneixement i l'aprenentatge no constitueixen una còpia de la realitat, sinó una construcció activa del subjecte, en interacció amb un entorn sociocultural.
- Per a aquesta teoria de la psicologia genètica, el desenvolupament cognitiu és important per explicar i predir el món. D'altra banda, el desenvolupament cognitiu és entès com una successió

de canvis discontinus o estadis, els quals van augmentant en capacitat explicativa, com hem esmentat anteriorment.

- En aquest marc, el comportament es considera una resultant de les representacions mentals, en el sentit que són les estructures mentals, pel seu caràcter predictiu, les que orienten l'acció del subjecte sobre el medi. El nen coneix el món que l'envolta a través de l'acció sobre els objectes, als quals atribueix un significat. Aquest és l'estadi sensorial-motriu.

Un altre dels personatges que han influït en l'educació i que seria difícil no ressenyar en aquest context educatiu és Skinner (Pennsilvània, 1905), autor del conductisme, una teoria de l'aprenentatge i l'ensenyament que ha influït en tots els nivells educatius i que ha portat a l'ensenyament l'adopció de mètodes pedagògics conductuals (aprenentatge per l'acció, com a modificació de la resposta i interacció entre el subjecte, que coneix, i l'objecte de coneixement: per tant, una mateixa realitat pot ser construïda i interpretada de maneres diferents segons l'experimentació i l'entrenament individual).

L'aprenentatge es defineix com un canvi de conducta a causa de l'experiència. És una funció que construeix associacions entre el moment de començament de la conducta (estímul) i la conducta mateixa (resposta). Aquestes associacions són bàsiques en l'experiència que produeix l'aprenentatge.

Per observar si realment hi ha hagut aprenentatge, s'ha d'identificar la totalitat de la relació. Tots els components d'aquesta contingència haurien de ser mesurables i observables per assegurar la verificació científica de l'aprenentatge.

### Procés d'ensenyament-aprenentatge

El focus principal de l'activitat d'aprenentatge consisteix a articular la gradació dels coneixements a transmetre amb el manteniment individual dels estímuls. Sobre aquests plantejaments, Skinner manté la idea que els aprenentatges complexos tenen la base en els simples. Per tant, una vegada aclarits els coneixements que volem que els alumnes assoleixin, es tracta de seqüenciar-los en un ordre lògic i d'assegurar el pas d'un aprenentatge simple a un altre més complex.

D'entre els principis generals més importants de l'aprenentatge segons Skinner, destaquem els següents:

1. Quan una conseqüència actua de manera que augmenta la probabilitat d'ocurrència d'una resposta es diu que actua com un reforçador, i que l'acte de manifestar aquesta conseqüència és un reforç. Els processos de reforç són aquells en què una determinada classe de resposta veu augmentada les seves probabilitats de futura ocurrència a causa de les conseqüències que, sobre el context i sobre el subjecte mateix, tenen aquestes respostes.
2. No hi ha reforçadors en si mateixos. La noció de reforçador expressa una relació funcional entre l'activitat de la persona i el seu entorn. Hi ha reforçadors generalitzables
3. Una de les principals aportacions de Skinner en pedagogia són els programes de reforç, que han estat àmpliament utilitzats en la psicologia conductista en teràpies de modificació de conducta; però també en l'àmbit educatiu, en programes d'ensenyament
4. El reforç es pot fer servir per crear i implantar conductes noves a partir de conductes existents. Amb això, s'aconsegueix el modelatge del comportament.
5. Les aportacions educatives de l'obra de Skinner, en la teoria i la pràctica pedagògica, han estat molt importants en l'ensenyament escolar, mitjançant l'adopció de mètodes pedagògics conductuals, la utilització de l'ensenyament programat i l'enfocament instructiu basat en objectius d'aprenentatge mesurables mitjançant proves estandarditzades.
6. L'ensenyament individualitzat és un tipus d'ensenyament defensat per Skinner. Cada alumne té el seu ritme d'aprenentatge, i el més important és saber reforçar en cada cas les respostes esperades.
7. Skinner, al llarg de la seva obra, va mantenir la importància del caràcter científic de la psicologia i la necessitat de mètodes experimentals per controlar les investigacions, tant en el terreny de l'aprenentatge com en el de l'ensenyament.

### **5.1.2.- Context educatiu a Espanya**

La insurrecció franquista del 18 de juliol del 1936 i l'inici de la guerra civil van aturar la consolidació, a mitjà i llarg termini, del gran projecte cultural republicà: el desenvolupament de la tasca d'alfabetització educativa i instructiva, l'augment i el desenvolupament de l'ensenyament secundari i universitari, així com la impossibilitat de recollir l'herència de l'esclat intel·lectual, literari i artístic que s'havia donat a la generació i la dècada dels vint.

No obstant això, entre el 1936 i el 1939, en la breu conjuntura republicana, com a primer eix, es pot assenyalar la construcció de les cultures escolars que va culminar el procés d'afirmació de

les línies dels anys anteriors i que va aproximar tots els agents que havien de impulsar el procés educatiu amb noves estratègies d'innovació i de relació amb la societat, i es va facilitar més la interacció entre la pràctica docent i l'administració. Tots plegats es van constituir en estratègies orgàniques dels canvis; però, malauradament, la pràctica escolar no va poder canviar gaire en tan poc temps.

En aquesta època, a la zona que es manté republicana, s'impulsen mesures que continuen els avenços de l'època anterior com ara:

1. El ministeri d'Instrucció Pública va presentar com un objectiu important l'alfabetització i la instrucció pública, tant les adreçades als adults com a la població infantil.
2. L'apropiació per part de l'estat de tots els grans col·legis religiosos va significar l'accés d'una infància postergada a instal·lacions que fins el 1936 havien estat un privilegi de les classes benestants. Aquest fet transmetia als alumnes més humils que el dret a l'ensenyament ja no depenia dels diners.
3. Un gran nombre de grups escolars van veure accelerat els seus processos de construcció, adequació i utilització.
4. Des de la disciplina antiga, l'ensenyament es transforma en sistemes oberts a la iniciativa infantil, amb afecte, calidesa, confiança, autoestima i expressió de sentiments.
5. El Govern va donar entrada als diferents moviments de renovació pedagògica amb l'Escola Única, que defensava una sola escola des del *kindergarden* fins a la universitat. La versió més influent va ser la socialitzant, en què l'Estat era el principal agent de l'educació, segons uns principis d'unitat, continuïtat i coherència. L'escola ha de ser laica, contrària a tot interès de confessió religiosa i partit polític; gratuïta, perquè hi pugui accedir tothom a fi de garantir, en els nivells elemental i secundari, la formació comuna de tots els ciutadans, i amb coeducació, per fer possible la convivència dels dos sexes.

El 1937 el Govern de la República va mantenir unes xifres pressupostàries altes per a la creació de noves escoles. Així, des del govern l'educació s'entenia com un servei públic per a la promoció de les classes treballadores i els camperols.

Es va desenvolupar una activitat de caire cultural molt intensa, amb la creació de biblioteques i la difusió de qualsevol mitjà cultural mitjançant la premsa, la ràdio o el teatre.

Les noves hegemonies al voltant de les esquerres es van manifestar, molt aviat també, en les orientacions pedagògiques als professors respecte de les diferents matèries, com per exemple: a la suspensió de l'ensenyament de la religió, s'hi afegia, com a novetat, que el professorat d'història havia de revisar els conceptes tradicionalment acceptats. Igualment, el professorat de

ciències econòmiques havia d'ensenyar doctrines socials i els fonaments del marxisme. En plena guerra, es van crear escoles d'adults i es van realitzar campanyes d'alfabetització en zones rurals i de la rereguarda. Es pretenia alfabetitzar els soldats, perquè això podia afavorir les incorporacions militars, amb la creació, a l'inici del 1937, de milícies de la cultura que van aportar el "racó de cultura" de cada unitat militar, amb maletes-biblioteca i realitzant publicacions periòdiques.

El segon eix de la renovació pedagògica republicana s'articula en l'Escola Nova i/o activa. Paral·lelament, la política cultural i educativa del govern republicà va afavorir els intel·lectuals en la creació de cultura, desenvolupada per escriptors, poetes... Artistes com ara Antonio Machado, Casals, Madariaga, Alberti, Garcia Lorca...

### En el territori anomenat "nacional"

En els trets fonamentals de la política educativa es perllongaria la tràgica "batalla" que havia assolat Espanya durant els últims tres anys. Després de la guerra, l'educació podria ser un altre "front" que podia i s'havia de convertir en una "croada": la primera acció a emprendre hauria de ser la destrucció i el descrèdit de l'esperit i l'obra anterior per edificar un nou ordre educatiu i extirpar els efectes d'aquella llavor. Això porta immediatament a l'establiment, per part del règim de Franco, d'una ferma política educativa que es caracteritzarà pel dirigisme i el control que sanciona, censura, vigila i instaura una nova cultura pedagògica que controla fermament la seva unitat i el seu acompliment.

En el territori controlat pels nacionals, ja en època de guerra, es va començar a consolidar el model d'educació totalitària anomenat del nacionalcatolicisme, on van intervenir els interessos totalitaris de la Falange juntament amb els interessos monopolistes del catolicisme tradicional, que va legitimar moralment la rebel·lió definida com a "croada".

La religió i la política es van ajuntar de manera que aquest nacionalcatolicisme es va configurar, en la més adequada expressió ideològica, d'acord amb els interessos dels sectors socials insurrectes. L'escola era el principal agent de socialització, i incidia en un enfocament, en la transmissió de la realitat històrica i social, vinculat a concepcions tradicionals idealitzades, jeràrquiques i autoritàries, proposant i fomentant, al mateix temps, uns valors lligats, en tot cas, a la pau i l'ordre social, l'obediència, la disciplina i el servei.

Començava una pedagogia de la tradició, més pròxima a l'antiga escola espanyola, i així, al naturalisme se li oposa l'espiritualitat catòlica, i a la lliure consciència del nen, la total necessitat

del dogma, amb les “virtuts nacionals” de la jerarquia i la disciplina. I, pel que fa a l’educació al “nou estat”, aquesta tasca es va encomanar a l’Església, de manera que, a la zona franquista, es va establir una educació confessional totalment i radicalment oposada a l’anterior model republicà secularitzat i laic. D’aquesta manera, l’Església, que s’havia identificat amb la croada, recuperava els poders polítics i pedagògics tradicionals, ara que conferia legitimitat al nacionalcatolicisme bel·ligerant .

Es tornava a establir la tradicional vinculació entre la dreta conservadora i l’integrisme catòlic, afirmant la confessionalitat de l’estat i les seves implicacions educatives, amb relació a l’adequació de la decència als dogmes i la moral del catolicisme, l’ensenyament de la religió com a matèria obligatòria a tots els centres docents i la inspecció dels establiments educatius donant mostra d’una intransigència similar a la dels republicans quant a la llibertat dels pares per escollir l’educació que volien per als seus fills.

En l’ensenyament secundari es va plantejar una operació de gran abast amb l’objectiu d’incidir en aquests nivells del sistema; ja que amb aquesta acció es podien formar, intel·lectualment i moralment, les futures classes dirigents de la nació. Aquest model estava impregnat d’un sentit social clarament elitista, que passava des de l’estudi dels ensenyaments més tècnics, a d’altres sectors de la societat .

Els patrons religiosos i patriòtics eren presents en el currículum d’aquest projecte i reforma, que tractava d’oferir a la joventut espanyola de l’època, els mites i models que havien de seguir: la hispanitat i la cristiandat. Aquests eren els marcs de referència del nou ordre pedagògic.

I, per poder funcionar bé, en cap cas es considerava la possibilitat de l’existència d’un professorat “contaminat” per les seves simpaties o compromès amb les idees de la República. Aspectes professionals morals, religiosos, polítics i sindicals foren objecte d’acusació o de càstig en el procés de depuració de treballadors de l’ensenyament. Per fer efectius aquests plans es va crear “La Junta de Defensa Nacional”, amb amplis poders per sancionar el ciutadà que no acatés totes les lleis. I sobretot, pel que fa als mestres de l’escola primària, com a pedra fonamental de l’estat, es requeria als alcaldes que informessin de les conductes dels mestres. Es va crear el cos d’inspectors perquè fessin complir els acords de la Junta de Defensa Nacional. En aquesta política de depuració dels docents, es classificaven les informacions i, si eren desfavorables, se’ls suspenia de feina i de sou.

Dues disposicions del 1940 van reforçar l’anterior política: la Llei de Repressió de la Maçoneria i el Comunisme, que va permetre l’exclusió de qualsevol professor sospitós de contagi d’aquestes ideologies, i la reforma dels estudis de magisteri, orientada a la formació en la moral

dels vencedors dels candidats a l'ensenyament primari, per a aconseguir que fossin dòcils servidors del nou ordre polític, de cara a les seves futures destinacions.

L'àmplia operació de depuració en un sector molt identificat amb les reformes republicanes i l'adscripció dels docents d'aquest nivell al S.E.M. (Servei Espanyol del Magisteri, controlat per Falange Espanyola), garantia l'ajust del sector a les finalitats del règim.

La universitat és entesa com una corporació on els elements importants eren l'exaltació de l'hispanisme i la cristiandat, lluny del corrent estrangeritzant, laic, fred, krausista i maçònic de la Institució Lliure. Se n'eliminen tots els elements liberals i, sobretot, és controlada pel règim a través del S.E.P.E.S. (Servei Espanyol del Professorat de l'Ensenyament Superior) i el S.E.U., (Sindicat Espanyol Universitari, d'afiliació obligatòria). En resum, les directrius persegueixen l'objectiu de recordar les tasques i fiscalitzar i controlar l'activitat escolar.

Va haver-hi intel·lectuals que van donar suport a la insurrecció franquista, com ara Benavente, Gerardo Diego, Pla, Dalí, etc.

### **5.1.3.- Context educatiu a Catalunya**

Ens situem en una època de molta activitat en el camp educatiu, on conviuen diverses ideologies que aconseguen finalment col·laborar i crear organismes que donen un gran impuls a moviments i realitzacions importants que influeixen en tota l'activitat del món educatiu, i també en l'activitat de Francesc Sagrera i en l'efervescència pedagògica d'aquell temps a Catalunya, que veurem en un llarg apartat d'aquest període.

Les circumstàncies que portaren a l'armament de la CNT, que fou decisiu per a rebutjar els rebels en l'aixecament, també donaren a la central anarcosindicalista un paper preponderant en la situació general i, sobretot, cultural. Tot entroncant amb el caire pedagògic de l'anarquisme català, des del primer moment sorgí al seu si la clara voluntat d'aixecar un nou sistema educatiu que fonamentés la nova societat que s'estava construint.

A partir d'aquestes aspiracions, la revolució del 1936 va intensificar i desenvolupar molts elements que havien conformat les expectatives republicanes i que van acompanyar aquesta època bèl·lica, potenciades per un activisme vitalista.

La guerra va tenir un component anarquista de primera magnitud, quant a l'educació, i va fer una aposta pel valor alliberador, des del punt de vista individual i col·lectiu, de l'educació integral en una Escola Nova on, dit amb paraules del principal responsable de l'organització educativa a Catalunya durant la guerra civil, Joan Puig Elias: *“Se ha impuesto la más absoluta prescindencia de toda tendencia u orientación política. (...) La Escuela Nueva respeta la personalidad del niño. Creemos que deben probarse todos los métodos, optando siempre por el que más convenga según las características locales, la naturaleza y el carácter de cada niño.”* (Solà, 1980)

Es diu que s'han de provar tots els mètodes, que s'ha de desenvolupar una pedagogia creativa que incorpori el millor de l'experimentalisme de l'Escola Nova tenint present la complexitat de la condició humana, que no és raó només, sinó també sentiment i sensibilitat estètica, i realització per mitjà del treball i de l'art. Aquests tipus de consideracions proven que en aquestes alçades (a quasi tres dècades de Ferrer i Guàrdia), en què perdura la tradició anarcosindicalista que considerava l'escola racionalista com un concepte en certa mesura quasi superat, es preferia insistir en la idea que el pla d'ensenyament llibertari havia de ser integral.

D'altra banda, l'anarcosindicalisme, en una situació política hegemònica, es proposà un pla general d'ensenyament basat en la idea de continuïtat i unitat escolar, així com en el principi d'educació integral. El resultat va ser un projecte educatiu molt generós. No sorprèn, per tant, l'empenta donada en el si de l'anarcosindicalisme a l'Escola Tècnica Professional, ja que un dels objectius seria complementar la competència dels obrers per poder estabilitzar els avenços socials en les diverses indústries i ajuntar a la formació tècnica la ideològica. Es proposava, a més, la creació d'Escoles de Militants on inclourien estudis especials de filosofia, història, economia, sociologia, política i idiomes, geografia i matemàtiques, donant per fet que aquests estudis els organitzarien els sindicats.

Aquesta institucionalització de la pedagogia tècnico-professional obrera a les escoles sindicals es veia en connexió amb una decidida línia d'extensió universitària que implicava el recurs a conferències de divulgació científica i educativa que poguessin elevar el nivell cultural dels treballadors i que els estimulessin per a l'estudi.

En totes aquestes escoles es va acceptar el model Ferrer o escola racionalista quant als valors i els continguts, a pesar d'un sector crític més partidari de la neutralitat escolar. En última instància, Ferrer i Guàrdia i el seu moviment de les escoles modernes van establir les bases d'un ensenyament científic i racional que volia neutralitzar l'esperit de massa popular amorfa, amb la finalitat de fer de cada home i de cada dona un ésser conscient, responsable i actiu, que



determinés la pròpia voluntat amb el propi judici, assessorat pel propi coneixement, més enllà de les consignes i la propaganda dels mitjans de comunicació i d'educació, a les mans dels moderns forjadors dels programes polítics.

En l'àmbit de la investigació i les ciències de l'educació està pedagògicament del tot en contacte amb els renovadors europeus de l'època, com ara Decroly o Roorda van Eysinga.

Després d'aquesta visió dels orígens del pensament anarquista llibertari a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, per portar a terme aquest projecte, el 27 de juliol del 1936, pocs dies després de l'alçament militar i de l'inici de la guerra civil, es constituí el Consell de l'Escola Nova Unificada. El decret de creació exposa en el seu primer preàmbul que la “voluntat revolucionària del poble ha suprimit l'escola de tendència confessional. És hora d'una nova escola, inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. Cal reestructurar aquesta Escola Nova Unificada, que no solament substitueix el règim escolar que acaba d'enderrocar el poble, sinó que crea una vida escolar inspirada en el sentiment universal de solidaritat i d'acord amb totes les inquietuds de la societat humana i a base de la supressió de tota mena de privilegis”. (Zamacois, Eduardo, 1938).

El consell disposava d'un Comitè Executiu, presidit pel mestre anarquista Joan Puig i Elias, i de sis Ponències corresponents als ensenyaments primari, secundari, superior, tècnic, professional i artístic. La composició del Consell i del Comitè reflectia el resultat del debat realitzat entre els anarquistes en aquells primers moments de revolució i de la guerra.

Malgrat la victòria i l'hegemonia del moviment anarcosindicalista, es plantejà un dilema fonamental: s'havia d'instaurar el comunisme llibertari o col·laborar amb la fórmula de la democràcia burgesa? Es va optar per la segona opció per assegurar, primer de tot, la victòria sobre el bàndol feixista, ja que, a pesar de la supremacia anarcosindicalista, compartien el poder amb organitzacions socialistes, i aquestes eren majoritàries al nord i el centre de l'Espanya republicana. A més de la CNT i la FAI, hi havia Esquerra Republicana i la UGT, malgrat que els socialistes i els comunistes eren molt minoritaris. Amb l'evolució de la guerra, hi hauria un augment creixent del pes del comunisme estalinista en els poders fàctics de Catalunya.

El CENU (Consell Escola Nova Unificada) era, doncs, un organisme fruit del consens entre dues forces antagòniques. D'una banda, l'anarcosindicalisme, que pretenia que el CENU fos la plasmació, l'extensió i la continuació de la pedagogia de Ferrer i Guàrdia, a qui feia al·lusió contínuament com a referent, i de l'altra, la UGT i els representants elegits per la Generalitat que, de mica en mica, imposaran la seva política, condicionada pel comunisme.

El professorat de l'escola activa, fins i tot aquells que estaven allunyats del socialisme, com ara Alexandre Galí o Pere Vergés, s'afiliaren a la UGT, cosa que, malgrat el seu control gradual per part dels comunistes, significava prendre posició enfront de la revolució iniciada pels anarquistes. El professorat quedà dividit, així, entre anarquistes i antianarquistes. Pel que fa a la visió de l'educació ètica, moral i ideològica hi havia un profund desacord entre els components del CENU que expressava una radical divergència sobre la concepció de la persona i de la societat. En efecte, ben contràriament als anarquistes, des del sector ugetista es defensava una educació moral positiva i una educació adoctrinadora com a manera d'instaurar un nou ordre revolucionari.

La vocal del CENU per la UGT, Pepita Uriz, definia així l'objectiu de la nova organització educativa: "S'intenta assegurar en la infància d'avui, en les actuals joventuts, la formació d'una mentalitat tan fermament orientada vers els ideals per què lluitem, que tot desviament de tipus feixista sigui descartat completament". I afegeix que "es tracta que el procés de reorganització i desfeta dels elements capitalistes en el domini de la producció i de l'economia es correspongui amb el procés d'anihilament dels elements capitalistes en la consciència, en la conducta, en la concepció del món. O sia que les directrius econòmiques i ideològiques vagin en convergència."<sup>7</sup>

L'oposada concepció educativa entre anarquistes i marxistes queda palesa en fets com el posicionament enfront de la guerra civil. Els anarquistes proposaven una escola que preservés la infantesa dels horrors de la guerra, convençuts que la nova societat a què s'aspirava no podria bastir-se sobre l'odi. Aquesta proposta serà titllada d'idealista des de la UGT, que acusarà els anarquistes de pretendre una educació descontextualitzada de la dura realitat de la guerra que es fa present per ella mateixa.

Un tercer àmbit del professorat el formaven un sector de mestres anarquistes que veien en el CENU una claudicació dels principis de l'educació anarquista, ja que imposava el control de l'Estat i la religió del patriotisme. Són especialment significatius, en aquest sentit, els debats entre anarquistes partidaris i detractors del CENU.<sup>8</sup>

Des dels primers dies, per mitjà d'una enquesta, es valora la situació de l'escola a cada poble de Catalunya, a través de la constitució de comitès locals del CENU, que també proporciona dades

---

<sup>7</sup> Pepita Uriz, Solidaritat Obrera, 24-9-1936

<sup>8</sup> (Congrés de la Cultura de la Confederació Regional del Treball celebrat a Barcelona l'octubre del 1936).

per organitzar la depuració dels o les mestres que no estiguin en la línia de l'orientació que es vol per a l'Escola Nova. A mesura que avança la guerra, aquestes depuracions s'endureixen i l'arbitrarietat amb què són dutes a terme, pel seu caràcter revolucionari, topa amb els objectius polítics i educatius d'altres sectors del bàndol republicà.

Fins als Fets de Maig del 1937, i com a fruit de la revolució, Catalunya assumí les competències educatives totals ultrapassant fins i tot el marc constitucional i estatutari. Aquest fet, juntament amb la desaparició de l'escola, permet portar a la realitat el principi de l'escola única com a fonament de la igualtat.

Durant el primer curs, el CENU aconseguí per primera vegada, especialment a Barcelona, unes altes cotes d'escolarització. També, sense limitació constitucional, s'assolí la catalanització total del sistema educatiu; però les necessitats de la guerra foren obstacles importants per a la consecució d'objectius. L'allau constant de nens refugiats del front comportà un creixement continu de la població escolar i la improvisació de mestres, agreujada per la mobilització. Malgrat tots els entrebancs, el CENU representa el projecte més coherent i sòlid d'una alternativa al sistema escolar liberal burgès sorgit en el context espanyol.

#### Resum de les característiques de l'Escola Nova Unificada (CENU)

No podem deixar d'assenyalar que, per primera vegada, el sistema educatiu era universal, gratuït i coeducatiu, i que abastava tot el cicle formatiu de l'individu fins al quinze anys, amb escoles bressol i assequible a tots, integrant els disminuïts físics i psíquics, basat en el principi del dret de tothom a una educació única; incorporant també una reestructuració de l'ensenyament secundari, i imbricant més estretament la formació professional i la més acadèmica. Pel que fa a l'ensenyament secundari, cal fer referència al fet que a Catalunya es produeix una gran profusió de publicacions escolars lligades a les institucions educatives d'aquest nivell, amb una gran pluralitat d'objectius i estils, amb la participació de professors i alumnes, amb continguts formatius i informatius, i amb textos en català i castellà.

El 1936 l'associació d'Alumnes i Exalumnes de l'Institut Escola publicarà la revista "Escola", que sortirà fins al desembre del mateix any. "Argos" començarà a publicar-se el 1933 com a portaveu de l'Associació Professional d'Estudiants Catòlics de Batxillerat (...) La revista "Escola Eulàlia", "Batxiller" de les comarques tarragonines i "Cossetània", nom posterior de la mateixa revista, "Styllus", dels alumnes de l'Institut de Figueres, etc. S'ha de destacar, també, la nova orientació de l'escola rural, amb vida pròpia, i no una còpia de la urbana, arrelada al medi propi que l'envolta i aprofitant els recursos que ofereixen la natura i la vida rural.

La creació d'un Politècnic Bàsic (de quinze a divuit anys), com a camí de formació d'un professional pràctic o per entrar al Politècnic Universitari, el camí directe cap als ensenyaments universitaris o la investigació, és una de les altres novetats.

La tasca més important que farà el CENU serà l'elaboració del Pla General d'Ensenyament (setembre del 1936). Fonamentat en els ideals de treball, justícia social, llibertat i solidaritat humana, aquest pla, unificat i cíclic, permetrà que tothom s'hi pugui incorporar en el moment que vulgui. Es posarà en relleu el compromís cívic del magisteri a Catalunya.

Quant a la normalització lingüística en el període de la guerra civil, amb una escola unificada, el català serà més present a les escoles, però no hem d'oblidar que en algunes poblacions hi arribaran infants refugiats procedents d'altres zones que no parlen ni entenen el català. Pel que fa a l'ensenyament secundari, la situació encara serà més dolenta. Com que no hi ha una legislació clara sobre l'assumpte, els instituts i centres d'ensenyament secundari continuen impartint l'ensenyament en castellà. En canvi, a l'Institut-Escola creat per la Generalitat el 1931, els ensenyaments seran en català.

Pel que fa a les activitats educatives per a infants i joves dins l'educació no formal, va haver-hi un gran impuls de les colònies escolars, que tenien com a principal objectiu atendre els infants més necessitats des del punt de vista sanitari, oferint-los durant un temps l'oportunitat d'enfortir-se el cos amb el contacte directe amb la natura. Les colònies assumien la responsabilitat d'una funció social que repercutia favorablement en les classes menys afavorides. Els valors formatius de l'escoltisme i l'excursionisme: des de sectors religiosos laics, sectors educatius renovadors, sectors polítics afins i sectors nacionalistes catalans, es creen grups escoltes amb finalitats educatives. Alguns consideren l'escoltisme com un instrument útil per a la formació del caràcter de la joventut com a futurs ciutadans que demà hauran de dirigir el país; d'altres, com una bona eina per transmetre valors religiosos a una joventut que està abandonant l'Església catòlica.

L'any 1937, en aquest clima de desvetllament nacional i de defensa de la llengua i la cultura, cal destacar la creació, a Catalunya, de la societat "Nostra Terra. Joventut Catalanista de Rosselló, Vallespir, Cerdanya, Conflent i Capcir", que aglutinarà els seus membres amb l'objectiu moral i espiritual d'una renaixença catalana, i es marcarà dos objectius d'acció: d'una banda, estudiar, enfortir i difondre la llengua catalana, i de l'altra, fer renéixer i descobrir el gust popular per tot el que és el nostre país.

L'acció de grups catòlics: durant aquest període, a Catalunya neixen, a l'interior de l'Església catòlica, nous grups que hauran de desenvolupar la seva tasca en una nova situació sociopolítica i en un clima de creixent laïcisme militant per part de sectors d'esquerres que qüestionen i critiquen el paper de l'Església, conservadora i defensora de l'statu quo.

La victòria final de l'exèrcit franquista, amb l'abolició de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya i la implantació de la dictadura, fa que només puguem parlar del Pla General d'Ensenyament del CENU com d'un projecte truncat, d'un ideal, i no pas d'un projecte consolidat. També l'ensenyament del català als mestres continuarà fent-se durant la guerra civil.

A Catalunya, a més dels autors que ja hem citat, pedagogs i educadors, com ara Alexandre Galí, Rosa Sensat, Fèlix Martí, Artur Martorell i Pere Vergés, entre d'altres, van aconseguir amb les seves iniciatives públiques i privades, un nivell d'innovació educativa difícilment igualable.

#### Creació de Federacions cristianes

El 1931 es crearà la Federació de Joves Cristians de la mà de Mn. Albert Bonet. En la "Crida als joves cristians de Catalunya" del 4 de desembre convocarà els joves perquè "davant la confusió del moment, portem paraules serenes, però clares i fortes; davant la sembra d'odis, afirmem l'ideal de germanor; davant l'escomesa de la irreligiositat, proclamem la nostra fe; davant la torrentada antisocial, ens redrecem exigint tots els respectes propis de la civilitat i la cultura. No fem política ni pertanyem a cap partit, però volem fer pàtria per damunt de les polítiques i els partits. Volem refer l'esperit del nostre poble guarint-lo de les seves tares ancestrals. Volem que la nostra sigui aquella raça dreturera i forta que uneix el seny amb la impetuositat..."<sup>9</sup>

En fundar la Joventut Obrera Cristiana, la proposta és la de l'apostolat del jove, i aquest és el protagonista. Es pretén una educació integral de la joventut que es fonamentarà en la pedagogia de l'ideal de "conquerir tota la pàtria i tot el món per a Crist" i que porten a terme mitjançant els Cercles d'Estudis, la reunió mensual i la revisió trimestral. El seu treball es farà per àmbits especialitzats: agrícola, escolar, dependents, obrers, etc. La dimensió de compromís cívic i social hi és ben present. Un any després neixen els avantguardistes (nois de catorze anys). Ràpidament aquest moviment s'escamparà arreu de Catalunya.(Massot, J, 1957).

L'aixecament facciós, l'esclat de la revolució a Catalunya i una llarga guerra civil comportaran la desaparició de la Federació de Joves Cristians per la via de la persecució. Mentre que Mn.

---

<sup>9</sup> Albert Bonet. Federació Joves Cristians de Catalunya. 1931

Bonet i els joves fejecistes que aconsegueixen escapar a la zona franquista són mal vistos i titllats de “catalanistes“, a la zona republicana els fejecistes són empresonats i assassinats pel fet de ser cristians, i acusats, en alguns casos, de feixistes. D’aquesta manera desapareix un moviment caracteritzat pel seu fort catalanisme i que representa l’ala més oberta de l’Església catalana, pel seu catolicisme moderadament renovador. De fet, la Federació no acaba de ser ben vista ni pel sector espanyolista ni per l’episcopat de Catalunya, que és més partidari de l’Acció Catòlica, una organització que té una dinàmica més centralista i més controlable per part de la jerarquia, perquè el seu mètode se centra en la pietat, l’estudi i l’acció.

## **5.2.- Context a l'Església de Catalunya, 1936-1940**

La possibilitat d’un cop militar tenia les simpaties de totes les dretes espanyoles, i sembla que no era vista amb mals ulls per una bona part dels homes d’església. Els cristians de Catalunya continuaven addictes al règim republicà, tot i que no sempre aprovaven les maneres de fer, i no volien entrar en aventures que per força havien de dur a la dictadura de dreta i a l’abolició de l’Estatut de Catalunya, de manera que per a l’octubre de 1936 hi havia plantejat un Congrés de “Doctrina Social Cristiana”, promogut per la Federació de Joves Cristians, Unió Democràtica de Catalunya i altres grups. El clero es va veure implicat en la conspiració contra la República i involucrat en la tragèdia, i van néixer llegendes –sense cap fonament– sobre capellans que disparaven contra el poble, i això es va publicar a diaris.<sup>10</sup> Nombrosos clergues catalans van ser assassinats.

La Generalitat, desbordada pels esdeveniments, s’esforçà a salvar el màxim possible de coses: protegí monuments com ara les catedrals de Barcelona, Tarragona i Girona, i el Monestir de Montserrat, salvà arxius i objectes artístics, i salvà, sobretot, la vida de moltes persones, entre les quals hi havia el cardenal de Tarragona, Vidal i Barraquer, els bisbes de Girona, de Tortosa, de Vic, de Solsona i de la Seu d’Urgell; l’abat M. Marcet i bona part de la comunitat de Montserrat, i un gran nombre de sacerdots i religiosos que foren ajudats a fugir.

Les autoritats de Barcelona feren tots els possibles per millorar la situació.

Les execucions de sacerdots i religiosos no van seguir augmentant una vegada superat el caos inicial. Fins al setembre del 1936 els sacerdots són morts sense cap formalitat, acusats de ser

---

<sup>10</sup> “Solidaritat Obrera“ de Sabadell del 28 de juliol del 1936.

enemics del poble. A partir de setembre es creen els Tribunals Populars, i els sacerdots són condemnats a penes de presó. A partir dels Fets de Maig del 1936, que van disminuir el poder dels anarquistes, els assassinats van cessar i quasi tots els sacerdots presos foren alliberats.

Malgrat el trauma produït per aquests fets, molts cristians van continuar fidels al govern de la República. Entre d'altres, els homes de la Unió Democràtica de Catalunya, que romangueren al Parlament i que tingueren un "màrtir" en la persona de Manuel Carrasco i Formiguera. Cal comptar-hi també una part dels membres de la Federació de Joves Cristians.

Durant tota la guerra hi hagué a Catalunya actes de culte clandestins, aviat obertament i a partir del 1937 s'intentà la restauració del culte públic, que arribà a Tarragona el 15 de gener del 1939; però Tarragona fou ocupada per les tropes de Franco abans que la reobertura fos un fet.

El 1938 encara foren constituïts a Catalunya un Comitè Catòlic d'Ajuda a la Població Civil, i un Comitè Català per a la Pau Religiosa, presidit per Pau Romeva, membre d'Unió Democràtica.

Vidal i Barraquer, des del seu refugi de la cartoixa italiana, lluità per aconseguir una pau negociada fins a l'extrem d'oferir-se com a ostatge al govern republicà i d'escriure personalment a Negrín i Franco demanant-los la fi de la guerra; però la seva intervenció més famosa fou la negativa a signar la carta col·lectiva de l'episcopat espanyol en favor de la "Cruzada".

Conseqüentment, el setembre del 1937, Vidal i Barraquer mateix escriví al Secretari d'Estat Eugeni Pacelli –el futur Pius XII–, queixant-se-li de la publicació del document col·lectiu. Aquest fet va comportar que el govern de Franco no li permetís el retorn, i morí a l'exili el 13 de setembre del 1943. (Massot, Josep, 2003)

## Quarta Etapa 1936-1940

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Preparació i inici de la segona guerra mundial.	Guerra civil a Espanya.	Inici de la resistència a la insurrecció. Victòria inicial de la Generalitat. Catalunya en favor de l'autogovern.	Eix Berlín- Roma. Es reconeix el dret de la dona al treball. Abdica el rei Eduard VIII. Entrevista a Hendaia. Fabricació de la bomba atòmica.	Franco es proclama cap de l'Estat. Canvis socials. Manera de vestir, simbologia, vocabulari, violència, inseguretat, fam, persecucions..	Col·lectivitzacions. Bancs i caixes intervinguts. Dificultats econòmiques. Detencions de polítics i personatges d'ambdós bàndols. Lluís Companys és afusellat. Es prohibeix la llengua catalana.	Congrés Internacional Montessori. Investigacions de Piaget. L'aprenentatge com un canvi de conducta a causa de l'experiència. Skinner, investigacions en l'aprenentatge i en l'ensenyament.	La guerra frena el desenvolupament cultural i educatiu. L'Estat va d'acord amb els grans col·legis religiosos. Escola nova- escola única. El nacionalcatolicisme.	Educació integral.



## **5.3.- P. Francesc Sagrera (Biografia Quarta Etapa)**

### **5.3.1.- Maduresa i mort**

El primer episodi viscut per Francesc és el gran trasbalsament que li va significar l'enfrontament entre els dos bàndols i la tragèdia a què es va arribar en el nostre país durant la guerra civil. Li arribà enmig de la seva dedicació total a la joventut de Moià. I en el mateix col·legi on el P. Sagrera s'havia dedicat amb tant d'entusiasme a la seva tasca, va viure uns dels moments més durs de la seva vida.

Arribà a Moià un camió de milicians armats que assaltaren el Col·legi. A causa de confidències i rumors sobre una possible persecució dels religiosos, els pares i els novicis n'havien sortit a temps i s'havien amagat a cases particulars.

(D'aquest episodi, el P. Sagrera mateix, a petició dels seus superiors, en va deixar un petit esborrany que copiem literalment):

“La tarda del 22 de juliol, quan jo marxava del Col·legi amb un xic de retard per haver-me quedat a sumir el Santíssim Sagrament, vaig ser fet presoner a l'hort nostre per les turbes marxistes. Vaig quedar des d'aquell moment a mercè d'ells i obligat a presenciar la profanació i devastació de la nostra Santa Casa. No cal pas dir que és penós recordar aquelles escenes: entre sarcasmes grollers i infernals blasfèmies vaig veure arrencar i trepitjar les creus dels altars, tirar per terra i afusellar les santes imatges, obrir i destrossar els sagraris a trets, escopir i profanar els vasos sagrats...

“Vaig sofrir en aquesta ocasió el que no es pot pensar. Dec a un veritable miracle haver escapat amb vida de les llurs mans (...). Després d'algunes hores de vexacions (...) una colla de facinerosos, incitats per unes dones de la FAI, es disposà a afusellar-me al peu del monument del Sagrat Cor de Jesús. Ho evità únicament el fet de trobar-se en aquell moment un altre grup de revolucionaris al pis superior que, amb la sacrílega idea d'afusellar la santa imatge, i equivocant l'objectiu, disparà contra la turba que em rodejava. La confusió i la cridòria que es va produir va donar lloc a la intervenció d'un dels dirigents del Comitè Local (Sr. Manlleu) que declarà a favor meu al·legant el meu amor envers els pobres i la meva absoluta abstenció política. Aconseguí que no m'afusellessin. Entre insults i empentes em tiraren en una camioneta

sobre un pilot de fusells i metralladores. Segons vaig entendre, em volíem portar com a ostatge a Sabadell”.<sup>11</sup>

En el relat de Josep Solà a “Un precursor del nou temps”, es narra tot l’escorcoll al Col·legi amb el P. Sagrera perquè els mostrés les dependències abans de l’episodi esmentat i que explica ell mateix. (Solà, 1967) Segons testimonis, va ser llançat de la camioneta i atès a la farmàcia del poble, i dies més tard, corria la veu que tornarien a buscar-lo.

### **5.3.2.- El refugi al Molí**

Van marxar amb el P. Solà, gran amic seu i autor del llibre esmentat “Un precursor dels nous temps”, cap al Molí del Perer on van passar uns dies amb la família de la finca. El P. Solà ens comenta en el llibre esmentat “les vegades que havien de sortir a amagar-se pels boscos a dos passos de la mort, quan eren avisats pels veïns que els estimaven. Ens diu també que no podrà mai agrair al Senyor haver pogut restar amb el P. Sagrera en uns moment tan amargs, que al seu costat esdevenien dolços.” (...)

Francesc se’n va anar al cap de pocs dies, acompanyat del seu deixeble Isidre Prat, des del Molí cap a Moià, i després cap a Barcelona, acompanyat de la bibliotecària de Moià, Lourdes Solà. Sense els ajuts dels seus amics estimats no hauria estat possible l’arribada a Barcelona.

La primera idea va ser anar-se’n cap a Itàlia, ja que el P. Sagrera no volia que tots es preocupessin per ell ni fer-los patir. Però després aquest projecte fou desestimat perquè es va considerar perillós.

Als cap de pocs dies ens assabentàrem per la premsa del fracàs d’aquesta sortida, descoberta abans de realitzar-se. Es van separar els dos amics, el P. Solà i el P. Sagrera, que se’n va anar cap a Breda, el seu poble natal, acollit per uns familiars. Novament torna a Barcelona on ha de presenciar l’empresonament del P. Provincial dels Escolapis, Prudenci Soler, i ha de tornar a sortir a correuita, perquè la policia el persegueix fins al seu domicili.

La urgència i la conveniència de buscar un lloc més segur el van tornar a portar al Molí del Perer, on va passar els primers dies de la persecució, i en la crònica d’aquesta època escrita pel P. Tassi, escolapi, es comenta: “Es traslladà allí amb el major secret (...) i jo vaig passar amb ell

---

<sup>11</sup> Arxiu de l’Escola Pia de Barcelona.

uns dies. Va ser visitat sovint pels seus amics íntims, amb trobades a la nit en aquell ambient verament heroic”.

En el Molí, en aquell temps, es va dedicar a donar classes als petits de la família, a convida i a pregar amb ells, i a participar en l’educació dels fills de la família que l’acollia, un dels quals fou sacerdot, el P. Roca, que va comentar tot aquest temps de convivència amb molta admiració i afecte en uns apunts escrits el 1943 sobre la vida del P. Sagrera al Molí poc després de la seva mort.

Farem un breu extracte d’aquest apunts (Solà, 1967)

“Es molt digne de notar el desig que el nostre volgut P. Sagrera tenia de formar els altres, no sols intel·lectualment, sinó també en les coses referents a l’ànima. Prova d’això és que, a més d’ensenyar-nos cada vespre aritmètica i gramàtica, ens ensenyava (no solament als joves sinó també als pares i a tots) el Catecisme, explicant-lo d’una manera meravellosa. Ens explicava a més, cada vespre, la vida d’algun sant (...) i en profitosos col·loquis, ens parlava dels mals espantosos de la guerra provinents de la falta del regnat de Crist en els pobles i en les ànimes.

A més d’aquesta classe especial del vespre i per a tots, ens feia classe cada dia i quasi tot el temps que visqué entre nosaltres, matí i tarda, a Ramon, Maria, Dolors i Joan, perquè eren els de més curta edat. No podia sofrir que cap deixés d’assistir a classe; en això conservava la mateixa severitat que al Col·legi. (...). Sovint veia altres sacerdots més necessitats que ell, i els afavoria amb les almoines que havia rebut per les misses (...).

Era summament generós pel que feia a donar peces de roba, llibres i altres objectes (...). L’estimàvem amb tota l’ànima, amb un amor entranyable. Acabada la guerra, encara va haver de quedar-se una temporada més. Al cap de vuit dies d’haver-se’n anat, va saber que Anna (la mare) era al poble, i ell no va parar fins a trobar-la i manifestar-li, amb llàgrimes als ulls, que bé que hi estava, a casa (...).”

En la part que correspon al temps de la guerra, l’epistolari del P. Sagrera és d’un volum considerable, ja que va ser justament en aquell temps heroic de la persecució quan més correspondència rebia. Necessitava aquella comunicació, encara que més d’una vegada comentava “que no donava l’abast de tantes cartes que rebia“. El seu epistolari és un bell tresor de doctrina ascètica i mística i de direcció espiritual, a la vegada que una bella mostra del gènere epistolar.

Al Molí, amb les visites que rebia escoltaven música, i s'emocionava i es lamentava sovint dient: "I pensar que els homes s'entesten a destrossar-se mútuament; quan podrien ser tan feliços estimant-se en la caritat de Crist!" Davant la immensa misèria moral i material esclatava a plorar com Jesús a Jerusalem."

El que la policia no va poder descobrir fou trobat, malgrat tot el secret, per l'amor i la necessitat dels seus deixebles espirituals, i va ser molt, el bé que va fer, no sols a la mateixa casa, sinó traslladant-se a Moià per assistir malalts. En un d'aquests trasllats fou sorprès pels que feien la ronda nocturna... Però molts dels que perseguien els sacerdots de Moià, a ell el respectaven i fins i tot l'apreciaven..." Una de les persones que va assistir en aquell temps en els seus últims moments de vida, va ser el batlle de l'època republicana, Benvingut Fàbregas, a qui va acompanyar amb els últims sagraments. (Solà, 1967).

Transcrivim una mostra d'algunes cartes seves que reflecteixen l'ambient que es vivia aquells anys:

Fent referència a la guerra:

Rodós, 18 novembre de 1936

(.....)

Vagin com vagin els esdeveniments, és ben cert que travessarem –travessem ja– una època heroica. La providència ha permès el desfermar-se d'aquesta tempestat horrenda per dispersar i enrunar i anihilar en breus instants obres de segles aparentment sagrades, jutjades incommovibles; en realitat, però, frívoles i caduques, com filles de l'orgull (.....) Cau el que és moridor; roman allò que no és humà sinó etern (...).

Quant a mi, ja saps que des d'un començament, em dolia moltíssim de marxar (a l'estranger); després potser ho hauria fet, però ben bé per força; únicament per no ser carregós als de casa meva, car d'ençà de tot això, que travessem, i cada dia més, circumstàncies molt difícils. En haver, però, fracassat els mitjans ordinaris per a fer-ho, torní al primer propòsit de no marxar, creient ben sincerament, que, quant a mi, és aquest el voler de Déu (...)

Què és l'amor veritable:

Desembre de 1936

(.....) Voldria, però, fer-ne avinent una cosa, a fi de desfer qualsevol possible malentès, i és que tinc poca cosa més de formació filosòfica que la que li hagi donat el temperament bon xic contemplatiu un bon xic afinat pels anys(...).

No m'he especialitzat en res ni he fet parada enlloc. Amunt de les riqueses, amunt dels afectes terrenals, de tota estretor i contingència, de tota cosa creada visible i invisible, amunt fins de la ciència i de la poesia, de la pregària i de l'ascetisme i de les virtuts mateixes, enllà, molt enllà, de la fe i de l'Esperança, he trobat la Divina Caritat i amb Ella m'he unit i m'he esposat per sempre. Sí, jo soc un pobre pelegrí de l'Amor Celestial; jo l'he cercat amb cor dreturer tota la meua vida. Aní errívol manta vegada! A la fi, pels camins desolats del dolor, vaig trobar-la: encontre dolcíssim que va donar-me la Vida!

Amistat ferma:

29 de gener del 1937

....Jo, però, deixar-vos (com temies) això mai, fills de l'ànima, passi el que passi. Ni en el temps ni en l'eternitat. Si vosaltres podríeu deixar-me, jo no podria pas. Si alguna vegada m'heu d'avisar o renyar, feu-ho ben lliurement, però no em deixeu. També jo us avisaria i renyaria, si calgués, ni que em sagnés l'ànima.(...).

(...)

I no ho penseu mai més, que pugui deixar d'estimar-vos, car ni sabia com més fer-ho ni crec que en aquest món hi hagi una caritat més gran que la meua envers vosaltres, car no és d'aquest món i, si altra cosa no us decidís a l'heroisme i a la santedat veritable, constrenyi-us-hi el prec i les llàgrimes d'aquest vostre Pare ja mig mort, a que Déu ha donat una ànima ardent dins una mortalla tan frívola.

.....  
Adéu-siau, fermament i eternament units en Jesucrist.

Francesc de la Creu

### **5.3.3 .- Epistolari**

L'epistolari del P. Sagrera representa, aquells anys, en la seva vida personal i en la seva tasca sacerdotal, un contacte molt important per a ell, tant amb la seva família, amics, gent dirigida o molt propera a ell, en l'ambient espiritual, com un mitjà per mantenir el seu món interior actiu, el seu esperit de treball per als altres. La seva propera vivència de treball, de cura de tots els que estimava, era tot el nord de la seva vida com a sacerdot i com a ésser humà que forma part d'una col·lectivitat, d'un país pel qual lluita amb constància i fe.

Del temps de la guerra, en diu el seu deixeble espiritual F. Colet, “seria inacabable contar la seva prodigiosa i heroica activitat en bé dels altres, exposant la vida de mil maneres... fins a venir de nit del Molí, malalt i amb febre, per assistir algun malalt”. En aquest temps de guerra i de persecució cruenta, el seu epistolari adquireix un volum extraordinari. La seva correspondència conté en gran part les dades d'aquells dies històrics, i s'hi comenta amb una visió sobrenatural l'ambient de la gran tragèdia.

Algunes d'aquestes cartes van dirigides a membres de la família, als amics i també a molts joves enrolats per força en la guerra. Amb elles intenta mantenir-los fermes en la fe i la confiança, indicant-los el treball que han de fer per mantenir una gran fermesa en aquells difícils moments, segons afirmacions de persones que en van rebre, i que van transcriure part d'aquestes cartes sota el títol de “L'Esperit del nostre pare a través dels seus escrits”, a fi que altres ànimes se'n poguessin aprofitar”.

Cap als últims temps de la persecució, en un registre que la policia féu al Molí en el mateix moment en què Francesc rebia la visita de dos sacerdots amics seus, tots tres van ser detinguts i portats a la presó de Manresa. Tots els seus familiars i amics es van desviure per ell, portant-li medicines i menjar, que ell repartia amb els altres.

Era urgent treure'l d'allà al més aviat possible, a causa de la seva delicada salut. De fet, aquelles poques setmanes li perjudicaren molt la seva malmesa salut, malgrat que sembla que estava animat perquè tenia una bona relació amb els altres presoners.

El director de la presó mateix és qui li aconsella què ha de fer per a sortir-ne. La principal dificultat era que semblava més jove del que realment era, i es pensaven que estava en edat militar. Un cop comprovat que no era així, va sortir de la presó. No obstant això, dies més tard va ser cridat a files amb la seva quinta del 39, però a causa de la seva precària salut va anar a Barcelona a cercar el seu certificat, i un cop obtingut, va tornar al Molí a reposar.

#### **5.4.4.- Fi de la guerra**

Acabada la guerra l'abril del 1939, encara va estar bastant temps al Molí. Cada vegada més sovint anava baixant al poble, encara que el Col·legi no estava en condicions de ser habitat. També va retardar la seva definitiva tornada a Moià, el fet que va tornar a recaure i semblava que no es podria refer. Afortunadament, va sortir-se'n prou bé, i una vegada restablert es va incorporar a les seves activitats com a mestre i sacerdot.

A l'església restaurada després de la seva destrucció durant la guerra civil, va pronunciar un sermó memorable glossant el text d'Isaïes: "M'han deixat a mi, font d'aigües vives, i s'han cavat cisternes esquerdades". Però en la aplicació que va fer d'aquest text, no es referia als rojos, sinó als falsos blancs, els principals responsables de l'hecatombe, pel seu egoisme, i els que dient-se catòlics exploten el dèbil i el pobre, que és la imatge més autèntica del Crist a la Terra. Com veiem, una salut més debilitada no li és obstacle per a dedicar-se, com sempre, a les seves activitats, tant les apostòliques, com a classe, com a mestre i forjador.

Com a substitució del feiocisme, que havia quedat malmès per la guerra, va fundar les dues branques de l'organització juvenil de l'Acció Catòlica. Dirigia els Cercles d'Estudi, amb la il·lusió, segons afirmava en els seus treballs, de formar un grup de cristians sincers, sòlidament instruïts en la fe, que fossin el llevat d'una cristiandat nova a Moià. L'activitat principal de l'organització era l'ajuda a les famílies necessitades.

El lema que repetia sovint el P. Sagrera en aquell temps era: "A la tarda de la vida se'ns examinarà d'amor" i per amor a Déu donava la vida, acceptava els sofriments físics i morals, i la mort lenta de la seva carn, com també deia sovint. (Solà, 1967)

Era tan gran l'interès amb què s'ho va prendre que, greument malalt, no va deixar mai, fins els darrers dies de la seva vida, d'assistir a les reunions dels Cercles, com ho demostra el fet eloqüent que el dia de Sant Antoni de gener (quasi un mes abans de morir) i amb 15 o 17 graus sota zero, no va faltar a la reunió. Un dels seus deixebles, Florenci Clotet, afirmà que durant una de les sessions es va quedar corprès i meravellat de l'heroïcitat del seu zel en adonar-se de la seva cara demacrada.

"Tots aquests treballs i d'altres que no esmento", diu el P. Tassi (*Crònica Oficial*), "anaren gastant les seves forces, que es veien disminuir sensiblement... El 13 de febrer del 1940 hagué d'ésser retirat de l'altar, sense forces, a la capella de les Josefines, a les quals deia missa cada dia...". També pocs dies abans de morir ha de ser arrencat de la classe i del confessionari."

"Aquest mateix dia –continua el P. Tassi–, encara s'assegué llargues estones al confessionari; però la nit del 14 es retirà abans d'hora, i ja no va poder abandonar més el llit."

### **5.5.5.- Mort del Pare Sagrera**

Diu el P. Solà (1967):

“El 22 del mateix febrer vàrem notar amb el P. Rector que s’havia agreujat més i li administràrem el Viàtic a mig matí, amb l’inesperat consol per a mi, enmig de la pena, d’administrar-li jo mateix la Santa Unció.

“El que tantes vegades havia predit –diu el seu deixeble F.C.– finalment va arribar. Va fer pocs dies de llit. La malaltia, que feia anys minava manifestament la seva salut, principalment durant la guerra, a causa de les sofrances per la persecució religiosa i pels seus sacrificis heroics per al pròxim, va acabar amb la seva preciosa vida. Amic íntim en vida, vaig tenir el consol d’assistir a la seva mort evangèlica de lliurament total a Déu i al pròxim”.

A dos quarts de deu d’aquest mateix dia, 22 de febrer, dijous, a l’Hora Santa de Getsemaní que practicà tota la seva vida i que feia practicar als seus deixebles, rodejat de tota la comunitat i – cosa insòlita en la clausura- d’alguns dels seus dirigits, lliurà plàcidament el seu esperit... Jo vaig sentir les llàgrimes, no sols dels seus deixebles, que ja no seria tan extraordinari, sinó d’alguns dels seus dirigits. (Solà, 1967)

La multitud desfilà davant la seva despulla. Molts aconseguiren conservar-ne alguna relíquia. Es va discutir per portar-lo a pes de braços, s’abandonaren les fàbriques per assistir al seu enterrament, i el proclamaven Sant els que més íntimament el coneixien.

### **5.4- Conclusió d’aquesta etapa**

Els valors que Francesc Sagrera va desenvolupar tota la seva vida es van realitzar en els moments límit, i ell va viure amb tota intensitat, entusiasme i coratge, els moments heroics, els moments humils en què va haver d’amagar-se sense renunciar a la seva visió de la vida: formar, ajudar i acollir, fins i tot en els moments més difícils, en plena guerra civil.

Va tenir cura de les amistats a través del seu epistolari, no oblidant tampoc la seva tasca de sacerdot en predicar, insistir i viure l’amor a través del seu magnífic epistolari. Anys més tard, els seus deixebles crearen una fundació amb el seu nom i iniciaren el procés de beatificació. L’any 2009 les seves despulles foren traslladades a l’Església Parroquial de Moià.



## **PART II**

### **L'ORIENTACIÓ: HISTÒRIA, CONCEPTES I DEFINICIONS. LA VISIÓ DE FRANCESC SAGRERA**

## **1.- INTRODUCCIÓ**

En aquesta segona part de la tesi, tractarem de l'Orientació, atès que la funció orientadora era una de les principals tasques que Francesc Sagrera tenia molt en compte a l'hora de desenvolupar la seva professió d'educador. Vàrem arribar a aquesta deducció després de l'estudi aprofundit de la seva manera de funcionar a l'aula amb els seus alumnes, però principalment en les reunions que vaig mantenir, repetidament, amb els seus deixebles (com a ells els agrada que els anomenin), en què em varen definir Francesc Sagrera com un gran orientador. Per això vaig considerar, com s'ha exposat en l'apartat d'objectius i metodologia, que, atesa la meua formació com a orientadora, podria abordar la tasca d'estudiar i presentar el Francesc Sagrera orientador, i fer un repàs a aquesta disciplina, a fi d'il·lustrar aquesta tasca tan important en l'educació, i que tenia tan present Francesc Sagrera. Encara que, com a tasca educativa, pot ser molt difusa, sempre és present en la ment i en la tasca dels grans educadors, perquè a tot alumne que passi per la seva aula li quedi una empremta profunda i indispensable que perduri al llarg de tota la seva vida.

En la meua tasca com a orientadora, he desenvolupat tres modalitats d'Orientació.

En primer lloc, una Orientació a l'escola com a mestra de primària, i com a professora en primària i secundària.

En segon lloc, després de llicenciar-me en Pedagogia en l'especialitat d'Orientació, vaig treballar en un programa de col·laboració entre l'Ajuntament de Barcelona i la CE (Comunitat Europea), el PTT (Programa de Transició al Treball), en l'àmbit de grups de joves que calia orientar. Consistia en la recerca de quina era la millor adequació, segons les seves potencialitats, valors i trets de personalitat, per escollir una determinada vocació i un lloc de treball. Posteriorment, acabada la meua llicenciatura en Psicologia, vaig ser professora d'Orientació a la Universitat Ramon Llull, a la Facultat de Psicopedagogia.

En tercer lloc, anys més tard, vaig practicar un altre model d'Orientació al meu Gabinet de Psicologia i Orientació, de què sóc directora, que és el model individual de preparació per a la definició professional, on he practicat l'Orientació individual en moments puntuals i d'acord amb la demanda del client que calia orientar.

L'Orientació és una disciplina que ha estat molt desenvolupada i a què s'ha donat molta importància, potser no tanta des de l'àmbit de les autoritats educatives, però sí per part dels estudiosos de la matèria, a causa de la utilitat que pot tenir, per exemple, pel que fa als enfocaments d'estudis els primers anys, encertar els estudis i les futures professions dels estudiants, etc.

Al llarg del desenvolupament d'aquest capítol i en l'annex corresponent, ens proposem revisar les diferents teories desenvolupades.

Farem una síntesi de l'origen i el desenvolupament de l'Orientació professional i l'Orientació, en general, als EUA i Europa al segle XX, i del concepte d'Orientació en autors més representatius, amb un ampli recull de les teories més importants en Orientació. En l'annex, com a part indispensable en la pràctica educativa, tractarem dels models i programes que els orientadors han adoptat en la seva intervenció orientadora, així com del desenvolupament de l'Orientació en l'educació, referint-nos amb més amplitud al desenvolupament de la carrera i als programes que la Unió Europea va començar als anys 80, després d'un treball d'investigació sobre la tasca que en Orientació realitzaven la majoria dels Estats membres.

Farem una breu referència als serveis d'Orientació en els serveis educatius i Instituts d'Ocupació dels diferents països de la Unió Europea, per constatar l'ampli ressò d'aquesta disciplina. Tractarem del desenvolupament de les diferents disposicions legals per a l'exercici de l'Orientació professional des de les institucions a Espanya i la creació, al llarg del segle XX, dels diferents serveis, així com del traspàs de competències en matèria d'educació (Orientació) a les diferents autonomies i a la resta de l'Estat.

En les últimes dècades, els canvis en la societat (demogràfics i sociològics, polítics, econòmics, tecnològics, laborals/mercat de treball, d'organització empresarial, de valors, etc.) han afectat d'una manera directa o indirecta l'Orientació Professional i exigeixen modificacions en la intervenció orientadora. En aquesta darrera part, farem un resum dels efectes d'aquests canvis en l'Orientació i un esbós dels trets més importants i de les noves perspectives per afrontar els canvis esmentats recollint aportacions de diversos autors que suggereixen algunes de les competències necessàries en l'actuació dels orientadors en els diferents nivells d'actuació.

Hem presentat les teories que s'aproximen més als enfocaments orientadors de Francesc Sagrera, per fer un treball de revisió i aproximació, i tractar de trobar la contribució que la manera de fer de Francesc Sagrera pot aportar a la definició d'Orientació. En la part següent, des de diversos punts de vista i enfocaments particulars, tant de la tasca del P. Sagrera com de la

revisió més actual, realitzarem un apropament a models pertinents en les necessitats del món d'avui, en els àmbits educatiu, personal i professional, i farem un intent de prospectiva en aquests camps esmentats, dins un context més ampli i plural que estrictament el de l'Orientació. Finalment proporcionarem una reflexió sobre l'aportació de Francesc Sagrera a l'Orientació.

## **2.- HISTÒRIA DE L'ORIENTACIÓ**

El fort procés d'industrialització i els canvis socials de finals del segle XIX i principis del XX van fer aflorar, dins la revolució laboral, els greus problemes derivats d'aquest fenomen, com ara les grans variacions en la funció de la família i la seva responsabilitat amb els joves, l'ampliació dels períodes obligatoris d'escolarització, etc. Amb la industrialització, a més, es genera una gran diversificació de les tasques i els llocs de treball, així com l'emigració, des del camp a les zones urbanes industrials, de persones sense cap formació específica. En aquest context, la incipient Psicologia diferencial i la Psicometria van posar al servei de l'Orientació les bases per a l'anàlisi de les necessitats personals dels joves amb necessitats d'orientació i la possibilitat de creació de models de Selecció i Orientació. També per a afrontar aquestes dificultats de la revolució laboral, als EUA Edward Hazen, a *The Panorama of Professions and Traders* (1836), proposa la realització d'un curs a les escoles sobre els oficis i les ocupacions, així com visites a llocs de treball. En la mateixa direcció, George Merrill, el 1895, a l'Escola d'Arts Mecàniques de San Francisco, va establir un servei d'Orientació dirigit als alumnes per facilitar la seva inserció sociolaboral i assessorar-los en finalitzar els estudis. I finalment, el 1899, John Sidney Stoddard elabora un llistat de professions donant informació de les seves característiques.

A aquest avenç de l'Orientació, hi va contribuir d'una manera general, l'Estadística aplicada a l'educació. Hem d'esmentar Pearson, successor de Galton i Thorndike, en els treballs sobre Orientació. També cal destacar la figura d'Spearman (1863-1945), professor de la Universitat de Londres, amb la seva aportació de l'Anàlisi Factorial, desenvolupada per Kelley i Thurstone, i la de Cattell, com a impulsor dels tests d'intel·ligència.

El 1904, a França, Binet dona a conèixer l'Escala Mètrica de la Intel·ligència, el primer test d'intel·ligència general de la història de la Psicometria, a què fins al 1911 va aplicar diverses rectificacions. En plena guerra mundial, els tests de Binet-Simon coneixen un èxit inesperat que s'estén ràpidament, i en surten d'altres de semblants.

## **2.1.-Autors que s'han ocupat d'aquesta disciplina als EUA des dels començaments:**

### **2.1.1 .- Frank Parsons (1854-1908). Precursor de l'Orientació**

Era enginyer, advocat, professor i reformador social, i el preocupava l'explotació que, per part dels monopolis industrials, patien molts obrers, així com els problemes dels joves, en acabar els seus estudis, per poder escollir professió. Estava convençut que els nois i les noies havien de ser ajudats en el pas dels estudis al món laboral, i el 1908 va fer una de les més importants aportacions a l'Orientació, amb el llistat dels diferents atributs personals propis de cada professió i la creació a Boston d'una oficina d'Orientació per a joves en trànsit de l'escola al treball.

La primera formulació relativa a l'Orientació la va realitzar Parsons el 1908. Va descriure l'Orientació vocacional, com un procés de tres passos que fa una persona quan escull una professió:

- 1) Una clara concepció de si mateix, amb les aptituds, els interessos, les limitacions, etc.
- 2) Uns coneixements sobre els requisits i les condicions d'èxit en diferents aspectes laborals.
- 3) Consells o raonaments sobre les relacions d'aquests dos grups. Conscienciació de l'individu quant a adequar els seus trets personals a les exigències de les professions que hi ha al seu abast.

Parsons va ser el primer director del "Bureau of Vocational Guidance" de Boston. En la seva obra *Choosing a Vocation*, publicada el 1909, utilitzà el terme "Vocational Guidance" (Orientació Vocacional) per primera vegada. En la seva obra *Choosing a Vocation*, l'actuació de Parsons es vincula amb l'ideal educatiu progressista americà, que aspira al canvi i la mobilitat social a través de l'educació.

El 1917, el "Bureau of Vocational Guidance" va passar a formar part de la Divisió d'Educació de la Universitat de Harvard i es va transformar en un Departament d'Orientació Professional dependent de la Universitat. Llavors va fundar la primera oficina d'Orientació professional com un servei públic al marge de l'àmbit educatiu. D'aquests treballs de Parsons, ja més dins el camp científic, van sorgir els àmbits de l'Estadística aplicada a les ciències humanes i socials, i

la Psicometria, tan important en el desenvolupament de l'Orientació, ja que va permetre el diagnòstic més acurat i complet de les característiques psicològiques dels orientats per ajustar-los a una determinada professió, entre d'altres avantatges.

Els discursos organitzats sota el mateix nom, "Orientació Vocacional" (OV) van produir i segueixen produint nombroses pràctiques. Les primeres foren respostes a les urgències que imposava l'organització científica del treball (Taylor/Ford). Era necessària tota una enginyeria psicològica que garantís que l'home just ocupava el lloc just (*the right man in the right place*). Les empreses van tenir la necessitat d'optimitzar els recursos humans, i els sistemes escolars naixents es van anar adaptant, amb diferents modalitats, a les noves demandes socials.

Val a dir que, durant la primera meitat del segle, la intervenció orientadora es desenvolupa lentament; però ni en els països més avançats va ser institucionalitzada com a servei d'atenció pública.

Com a exemple de la importància d'aquest moviment, podem esmentar la celebració del Primer Congrés d'Orientació a la ciutat de Boston el 1910. Els següents a Nova York el 1912 i a Filadèlfia el 1912, i la integració el 1911 de l'oficina d'Orientació Vocacional a la Universitat de Harvard amb Meyer Bloomfield, successor de Parsons, en la direcció d'aquesta oficina. A la convenció celebrada a Grand Rapids, Michigan, el 1913 es va establir definitivament la "National Vocational Guidance Association" (NVGA), en què molts dels seus membres volen ampliar l'àmbit de l'Orientació; però aquesta amplitud d'enfocament no va prosperar, i els seus mètodes es van centrar en l'orientació professional. La definició que va guiar l'acció orientadora en aquest temps fou la National Vocational Guidance Association, vàlida del 1937 al 1951. "El procés d'ajudar l'individu a escollir una ocupació, preparar-se per dur-la a terme, incorporar-se a l'exercici de la professió i progressar en el desenvolupament de la vida professional" (Sears, 1982).

### **2.1.2 .- Jesse Davis (1871-1955), continuador de Parsons**

És un altre autor molt important en el desenvolupament de l'Orientació. El 1913 proposà la integració de l'activitat orientadora en el currículum escolar per ampliar-lo i fer-lo seqüencial, a fi d'incorporar-lo al llarg de cicles, perquè l'orientació no fos puntual en el trànsit a la vida laboral, sinó un contínuum que acompanyés el creixement de l'alumne en els diferents

processos de presa de decisions evolutivament, segons els seus interessos. És considerat el precursor de l'Orientació Educativa.

### **2.1.3.- Desenvolupament del *Counseling* als EUA**

Als EUA, en l'etapa entre la primera guerra mundial i la fi dels anys quaranta, comença a desenvolupar-se el *Counseling*, que ampliava la tasca orientadora a un nivell, podríem dir-ne, més clínic i individual, amb una tasca de visió de tot l'individu, introduïda per Bloomfield i Wrenn en la seva obra *Workbook in Vocation* (1931), i amb un interès creixent per considerar l'orientació com quelcom més que informar sobre les ocupacions. Es considera més compromesa a aconseguir que els alumnes, o les persones en general, siguin capaços d'un coneixement de si mateixos i del seu entorn, així com a ajudar-los a fer un procés d'ajust per prendre decisions vocacionals. En aquest cas, l'Orientació s'entén com un procés d'ajut personal per a la comprensió de la informació professional i la seva relació amb les potencialitats i les possibilitats de la persona.

L'assessorament o consell –*counseling*– neix en el si del procés d'orientació professional – *vocational guidance*– ja als anys 30 i es consolida a partir del anys 40 amb les aportacions humanístiques de Carl Rogers, que en les seves publicacions (1942,1951,1961 i 1969) entén que l'Orientació ha de ser una relació voluntària entre l'orientador i el “client”.

En la teràpia centrada en el client, el paper de l'orientador ha de ser permissiu i d'acceptació dels sentiments d'aquest. L'antagonisme entre l'esforç de racionalitzar el procés orientador de les primeres dècades s'oposa a la càrrega afectiva de la teràpia no directiva.

Els postulats de Rogers són contraris a la mesura o comparació entre individus i oposats a la Psicometria. Anys més tard s'amplien les funcions de l'orientació, en tenir-se present que és una petició d'ajut en les necessitats i les preocupacions personals.

### **2.1.4.- John M. Brewer**

S'han de destacar també les aportacions de Brewer, que a *Education as Guidance* (Brewer, 1932) defensa que l'educació i l'Orientació són similars, i entén que s'ha de donar un procés d'ajut a l'individu perquè aconsegueixi metes ben definides que li permetin prendre decisions personals i el preparin per a la vida. El 1940, a partir d'estudis com el de “Califòrnia” (Carter, 1940), va elaborar un article sobre “el desenvolupament de les actituds vocacionals (interessos)”, que es

va convertir en un clàssic i va servir de base conceptual per a les teories contemporànies del si mateix sobre el desenvolupament professional. .

### **2.1.5.- Donald Super**

En la forta empena teòrica i pràctica a partir dels anys 50 –hi ha una gran expansió als EUA amb els treballs de Ginzberg i col·laboradors (Ginzburg, Axelrod i Helma, 1951)–, en els inicis dels anys 50 s'estableix el caràcter evolutiu i de procés del desenvolupament professional. En aquesta tendència de l'Orientació professional destaca Donald Super (1962, 1967) que va integrar les aportacions de la Psicologia diferencial i evolutiva, (la maduresa vocacional, rols que es van adoptant al llarg de la vida, etc), amb les de la Sociologia (les influències i la interacció de l'entorn durant el desenvolupament personal) i amb les teories de la personalitat, (com ara la de l'autoconcepte, la idea que l'individu té d'ell mateix, els moments en què ha de prendre decisions vocacionals/professionals o de presa de decisions, etc.). Queda establert per Super que l'elecció professional/vocacional no és un fet puntual, sinó que constitueix un procés: l'individu fa successives adaptacions que l'ajuden a formular-se una imatge realista d'ell mateix. L'individu actua com creu que és, segons el seu autoconcepte, i en les opcions vocacionals que considera persegueix la pròpia realització.

Aquests enfocaments tenen en comú una visió de la carrera professional com un mèrit individual: la persona és responsable de “fer-se a si mateixa”. Per tant, Super enfoca el que es dirà “revolució de la carrera”, definicions teòriques que no s'havien formulat anteriorment, basades en la psicologia evolutiva i el model freudià i on la persona es considera com un procés continu i educatiu. L'Orientació professional, considerada evolutivament, atén l'individu en les diferents etapes de la vida. El desenvolupament professional és una part del desenvolupament psicosocial de l'individu.

Als anys cinquanta, segons el mateix autor, l'orientació entra en un període d'expansió per l'aparició d'associacions com ara la Internacional d'Orientació Professional (AIOP), que des del 1963 és l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSEP), que a l'àmbit anglosaxó s'anomena International Association for Career and Development (IACD) i el 1992, American Counseling Association (ACA).

A més de Super, són destacables per les seves aportacions a l'Orientació evolutiva S H Osipow i David Tiedeman; també J L Holland, que des dels anys 60 formula “l'encaix” entre la persona i



l'entorn professional, i és el creador d'instruments amb molt àmplia difusió en la presa de decisions.

El 1946, als EUA, en un Congrés de l'American Psychological Association (APA), es destaca la creació de diverses divisions per intervenir per especialitats amb objectius molt concrets: Psicologia Clínica, Psicologia Industrial, Psicologia Educativa i Assessorament i Orientació.

Des dels anys 60 s'han generat diversos enfocaments o teories que han consolidat científicament l'Orientació Professional. Diferents associacions professionals, juntament amb les universitats, han liderat la investigació i les publicacions de llibres i articles en revistes científiques que han consolidat la teoria i la pràctica de l'Orientació Professional.

En la dècada dels 70, hi ha diversos enfocaments: J D Krumboltz, que destaca les variables socials en el desenvolupament professional, i Linda G Gottfredson, que amplia els elements de context, com ara el gènere i el prestigi, que s'han de tenir en compte. Des de finals dels anys 80, R W Lent, S D Brown i Hackett amb enfocaments sociocognitius posen l'accent en el fet que les experiències d'aprenentatge (directes o vicàries) conformen la eficàcia i la previsió d'èxit, i que a la vegada influeixen en els interessos, els valors i les eleccions professionals de les persones. Ja en la dècada dels 90, G W Peterson, J P Sampson, R C Reardon i D E Saunders prenen en consideració el processament de la informació en la intervenció en l'orientació professional.

En els anys posteriors, la influència del moviment per a la carrera de Super es fa notar amb un enfocament de cicle vital que considera l'orientació com un procés d'ajut a l'individu durant tota la seva vida i en tots els seus aspectes. Així, el concepte de carrera substitueix el de vocació i defensa la integració de l'orientació en el currículum .

En una visió general, com a resum i perspectiva de les tendències generals de l'Orientació educativa al llarg de tot el segle XX, és fàcil adonar-se que hi ha hagut dos grans marcs d'interpretació i intervenció:

1- L'Orientació concebuda com a procés d'ajust i d'adaptació del subjecte a les exigències de la realitat social, econòmica, professional o escolar, que ve acompanyada de la proliferació de mètodes psicomètrics i de diagnòstic centrats en el "subjecte problema", que és el que s'ha conegut fins aleshores com a "model clínic".

2- L'Orientació entesa com a activitat global que travessa tots els processos educatius, tant si són d'ensenyament-aprenentatge com d'Orientació-desenvolupament, i on intervenen una gran diversitat d'agents i contextos. Així, l'èmfasi ja no es col·loca en l'adaptació passiva de l'individu a les característiques del medi, sinó en l'adaptació dinàmica o la capacitació del subjecte en competències i habilitats que li permetin no tan sols seleccionar d'una manera autònoma el més adequat a les seves capacitats, sinó, per damunt de tot, el desenvolupament de totes les possibilitats de l'individu, en la perspectiva d'un creixement personal continu que li permeti modificar fins i tot el medi adaptant-lo a les seves exigències.

Els anys posteriors, la influència del moviment per a la carrera es fa notar amb un enfocament de cicle vital que considera l'orientació com un procés d'ajut a l'individu durant tota la seva vida i en tots els seus aspectes. Així, el concepte de carrera substitueix el de vocació i defensa la integració de l'orientació en el currículum.

Aquests enfocaments tenen en comú una visió de la carrera professional com un mèrit individual. La persona és responsable de "fer-se a si mateixa".<sup>12</sup>

## **2.2 .- Els avenços de l'Orientació a Europa i la creació de serveis d'Orientació**

A Europa, a principis del segle XX, a Alemanya comença a apuntar la preocupació, en l'era de la indústria, per l'ajust entre les aptituds que posseeix el jove a orientar i les qualitats del treball que ha de desenvolupar. El 1902 es va crear a Munic una oficina d'Orientació Professional, i el 1913 es va crear una comissió especial per a l'Orientació professional. El 1916 es promou la primera legislació per a la creació de centres d'Orientació.

Pel que fa a això, és important destacar les experiències pedagògiques de G. Kerschensteiner (1854-1932) amb la seva Escola del Treball, on s'integrava allò laboral en la vida escolar. Als anys quaranta i cinquanta, s'intenta dirigir l'orientació cap al desenvolupament personal, i als seixanta, se'n comença a dir Orientació Educativa Escolar, amb la implicació dels docents en aquesta tasca. Als anys setanta, amb la promulgació del Pla General d'Educació, l'orientació forma part del currículum escolar, i és el professor el que la porta a terme. L'orientació individualitzada la farà l'orientador especialitzat.

---

<sup>12</sup> (Estudios sobre educación nº 11, diciembre 2006, p. 92)

A Alemanya, el sistema compta també amb una sèrie de serveis d'Orientació externs que incideixen en el context escolar, com ara els serveis d'Orientació Escolar (*Bildungsberatung*) o els Centres d'Informació Professional (BIZ).

### **2.2.1.- A Bèlgica**

Bèlgica es considera el país que va crear el primer Institut de Psicologia Pedagògica d'Europa i que es va preocupar, ja al 1909, a través de *l'Association Belge de Pédotechnie*, d'iniciar activitats per a la preparació social de la joventut i la protecció dels aprenents, obrers i joves que busquen la primera feina. A partir d'aquests treballs, el 1911 es creà *l'Office Intercommunal pour l'Orientalion Professionnelle*.

El primer servei d'orientació el va crear, el 1912, A G Christiaens, amb l'ajut de Decroly. Ja al 1920, els orientadors comencen a rebre una formació específica. El 1936 apareix la primera legislació sobre organització i funcionament de les Oficines d'Orientació Escolar i Professional. Actualment, a Bèlgica, l'acció orientadora la porten a terme els CPMS (*Centre Psycho Medico Social*), els Centres Universitaris, les oficines d'Orientació Escolar i Professional, i els centres d'Orientació i Iniciació Socioprofessional (VDAB).

### **2.2.2.- A Ginebra**

Claparède es el director del Gabinet d'Orientació que ell mateix va fundar al 1917 dins l'Institut Jean Jacques Rousseau.

El 1920 té lloc a Ginebra la I Conferència Internacional de Psicotècnica Aplicada a l'Orientació Professional.

### **2.2.3.- A França**

El 1914 destaca la preocupació per adaptar els adolescents al treball que volen escollir o ajudar-los a escollir perquè puguin exercir una professió. El 1921, la Cambra de Comerç de París crea les escoles-taller on s'orienta els alumnes en les diferents professions. El 1928, apareix l'Institut Nacional d'Estudi del Treball i d'Orientació Professional, que es va estendre per tot el país. El 1951, l'orientació professional començà a formar part del sistema educatiu.

Actualment, els serveis d'Orientació son els següents, tant els interns a les escoles com els externs: els Grups d'Ajut Psicopedagògic, els Centre Mèdics Pedagògics (CMPP), les oficines

Nacionals d'Informació sobre l'Ensenyament i les Professions (ONISEP), els Serveis Acadèmics d'Orientació (SAO) i els Centres d'Orientació i Informació (CIO).

#### **2.2.4.- A la Gran Bretanya**

El 1909 ja tenia un Estatut de l'orientació professional. La Llei de 1909 autoritzava la creació de centres d'informació per ajudar els encarregats (en escoles, indústries, obrers i treballadors socials) de la mà d'obra juvenil. El 1910, la Llei sobre Orientació Professional (*Choice of Employment Act*) permetia a les autoritats ajudar els joves fins als disset anys. Als anys cinquanta es desenvolupen els serveis d'Orientació de l'escola.

Actualment entre els serveis públics i privats hi ha els serveis d'Orientació Professional (*Career Service*) dependents des del 1973 de les autoritats locals d'Educació, i a partir del 1994 de la Secretaria d'Estat, els Serveis Locals d'Orientació Educativa per a Adults (*Educational Guidance Service for Adults*), els serveis per a les persones que volen canviar de treball, com ara els *Job Review Workshops*, els programes d'ensenyament professional, per a la reintegració dels aturats a la vida laboral, les Agències d'Orientació Vocacional independents i els serveis d'Orientació universitària.

#### **2.2.5.- A Luxemburg**

El 1914 l'Institut Metz creà un centre d'Orientació Professional.

#### **2.2.6.- A Itàlia**

El 1921, per primer cop es creà l'*Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma* i posteriorment es van crear Centres d'Orientació amb una clara tendència psicotècnica i de resolució de problemes personals. Actualment no hi ha una legislació general. En l'àmbit públic hi ha implicats el ministeri d'Educació, que es responsabilitza dels Serveis d'Orientació de les escoles, el Professional, el ministeri de Treball, que assumeix els assumptes de la Borsa de Treball i les autoritats locals, que s'ocupen que hi hagi Centres d'Orientació per a la Universitat.

#### **2.2.7.- A Espanya**

A Madrid i Barcelona comença a tenir importància l'orientació. En aquesta darrera ciutat es creà el 1908 el Museu Social de la Diputació per ocupar-se dels obrers i afavorir les iniciatives de qualsevulla institució que lluités pels obrers, amb les seccions d'Estadística i Informació, i com a prolongació de l'entitat, el 1914 neix el Secretariat d'Aprenentatge, amb la finalitat d'abordar temes d'informació i formació professional.

Amb Emili Mira, metge (1896-1964), com a cap del Laboratori de Psicofisiologia, es creà a Barcelona l'Institut d'Orientació Professional, amb seccions com ara la d'Informació, Secretaria, Estadística, Laboratori mèdic i Laboratori psicomètric, que incloïa el Consell Orientador, i la Biblioteca. L'activitat docent de l'Institut es va centrar en la seva filial de Terrassa; la social, a la de Sabadell i a les Escoles d'Estiu, i els cursos de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya a Barcelona, ja al final de la seva època, entre el 1932 i el 1938.

El 1930 es va reunir la II Conferència de Psicotècnica Aplicada a l'Orientació Professional a Barcelona.

A Madrid, el 1902 la Diputació va crear el Museo Pedagógico Nacional on es realitzaven treballs psicopedagògics externs als centres escolars. El 1924 es creà l'Instituto de Orientación Profesional, inspirat en l'experiència de Barcelona, i el 1930, l'Instituto Psicotécnico de Madrid amb funcions semblants al de Barcelona.

### 2.2.8.- Quadre Resum: Història de l'Orientació

ÈPOCA	AUTORS	IDEES RELLEVANTS	TENDÈNCIES DE L'ORIENTACIÓ AL SEGLE XX
1854-1908	Frank Parsons	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera formulació relativa a l'orientació.</li> <li>- Llistat d'atributs personals propis de cada professió.</li> <li>- Creació de l'Oficina d'Orientació a Boston.</li> <li>- Ideal educatiu progressista americà, que aspira al canvi i la mobilitat social a través de l'educació.</li> <li>- Estadística aplicada a les Ciències Humanes i socials i</li> </ul>	L'Orientació concebuda com a procés d'ajust i adaptació del subjecte a les exigències de la realitat social,

		Psicometria. - 1er congrés d'Orientació a Boston, 1919.	econòmica, professional o escolar
1871-1955	Jesse Davis	Proposa la inclusió de l'activitat orientadora en el currículum escolar. Precursor de l'orientació educativa.	L'Orientació entesa com a activitat global que travessa tots els processos educatius, tant si són d'ensenyament-aprenentatge com d'Orientació-desenvolupament, i on intervenen una gran diversitat d'agents i contextos.
Iera Guerra Mundial- Final anys 40	Bloomfield i Wrenn	Desenvolupament del <i>Counseling</i> : orientació amb caràcter més clínic i individual que contempla l'individu d'una manera integral. Desenvolupament personal, coneixement de si mateix i de l'entorn, més enllà de l'orientació professional.	
	Brewer	<i>Education as Guidance</i> : Ajut a l'individu perquè prengui decisions i es prepari per a la vida.	
	Carter	Clàssic, sobre el desenvolupament de les actituds vocacionals. Base conceptual per a les teories de Super.	
Inicis 1950	Ginzberg i col·laboradors	Estableixen el caràcter evolutiu i de procés del desenvolupament professional.	
Anys 60		Sorgeixen diferents enfocaments i teories de l'orientació, associacions professionals, universitats, etc. que investiguen, publiquen i consoliden la teoria i la pràctica de l'Orientació.	
1962-1967	Donald Super	Integra les aportacions de la psicologia diferencial i evolutiva amb les de la sociologia i les teories de la personalitat. L'elecció vocacional no és un fet puntual: és un procés. Carrera professional com un mèrit individual.	
Dècada dels 70	J D Krumboltz	Destaca les variables socials en el desenvolupament professional.	
	Linda G Gottfredson	Amplia els elements de context, com ara el gènere i el prestigi, perquè siguin tinguts en compte.	
Finals anys 80	W Lent, S D Brown i Hackett	Enfocaments sociocognitius: accent en experiències d'aprenentatge que determinen les previsions d'èxit i aquestes, els interessos, els valors i les eleccions professionals.	
Dècada dels 90	G W Peterson, J P Sampson i R C Reardon, D E Saunders	Prenen en consideració el processament de la informació en la intervenció en l'orientació professional.	

## 2.2.9.- Quadre Resum Avenços a Europa

PAIS	AVENÇOS
Alemanya	Inicis segle XX, era industrial: preocupació per ajustar les aptituds del jove a les qualitats del treball a desenvolupar. G. Kerschensteiner (1854-1932): Escola de Treball (integració d'allò laboral en la vida escolar). Anys 40 i 50: Orientació enfocada al desenvolupament personal. Anys 60: Orientació educativa. Anys 70: L'Orientació ja forma part del currículum escolar.

Bèlgica	<p>País que va crear el primer Institut de Psicologia Pedagògica d'Europa.</p> <p>1911: Oficina Intercomunal per a l'Orientació Professional.</p> <p>1912: Primer servei d'Orientació creat per A G Christiaens amb l'ajut de Decroly.</p> <p>Actualment, l'acció orientadora la porten a terme els CPMS (<i>Centre Psycho Medico Social</i>), els Centres Universitaris, les oficines d'Orientació Escolar i Professional, i els centres d'Orientació i Iniciació Socioprofessional (VDAB).</p>
Suïssa (Ginebra)	1917: Claparède, director del Gabinet d'Orientació.
França	<p>1921: La Cambra de Comerç de París crea les escoles-taller on s'orienta els alumnes en les diferents professions.</p> <p>1928: Institut Nacional d'Estudi del Treball i d'Orientació Professional.</p> <p>1951: L'Orientació professional comença a formar part del sistema educatiu</p> <p>Actualment, els Grups d'Ajut Psicopedagògic, els Centre Mèdics Pedagògics (CMPP), les oficines Nacionals d'Informació sobre l'Ensenyament i les Professions (ONISEP), els Serveis Acadèmics d'Orientació (SAO) i els Centres d'Orientació i Informació (CIO).</p>
Gran Bretanya	<p>1909: Estatut de l'Orientació Professional.</p> <p>1910 La Llei sobre Orientació Professional (<i>Choice of Employment Act</i>) permetia a les autoritats ajudar els joves fins als disset anys.</p> <p>1950: Serveis d'Orientació a l'escola.</p> <p>Actualment, els serveis d'Orientació Professional (<i>Career Service</i>), els Serveis Locals d'Orientació Educativa per a Adults (<i>Educational Guidance Service for Adults</i>), els serveis per a les persones que volen canviar de treball, com ara els <i>Job Review Workshops</i>, els programes d'ensenyament professional, per a la reintegració dels aturats a la vida laboral, les Agències d'Orientació Vocacional independents i els serveis d'Orientació universitària.</p>
Luxemburg	1914: l'Institut Metz crea un centre d'Orientació Professional.
Itàlia	<p>1921: <i>Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma</i>.</p> <p>Posteriorment, Centres d'Orientació amb una clara tendència psicotècnica i de resolució de problemes personals.</p> <p>Actualment no hi ha una legislació general en la matèria. Se n'encarreguen el ministeri d'Educació, el de Treball i les Universitats.</p>
Espanya	<p>1908: A Barcelona, Museu Social de la Diputació per ocupar-se dels obrers.</p> <p>1914: Neix el Secretariat d'Aprenentatge, amb la finalitat d'abordar temes d'informació i formació professional.</p> <p>Emili Mira: Creació de l'Institut d'Orientació Professional de Barcelona.</p> <p>1930: II Conferència de Psicotècnica Aplicada a l'Orientació Professional a Barcelona.</p> <p>1902: Museo Pedagógico Nacional: treballs psicopedagògics externs a l'àmbit escolar.</p> <p>1924: Instituto de Orientación Profesional de Madrid</p> <p>1930: Instituto Psicotécnico de Madrid</p>

## 2.2.10.- Les dècades següents a partir del 1940. Característiques i extensió de l'Orientació a Espanya

A partir dels anys 1940, els autors defineixen aquestes èpoques des de punts de vista diferents. M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno (Rodríguez, 1998) ens comenta que l'orientació té un enfocament més de tractament i que sembla útil per a moments puntuals i decisoris, i cita autors com ara Williamson, Bordin, Byrne i d'altres, que també pressuposaven que l'orientador havia de fer front als obstacles amb què es trobava el client en un moment important i crític de la seva vida.

L'altre punt de vista d'aquesta autora és que, si es considera l'orientació com a estímul, se centra més en les característiques personals dels adolescents i els adults que ha de ajudar perquè adquireixin els coneixements i les actituds per a afrontar els moments decisoris, a fi d'adquirir una certa identitat professional. La mateixa autora considera els anys 1950 i 1960 de redefinició de l'Orientació com a Psicologia del Consell, com a disciplina que s'ha d'ocupar dels problemes professionals. Paral·lelament es van fer uns enfocaments no tan estàtics, sinó molt més dinàmics i evolutius d'una Orientació de cicle vital, amb un apropament als models més humanistes, vitals, socials, de previsió i de preparació de la persona per al seu futur.

A Espanya, els anys seixanta comencen a funcionar els centres d'Orientació i Informació (COIs), els Serveis d'Orientació Escolar i les associacions nacionals i regionals dependents de l'Associació Internacional d'Orientació Professional.

Als anys 1980, segons la mateixa autora, l'impacte de l'atur juvenil i les noves estructures de transició econòmica influeixen en el mercat laboral, i els serveis de l'orientació professional han de revisar la seva funció: oferir suport als joves i ajudar-los a prendre decisions.

Els anys vuitanta s'esdevé un gran desenvolupament de projectes d'Orientació, tant en l'àmbit nacional com en l'autonòmic, i comencen a arribar la informació i els documents de la Comissió Europea.

Segons l'opinió de un altre autor, Rafael Bisquerra Alsina (Bisquerra, 1998), al voltant dels anys trenta hi ha grans aportacions que fan de l'orientació una disciplina científica, amb una clara transició des de l'Orientació Vocacional (*Guidance*), en què apareixien les funcions de ajust al treball i selecció professional, a l'assessorament psicològic (*Counseling*), que incorpora l'ajut individualitzat per a les persones que necessiten atenció psicològica en l'àmbit personal o ajut en la presa de decisions vocacionals, i on el subjecte, vistes les seves possibilitats, haurà d'arribar a l'autoconeixement. En aquest sentit, se li dóna a l'orientat un paper més actiu, mentre que l'orientador és més aviat qui impulsarà el procés.



Als anys setanta, hi ha una sèrie de moviments importants complementaris que s'anomenen Orientació Psicopedagògica i d'Educació per a la Carrera, que defensen la integració de l'Orientació al currículum. Aquest període s'inicià amb la promulgació de la Llei General d'Educació de 1970, en què es considerava l'orientació com un dret dels alumnes al llarg de la vida escolar, i l'Orientació apareixia com un referent de primer ordre. Però el desenvolupament normatiu posterior no va respondre a les expectatives.

El 1975 comencen a crear-se centres d'Orientació a les universitats. La universitat de Madrid va ser la primera, amb el Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE).

A Espanya, els primers passos institucionals efectius en l'Orientació Educativa i/o Professional, es donen amb la creació dels Serveis d'Orientació Escolar i Vocacional (SOEV). Amb la finalitat d'ajuntar els esforços dels professionals i implantar l'Orientació de manera generalitzada, es crea el 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOP).

Als anys vuitanta i noranta, davant del problema de la sida i les drogues, es dissenyen programes de prevenció per a afavorir la salut comunitària. Els de desenvolupament de la carrera continuen endavant, així com els de prevenció i desenvolupament, amb la finalitat de potenciar l'autonomia de l'individu al llarg de tota la vida. S'aprecia gran interès per temes com ara l'autoconeixement, planificació de la carrera vital, presa de decisions, l'educació per a la salut, habilitats de vida, habilitats socials, intervenció en la família, oci, temps lliure, la comunitat, les organitzacions, etc.

Els Serveis d'Orientació es multipliquen i es creen els equips multidisciplinaris, que es regulen el 1982 i tenen la seva principal incidència en Educació Especial, amb un caràcter marcadament terapèutic. El 1983 tots aquests equips es van unificar en els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAPs), amb les funcions de prevenció, detecció de problemes i de desenvolupament, Orientació escolar, personal i vocacional, i assessorament i ajuda als professors de primària.

El 1987, el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament, fa públic un conjunt de mesures afavoridores de la pràctica orientadora en els centres educatius, que els docents han d'assumir com a procés continu amb serveis interns i externs.

El 1987 es posen en marxa diverses ordres i es convoquen places per a Directors de Departament d'Orientació en els Centres d'Ensenyament Mitjà. El 25 de febrer del 1988 i el març del 1989, respectivament, surten els projectes, i el juny se'n regula l'organització.

Les idees més innovadores sobre Orientació es recullen en el Projecte per a la Reforma (ja esmentat) i es concreten en la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). Es considera que l'Orientació és un element que afavorirà la qualitat del Sistema Educatiu. La progressiva implantació de la Llei possibilita la integració de l'orientació en l'educació, des de la unió amb el projecte curricular de centre i adaptant-se a un model d'organització que diferencia tres nivells d'intervenció: l'acció tutorial a l'aula amb el grup-classe; l'organització i la coordinació, en cada centre educatiu, d'activitats desenvolupades pel Departament d'Orientació, i l'assessorament i ajut extern, exercit pels Orientadors Educatius i Psicopedagògics (EOEP).

Però actualment a Espanya encara queda feina a fer perquè, entre la teoria sobre Orientació que s'inclou als textos legals i la seva pràctica i concreció, hi ha un repte a assumir: calen millors recursos materials i personals, garantir la preparació del professorat i assegurar la posada en funcionament generalitzada del model proposat per la LOGSE. Esperem que en un futur pròxim, a pesar d'aquestes dificultats, totes les tasques orientadores siguin valorades per tota la comunitat educativa com un procés que és parell a l'educatiu.

A manera de resum sobre els primers passos de l'Orientació Vocacional, en la publicació de Francisco Rivas (1977) es caracteritzen les diverses classificacions i etapes aportades pels autors abans esmentats:

A l'etapa de Parsons, el més important és la utilització de tècniques de diagnòstic, perquè es considera que la persona ha de ser analitzada abans de seleccionar-la per a una tasca determinada..

L'etapa empírica, la d'entre les dues guerres mundials i fins als anys 50, es caracteritza pel gran desenvolupament que experimenta la Psicologia Vocacional, des d'aportacions de la Psicometria i la Psicotècnica, a les teories de Rogers en la seva obra *Counseling and Psychotherapy*. Posteriorment apareix el moviment del "Counseling" o ajut individualitzat i personal.

Etapa teòrica o teorètica, des dels anys 50 als 70, en què la formulació de teories i la comprovació d'hipòtesis sobre la conducta i l'assessorament vocacional són molt importants.

La etapa tecnològica, des dels anys 70 fins a l'actualitat. Es pretén ajudar l'individu a adquirir les competències psicològiques necessàries per a afrontar la vida amb èxit.

Els moviments de la Higiene mental i la Psicometria també tenen gran influència en l'Orientació, i promogueren un estil més clínic i psicomètric, que comporta l'ús d'instruments de diagnòstic i terapèutics com a base de les intervencions orientadores.

Fins ara, hem fet un repàs a la història de l'Orientació, a fi de situar-nos en el que ha estat aquesta disciplina fins ara, i així poder-ne constatar la importància.

A continuació, en aquest apartat, entrarem a delimitar el concepte d'Orientació, per ampliar una mica més el desenvolupament que va seguir l'Orientació.

### **3.- CONCEPTES I DEFINICIÓ D'ORIENTACIÓ**

El concepte d'Orientació ha evolucionat des de uns primers temps, en què es considerava que la seva pràctica era un element bàsic de progrés social i professional, així com una bona eina de desenvolupament personal i educacional general, fins a practicar-se en moments puntuals, com a mitjà d'ajust social i d'integració laboral.

Segons els autors d'avui dia, l'Orientació ha d'estar present i desenvolupar-se al llarg de la vida en els aspectes personals i/o professionals.

#### ***3.1.- L'orientació, en el concepte dels autors més representatius a Espanya***

##### **3.1.1.- Emili Mira López (1896-1964)**

Va ser el Director de l'Institut d'Orientació professional de Barcelona, i el seu més genuí representant. L'Orientació és situada per aquest autor dins l'òptica del progrés social i humà. La concep com un element d'ajut educatiu per a l'individu, en plantejar-la dins la pedagogia activa com una acció facilitadora i canalitzadora dels impulsos naturals personals, perquè la professió esdevingui un àmbit favorable al desenvolupament personal, de la força innata que tota persona posseeix i que la mena al seu desenvolupament físic, intel·lectual i afectiu.

La finalitat de l'orientació professional, d'acord amb la concepció funcional de l'educació, és, doncs, contribuir al desenvolupament de l'individu i a donar resposta a les seves necessitats. Emili Mira és precursor de la fonamentació psicològica en l'Orientació i en el moviment de renovació pedagògica catalana, que intentava contribuir al desenvolupament total de la persona, amb l'objectiu final de la millora i el progrés social i humà.

### **3.1.2. – M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno**

En el moment actual, una altra autora molt representativa de l'impuls de l'orientació a l'escola, Maria Luisa Rodríguez, ens apropa a un concepte de l'orientació més pràctic i el situa en un àmbit concret per a la seva realització: el món educatiu i la seva continuïtat en el món empresarial, per a una major concreció de les tasques a abordar i aconseguir la satisfacció dels joves a orientar. En el seu concepte d'Educació Vocacional, responsabilitza el món educatiu i empresarial d'aquesta tasca: la de tenir presents els valors en la societat i en els joves a orientar. "L'educació vocacional és un esforç dels sistemes educatius i de la comunitat, a fi d'ajudar els joves a familiaritzar-se amb la valoració d'una societat orientada al treball; a integrar aquesta estimació en la pròpia estructura axiològica individual i a posar-la en pràctica en llurs pròpies vides, per tal que el món ocupacional, del qual formaran part, els sigui satisfactori i significatiu individualment. Aquests valors ocupacionals han de venir acompanyats per la motivació i l'orientació, tot tenint presents aquests components previs, ineludibles dins el context escolar .

Els professors han d'esforçar-se a demostrar les implicacions professionals dels continguts de les matèries que expliquen.

Tots els centres escolars han de planificar, en els seus currículums, la formació d'habilitats professionals que habilitin els seus alumnes per a l'adquisició de competències que els permetin ingressar o reingressar en el món del treball.

El món dels negocis, el del treball i el de la indústria han de contribuir activament a l'assoliment dels objectius de l'educació proporcionant marcs per a les pràctiques professionals, oportunitats per a experiències laborals i facilitats per a l'observació del món ocupacional.

S'han d'establir programes que incloguin el desenvolupament vocacional dirigits a ajudar els estudiants davant el procés de presa de decisions". (Rodríguez, 1987).

Posteriorment, aquesta mateixa autora (Rodríguez, 1994) conceptua l'orientació com el que seria, en essència, guiar, conduir i indicar d'una manera gradual, per ajudar les persones a conèixer-se a si mateixes i el món que les envolta; és auxiliar l'individu a aclarir l'essència de la seva vida, a comprendre que ell és una unitat amb significat, capaç d'uns objectius i amb dret a fer servir les seves llibertat i dignitat personals, dins un ambient d'igualtat d'oportunitats, com a ciutadà responsable, tant en la seva vida laboral com en el seu temps lliure.

En una altra publicació, aquesta mateixa autora (Rodríguez, 1998) afirma que les definicions i el concepte d'Orientació van variant amb els anys, d'acord amb el desenvolupament de la ciència pedagògica i psicològica. Afirma, en aquesta mateixa publicació, que l'orientació professional tindria la funció de tractar la fusió dels problemes educatius i vocacionals que apareixen, quan es tracta d'ajudar els joves a situar-se en el futur món del treball.

En la seva darrera publicació (Rodríguez, 2003), aquesta autora amplia l'àmbit d'intervenció en Orientació als ensenyaments secundaris obligatoris (ESO) i no obligatoris, i a l'ensenyament superior, a partir de les aportacions de la Llei de Qualitat de l'Educació, que, encara que d'una manera provisional, fonamenta l'orientació professional en la seva aplicació a tots els alumnes. La consecució de l'autoorientació, la centra en el treball en equip dels professionals per portar a terme totes les tasques adients.

Comenta, aquesta autora, la nova Llei de Qualificacions i de Formació Professional, la funció que ha de desenvolupar l'Orientador professional, els àmbits d'actuació (metodològics, de connexió amb el món laboral, acadèmic, amb els interessos europeus i d'Orientació Professional i, en aquest sentit, explicita els avantatges de l'Orientació Professional en la dinàmica del mercat laboral respecte als recursos humans i en el procés de recerca del treball) i el detall de les molt interessants intervencions possibles.

En aquest punt que desenvolupem a continuació, ens trobem amb l'inici de un concepte en orientació ja similar al que va desenvolupar Francesc Sagrera en tota la seva tasca com a mestre: una orientació al llarg de la vida, connectant el món educatiu i el laboral a través de la pròpia experiència dels alumnes i en col·laboració amb ells.

Una altra autora representativa en Orientació, Sebastián (Sebastián, Araceli. 2003), ens aporta el seu concepte i la definició del nou model d'Orientació professional denominat Educació/Orientació per a la carrera.

En totes les definicions d'educació per a la carrera s'observen una sèrie d'aspectes comuns que ajuden a delimitar el concepte posant de manifest la importància de relacionar l'educació i el món del treball, des del punt de vista de l'experiència dels alumnes, a través d'aprenentatges molt diversos (recollida d'informació, contacte directe amb el món laboral, simulacions, etc). Això suposa un esforç de participació del sistema educatiu i la comunitat, amb tots els recursos proporcionats per les dues parts.

A través dels autors representatius del moviment, ens comenta aquesta autora (Herr i Cramer, 1979), que es resumeixen en tres les característiques d'aquesta forma innovadora que és la *career education*:

- 1- Accentuació de l'educació com a preparació per al treball.
- 2- Utilització de la integració en el currículum, metodologia per obtenir els seus objectius.
- 3- Relació de col·laboració del sistema educatiu i tots els sectors de la comunitat, com a elements absolutament necessaris per al desenvolupament dels alumnes.

Posteriorment, un autor tan representatiu del moviment com Hoyt (1975) escriu un document força interessant titulat "*Toward Definitions of Career Education*" on es recullen les definicions aportades per diferents Estats. La majoria estan d'acord amb la *career education*:

- 1- Suposa un esforç conscient que requereix temps i diners.
- 2- És un programa que comença des del primer grau i continua a través de tot el procés educatiu de l'adult.
- 3- Ha de ser per a tots els individus i no per a una part de la població.
- 4- Concedeix la principal importància al binomi educació-treball.
- 5- La "*vocational education*" (formació professional) forma part de la *career education*.

6- La *career education* no s'identifica amb "educació"; només són equivalents en part.

7- La *career education* ha d'estar integrada en el currículum general, i no afegida com si fos una assignatura més.

Un altre expert, Super (1975), aporta els seus punts de vista sobre el tema i conceptua la educació per a la carrera com la successió de funcions, no necessàriament laborals, que una persona ha de desenvolupar al llarg de la seva existència. Es tracta de: "...ajudar l'individu a planificar el seu futur, a considerar totes les funcions que haurà de desenvolupar més endavant. A comprendre, desenvolupar i planificar les estratègies que li permetran estar satisfet en les seves funcions de treballador, ciutadà i membre d'una família".

Hart (1977) opina que l'objectiu principal de l'educació per a la carrera és que l'individu pugui integrar-se satisfactòriament en els valors d'una societat centrada en el treball.

"La totalitat d'experiències per mitjà de les quals una persona aprèn què és el treball i s'hi compromet assimilant-lo com una forma de vida."

Law i Watts (1977) ens parlen dels objectius que l'educació anglesa té per a l'educació per a la carrera:

"...és el conjunt d'activitats planificades que tenen com a objectiu facilitar a l'alumne el coneixement de les possibilitats ocupacionals, el coneixement de si mateix, la facultat de prendre decisions i finalment, la facultat per iniciar la transició."

MacDaniels (1978) afirma que és quelcom més que un treball o una ocupació: és "un estil de vida", una seqüència d'activitats de treball i oci, amb què una persona ocupa tota la seva vida.

Finalment, Hoyt ha continuat aportant definicions amb una base comuna: el treball és la clau de totes, i la seva preparació és la raó de l'educació per a la carrera. El treball, remunerat o no, perquè treball és qualsevol esforç adreçat a produir beneficis per a un mateix o per als altres, i aquí també hi entren els treballs domèstics, els voluntaris i els dels estudiants. En el seu llibre *Career Education in Transition: Trends and Implications for the Future* (1987:34) apareix la definició següent, una de les últimes d'aquest autor:

"*Career education* és un esforç compartit del sistema educatiu i la comunitat en tota la seva extensió, adreçat a contribuir a la reforma educativa ajudant les persones, amb activitats

d'infusió a l'aula, a relacionar l'educació i el treball i a adquirir habilitats generals per a les ocupacions requerides per a un positiu desenvolupament de la carrera. Això farà que cadascú converteixi el seu treball –pagat o no pagat– en una part significativa del seu estil de vida total, de manera que superi amb eficiència els prejudicis i estereotips”.

### **3.1.3 .- Elvira Repetto Talavera**

Els autors que comentarem a continuació basen el seu concepte d'Orientació en l'observació de les diferents situacions i l'adaptació del model més adient a cada cas concret, dins el camp social des de la perspectiva educativa i, per tant, diagnòstica, preventiva i evolutiva, amb una comunitat d'investigació per al desenvolupament i el canvi millorat del client i el seu context.

Preconitzen l'Orientació com una ciència eminentment activa i en permanent avaluació per poder confirmar o rectificar les diferents actuacions.

(Repetto, Elvira; Rus, Victoriano i Puig, Jaume, 1995) aporten el concepte d'Orientació en els termes següents:

“L'Orientació Educativa, en la primera qüestió, com a tota ciència d'acció, preconitza una teoria per la pràctica, cosa que significa que els éssers humans han de dissenyar l'acció en el marc de les situacions concretes.

“Qualsevol situació particular és un camp de forces múltiples, interdependents i conflictives (Argyris, 1985). En l'Orientació Educativa, la teoria per la pràctica ha d'ajudar l'orientador-pràctic a captar el model de les forces operatives en cada situació concreta; és a dir el que Lewin (1951) va denominar “el camp social per a un tot”. No obstant això, els orientadors, com la resta dels éssers humans, no ho poden explicar tot, ja que tenen una capacitat limitada (Simon, 1969).

“L'Orientació Educativa com a ciència de l'acció ha d'intentar identificar els models que, combinats d'una manera adequada, siguin útils per a moltes situacions. En conseqüència, en l'orientació educativa la teoria tendeix a contrastar-se dins el context de l'acció, de manera que el pràctic de l'orientació pugui fer-hi les correccions oportunes.

“L'Orientació Educativa, com a ciència de l'acció, implica una dimensió normativa, i les preocupacions pràctiques no s'han de considerar com a tangencials a la nostra ciència, sinó que



s'han d'enfocar com a interdependents amb les formes amb què el coneixement es genera i amb el tipus de teoria que s'investiga com a fonament de l'acció orientadora.

“Com a ciència de l'acció, l'Orientació Educativa crea una comunitat d'investigació dintre de la pràctica social. Per apreciar el que això significa, convé analitzar el paral·lel entre la comunitat d'investigació i la pràctica social. En una comunitat d'investigació científica la primera preocupació és teòrica i implica preguntes com ara: “Quin es el cas?” En canvi, en una comunitat de pràctica social, la preocupació és pràctica i implica preguntes com ara: “Què haig de fer?” Com a ciència de l'acció, està centralment preocupada en la pràctica de la intervenció. És reflexionant sobre aquesta pràctica com esperem contribuir a la comprensió de com el coneixement pot ser contrastat i justificat en la pràctica, i com aquesta investigació és en alguns aspectes semblant i en d'altres diferent del paradigma científic-empíric.

“Quant a l'avaluació, hem de destacar el lloc que ocupa l'avaluació dels programes d'intervenció en l'Orientació Educativa, amb l'aplicació sistemàtica dels procediments qualitius i quantitius en l'avaluació del concepte, el disseny, l'aplicació i la utilitat dels programes d'intervenció orientadora, per tenir-ho present en la posterior presa de decisions”.

En resum, la posició que es proposa rau en com la conjunció de la lògica de la producció del coneixement i la lògica de l'aplicació permet a l'investigador en Orientació Educativa fer servir qualsevol metodologia tenint en compte que s'ajusti als criteris d'adequació imposats per l'àrea a investigar.

D'una banda, l'Orientació Educativa investiga per generar coneixements i de l'altra, també ho fa en la pràctica social en aplicar aquests coneixements. La base per a aquesta llibertat metodològica rau en el fet que el benefici de la investigació orientadora en la pràctica de l'orientació té lloc mitjançant la millora dels arguments pràctics, a la vegada que l'ús pràctic i l'avaluació de les teories reverteix en el cos teòric de coneixements de la nostra disciplina. Arribats en aquest punt, el concepte d'Orientació Educativa d'aquests autors és que l'orientació és la ciència de l'acció que estudia, des de la perspectiva educativa de diagnosi preventiva, evolutiva i ecològica, la fonamentació científica del disseny, l'aplicació i l'avaluació de les intervencions dirigides al desenvolupament i el canvi del client i del seu context.

### **3.1.4.- Rafael Bisquerra**

Amb un sentit més general, Bisquerra amplia l'àmbit de l'Orientació i la seva continuïtat al llarg del cicle vital, així com les àrees educatives, que completa amb les vocacionals, socials i personals en una integració total i coordinada que respecti les característiques peculiars dels

individus a orientar. Considera l'Orientació com una funció en què es troben implicats diversos agents, com ara els pares, els tutors, els professors, etc, que seran diferents segons l'àrea personal, social, etc, encara que el principal agent és l'orientador.

Per a Rafael Bisquerra, autor de diverses publicacions sobre Orientació Educativa i Professional, el concepte d'Orientació (Bisquerra i Álvarez, 1998) és el d'un procés d'ajuda contínua a totes les persones i en tots els aspectes, amb l'objecte de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida. Convé insistir que l'orientació és un procés continu que s'ha de considerar com a part integrant del procés educatiu, que implica tots els educadors i que ha d'arribar a totes les persones en tots els aspectes i al llarg del cicle vital. Segons les circumstàncies, l'orientació pot atendre preferentment alguns aspectes en particular: educatius, vocacionals, personals, socials, etc. (àrees d'intervenció); però el que dóna identitat a l'orientació és la integració de tots els aspectes en una unitat d'acció coordinada.

El concepte d'Orientació psicopedagògica que intentem exposar probablement quedarà més clar si som capaços de contestar a les preguntes clàssiques de Laswell: que?, qui?, com?, quan?, on? i per què?

Que és, l'Orientació psicopedagògica? De la definició anterior, se'n deriven una sèrie d'àrees d'intervenció (Orientació per a la carrera, Orientació en els processos d'ensenyament), aprenentatge i atenció a les NEE (necessitats educatives(especials, de prevenció i de desenvolupament personal), cadascuna amb unes característiques concretes. El que dóna unitat al concepte d'Orientació és la interrelació d'aquestes àrees.

Qui realitza l'Orientació psicopedagògica? Aquesta pregunta ens porta a delimitar quins són els agents de l'Orientació. L'Orientació és una funció, no és una persona. Entre els agents de l'Orientació hi ha, en primer lloc, l'orientador. Però també hi participen els tutors, els professors i els pares quan ens referim al context.

L'Orientació, en els processos d'aprenentatge, es troba amb les dificultats d'aprenentatge, que juntament amb les dificultats d'adaptació, han estat un dels focus tradicionals d'atenció de l'Orientació. En aquest sentit, l'Orientació tendeix a confluïr amb l'educació especial. De fet, en el context actual d'institucionalització i professionalització de l'orientació, l'atenció a les Necessitats Educatives Especials (NEE) és una de les demandes més presentades als orientadors. Aquestes necessitats especials s'han anat ampliant les últimes dècades per incloure-hi una gran diversitat de casos, com ara grups de risc, minories ètniques, grups desfavorits d'emigrants, etc. D'aquesta manera es parla de l'atenció a la diversitat com una de les àrees temàtiques de l'Orientació.

A partir dels anys seixanta, va prendre vol el desenvolupament del *Counseling*. En els anys setanta, sorgeix el *Counseling* primari preventiu i l'educació psicològica. Des d'aquests enfocaments, es fan una sèrie de propostes que no havien estat contemplades anteriorment. Entre d'altres, hi ha el desenvolupament d'habilitats de vida, habilitats socials, prevenció del consum de drogues, educació per a la salut, Orientació per al desenvolupament humà, etc. És cert que en les àrees anteriors es proposen la prevenció i el desenvolupament; però hi ha alguns aspectes que no hi queden contemplats. Per això, hi ha arguments per considerar que l'orientació per a la prevenció i el desenvolupament humà sigui considerada com una de les àrees que presenta característiques diferents de les anteriors.

Com a conseqüència de tot això, el marc d'intervenció de l'Orientació psicopedagògica inclou les següents àrees de formació dels orientadors:

- 1-Orientació per al desenvolupament de la carrera.
- 2-Orientació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- 3-Atenció a la diversitat.
- 4-Orientació per a la prevenció i el desenvolupament.

S'ha d'insistir que no són àrees separades, sinó que estan interrelacionades.

Convé també distingir entre àrees de formació (dels orientadors) i àrees d'intervenció (com a aspectes a tenir presents en una intervenció).

Aquest mateix autor (Bisquerra, Rafael, 1992) considera l'Orientació com un procés continu que s'ha de considerar com una part integrant del procés educatiu. Implica tots els educadors i ha d'arribar a totes les persones, en tots els seus aspectes i durant tot el seu cicle vital.

Tenir massa present l'atenció a casos problemàtics impedeix moltes vegades arribar a tots els alumnes, pel fet de limitar-se a aquells que presenten dificultats. Això ha provocat que molts identifiquin la Psicopedagogia amb l'educació especial a causa de les dificultats d'aprenentatge.

Aportem a continuació un altre autor que fa una distinció entre Orientació, educació i assessorament d'una importància cabdal ja que considera l'Orientació en un concepte més ampli i que implica un conjunt de serveis d'ajut a l'escola per als alumnes.

### 3.1.5 .- Francisco Rivas (2003)

L'assessorament vocacional és un ajut individualitzat i de lliure disposició personal que està restringit a la conducta vocacional i és, per tant, netament psicològic.

Francisco Rivas defineix l'orientació com “el procés estructurat d'ajut tècnic que demanda una persona que es troba en una situació d'incertesa , amb la finalitat d'arribar a un desenvolupament més complet, tant professionalment com personalment, en un mitjà sociocultural determinat, mobilitzant accions i informacions significatives per a la seva problemàtica, mitjançant la facilitació o l'aclariment de la informació rellevant que necessita el seu cas concret. Així, mitjançant el coneixement oportú de les seves pròpies experiències i possibilitats d'èxit, així com de la contrastació amb referents rellevants del món vocacional, podrà avaluar la seva situació vocacional i arribar a una presa de decisió eficaç, realista i madura.”

Aquest autor conceptua l'orientació com un ajut tècnic a la persona en situació d'incertesa, no per a totes les persones en general. L'autoconeixement i l'adaptació a cada cas particular donen a aquest tipus d'Orientació un caire més psicològic i tècnic, quant a la informació i la decisió final.

Podríem dir que aquesta conceptualització de l'orientació és més pròxima a la nostra, pel fet que el seu autor dóna marge a l'orientat en el seu compromís de treball personal d'ajustament personal i professional, i a la vegada, l'orientador és el suport extern, quant a les condicions i les possibilitats en uns enfocaments eclèctics i realistes deixant la decisió final a les mans de l'orientat. L'aproximació a aquests enfocaments la basaríem en set trets importants:

La demanda de l'orientat o la necessitat en situació d'incertesa, d'aproximar-se a rebre un ajut en aquest sentit.

- 1- Coneixement de si mateix, com a element bàsic.
- 2- Procés dirigit per professionals experts, amb materials i mitjans adients.
- 3- Diagnòstic de l'estat o situació del subjecte, i avaluació del context on estem situats.
- 4- Devolució de tota la informació a l'orientat, per a la seva pròpia reflexió.
- 5- Responsabilitat conjunta de treball entre l'orientador i l'orientat, per tal d'esbrinar totes les implicacions i les derivacions del treball fet conjuntament; reflexió i avaluació.

6- Presa de la decisió final per part de l'orientat.

Els dos conceptes d'orientació que presentem a continuació són més senzills, però no per això menys interessants:

### **3.1.6 .- C. Castaño López-Mesas**

“L'Orientació vocacional és un procés de maduració i aprenentatge personal, d'ajut a l'individu, per facilitar-li la presa de decisions vocacionals, amb l'objectiu que aconseguixi la realització personal màxima i la integració a través del món del treball”.(Castaño, C. 1983 )

### **3.1.7.- R. Bohoslavsky**

Bohoslavsky diu que “entenem per Orientació vocacional les tasques que realitzen els psicòlegs especialitzats amb les persones que afronten un moment de la seva vida en què tenen la possibilitat i la necessitat de prendre decisions”. (Bohoslavsky, 1974)

### **3.1.8 .- El nostre concepte d'orientació (M Lidón Sanfeliu Alicart)**

Després d'haver estudiat a fons la tasca orientadora de Francesc Sagrera, he completat el meu concepte i definició de l'Orientació. Actualment crec que, per a fer una Orientació completa, es necessita partir d'una veritable base a l'escola, duta a terme en les primeres etapes i edats. És amb aquesta Orientació, posada en pràctica en els primers anys de l'alumne, que es formen les bases on s'assentaran les següents decisions que definiran la vida dels alumnes.

El treball continuat en valors, els valors amb les consegüents actituds que se'n deriven, en moments formals i informals, en la quotidianitat de l'aula i amb fermesa i continuïtat... Aquest enfocament, juntament amb el foment de la comunicació, el diàleg i molts altres valors, sense tècniques molt concretes sinó sobre el terreny, a l'aula, amb l'alumne, tenint en compte el seu desenvolupament, els seus trets psicològics, i des d'un punt de vista molt proper a ells en el dia a dia amb calidesa, amb amor, amb ocupació i preocupació, amb empatia, etc. Tot això, sí que prepara veritablement per a la vida i per a poder prendre les decisions que en cada moment són

més adients a l'etapa de l'individu, amb criteris al més encertats possibles i que s'han anat elaborant al llarg del procés educatiu.

L'Orientació es trobaria en l'actitud personal, per part del mestre i orientador, de desenvolupament i ajut a l'alumne d'acord amb unes necessitats personals i de context que permetessin l'enfocament d'un futur personal digne i solidari, d'acord amb les necessitats del moment històric, personals i de desenvolupament humà i social. Aquesta era l'aportació que la tasca de Francesc Sagrera feia a l'Orientació, des de la seva funció senzilla com a mestre que va orientar sempre i en tot moment els seus alumnes.

Com a modalitat d'Orientació educativa, en general entenem que es tracta d'ajudar els alumnes en el desenvolupament de la carrera, que teòricament es pot definir com un procés que comença en el naixement i que continua al llarg de la vida de la persona. Aquest desenvolupament suposa el pas a través d'una sèrie de tasques i característiques pròpies de cadascuna de les edats que travessa la persona.

De totes les etapes, la més important es la de l'escolarització, l'etapa de formació dels alumnes en tots els àmbits (personal social...) fins a la recerca de la seva vocació, i el desenvolupament professional i vital que anomenaríem educació per al desenvolupament de la carrera.

L'assistència per al desenvolupament de la carrera és un esforç compartit de la comunitat que implica la col·laboració del sistema educatiu, l'estructura familiar, els negocis/indústria i una àmplia varietat d'organitzacions comunitàries.

Fent una distinció entre Orientació individual i Orientació educativa dirigida al desenvolupament de la carrera, crec també que l'Orientació individual pot ser convenient en casos de necessitat on hi hagi desorientació puntual, reorientació o simplement desig d'aclarir enfocaments vocacionals o recerques personals, amb la petició prèvia de la persona que ho necessita.

Considero que l'Orientació individual és un procés d'ajut iniciat per la demanda prèvia de la persona que se sent en la situació de necessitar-la. Primer de tot, tindrem en compte l'autoconeixement mitjançant una autoexploració reflexionada de l'individu sobre ell mateix, amb mitjans tècnics (tests, entrevistes, etc) i assistit per l'Orientador o Psicopedagog, que li permeti un autoconeixement de la seva realitat personal amb informació professional.

En resum, coneixement de la seva realitat personal i la seva realitat professional. Una vegada assumida i integrada, aquesta informació, amb el coneixement de si mateix i amb l'avaluació dels dos aspectes, li permetrà prendre la millor decisió, a través possiblement de successives minidecisions d'autoconscienciació de la importància d'arribar a un autèntic exercici de la pròpia vocació en l'ocupació o professió.

Per tant, l'orientació individual consisteix en un autoconeixement de l'individu, mitjançant un procés tècnic complet de exploració en l'àmbit personal a través de proves psicotècniques, entrevistes, questionaris, etc, i una informació en l'àmbit professional del que pot requerir cada professió, i tot derivat en un diagnòstic que, per mitjà de la reflexió i la consideració conjunta per part dels dos agents responsables de l'orientació, l'orientador i l'orientat, permeti la consegüent presa de decisió per part de l'orientat.

És important l'actualització d'informació sobre oportunitats educatives i ocupacionals en l'Orientació individual, així com ajudar els individus a incrementar l'autocomprensió dels seus habilitats, interessos, valors i objectius, amb relació a les oportunitats professionals, per tal de fer-les coincidir amb els condicionaments personals per arribar a aconseguir l'èxit i la satisfacció de la persona en la professió escollida.

#### **4.- L'ORIENTACIÓ EN FRANCESC SAGRERA**

Podríem definir l'Orientació en Francesc Sagrera com un procés no estructurat d'ajut, a través de l'acció i la pràctica en el marc de situacions concretes, dins el procés educatiu, en una "infusió curricular"(Hoyt, 1980) i mitjançant un model de forces operatives en cada situació que siguin útils per a l'Orientació, amb la finalitat d'arribar a un desenvolupament més complet a través de mitjans com ara l'autoconeixement, per arribar, a través d'aquest, a un autoconcepte ric en matisos socials, personals, de seguretat, comprensió i adaptació a cada situació que els tocarà viure als alumnes en un futur i en un mitjà social determinat.

L'Orientació és concebuda per Francesc Sagrera a través del procés psicològic de cada alumne en particular, amb la finalitat d'aconseguir un progrés humà que afavoreixi, al mateix temps, el progrés i la millora de la societat en general. L'acció orientadora tenia un important component psicològic ja que anava dirigida a la maduració. En la relació diària, era important ajudar els joves a conèixer-se a si mateixos i a conèixer el món que els envoltava i on haurien de desenvolupar els diferents rols al llarg de la vida.

Aprofundint en el seu concepte d'Orientació: Francesc Sagrera l'entenia com una tasca que requeria una gran preparació generalista per part de l'Orientador, d'investigació contínua i actualització permanent, en matèries com ara la psicologia, la sociologia, la pedagogia, etc. Aquesta preparació ja la practicava en la seva tasca educativa, perquè la relació amb els seus alumnes era sempre orientadora ja que, a causa de la seva erudició, coneixia tots els moviments pedagògics, com així ho han constatat els seus deixebles.

Un altre aspecte molt important en la seva tasca com a Orientador era el treball sobre valors i com transmetre'ls i fer-los viure en les actituds, en el treball diari a l'aula, en les relacions de mestre-alumne i en la relació personal, per mitjà de la comunicació i el diàleg, per aconseguir el màxim progrés en la seva seqüència evolutiva o nivell de maduresa (component cognitiu + actituds).

La funció Orientadora era una de les tasques principals, per a Francesc Sagrera, i la tenia molt en compte a l'hora de desenvolupar la seva professió com a mestre. Tenia unes constants preocupació i ocupació per l'enfocament dels seus alumnes en el moment que vivien. Per a fer en tot i per a tots el millor que els calia per al seu desenvolupament correcte en la vida quotidiana a l'aula, amb la feina a classe, amb els quaderns ben presentats, amb la pulcritud en les presentacions, amb una feina sempre ben feta... I també amb l'organització del funcionament docent amb càrrecs que representaven la democràcia que volia transmetre en les relacions que es desenvolupaven a la classe: l'enfocament d'un esperit democràtic ben destacat en un comportament real i diari.



La pedagogia en què basava la seva tasca era eminentment activa. Un component fonamental de l'educació per a la carrera és "la infusió curricular", considerada com un esforç de l'equip, a l'escola, que fusiona el desenvolupament de la carrera amb el procés d'ensenyament-aprenentatge (Hoyt, 1980).

Sempre practicava una Orientació com a ciència de l'acció, que des de la pràctica educativa fa diagnosi del que és important en cada moment concret, amb prevenció i resolució de les possibles necessitats dels alumnes, i seguint i respectant les seves característiques personals i els seus trets de personalitat.

Treballava tots els aspectes (personals, socials, educatius, vocacionals i de formació) en temes més generals i d'una manera integrada, en una unitat d'acció coordinada, en un procés continu d'accions a llarg termini en la seva manera de dur a terme l'educació que seria, en essència, guiar, conduir i indicar a llarg d'un procés, i ajudar els alumnes a situar-se a si mateixos en el món, amb el bagatge d'una forta estructura axiològica. Aquesta, la formava en moments més concrets quan treballava valors com ara la força de voluntat, la coherència, l'estimació, el respecte, la justícia, la pau, la coherència, la constància, el ser acollidor de les diferències de tota mena, el desprendiment, la noblesa, la llibertat de consciència, la flexibilitat, l'ordre, la pulcritud, els valors de la terra com ara la llengua i la pàtria, l'austeritat, el respecte per la natura, la comunicació i el diàleg, els valors espirituals (a què, com a sacerdot, donava molta importància i que treballava d'una manera original i molt completa i coherent amb l'Evangelí), etc.

Els valors, els ensenyava a viure: educava amb valors. Parlava de la convivència ordenada, de les conseqüències dels actes, del fet que les diferents actituds ens porten al respecte i la bona convivència o, en cas contrari, al desordre personal i el mal ambient; ja que, si no es respecten unes normes concretes, que, per a Francesc Sàgrera, havien de ser escollides pels mateixos alumnes en assemblea, no es fa possible la convivència. Tots aquests aspectes de la democràcia i la convivència sempre es treballaven amb la finalitat d'orientar a ser bons ciutadans i a anar encara més enllà: a intentar millorar la societat mateixa en què vivien en aquell temps.

Destaquen, d'entre els valors que fa molt presents entre els seus alumnes, el valor de la diferència, el respecte, en la pràctica diària, als nouvinguts a la classe que provenien d'altres indrets i no sabien català; i això representava una tasca impagable de cara al futur.

Per la seva formació humana i sacerdotal, donava molta importància al millorament personal en les habilitats de vida, habilitats socials, interaccions amb la família, la salut, la millora de la justícia i la tasca social, però que no es quedés en l'àmbit individual; sinó que aquesta presa de

decisió impliqués una millora per a tothom, sense distinció de classes ni de persones. En resum, orientar els alumnes i els joves cap al bé més transcendent, el d'ells mateixos i el del altres.

Tota la tasca de Francesc Sagrera tenia un objectiu clar: una preparació en totes les àrees necessàries per a un correcte desenvolupament dels seus alumnes com a persones fermes i bons ciutadans amb criteris clars, que animava a expressar amb la màxima llibertat, tal com afirmen els seus alumnes (vegeu les entrevistes que els hem realitzat) del qui anomenen “un gran orientador”.

Francesc Sagrera va ser un precursor dels nous temps: així ha estat qualificat pels seus deixebles, i creiem que era així pel seu concepte d'orientació i per les semblances que trobem en les teories sobre Orientació (vegeu els annexos) on es fan servir “etiquetes” noves per ressenyar alguns aspectes que, com a orientador, ja havia desenvolupat Francesc Sagrera. Com a exemples, en aquest sentit, esmentarem en primer lloc un autor que ha treballat molt els valors en una Orientació per al Desenvolupament de la Carrera basada en valors i que els defineix com: “dimensions cognitives, afectives i conductuals que serveixen com a estàndards d'acord amb què la gent avalua les accions pròpies i les accions dels altres.” Afirmar que els valors dirigeixen la nostra conducta en direccions específiques i cap a objectius concrets, que orienten els individus en els aspectes del seu entorn que poden proporcionar els resultats desitjats i que la gent amb un alt rendiment ha desenvolupat i ha donat prioritat als seus valors (Brown, 1995,1996). Aquest autor dóna la mateixa importància que Francesc Sagrera als valors com a base d'una bona Orientació en el Desenvolupament per a la Carrera, en el cicle vital.

En segon lloc, trobem el model “Planificació de vida integradora” de Hansen (ILP) (Hansen, 1997), que és única en el sentit que pot oferir una teoria que es pot traduir en Orientació individual. Hansen sosté que la ILP és una nova cosmovisió per adreçar-se al desenvolupament de la carrera. L'aspecte “integrador” de la ILP es relaciona amb l'èmfasi d'integrar la ment, el cos i l'esperit.

El concepte “planificació de vida” reconeix, d'una manera similar a la teoria de l'espai vital o espai de vida de Super (1980), que nombrosos aspectes de la vida estan interrelacionats. El marc de treball també s'inspira en la psicologia, l'economia, el multiculturalisme i el constructivisme, i fa un apropament holístic animant la gent a connectar diversos aspectes de la vida. Més que un model d'espai de vida, la ILP se centra en el desenvolupament de la carrera. Aquest model és més complet en els annexos.

En tercer lloc, i sense que sigui exhaustiu, ja que hi ha més exemples, el *Counseling* és, en el vessant individual, la tasca orientadora més pròxima a la manera de fer de Francesc Sagrera amb els seus deixebles, a qui tractava grupalment en la part d'instrucció i ensenyaments, i també d'Orientació, però que, en l'àmbit individual, els atenia i els tractava també molt personalment, d'una manera molt individualitzada, amb les seves preocupacions, necessitats, projeccions de futur, etc.

Entre els recursos emprats per Francesc Sagrera, en un sentit més general, en l'àmbit d'enfocaments o línies quotidianes, podem esmentar (de les aportacions fetes pels seus alumnes en les entrevistes que aportem) el seu sentit del treball ben fet a classe, quaderns ben presentats i pulcritud en tots els ordres. Ensenyava amb l'exemple, perquè ell mateix era molt ordenat, i els deia que "per força, tot havia d'entrar pels ulls". "Portava un gran ordre en tot i arribava a tot". "Exigia una pulcritud màxima, res de brut".

Francesc Sagrera tenia molt en compte la disciplina amb un mateix i en les relacions a classe i, amb objectivitat i justícia, resolva els problemes que es presentaven en aquest àmbit posant límits, per faltes d'ordre o de puntualitat, amb reflexió i comprensió de les seves faltes per part de l'alumne, i així, la reparació era quedar-se sense pati o repetir per escrit el que havia transgredit. Als més entremaliats els feia sortir; però després els parlava, i sempre tornaven i milloraven.

Deia als seus alumnes: "*Dura lex sed lex*", per significar que s'havien de respectar les normes que es pactaven entre tots, alumnes i professor. "Ens feia creure més que cap d'altre sense aixecar la veu. No hi havia cap rebel·lia que no controlés, ni fèiem una falta que no ens en penedíssim. Bon observador i cuidador dels brots de mala convivència, actuava promptament per equilibrar-ho. Tenia una energia sorprenent, es feia estimar i es feia respectar". "Per mi, pensar en el P. Sagrera era una norma de conducta... «Ell ho faria així». Ha estat sempre com una llumeneta, per mi, com un símbol que dóna llum". Tot això sobre ell, ho dic de paraula però sobretot de sentiment."

El diàleg i la comunicació eren les eines que feia servir amb més assiduitat en les relacions professor-alumnes, amb obertura i flexibilitat, i sobretot, amb molt respecte per a les diferències d'opinió. Les seves armes eren la convicció i la persuasió, mai la imposició. Educava també en el propi criteri, en la defensa de les idees de cadascú i en la llibertat de consciència. Un dels seus alumnes deia: "Era un humanista. Per damunt de tot, hi havia la persona. Creia que el convenciment que té una persona no hi ha qui el giri. Hem d'estar convençuts del que pensem. Donava importància al que pensava cadascú de nosaltres i respectava el que pensaven els altres.

Ens parlava de molts temes, a classe. Quan els alumnes tenien problemes s'exposaven a classe i se'n parlava entre tots. Hi teníem molt accés, a ell.

“Era com un amic entranyable i es feia estimar molt. Sempre estava molt preocupat per la nostra formació. Per exemple, qualsevol tema de matemàtiques el conduïa a quelcom de formació. No deixava res en l'aire i inculcava autoformació”. “El seu objectiu era forjar home de tremp i de caràcter, de conviccions fermes i arrelades. Era un educador sencer i d'una peça”.

La justícia en general, i sobretot la justícia social, era un dels temes més treballats a les seves classes: En l'organització de la classe com una república amb càrrecs renovables, que eren ocupats per ordre de mèrits, segons els resultats de les notes setmanals i de comportament; en la correcció dels treballs, que feia ell personalment però, en previsió de possibles errors, hi havia un comitè de qualificació que revisava les notes amb els alumnes, i si hi havia dubtes, els resolía amb objectivitat i justícia, i rectificava, si era necessari.

La classe es desenvolupava democràticament a tots els nivells. “Ens parlava de bona convivència i d'igualtat per a tots en justícia. A més de donar-nos pautes per a comportar-nos en la vida, tractava de formar-nos perquè ens defenséssim en el futur”.

En justícia social no volia dictadures, ni socialismes desenfrenats: volia democràcia.

Entre els recursos, un dels més importants era la seva pròpia formació, oberta als nous corrents psicològics i pedagògics. Era un mestre preocupat per la psicologia i coneixia els seus alumnes a la perfecció, per poder aportar les millors eines pedagògiques, les més innovadores, després d'un profund estudi de l'ànima humana, i per abordar millor el treball en benefici dels seus alumnes.

Espiritualment, explicava la religió mitjançant l'Evangelí, no com una assignatura sinó com una regla de vida, per comprometre's amb tot el que era noble i al servei dels altres, i perquè fos com un llevat que seria el ferment de la nova societat. Parlava d'austeritat i de pobresa, i es lamentava que alguns col·legis escolapis no actuaven amb la deguda pobresa i entrega als més necessitats. Quan no es respectaven els ensenyaments evangèlics feia autocrítica. “Si havíem d'estudiar les preguntes del catecisme, això derivava sempre en una aplicació a la situació social del moment, i deia coses fortes. Sentia el problema social de les injustícies. Havíem de fer el que era bo per a tothom”. El P. Sagrera considerava que la justícia social era molt important en un cristianisme conseqüent i que era bàsica per evitar que els humils consideressin l'Església com a aliada dels potentats.

Com un recurs important per a alumnes ja més grans, fa servir els principis d'una organització que començava a formar-se aleshores: la FJC (Federació de Joves Cristians de Catalunya), que representa per a Francesc Sagrera una bona eina per a la seva tasca d'Orientació en aquell moment evolutiu dels seus alumnes, per a enfocar la seva vida com a joves i adolescents. És una organització amb uns principis que coincideixen amb el seu pensament, amb els seus ideals espirituals i de justícia social, per a forjar la personalitat dels joves, com a continuació de la seva tasca orientadora a l'escola.

A Francesc Sagrera, els dirigents de la Federació li van encarregar els Cercles d'Estudi, una de les activitats més compromeses, precisament a causa de la seva bona relació amb la joventut.

Com a responsable dels Cercles, va enfocar l'activitat organitzant conferències preparades per ell on els assistents intervenien en un diàleg obert. Els temes eren sobre sociologia, espiritualitat, doctrina social cristiana (ja que considerava que la justícia social era una de les pures essències de l'Evangelí), etc. Eren trobades amistoses presidides per la fraternitat; no eren prèdiques, sinó que eren discussions actives i de formació humana i espiritual; però, sobretot, s'hi parlava de temes que en el dia a dia presentaven dubtes sobre quina actitud adoptar i com orientar-se en moments de canvis com els que es vivien aleshores, quan la justícia social era molt present en la política dels partits i en l'ambient en general, a més de la situació que es vivia, en què ja fermentava la guerra civil.

Per donar resposta a aquestes situacions, en els Cercles d'estudi es debatien diversos temes. Per mostrar-ne el tarannà, enunciam alguns fragments dels articles, que es troben més complets en la part dedicada al pensament de Francesc Sagrera.

“Fejocisme, croada ingent i meravellosa que, enarborant la senyera de la llibertat evangèlica, ve a cobrar i redimir les joventuts disperses i desorientades, i tristament captives de l'error múltiple que envaeix la societat present. (...) Ens adrecem a vosaltres, joves amatíssims d'aquesta vila de Moià, sense distinció de classes, ni d'estaments, ni de matisos. Voldríem abraçar-vos tots en una abraçada d'amor i caritat sincera. (...) Us parlem a tots els que sentiu qualsevol inquietud espiritual nobilíssima pels problemes de la vida. (...) Amb sinceritat i noblesa lluiteu per un nou estat de coses en què, abraçant-se la justícia i la caritat, ens donin els fruits de pau i benestar que tots desitgem (...). No creiem ni retem culte a la sobirania absoluta dels homes; som reveladors acèrrims de tota tirania, de tota subjecció arbitrària, de tot despotisme, i considerem les dictadures, drapades com siguin, com a immorals i anticristianes.”

## **PART III**

# **OBRA I ACTUALITAT DEL PENSAMENT DE FRANCESC SAGRERA**

## **1.- INTRODUCCIÓ**

Fins aquí hem tractat de reflectir la vida, els contextos socials, polítics, religiosos i educatius que va viure Francesc Sagrera. També hem reflectit l'evolució de l'Orientació i la contribució de Francesc Sagrera, en una definició a partir de l'experiència de l'autora del treball.

En aquesta tercera part, ens proposem donar a conèixer la seva obra i el seu pensament: els seus ideals i valors, i la seva tasca com a mestre i com a forjador de joves.

Els aspectes que ressaltarem poden ser un exemple de vida lliurada a una tasca professional, personal, social i sacerdotal que va deixar una empremta important en tots aquells amb qui es va relacionar, a qualsevol nivell.

L'actualitat del seu pensament i la seva obra també són presents al llarg d'aquesta exposició, en què intentarem estudiar els aspectes més importants, que tant en la segona part d'Orientació, com en l'obra de Francesc Sagrera, són presents com a eines importantíssimes en la tasca educativa: els valors.

Finalment, esbrinarem com es viuen aquests valors, la seva importància, com els trobem en el món educatiu d'avui dia, en quin moment ens trobem i a quins nivells. Tot plegat ens ha semblat important per adonar-nos de la urgència d'una seriosa reflexió, amb la finalitat de trobar mesures per millorar tots aquests aspectes. En aquest sentit reflexionarem sobre el moment actual de l'educació, la societat, els mestres i professors, la pràctica educativa, etc... En aquests aspectes, hem posat com a exemple el cas de Finlàndia, pel que fa a la formació del professorat.

## **2.- IDEALS DE FRANCESC SAGRERA**

## **2.1.- Ideals personals**

- El P. Sagrera es definia així: “Jo sóc de l’escola i del partit de Jesucrist. Jo amo la veritat i el bé onsevulla que sigui. Jo cerco en totes les coses el sentit d’eternitat que enclouen, i totes les veig belles, il·luminades com són de la Llum de Déu. I d’ací prové que jo mai m’he pogut escandalitzar de les sectes més extremes. Cal lamentar-ne, és cert, els gravíssims errors, però més que res, cal descobrir-hi i il·luminar-ne les profundes veritats cristianes que tristament hi gemeguen captives. (...)”

“La nostra crida s’estén i es dirigeix a tots els esperits rectes, sedegosos de Llum i Veritat. De cap manera no pretenc imposar-me per la coacció ni per la violència, incompatibles amb la dignitat humana racional i lliure.” (Solà, J, 1967, p. 115)

Ara que, per la seva biografia, ja sabem què va fer i com va viure, ens hem pogut adonar que els principis rectors de la seva vida, el que en diríem els ideals més pregonos i per què va treballar tota la seva vida, eren la Fe Cristiana, la Pàtria i l’Amor per a tots els homes i dones sense diferències socials, polítiques ni religioses. Per tant, viure l’Evangeli va ser el seu nord i un dels seus principals objectius.

Esmentem aquí alguns trets del seu caràcter que van influir en els seus ideals personals: era molt extravertit i considerat amb els amics, sincer, franc i humil. Els seus puntualitat, ordre, generositat i formalitat eren proverbials. Era molt observador i estudiós de la societat i de l’educació. Coneixia bé les publicacions especialitzades en aquestes qüestions. Tanmateix, com a defectes, que ell reconeixia, podem esmentar, entre d’altres, els seus cops de geni, i la seva part satírica, que podríem dir-ne fins i tot burleta, i que feia que ell es considerés un ésser humà defectuós, segons paraules seves, encara que el seu bon humor i el seu caràcter bromista resultaven alhora molt atractius i suavitzaven els aspectes rigorosos i fermes de la seva vida social, perquè un home de pau com el P. Sagrera, era eminentment conciliador, moderat, accessible i es feia apreciar.

La seva idea de la justícia social era molt clara. El P. Sagrera era molt intel·ligent i s’adonava que l’Església, per ser coherent amb l’Evangeli i donar testimoni, havia d’anar per un altre camí. Fins i tot tenia molt clar que “les amistats no valen, davant la justícia “. Era exigent i just fins i tot amb els amics.



Repetia sovint que creia en la lluita contra tota mena de mal, contra el materialisme exagerat, la mentida i la tirania, perquè, com deia: “La perfecció humana no obeeix a un principi immanent: cal treballar-la amb força i coratge” (Oriol, J, 1992. p. 129,). Gaudia d’una clara consciència de la gran dificultat per aconseguir tots els seus ideals, especialment els més difícils: la Bondat, la Veritat i la Bellesa. La tríada balmesiana.

## **2.2.- Ideals religiosos**

Francesc Sagrera era molt coherent i clar en les seves creences de fe i pràctica de les Benaurances a través de l’acció i la predicació de la Justícia i la Veritat.

Era un home d’oració i d’acció, i el seu interès per l’evangelització no era cap obstacle per al seu interès personal en cadascun dels seus alumnes i coneguts.

Era molt independent respecte de l’actuació dels altres. Com a sacerdot, ho era fins i tot respecte dels propis companys d’orde, de l’Escola Pia, que de vegades eren més pròxims als poderosos. Ell no va ser mai partidari d’aquestes actituds, i ni tan sols als companys d’orde els deixava passar actituds injustes. Pel que fa a aquestes qüestions socials, era molt exigent amb si mateix i amb els altres i, per tant, vivia una autèntica llibertat evangèlica com a home i com a sacerdot dintre de la màxima coherència i defensant una autèntica justícia social per als treballadors i els desheretats.

Gaudia d’una gran força vital, una energia sublim i un gran tremp espiritual.

## **2.3.- Ideals socials**

Respecte a la idea del progrés indefinit de la humanitat, que ja llavors era un dogma, es preguntava si aquest progrés era una realitat o pura il·lusió i ficció. Considerava aquest progrés més material i únicament per a uns pocs; però mai solidari ni de justícia amb tothom. També considerava aquest progrés contradictori i que no anava d’acord amb la intel·ligència.

Francesc Sagrera sempre va defensar una autèntica justícia social, tant en l’àmbit personal com en la seva tasca professional. No feia diferències de classe, raça ni condició social, lluitava per

una autèntica justícia per als treballadors i els desheretats, tal com pensava que ho havia de fer el qui practicava l'Evangelí.

Francesc Sagrera era partidari d'estendre les seves idees en grups de joves en què tenia molta fe, conscient de la força de la seva propagació de cara al futur.

S'adonà, respecte de la joventut, de la seva soledat, fruit de l'abandó d'una societat egoista que els aclaparava però no feia cas de les seves necessitats reals. El P. Sagrera deia que la joventut necessitava ser formada amb caràcters forts, i no flonjos, i amb rigor i una atenció individual, segons les seves pròpies necessitats.

Francesc Sagrera viu la necessitat d'una tasca d'entrega i amor envers un jove orientat, responsable, cuidat, acompanyat, solidari i bon ciutadà.

Intentava relacionar la formació catequística que donava als seus alumnes amb el moment social i en l'aspecte de la justícia per a tothom, mitjançant el sistema de fer arribar el missatge amb paraules fortes que tenien un ampli ressò. Aquests ideals els concretava en els diversos camps en què es desenvolupava la seva vida: com a mestre amb els seus deixebles, als Cercles d'Estudi de la Federació de Joves Cristians que ell dirigia i amb tothom amb qui tractava, en general.

Francesc Sagrera, per portar a terme aquests principis rectoris en la seva vida, buscà la col·laboració de la joventut en les conferències que donava a la Federació de Joves Cristians als Cercles d'Estudi, a Moià.

En el seu Epistolari trobem les mateixes idees, i també la tristesa per l'actuació social de molts cristians:

“He deplorat encara l'encegament d'aquestes pobres classes mal anomenades dirigents i dretanes o conservadores, i no cal dir com n'estic, de convençut, de la seva absoluta incapacitat per fer res de bo; car ja no per penedir-se ni rectificar, ans ni tan sols per confessar-se culpables de gran part, sinó de tota, l'actual tragèdia que ens ocorre. Els manca intel·ligència.” (Solà, J, 1967 p. 129)

### **3.- ELS SEUS VALORS**

La vivència i la pràctica de l'Evangelí són els seus principals objectius. Els seus valors, que la societat del seu temps va deixant anar i va perdent, l'esperonen a aixecar l'ésser humà per damunt de les ambicions, el materialisme, etc. Francesc Sagrera sempre va defensar una autèntica justícia social, tant en l'àmbit personal com en la seva tasca professional.

El seu vessant social era molt ric. Va fer amistats quasi eternes, des del seminari fins a la mort.

En tots els seus objectius de justícia i de perfecció social era molt constant, divulgador, realista, molt partidari d'una manera de viure socialment sense diferències de raça ni de classes i molt acollidor de tothom sense cap mena de racisme.

Va mirar la vida i els seus problemes amb inquietud, responsabilitat, despreniment, noblesa, constància i generositat espiritual i humana.

El seu respecte per la llibertat el fa un model a seguir en el sentit de la llibertat de consciència, de què estava molt convençut, com de tot el que pensava, amb sinceritat i optimisme.

### **4.- FORMACIÓ DE FRANCESC SAGRERA**

En la seva àmplia formació cultural era autodidacte. Era molt estudiós i d'àmplia cultura. Llegia molt. (Solà, J, 1967)

Del total de volums de la seva biblioteca, podem destacar:

De temes generals: Sèneca, 8 volums; d'Història de Catalunya: 3 volums; de Concepción Arenal: 3 volums; *Histoire de l'Antiquité* de Malet, *el Código Social* de Malinas...

De formació i meditació: San Juan de la Cruz, Santa Teresa, *Reglas de perfección sacerdotal*, Torras i Bages, *Las moradas* de Santa Teresa, Doctrina Social de l'Església, la *Bíblia Latina*, llibres de l'editorial Barcino, Justícia Social, Sinopsi Evangèlica, els Sants Evangelis, *Jesucristo Redentor*, de Gomà, Santa Caterina de Siena...

Diversos llibres de text per a la seva formació didàctica i matemàtica, de problemes, etc.

Diccionaris de diverses llengües, Clementina Arderiu, Maritain, Mercier, el doctor Cardó...

Amb un total de 313 volums.

Per a Francesc Sagrera, l'educació era bàsica. Estava convençut de la importància de la fe en la joventut, tant pel que fa al pensament com a la pràctica. Creia que tant l'educació com la formació poden ajudar els joves en la creació de criteris propis, tant polítics com de justícia social. Per això creia en la gran responsabilitat dels docents. Aquests ideals feien que no fos una persona tancada, sinó que s'obria a vincular l'educació amb l'estudi i parava atenció als corrents pedagògics més innovadors que poguessin beneficiar els seus alumnes i l'ajudessin a ell a treballar millor els valors, entre els quals destacaven el seu gran respecte per la responsabilitat i la llibertat, principalment la llibertat de consciència dels alumnes, juntament amb un ferm compromís amb l'amistat, la solidaritat i la justícia social.

En totes les àrees de la seva vida era molt estudiós i culte. Tota la seva vida pràctica i els seus fets estaven basats en l'estudi. Estava al corrent de les pedagogies més avançades d'aquella època. Els seus trets pedagògics eren fruit d'un profund estudi de l'ànima humana i de l'adaptació del seu fer i la seva vida a la coherència i la competència, per al bon desenvolupament dels seus estimats alumnes.

La seva preparació era intensíssima. Llegia molt, tenia una biblioteca selectíssima, i en va constituir una altra a classe per afecionar els seus alumnes a la lectura. Es preocupava per tot el que podia millorar la formació dels seus alumnes, i ja aleshores aconseguí permís per a llegir obres de les més avançades tendències científiques i socials.

## **5.- PENSAMENT I OBRA: LA SEVA TASCA COM A MESTRE**

Les realitzacions més importants del P. Sagrera es poden incloure en els apartats següents: la seva obra com a mestre, la seva obra com a forjador de la joventut a la Federació de Joves Cristians (FJC) i el seu ministeri com a sacerdot a Moià. Com que era un home amb una gran

densitat humana, la seva obra pedagògica, sacerdotal i apostòlica és pròpia d'una personalitat excepcional.

En aquest punt estudiarem la seva tasca com a mestre, i en els punts successius, les altres dimensions.

### Treball pedagògic

#### Organització:

A l'aula, el P. Sagrera atenia simultàniament dos cursos, d'entre vuit i dotze alumnes per classe. Encara que tenia tan pocs alumnes (uns divuit) això no vol dir que la seva dedicació fos petita, ans al contrari: els grups li ocasionaven molta feina, al professor.

La seva classe funcionava com una república, amb càrrecs renovables cada setmana. Els càrrecs s'ocupaven per ordre de mèrits cada dissabte, segons el resultat de les notes setmanals i el comportament. Era una gestió col·legiada i, com en una república, s'elegien un "president" i uns "ministres".

La classe es desenvolupava democràticament a tots els nivells. A final de curs, les notes les redactaven els mateixos alumnes, i gairebé sempre el P. Sagrera les acceptava completament. De fet, de vegades el problema es presentava amb la correcció dels exercicis, que durant el curs feia el P. Sagrera i que moltes vegades els alumnes fiscalitzaven i, com que podien protestar, sovint debatien i argumentaven per què no estaven conformes amb les notes. Llavors el P. Sagrera, si pensava que tenien raó, se'n retractava esportivament.

#### Metodologia:

La seva metodologia es basava en l'objectivitat i en la justícia en les relacions a classe entre el professor i els alumnes.

Corregia personalment tots els treballs de classe, i n'hi havia molts; però, en previsió de possibles errors de qualificació, hi havia un comitè per a les reclamacions, i ell rectificava la nota sempre que era necessari.

Fomentava els sentits de justícia i responsabilitat entre els seus alumnes. L'ensenyament actiu era present en les seves classes, principalment les de llengua catalana. El P. Sagrera era un

catalanista que estimava i promovia els valors de la terra, i també vetllava per un correcte català en la parla i en la lingüística, així com en l'ortografia i el lèxic. També vetllava amb la mateixa sol·licitud per les classes de llengua castellana, càlcul mercantil, comptabilitat i francès.

Lluitava sempre amb força per la formació del caràcter dels escolars, pel seu ordre i la seva pulcritud. Per exemple, no admetia treballs mal presentats.

Era tan gran, el seu interès, que treballava per aconseguir el millor dels seus alumnes. A vegades tenia cops de geni, renyava i feia reflexionar, i també castigava per faltes d'ordre, de neteja o de disciplina. Pel que fa a la disciplina, el que avui en diríem "els límits", el professor s'encarregava de la seva conscienciació, i anava seguida d'una compensació o de la comprensió, per part de l'alumne, de les seves faltes: l'estudiant perdia la recreació al pati o bé havia d'escriure una idea repetidament (el que avui en diríem "un mantra"), per recordar el límit transgredit: la puntualitat, el silenci, etc.

També treballava la motivació per assolir objectius de desenvolupament personal i de creixement davant d'ells mateixos i dels altres; així com per a les seves pròpies autovaloració i autoavaluació, que eren la conseqüència d'un esforç i un treball personals, i que educaven la voluntat vers uns objectius que s'anaven desenvolupant paral·lelament als altres creixements personals.

Entre els pedagogs podríem pensar que l'objectiu d'aquesta organització era poder treballar la responsabilitat d'una manera pràctica i ajuntant els creixements físic, psíquic i social en la mateixa vivència.

En resum, volia una escola per a la vida, i per al bon ús de la llibertat, de cara al futur dels seus alumnes. A més d'aquesta tasca, encara dedicava temps a classes particulars, com ara classes d'anglès o de llatí per a algú que es presentava a l'ingrés al noviciat.

Les classes de religió eren diàries i d'una mitja hora. Les feia molt interessants, atesa la seva forta espiritualitat, i eren molt forjadores.

El P. Sagrera era un mestre preocupat per la psicologia i coneixia els seus alumnes a la perfecció, per poder aportar les millors eines pedagògiques que els convenien. Tractava els seus alumnes afectuosament i amb apel·latius que definien les característiques més acusades de la seva personalitat. Refinava el bon humor, la satisfacció i la serenitat de tots plegats a l'aula. Ara bé,

enfrent d'una injustícia o alguna cosa mal feta, mostrava una forta indignació i el geni propi d'un caràcter ferm.

Es lamentava, de vegades, respecte a l'austeritat i la pobresa, que alguns col·legis escolapis no les tenien presents i no actuaven amb la pobresa i l'entrega degudes. A ell, no el molestava gens donar classes a domicili a alumnes malalts, a fi que no es quedessin endarrerits i poguessin estar al nivell dels altres alumnes, ja que era conscient que en la professió de mestre, així com en la de metge, si no s'avança bé, si no es controlen les aturades amb prevenció, s'esdevenen mals pitjors.

El P. Sagrera era, i és, definit pel seus alumnes com un sant; però que no deixava mai de tocar de peus a terra i no amagava el seu costat humà. A la vila de Moià era molt reconegut. Els pares sabien que estimava amb tota l'ànima els seus fills i que els instruïa, formava i orientava perquè es desenvolupessin a la vida i fossin bons cristians, persones rectes i bons ciutadans.

#### **Testimonis sobre el P. Sagrera:**

Aportarem a aquesta ressenya sobre Francesc Sagrera, el testimoni d'una publicació en un dels molts homenatges que se li van dedicar, en anys successius, a Moià.

Començarem exposant a grans trets la seva tasca com a mestre, a la qual la revista "La Tosca", publicada a Moià, dedicà tot un número monogràfic en memòria de Francesc Sagrera. A l'editorial "Fidels a la seva memòria", s'hi comenta:

"Per als joves d'avui és només un home; per als grans, un record, però per als que vam tenir la sort incalculable de ser els seus alumnes, serà sempre el far que donarà llum a les nostres vides. El seu pas per Moià va ser relativament curt; la seva càtedra de la "classe de comerç" va durar uns deu anys, però l'empremta que va deixar en les ànimes que van ser a la seva classe té una transcendència i una profunditat indescriptibles. Som ja homes de mitjana edat, gairebé, molts van perdre la vida en la catàstrofe del 36, però els que quedem portarem fins a la mort el segell inesborrable d'haver estat modelats per les mans d'un pedagog inigualable."<sup>13</sup>

En el resum del parlament de Mossèn Ramon Roca, alumne del P. Sagrera, en el segon homenatge celebrat el 21 de febrer a la Biblioteca de la Caixa de Pensions de Moià, deia: "*El*

---

<sup>13</sup> La Tosca n° 149, Febrer 1960

*Padre Sagrera era un hombre excepcional, de aquellos que aparecen sólo de tarde en tarde. Era admirable en la forma de enseñar la contabilidad, el francés, la gramática y demás asignaturas de la clase que tenía asignada, pero en lo que era magistral y único era en la forma de instruir a sus alumnos en el amor a la cultura, en la formación cristiana de sus tiernas almas, en la manera fina y psicológica de forjar futuros hombres“.*

Sebastià Ubasart, exalcalde de Moià i deixeble també del P. Sagrera, en la celebració del cinquentenari de la seva mort es va adreçar al públic assistent a l'acte i digué “que havia procurat ser sempre tan a prop com havia pogut del seu ensenyament. El P. Sagrera –continua dient–, sabeu que volia que sapiguéssim números, etc; però en realitat, per ell, el principal era que fóssim homes! I nosaltres anàvem creixent, i ell ens explicava que, al món, la gent havíem d'enraonar perquè enraonant la gent s'entén. I era un home, era un escolapi, era un mestre que sabeu què no volia? Dictadures. Sabeu que no volia dictadures, ni socialismes desenfrenats, ni capitalismes desenfrenats: volia democràcia.

### **Converses amb deixebles del mestre Francesc Sagrera**

Ara tractarem de les converses amb els seus alumnes, o deixebles, ja que a ells els agrada més aquesta última denominació, perquè s'ajusta més a la tasca que el P. Sagrera va dur a terme aquells anys, dels quals guarden un gran record i que han representat un punt molt important en les seves vides. D'aquests testimonis, n'aportarem una mostra transcrita del treball de camp amb entrevistes directes, sobretot de les vivències aportades pels seus deixebles:

#### **Deixeble Isidre Prat**

Isidre Prat, advocat, és el deixeble més fidel i difusor de la tasca de Francesc Sagrera com a home, mestre, forjador de joves, etc. És també l'impulsor de la “Fundació Francesc Sagrera”, així com postulant de la seva causa de beatificació.

Els Sr. Prat exposa que els deixebles encara en parlen tots, i això és el millor retrat i la millor fotografia de l'empremta que deixen els educadors de debò.

Del testimoni directe del seu deixeble Isidre Prat, promotor i president de la Fundació Francesc Sagrera, a part de l'enorme afecte i admiració que professava i professa al P. Sagrera, el seu



mestre, destacarem algunes opinions d'entre totes les que vàrem recollir sobre ell en les llargues converses que hem mantingut al llarg de la elaboració d'aquesta tesi.

Destaquem, de les seves aportacions a través de converses, els següents aspectes del mestre i forjador:

“Els deixebles, en parlem encara tots amb molt d'afecte, del seu mestre, i això demostra que el recordem. Als alumnes, ens donava sempre formació i orientació perquè escollíssim després, donant principis... Però cadascú era lliure de pensar el que volgués. «Deixar-los sortir i que es desenvolupin però sabent cap on van i què s'hi trobaran, a la vida.»”

“Les seves armes eren la convicció i la persuasió, mai la imposició.”

“Per ell, una persona és un ésser la intel·ligència del qual cerca la veritat, i això el mena a tenir fortes conviccions i una voluntat fidel al bé, que li fa veure que la intel·ligència és conseqüent i l'estima amb tota coherència. És conscient que el cos és un company de ruta que li permet conèixer, estimar i relacionar-se, si no s'excedeix en el que li pertoca.”

“Fomentava el sentit de justícia i responsabilitat en els seus alumnes.”

“Com en totes les facetes de la seva vida, com a mestre, també era un estudiós ferm. Tota la seva vida pràctica i els seus fets estaven basats en l'estudi dels corrents pedagògics més avançats de l'època, i els seus trets pedagògics eren fruit d'un profund estudi de l'ànima humana i de l'adaptació en el seu fer i viure a la coherència i la competència per al seu millor desenvolupament.”

“Les seves classes de religió eren sempre presents, és a dir que eren a totes les altres matèries, com la vida mateixa, i a part, hi havia les classes corresponents als temes de religió, que solien ser de mitja hora al dia.”

“La seva classe era un espai de justícia pràctica, de democràcia veritable, de sentit evangèlic; un espai de formació que començava fent homes forts, responsables i compromesos, i finalment cristians que entenien l'Evangelí com una regla de vida per respectar les opinions dels altres i per comprometre's en tot el que era noble i al servei dels germans.”

“Explicava la religió mitjançant l'Evangelí, no com una assignatura sinó com una regla de vida adaptada al moment de cada circumstància. El seu lema era “Forjar homes de tremp i de

caràcter, de conviccions fermes i arrelades, i d'una envergadura espiritual fortíssima, perquè siguin el llevat que fermentarà i infondrà un alè de vida nova a la societat”.

“Era un educador sencer i d'una peça.”

La pulcritud i la professionalitat del P. Sagrera es reflecteix en els seus treballs, que Isidre Prat encara guarda com un tresor i que són un exemple de la feina ben feta. La seva presentació, la lletra, l'ordre, etc. Tots els treballs de comptabilitat i en general, i els que es feien a classe de llengua estan enquadernats. També hi ha els problemes que plantejaven els alumnes mateixos i que es corregien i es discutien entre tots, i també els exercicis, en general.

El Sr. Prat comentava que el P. Sagrera repetia sovint unes paraules als seus alumnes: “*Dura lex sed lex*”. Ell seguia sempre una norma, i això s'havia de respectar, i de vegades ho feia repetir a classe al que se saltava les normes.

“Quan els alumnes tenien problemes els exposaven, i es parlaven entre tots”.

El P. Sagrera tenia caràcter i geni, i deia sempre: ”Sants són els que lluiten amb el seu caràcter“, i ell lluitava molt. A classe, defensava sempre la llibertat acompanyada de formació.

Una frase que repetia molt sovint el P. Sagrera era: “El bé no fa soroll, i el soroll no fa bé”. També deia: “En la comunicació, les armes són la convicció i la persuasió, mai la imposició”. I també: “No pot haver-hi llibertat, si no hi ha justícia”.

“La tasca del P. Sagrera s'estén a Moià des de l'any 1928 fins a la seva mort, el 1940.”

Així, aquest deixeble del P. Sagrera ha anat comentant detalls del molt que va rebre del seu mestre, i per acabar ens comenta que hi hauria molt més a dir... Era un educador sencer, d'una peça. No en tenia res, de mestre funcionari, i l'omplia la feina ben feta.

### **Deixeble Andreu Ros Roca**

La part de la vida de mestre de Francesc Sagrera és, per la finalitat d'aquesta Tesi, la més important. Per això ens ha semblat força aclaridor mostrar també la descripció que un dels seus alumnes-deixebles (així els agrada que els anomenin, concretament) fa del seu mestre amb

motiu de l'acte d'homenatge a la memòria del Rd. P. Francesc Sagrera, celebrat el dia 21 de febrer del 1960 a Moià.

D'entre els comentaris e impressions sobre el mestre Francesc Sagrera, destacaríem :

“En la vida de la infantesa escolar marca una fita el fet de canviar de classe; i en ingressar nosaltres a la classe de comerç, estrenàrem la classe i el mestre, que em sembla que exercia per primera vegada. Quan vaig veure darrere del pupitre aquell sacerdot que se'ns presentava i ens saludava dient-nos que es deia Francesc Sagrera, tan prim, amb una aparença que manifestava sensació de debilitat acusada, de veu amable i afectuosa i de maneres suaus... doncs vaig pensar que podria fer el que voldria: “¡Ara si que podràs fer el que et donarà la gana!”

“Però la realitat fou que ens feia creure més que cap altre, i sense aixecar la veu. No hi havia cap rebel·lia que no controlés, ni fèiem cap falta que no ens en penedíssim. Tenia una energia sorprenent, i es feia estimar i es feia respectar. A part de la instrucció elemental que ens donava, pròpia del nostre curs, de vegades hi havia estones de diàleg i converses, en què ens anava inculcant sentiments nobles i elevats, i amor pel nostre poble. Era un gran amant de Catalunya i ens feia vibrar explicant-nos passatges de la nostra història. També ens parlava de bona convivència i d'igualtat per a tothom amb justícia, a més de pautes per a comportar-nos a la vida.

Ens transmetia el seu amor per la terra, ens feia apreciar la seva història i els diferents matisos de la nostra llengua, i estàvem orgullosos de ser catalans.”

#### Acolliment i respecte a la diferència

“Un dia va ingressar a la nostra classe el fill d'un guàrdia civil provinent de Caravaca (Múrcia) i que no sabia ni entenia ni una paraula de català. De vegades nosaltres ens en burlàvem i quasi el menyspreàvem. Una vegada que el P. Sagrera se n'adonà (bon observador i amatent als brots de mala relació), promptament va actuar per equilibrar-ho. Ens cridà a part a mi i a un altre company que ens havíem destacat més en aquest sentit, i ens va fer veure com n'era, d'improcedent, la nostra conducta. Ens va dir que un bon catalanista no s'havia de burlar ni havia de menysprear mai els que vénen a conviure amb nosaltres, sinó al contrari, que havíem de procurar que assimilessin els nostres costums, ensenyar-los a parlar la nostra llengua, fer-los apreciar la bellesa del nostre paisatge i inculcar-los l'amor a la nostra terra com si fos la seva, a fi que esdevinguessin uns amants de Catalunya com tots nosaltres. Des d'aquell dia fórem uns bons companys del nostre nou amic, i sempre més m'he mirat amb comprensió la immigració de gent d'altres llocs o regions diferents de casa nostra, comprenent que de nosaltres depèn que

assimilin les virtuts del poble català i que siguin nova saba que vivifiqui la nostra migrada demografia. Va ser una lliçó inapreciable que ens donà per a sentir-nos tots germans al nostre país. Aquest crec que és el veritable patriotisme.”

Ja continuarem, quan tractem de l'apartat de Francesc Sagrera com a forjador de joves o consiliari social, tractant les manifestacions del seu deixeble Andreu Ros en el mateix acte d'homenatge. Ara continuarem amb el testimoni d'un altre dels seus alumnes/deixebles. En aquest cas, parla Florenci Colet, que respecte al treball de classe del P. Sagrera com a mestre, ens comenta:

### **Deixeble Florenci Colet**

“Corregeix personalment tots els treballs de classe i n'hi ha molts; però en previsió de possibles errors de qualificació, hi ha un comitè per a les reclamacions, i ell rectifica la nota sempre que sigui just.”

“Com que aprecia el sentit de justícia dels alumnes, les notes de final de curs les proposen ells. La classe s'organitza com un govern democràtic, amb el seu president i els seus ministres, que es renoven cada setmana, i els càrrecs els ocupen els alumnes que tenen millors notes”.

“Ajuda els alumnes amb dificultats justificades. Hi ha un alumne que, per malaltia, porta un mes de retard. No sap com posar-se al corrent de la comptabilitat, i el P. Sagrera, delicat de salut, li comença l'Esborrany, el Diari i el Major, posant-los al dia amb la seva lletra menuda, regular i llegible”.

“És obligatòria l'assistència dels nois a la missa del diumenge. El P. Rector ho ha ordenat, i la disciplina s'imposa. Un alumne assisteix amb el seu pare a una altra missa diferent de l'assenyalada. El P. Sagrera n'és el celebrant, i el dilluns següent, l'alumne s'ha de quedar sense recreació per haver faltat a la disciplina.”

### **Altres entrevistes** (entrevistes diverses fetes a Moià amb els seus antics alumnes)

Del treball de camp realitzat el 4 de febrer del 1997 a Moià, destaquem les dels deixebles que vam poder entrevistar:

## Deixeble Valentí Illa

Poeta reconegut i guardonat, ens comenta, a Moià: “El P. Sagrera era més educador que mestre. Forjava homes de caràcter. Es feia apreciar molt, i hi teníem molt accés, a ell. Era com un amic entranyable.”

”Era un geni i un gran pedagog.”

“El dia que tocava el tema del sexe va fer referència a la part sanitària i amb un metge especialitzat. Tots els temes els preparava molt, i aquest especialment.”

“Va enganxar-me llegint una novel·la, *El amor de los amores*, i jo vaig tenir por; però ell em va animar a continuar-la llegint.”

“Cada diumenge anàvem a missa, i a més de la doctrina, explicava contes de Folch i Torres.”

“Portava un gran ordre en tot i arribava a tot.”

“Després hi havia la República i els ministeris a classe.”

“El P. Sagrera ensenyava matemàtiques i comerç. Ens feia exàmens d’un llibre cada any.

“Jo anava a l’escola nacional. Però, com que vam tenir coneixement que hi havia un sant home, em van canviar d’escola. Posava molts treballs.”

“El P. Sagrera era un poeta, es quedava admirat amb la natura i era un gran observador.”

De Valentí Illa, dos fragments d’una poesia nadalenca:

En son humil taller de Galilea  
riboteja Josep de sol a sol  
per treure a cap l’original idea  
de mudar un llit en un baiard de dol

perquè la vida es fràgil i mudable,  
insípida, vulgar i irresponsable  
quan la virtut del cor no impulsa el bé.

### **Deixeble Ramon Solé**

“A les seves classes, el P. Sagrera tractava de formar-nos perquè ens defenséssim a la vida.”

“Jo anava a la classe del mig: escriptura, història i geografia, i la preparació general per a passar bé a l'última secció; si no, tornàvem a l'altra. L'última classe era la del P. Sagrera, i exigia pulcritud màxima, res brut.”

“Ensenyava català i francès, sense barbarismes i amb un veritable pla d'estudis, i ho duia tot al dia. A l'altra escola treballàvem del matí a la tarda, segons venia, sense cap ordre ni pla.”

“Tot havia d'entrar per força pels ulls gràcies a la presentació. Havíem d'estudiar la pregunta de catecisme, i això derivava sempre en l'aplicació a la situació social del moment. Deia coses fortes, i sentia el problema social. Això s'escampava pel poble.”

“Ell respectava la llibertat. Si una persona, després de meditar-ho molt bé, creu que cremar una església és fer un bé, seria un pecat no fer-ho. Ell era de Justícia Social o d'esquerres socials.

“Per mi, pensar en el P. Sagrera és com ara una norma de conducta... “Ell ho faria així”. Ha estat sempre una llumeneta per mi, com un símbol que dóna llum. Tot, sobre ell, ho dic de paraula; però sobretot de sentiment. No era fals i estava convençut de la seva entrega a tothom”.

### **Deixeble Josep Solà Forcada**

“Era una persona amb desig i ganes de formar-nos.”

“Ens feia respectar molt la lectura. Teníem una biblioteca a classe, i ell, per agafar un llibre, ho feia amb el mocador, per no deixar-hi les empremtes. La pulcritud era molt important.”

“Era un esperit gegant. En l'esperit de justícia ningú era més que l'altre.”

“Era una persona amb sentit de l'humor. Les taules estaven ordenades per nivells de comoditat: els que estudiaven més, a la més còmoda –el cel–; els mitjans, al purgatori i els més endarrerits, als llocs més incòmodes, a l'infern. Les primeres files mai no eren per als més rics sinó per als més estudiosos. Tots conservem d'ell una aurèola de persona excepcional. Tenia sentit de l'humor. Als alumnes, els batejava de nou a tots creant un ambient molt festiu. Era molt lliure,

com un anarquista total, deia: “Estima i fes el que vulguis, mentre tinguis la teva consciència tranquil·la.”.

“Haviem de fer allò perquè era bo per a tothom.”

“Jo, ara veig que qualsevol tema de matemàtiques el conduïa a quelcom de formació. No deixava res en l’aire i inculcava la autoformació.”

“Tots els seus deixebles tenen una biblioteca a casa. Quasi tots som senzills, no tenim títols; però jo no he tingut mai cap mena de complex, ni tinc cap problema amb coses tècniques.”

“Sortíem als catorze anys sense cap falta d’ortografia i amb una màxima pulcritud en els treballs. Érem 20 alumnes, i amb l’entremaliat hi tenia un tracte amorós, no el veia una persona per castigar. Deia noms afectuosos, com ara sobrenoms. Sempre ens parlava com a persones grans i sempre parlava en un pla superior.”

“Era un humanista, per damunt de tot hi havia la persona. Ell creia que el convenciment que té una persona no hi ha qui el giri. Hem d’estar convençuts del que pensem. Ell donava importància al que pensava cadascú i respectava el que pensaven els altres”.

### **Deixeble Ramon Abancó**

Parla del P. Sagrera i explica que, després de la guerra, deia que portar els rojos a la presó era un error de l’ajuntament, perquè hi hauria venjances entre els fills d’aquells i els altres.

“Ell havia anat a les presons a treure gent.”

“Deia que, si ens casàvem, havíem de tenir els fills que ens podíem permetre de tenir ben atesos.”

“Als més entremaliats, els feia sortir a fora; però després hi parlava, i sempre tornaven i milloraven.”

“Si no deixen que la gent es guanyi la vida, que no els prediquin res.”

“En total, el P. Sagrera s’hi va estar 8 anys, amb una mitjana de 15 alumnes per classe. Això fa 110. No hi ha ningú que discrepi. Tots tenen d’ell un concepte immillorable.”

“Va fomentar els sentits de la justícia i la responsabilitat entre els seus alumnes.”

### **Deixeble Florenci Colet**

“El tema social era, com hem vist, un dels més importants en els Cercles d’Estudi ja que per al P. Sagrera la justícia social, en un cristianisme conseqüent, era bàsica a fi que els humils no consideressin l’Església com a aliada dels potentats, que en diria el doctor Cardó. En aquell temps, per a certs sectors de l’Església aquesta actitud sonava a comunisme o socialisme. Tota aquesta força li provenia del seu profund estudi del pensament orientador de l’Església sobre la qüestió social, i no solament del treball sobre les encíclicues *Rerum Novarum* de Lleó XIII i *Quadragesimo Anno* de Pius XI, sinó també de les aportacions del doctor Cardó. D’ell va tenir les primeres notícies i els coneixements sobre la doctrina social de l’Església, dels postulats de la qual són la majoria de les realitzacions que han millorat la sort de les classes treballadores. També d’ell va aprendre que la propietat, per esdevenir digna de ser defensada, ha de ser adquirida legítimament. Que l’amor sense la justícia és un escarni. Que la justícia social és una de les pures essències del missatge evangèlic. Que la reivindicació de les millores justes és una obligació del pare de família. Que l’odi és destructor i que l’amor és l’única virtut creadora.”

## **6.- FRANCESC SAGRERA I ELS CERCLES D’ESTUDI AMB JOVES: FORJADOR DE JOVES**

L’època de la preguerra va ser de gran activitat catòlica (amb un caire diferent del de la resta d’Espanya: més oberta, dialogant i patriòtica a Catalunya). Es debatien tota mena de problemes religiosos, polítics, socials, culturals i patriòtics.

Els moviments apostòlics moderns i eficients, com ara la Federació de Joves Cristians de Catalunya, comencen a aparèixer, i en política trobem una franca acceptació del joc democràtic.



Pel que fa a l'ambient en què van formar-se aquests grups en el camp polític, feia poc que s'havia acabat el període dictatorial de set anys del General Primo de Rivera, que en l'aspecte català va ser netament regressiu. El Fejocisme va inserir-se en un moviment de redreçament col·lectiu i va prendre un caràcter ben català.

La dictadura també va incidir en la marxa del catolicisme, ja que l'Església vivia molt unida al règim que la protegia, i un catolicisme emparat és més aviat tebi i esmorteït. En general, les pràctiques religioses constituïen una rutina, i no hi havia gaire afany apostòlic, que es considerava propi dels capellans. En aquest ambient va fer la seva entrada la FJC, una organització que es distingia especialment pel seu esperit dinàmic i jove, de lluita i de combat apostòlic.

Així, el dia 3 de setembre de 1930 el doctor Albert Bonet i Marrugat, llegint a Montserrat, va tenir la idea que havia d'organitzar la joventut catòlica de Catalunya i es posà en contacte amb organitzacions catòliques de joves de França, Bèlgica, Holanda, etc, i va recollir elements per a un nou moviment identificat amb els ideals de Catalunya

Mitjançant la publicació d'una sèrie d'articles al diari "El Matí", el Dr. Bonet donà a conèixer i expressà el que havia vist als països visitats. Aquests articles commogueren la consciència catòlica del país, dels joves, els sacerdots, els educadors... I el bisbat de Barcelona va crear el Secretariat de la Joventut i n'anomenà director el doctor Bonet mateix, que, amb una completa independència, juntament amb un grup de sacerdots, va anar estudiant el projecte de la futura organització, que es va anar eixamplant i organitzant. Al cap d'un any, ja tenia més de 30 grups de joves amb local propi.

L'organització treballava la formació religiosa, intel·lectual, social i ciutadana dels adolescents. Es va realitzar el primer congrés a Barcelona<sup>14</sup>, que amb més de deu mil joves, va tractar sobre els problemes, que tenia plantejats la joventut repartida en sis categories: obrera, pagesa, dependent, escolar, universitària i independent. I per a cada sector de joves es van fixar els principis ideològics en els ordres social, polític i moral, que els feien integrants d'una espiritualitat centrada en Crist com a model i guia. En el fons de l'anàlisi del problema moral religiós de la joventut i dels grans problemes socials, emergeix un projecte ple d'idealisme pràctic que es va reflectir en el "Manifest als Joves Cristians" i el decàleg Fejocista següent:

---

<sup>14</sup> Revista Flama, núm 120

## **Decàleg Fejocista**

El Fejocista aspira, amb la seva intervenció i el seu exemple, a aixecar el to de la vida col·lectiva, i per això:

- El fejocista esdevé cada dia més sa i més fort. És amic de la higiene i practica la cultura física.
- El fejocista és joiosament pur. Proclama la concepció cristiana de la família, la dignificació de l'amor, respecta l'honor de la noia i se'n declara defensor.
- El fejocista estima la seva professió o el seu ofici, en el qual es perfecciona constantment, i aspira noblement als primers llocs.
- El fejocista estima la cultura i l'art en general, i totes les nobles manifestacions de l'esperit; coneix la història del seu país.
- El fejocista es preocupa dels problemes socials, i cerca la pau i el millorament social damunt la base de la germanor cristiana.
- El fejocista és bon ciutadà. Exerceix tots els drets i compleix tots els deures que la vida ciutadana comporta; no es desentén dels polítics.
- El fejocista és íntegrament catòlic en la vida privada i en la vida pública. Té l'esperit litúrgic parroquial, col·labora en les obres catequístiques i missioneres, i saluda Déu en passar davant l'església i, en trobar-lo, el seu representant, el sacerdot .
- El fejocista és disciplinat. Assisteix a totes les reunions i exerceix, amb generosa fidelitat, els càrrecs o les tasques que se li confien. Sap sacrificar-se pel grup.
- El fejocista és conqueridor. Amb el seu exemple i la seva paraula cordial guanya cada dia nous joves per a la FJC i els seus ideals. El fejocista aspira a conquerir tota la pàtria i tot el món per a Crist.
- El fejocista és generós i servicial amb tothom, però ho és especialment amb els fejocistes. Hi ha una germanor fejocista.

El decàleg era una declaració de principis, però estava pensat i redactat de tal manera –ajuntant principis i acció– que va imprimir caràcter a la vida dels militants.

A Moià es va formar un grup de la “Federació de Joves Cristians de Catalunya”, fundat per mossèn Amadeu Oller i mossèn Lluís Daví.

Se li va proposar al P. Sagrera que s'encarregués dels Cercles d'Estudi, per la seva preparació i per la seva bona relació amb els joves, que l'apreciaven molt des de la seva tasca com a mestre i

també com sacerdot i director espiritual, ja que tenia qualitats excepcionals que eren molt valorades.

Com a responsable dels cercles, va enfocar l'activitat organitzant conferències preparades per ell on els altres intervenien en un diàleg obert. Els temes eren de sociologia i doctrina social cristiana ja que, per ell, la justícia social és una de les més pures essències del Missatge Evangèlic.

En aquell temps, els temes socials eren molt importants i estaven d'actualitat, ja que la justícia social era present en la política dels partits i en l'ambient en general, sobretot entre els no creients. Les passions estaven exaltades, els odis, encesos i la guerra, fermentant.

Els Cercles d'Estudi es van formar com a trobades amistoses presidides per la fraternitat. No eren prèdiques: eren discussions actives de formació espiritual; però sobretot de temes que, en el dia a dia, presentaven dubtes sobre quina postura prendre o com orientar-se en aquells moments de canvi.

Per donar resposta a totes aquestes preguntes, les forces cristianes treballaven de valent en nuclis petits, com ara els Cercles d'Estudi dintre el fejocisme, per poder contrarestar l'allau devastadora que engolia les masses treballadores cap a l'apostasia per falta de testimoni dels cristians .

Aquí introduïm fragments d'alguns articles que va escriure el Pare Sagrera sobre la Federació de Joves Cristians de Moia, que reflecteixen la idea que en tenia i les idees que perseguia amb els Cercles d'Estudi (Oriol, Josep, 1992)

Núm 10 de "Moianès", 16 de juliol del 1932

(Cercles d'Estudis)

“Si els senyals dels temps que brillen en el firmament dels nostre constant optimisme no ens enganyen, diríem que es prepara per a un futur molt pròxim una nova era, i que un vent sagrat, dissipant la negra nuvolada d'un passat funest, descobreix ja l'estel guaiador de la nostra vida refulgent amb claredats eternes (..... ).

“Parlem del fejecisme, d’aquesta croada ingent i meravellosa que enarborant la senyera de la llibertat evangèlica, ve a cobrar i redimir les joventuts disperses i desorientades, i tristament captives de l’error múltiple que envaeix la societat present.”

“Ens adrecem a vosaltres, joves amatíssims d’aquesta vila de Moià, sense distinció de classes, ni d’estaments, ni de matisos. Voldríem abraçar-vos tots en una abraçada d’amor i caritat sincera.”

Us parlem a tots els que sentiu qualsevol inquietud espiritual nobilíssima pels alts problemes de la vida.

Als qui teniu set de justícia i de veritat.

Als qui porteu encesa, dintre del pit immortal, la flama d’un ideal de superació i enaltiment. (...)

A vosaltres, socis actius i militants, atletes de l’espiritual, milícia de Crist. (...)

També una salutació cordialíssima i una crida al més afectuosa per a vosaltres, joves caríssims que no militeu pas en els nostres rengles, però que, sedegosos de veritat i de justícia, amb sinceritat i noblesa lluiteu per un nou estat de coses en què, abraçant-se la justícia i la caritat, ens donin els fruits de pau i benestar que tots freturem (...).

“La Federació de Joves Cristians de Catalunya no és un club polític. Altrament, nosaltres no hi figuràrem; no ve a dividir, sinó a acollir, essencialment i únicament amb interès espiritual, convençuts com estem que el vertader cristià no té altres enemics que les seves pròpies passions, ni ha de fugir d’altra cosa que de l’error i la pròpia baixesa. “

“La comesa i la finalitat del fejecisme és la formació completa i integral dels joves (...)”

Professem el principi que la pràctica de la vida cristiana, lluny d’implicar la renúncia de les joies del cor, és causa de la seva plenitud. (...) Ens recordarem, doncs, de donar impuls a totes les seves legítimes i necessàries aspiracions d’esbargiment i honesta folgança: cultivarem l’esport, organitzarem col·lectivitats gimnàstiques, cultivarem l’escoltisme, facilitarem viatges, fomentarem, en una paraula, tot allò que, interessant al jove, pot esdevenir un motiu per al seu perfeccionament físic i moral. Expressament repetim les paraules del Dr. Bonet: “Nosaltres impulsem la cultura física entre els nostres joves, perquè volem foragitar per sempre més aquell tipus de noi bo, tan corrent entre nosaltres, que és tan sols una caricatura de virtuós autèntic, i que fa tan ridícula i repulsiva la virtut”.

Però, ensems, profundament convençuts de la superficialitat i la buidor del viure modern, tristament secundats per una negligència immunda i vergonyosa, que ens ha portat a la tràgica

realitat present de l'ateisme pràctic del poble, ens cal posar en primer terme la formació de l'esperit, ho que farem, ajudant Déu, mitjançant els Cercles d'Estudi.

De "Moianès", núm 11, 1 d'agost del 1932

No falsegem l'esperit:

(...) Cal vetllar, joves fejecistes, per tal de no falsejar l'esperit de la Federació. Repasseu i apreneu de memòria el Decàleg Fejecista, i graveu-lo en el vostre cor i en la vostra ànima, i mireu com n'és de bella i pura i resplendent la flama de l'ideal a què aspira, i ja mai no la deixeu extingir.

No es tracta de ser un cafè, ni un partit, ni una congregació, tan sols. L'esperit Fejecista no és esperit de divisió, ni de rivalitats, ni de partidismes: diríem que ha de ser el denominador comú de tots els "partits", l'aglutinant de totes les "societats", i com ara el principi vital de totes elles (...).

(...) Cal que amb el vostre exemple i amb la vostra paraula cordial, afectuosa i assenyada guanyeu cada dia altres fidels (...) No veiem, doncs, per què cadascú no pot anar a la seva societat, al seu "cafè", al seu "centre" preferit habitual, i allí esdevenir un apòstol il·luminador de les ànimes. (...)"

De "Moianès", núm. 12, 14 d'agost del 1932

Autoritat i llibertat:

"La formació del cor i l'esperit de les joventuts: tal és l'ideal i la finalitat suprema i única dels nostres Cercles d'Estudi."

"Forjar homes de tremp i de caràcter, de conviccions fermes i arrelades, i d'una envergadura espiritual fortíssima, (...) ungits de caritat evangèlica: llevat que fermentarà i infondrà un alè de vida nova a la gran massa informe i inadaptada que és la societat present."

"Tothom que no tingui l'enteniment obscurit per l'error ha d'adonar-se de la profunda crisi espiritual que amb intensitat paorosa envaeix, sense excepció, totes les zones socials (...)

"I gran cosa seria, si almenys, aquesta minva intel·lectual i moral que lamentem fos suplerta d'alguna manera per una realitat de bon sentit i d'austeritat que fins ara creïem que eren virtuts racials del nostre poble.

(...) Però, per dir-ho sense eufemismes, creiem que la generació present ha seguit constantment aquella paorosa senda que s'estén més enllà de les eternes riberes del bé i del mal, i ha arribat, finalment, a la regió tenebrosa de l'amoralisme de Nietzsche, sense altre guiatge que el de les pròpies passions egoistes, sense altra claror sinistra que les tempestes que se succeeixen sense treva en el baix fons de la bèstia humana. I, accedint a aquestes regions de mort, hi trobem, adolorits, la joventut amada, la flor del Cristianisme, captiva de tots els errors, afeblida la seva vida física i moral, sense forces per produir les eternes afirmacions del Bé i de la Veritat, tristament esclava de tots els vicis.(.....)”

“Devotíssims defensors de la llibertat evangèlica, no creiem ni retem culte a la sobirania absoluta dels homes; som reveladors acèrrims de tota tirania, de tota subjecció arbitrària, de tot despotisme, màximament si una ambició sacrílega pretén imposar-lo invocant la força sagrada del Dret diví. Considerem les dictadures, drapades com siguin, com a immorals i anticristianes, com a nodrisses i precursoras funestes dels més grans cataclismes. Però, així mateix, fóra un error gravíssim voler eximir-nos de la Suprema Autoritat Divina invocant els furs de la llibertat humana; la necessitat de la conservació física ens obliga a sotmetre'ns a certes lleis físiques ineludibles; la conservació moral i espiritual ens impera aquesta subjecció mateixa a les lleis morals; la humanitat, en el seu pas per la Terra, no pot defugir d'admetre una Autoritat, de sotmetre's a un Guiatge, a una Disciplina, a una Llei; voler prescindir-ne o desvirtuar-la és derivar a la dissolució, a l'anarquia i a la mort.”

“El modern liberalisme, les doctrines del qual s'han sembrant durant llargues anyades fomentant-se en la bonesa nativa de l'home, en proclamar l'absoluta independència de la raó humana ha estat la deu fecunda de tots els errors religiosos, filosòfics, socials i jurídics que enverinen el cos social.”

Les actuals estridències sectàries són, en gran part, el pòsit amarg d'aquell beuratge de dolor, sumit en altre temps d'il·lusió i d'enaltiment, dins de veieres preciosament llevorades.

Aquesta Llei Eterna, aquesta influència divina, però, lluny d'esclavitzar i cohibir la humana intel·ligència, esdevé una llum fúlgida que il·luminant-la li privi d'oferir a la voluntat el mal sots l'aparença del bé (.....) i això fatalment succeeix sempre que la criatura racional s'allunya de la faç del seu Creador (.....)”

“L'esperit de la Federació de Joves Cristians és esperit de llibertat i d'amor. (...) Doctrinalment refusa la falsa llibertat d'esperit, consistent a assenyalar igualtat de drets per al bé i per al mal; per a la veritat i l'error, perquè aquestes són essències eternes i immutables (...) que no depenen sortosament de la feble visió humana, sinó de la suprema voluntat de Déu projectada en la llei natural. (...) Deixebles d'Aquell que és la Veritat no podem pactar amb l'error, però sí que

podem pactar amb la caritat que ens obliga a estimar el pròxim com a nosaltres mateixos. (...) De cap manera pretenem imposar-nos per la coacció (...) sinó per la persuasió amorosa, per la força innata de la veritat mateixa i per la unció suauíssima de la paraula evangèlica, convençuts com estem que l'amor és la força inexpugnable del Cristianisme (...)"

"L'esperit nostre és de conquesta. (...) Entre les multituds que viuen lluny dels nostres rengles hi ha ànimes grans i generoses, esperits rectes (...) Mirem com les filtracions del dubte, de la incredulitat i de l'amoralisme de les deus tèrboles del liberalisme han cristal·litzat també en l'ànim del nostre poble (...). Aquella burgesia falsament catòlica fou la nodrissa pèrfida que ha alimentat el monstre del liberalisme econòmic, arrel amarga de tots els mals presents. El mal exemple dels vells ha corromput els joves. La cràpula, el vici i l'egoisme ha corromput els humils. Voleu saber quin és l'estat actual religiós de la joventut, els romàntics panegiristes de les institucions caigudes? Un cinc per cent escàs compleix els seus deures religiosos! Un noranta cinc per cent ha renegat de Déu i ha desertat del temple, si ja en la seva furor no hi ha passejat la teia devastadora: un noranta cinc per cent prostituint-se, degradant-se i ratllant amb cinisme brutal el cor de la mare que el va péixer!

Aquest és l'avortament monstruós d'aquella generació tan santa! (...)

Aquest és el fet, aquesta és la realitat, desemascarada d'hipocresia, d'il·lusionismes i d'enganys. (...)

Redrecem-nos! El fet és davant nostre: tràgic, aclaparador. Cal una acció ràpida (...) A les fàbriques, a les oficines, als tallers, a la terra, als cafès (...) hem d'anar a cercar els nostres prosèlits.

Allí hi portarem, no guspies, ni engrunes (...) ni paròdies del Cristianisme, sinó la vida Cristiana essencialment íntegra, viscuda; és a dir, socialment, moralment i religiosament i estèticament, tal com la veiem projectada en el Codi Immortal de l'Evangeli.( ...)"

(Oriol , Josep, 1992)

### **Testimoni del consiliari dels Cercles d'Estudi**

"Les meves relacions amb el Pare Sagrera foren més completes o les seves ensenyances més profitoses quan, ja més grans, ens feia de consiliari (guia de joves) als Cercles d'Estudi que celebràvem els diumenges. Allí sorgí amb tota la seva grandesa l'home d'idees sanes, el pedagog inqüestionable, el sacerdot fervorós que causava un impacte en el nostre esperit jove, desitjós d'ideals, quan ens deia que el bé més apreciat de l'home és la llibertat i que ningú no tenia el dret de coartar-la, que fins i tot Déu en la seva independència ens havia donat la llibertat i que, per tant, ens havíem de fer dignes d'aquesta llibertat; que havíem de respectar la llibertat

dels altres, si volíem que respectessin la nostra; que havíem de defensar les nostres opinions i els nostres ideals sense atropellar els dels nostres semblants, i en uns moments en què la intransigència dels partits anava dividint el país en dos bàndols irreconciliables, ell, com un il·luminat, anava predicant el respecte i la convivència, l'estimar-nos com a germans, el buscar dintre de la doctrina immutable de Jesucrist la pau i la justícia per al problema social.

“Estudiava, meditava i consultava tots els especialistes socials que eren al seu abast, i a nosaltres, ens explicava les seves conclusions i ens introduïa en la doctrina social de l'Església, ens comentava les encíclics socials de Lleó XIII i de Pius IX, i les analitzava sota tots els aspectes, i jo arribava a la convicció que tant en la indústria com en l'agricultura, el propietari que no exerceixi una funció social i que sols visqui del treball dels altres és un destorb i un usurpador dels beneficis, així com una rêmora per al bon funcionament de la societat. Que s'havia d'aconseguir, per mitjà de la previsió social, que no hi hagués cap germà nostre que patís fam ni que sofrís fred, i que qui no es preocupa del millorament dels seus germans i sols desitja que hi hagi pobres per a fer-los caritat, és com la cogulla de què parla l'Evangelí.

“I ell mateix, que denunciava els abusos dels potentats i defensava un lloc al sol per als desheretats, va ser com un Crist redimit, va ser insultat, escopit i bufetejat en nom de les mateixes idees que ell defensava, obertament tergiversades, de tal manera que ens féu creure per un moment, que les seves doctrines no eren vàlides, que a l'odi, s'hi havia de respondre amb odi, que la injustícia social requeria la imposició de la conveniència del poderós, que la llibertat s'havia de proscriure per sempre.

“Però, com que les seves ensenyances eren inspirades per Aquell que per amor nostre morí clavat en la creu, malgrat el menyspreu i la repugnància que en certs moments causa la humanitat, després de passada la tempesta he comprès que els seus ideals eren sublims i veritables, i per això, en recordar-lo i recordar les seves doctrines, inculcades en les nostres mentes juvenívoles, al cap dels anys he volgut, en el vintè aniversari de la seva mort, prendre part en l'homenatge a la seva memòria, per expressar el meu reconeixement al nostre venerat i donar a conèixer les seves ensenyances. Que ell, des del cel, demani a Déu que conservi tota la vida, en tot moment i en totes les circumstàncies, els ideals de catalanitat i sentit de la justícia social cristiana”.



## **7.- EL PARE SAGRERA, SACERDOT**

En les seves intervencions com a sacerdot, el P. Sagrera mostrava el mateix zel per la justícia social. El 1934 en els seus sermons quaresmals es pronuncià clarament per la caritat-amor, en comptes de per l'almoïna. Tots ells constituïren una magnífica defensa dels treballadors contra llurs explotadors.

El 1936, després de l'època republicana, amb la desorientació entre els partits de dreta, capitalistes a ultrança i els d'esquerres obreristes, denuncià que la dreta no seguia les normes pontificies, i el P. Sagrera aconsellà als que li preguntaven sobre qui votar que ho fessin pel partit que oferís millores socials.

Un dels seus deixebles, F. Colet, ens va referir, sobre aquests temes:

“Uns amics seus, per tal de cristianitzar la festa de l'1 de Maig, li proposaren celebrar-la en honor de Jesús Obrer (aquesta festa va ser acordada a París en la Internacional Socialista a què va assistir Pablo Iglesias, fundador de PSOE), que el Papa Pius XII havia consagrat definitivament. Li proposaren la celebració d'una missa que el P. Sagrera va celebrar al col·legi i en ella va pronunciar un magnífic sermó sobre la “caritat-amor”. L'assistència va ser nombrosíssima. Un èxit. Era l'any 36. Va ésser la primera i la darrera vegada.”

Els primers temps de dedicar-se a la predicació preparava meticulosament els sermons: els escrivia sencers. Eren excel·lents. En confessar-me que cada sermó li costava tant de preparar-lo, li vaig dir: “No se'l prepari tant. Parli espontàniament, com ho fa amb nosaltres.” Així ho va fer, i els seus sermons eren fluids, apostòlics, plens de doctrina... És allò “de l'abundància del cor”. (Sola, J, 1967)

Un deixeble excepcional, que fou sacerdot, Mn. Ramon Roca, tingué l'honor de conèixer amb ell durant els anys de la guerra a casa dels seus pares, el famós Molí del Perer que fou el refugi i base del P. Sagrera. Del perfil de Francesc Sagrera com a sacerdot, mossèn Roca ens en comenta:

“Crec que n’hi ha prou de dir que tot ell era sacerdot, que tot el seu bagatge de qualitats i virtuts, humanes i sobrenaturals, i sobretot la seva fe profunda –ho afirmava ell mateix: “Jo tinc una fe fermíssima“–, estaven constantment al servei, d’una manera exclusiva, del seu ideal altament sacerdotal plenament viscut (...) Jo el qualificaria d’autèntic místic. (...) Era un enamorat de Crist (...)

Tots els que vàrem ser deixebles seus recordem aquelles cèlebres explicacions de tipus moral i doctrinal, vives, penetrants, clares, que cada dia a primera hora de la tarda, després de fer-nos tres preguntes del catecisme, ens dirigia durant una llarga estona, i tots recordem aquella atenció que sobre cadascú de nosaltres prodigava constantment, i que continuava prodigant-nos seguint-nos amb la mirada sol·lícita, sadollada d’afecte i de zel (....).

Era realment admirable la vida intensa que donava a tot el que depenia d’ell: als fejecistes primer a l’AC, tant de nois com de noies, després, fins al punt d’haver-se de reconèixer que l’AC que ell dirigia era la més eficient del bisbat.“

Hem comentat aspectes de la seva tasca sacerdotal, a partir de l’opinió de deixebles, en la funció com a tal del P. Sagrera. La dimensió de director espiritual i l’apropament als seus estimats, família, amics i deixebles, la tractarem en el període de la guerra amb el seu extens epistolari dirigit, principalment, a mantenir el contacte amb tothom i procurar que ningú se sentís abandonat per ell.

## **8.- LA INFLUÈNCIA DE LA GUERRA CIVIL EN LA VIDA DE FRANCESC SAGRERA: 1936-1940**

El primer episodi viscut per Francesc Sagrera, en el gran trasbalsament que va significar l’enfrontament entre els dos bàndols i la tragèdia en el nostre país durant la guerra, arribà quan la seva dedicació era total enmig de la seva intensa activitat entre la joventut de Moià.

En el mateix col·legi on el P. Sagrera havia estat dedicat amb tant d’entusiasme a la seva tasca, li va arribar un dels moments més durs de la seva vida.

Arribà a Moià un camió de milicians armats que assaltaren el col·legi. A causa de confidències i de rumors d’una possible persecució dels religiosos, els pares i els novicis n’havien sortit a

temps i s'havien amagat en cases particulars. D'aquest episodi, el propi P. Sagrera, a petició dels seus superiors, en va deixar un petit esborrany que copiem literalment:<sup>15</sup>

“La tarda del 22 de juliol, quan jo marxava del Col·legi amb un xic de retard per haver-me quedat a sumir el Santíssim Sagrament, vaig ser apressat a l'hort nostre per les turbes marxistes. Vaig quedar, des d'aquell moment, a mercè d'ells i obligat a presenciar la profanació i devastació de la nostra santa Casa. No cal pas dir que és penós recordar aquelles escenes: entre sarcasmes grollers i infernals blasfèmies, vaig veure arrencar i trepitjar les creus dels altars, tirar per terra i afusellar les santes imatges, obrir i destrossar els sagraments a trets, escopir i profanar els vasos sagrats....

Vaig sofrir en aquella ocasió el que no es pot pensar. Dec a un veritable miracle haver escapat amb vida de les llurs mans. (..) Després d'algunes hores de vexacions (...) una colla de facinerosos, incitats per unes dones de la FAI, es disposà a afusellar-me al peu del monument del Sagrat Cor de Jesús. Ho evità únicament el fet de trobar-se en aquell moment al pis superior un altre grup de revolucionaris que, amb la sacrílega idea d'afusellar la santa imatge i equivocant l'objectiu, disparà contra la turba que em rodejava.

La confusió i la cridòria que es van produir van donar lloc a la intervenció d'un dels dirigents del Comitè Local (Sr. Manlleu), que declarà a favor meu, al·legant el meu amor envers els pobres i la meva absoluta abstenció política. Aconseguí que no m'afusellessin. Entre insults i empentes, em tiraren a una camioneta sobre un pilot de fusells i metralladores. Segons vaig entendre, volíem portar-me com a ostatge a Sabadell.”

En el relat de Josep Solà a “Un precursor del nou temps“, es narra tot l'escorcoll al Col·legi amb el P. Sagrera, perquè els mostrés les dependències abans de l'episodi esmentat i que explica ell mateix:

“Segons testimonis, va ser llançat de la camioneta i atès a la farmàcia del poble. Dies més tard, amb les veus que corrien, que deien que tornarien a buscar-lo, va marxar amb el P. Solà, gran amic seu i autor del llibre esmentat “Un precursor dels nous temps“, cap al Molí del Perer on van passar uns dies amb la família de la finca.”

El P. Solà ens comenta en el llibre esmentat, “les vegades que havien de sortir a amagar-se pels boscos a dos passos de la mort, quan eren avisats pels veïns que els estimaven. Ens diu també

---

<sup>15</sup> Arxiu de l'Escola Pia, Barcelona.

que no podrà mai agrair al Senyor l'haver pogut restar amb el P. Sagrera en uns moments tan amargs, que al seu costat esdevenien dolços (...).

Al cap de pocs dies, acompanyat del seu deixeble Isidre Prat, surt del Molí cap a Barcelona, acompanyat també per la bibliotecària de Moià, Lourdes Solà. Sense els ajuts dels seus amics estimats no hauria estat possible l'arribada a Barcelona. La primera idea va ser anar cap a Itàlia, ja que el P. Sagrera no volia que tots es preocupessin per ell i fer-los patir. Però aquest projecte fou després desestimat perquè es va considerar perillós.

Als cap de pocs dies, ens assabentàrem per la premsa del fracàs d'aquesta sortida, descoberta abans de realitzar-se, i de nou es van separar els dos amics, el P. Solà i el P. Sagrera, que va anar cap a Breda, el seu poble natal, acollit per uns familiars.

De nou torna a Barcelona, on ha de presenciar l'empresonament del P. Provincial dels Escolapis, Prudenci Soler, i ha de tornar a sortir a correuita, perquè la policia el persegueix fins al seu domicili buscant-lo.

La urgència i la conveniència de buscar un lloc més segur el van tornar a portar cap al Molí del Perer on va passar els primers dies de la persecució, i de què la crònica d'aquesta època escrita pel P. Tassi, escolapi, comenta: "Es traslladà allí amb el major gran secret (...) i jo vaig passar amb ell uns dies".

Va ser visitat sovint pels seus amics íntims, amb trobades a la nit, en aquell ambient verament heroic, i es va dedicar, a part de donar classes als petits de la família, a conuiu i pregar amb ells, a participar en l'educació d'un dels fills, que va ser sacerdot, el P. Roca. Aquest ha comentat aquell temps amb molta admiració i estimació en uns apunts escrits el 1943 sobre la vida del P. Sagrera al Molí poc després de la seva mort.

Farem un breu extracte d'aquest apunts:

"És molt digne de notar el desig que el nostre volgut P. Sagrera tenia de formar els altres, no tan sols intel·lectualment, sinó també en les coses referents a l'ànima. Prova d'això és que, a més d'ensenyar-nos cada vespre aritmètica i gramàtica, ens ensenyava (no solament als joves sinó també als pares i a tots, el Catecisme), explanant-lo d'una manera meravellosa.

Ens explicava, a més, cada vespre la vida d'algun sant (...) i en profitosos col·loquis ens parlava dels mals espantosos de la guerra provinents de la falta del regnat de Cariat en els pobles i en les

ànimes. A més d'aquesta classe especial del vespre i per a tots, en feia cada dia, i quasi tot el temps que visqué entre nosaltres, matí i tarda, a Ramon, Maria, Dolors i Joan, perquè eren els de més curta edat. No podia sofrir que cap deixés d'assistir a classe; en això, conservava la mateixa severitat que al Col·legi. (...).

Sovint veia altres sacerdots més necessitats que ell i els afavoria amb les almoines que havia aconseguit amb les misses. (...) Era summament generós a l'hora de donar peces de roba, llibres i altres objectes (...).

L'estimàvem amb tota l'ànima, amb un amor entranyable. Acabada la guerra, encara va haver de quedar-se una temporada més. Al cap de vuit dies de ser fora va saber que l'Anna (la mare) era al poble, i ell no va parar fins a trobar-la i manifestar-li, amb llàgrimes als ulls, que bé que hi havia estat, a casa (...) “.

(Solà, J, 1967)

L'epistolari del P. Sagrera, que forma part d'aquest temps de la guerra, és d'un volum considerable, ja que és justament en aquest temps heroics de la persecució, quan més correspondència rebia. Necessitava aquesta comunicació, encara que comentava més d'una vegada “que no donava l'abast” de tantes cartes que rebia. El seu epistolari és un bell tresor de doctrina ascètica i mística, i de direcció espiritual, a la vegada que una bella mostra del gènere epistolar.

Al molí, amb les visites que rebia, escoltaven música i s'emocionava, i es lamentava sovint dient: “I pensar que els homes s'entesten a destrossar-se mútuament; quan podrien ser tan feliços estimant-se en la caritat de Crist!”. Davant la immensa misèria moral i material esclatava en plors com Jesús a Jerusalem (Solà, J, 1967 p. 74).

El que la policia no va poder descobrir fou trobat, malgrat tot el secret, per l'amor i la necessitat dels seus deixebles espirituals, i va ser molt, el bé que va fer, no sols a la mateixa casa, sinó traslladant-se a Moià per assistir malalts. En una d'aquestes visites fou sorprès pels que feien la ronda nocturna... Però molts dels que perseguïen els sacerdots de Moià, a ell el respectaven i fins i tot l'apreciaven...”

Una de les persones que va assistir en aquell temps en els seus últims moments de vida va ser el batlle Benvingut Fàbregas, a qui va assistir amb els últims sagraments.

Transcrivim alguns fragments de cartes seves que reflecteixen l'ambient que es vivia en aquells anys:

“(....) Estigueu tranquils. D'aquella nit benaurada, no se'n va saber res, d'on venia... Res, que com que faig cara de bon noi, tothom em té compassió....” (Solà, J, 1967) Es refereix al fet d'haver estat sorprès pels milicians tornant de confessar malalts.

En aquells anys, l'epistolari del P. Sagrera representa, en la seva vida personal i en la seva tasca sacerdotal, un contacte molt important per a ell, tant amb la seva família, com amb amics, gent dirigida o molt propera a ell en l'ambient espiritual, i també és un mitjà per mantenir el seu món interior actiu, el seu esperit de treball per als altres, la seva propera vivència de treball i de cura de tots els que estimava, que era tot el nord de la seva vida com a sacerdot i com a ésser humà que forma part d'una col·lectivitat i d'un país pel qual lluita amb constància i fe.

Del temps de la guerra, en diu el seu deixeble espiritual F. Colet: “Seria inacabable contar la seva prodigiosa i heroica activitat en bé dels altres exposant la vida de mil maneres fins a venir de nit del Molí malalt i amb febre, per assistir algun malalt “.

En aquest temps de guerra i de persecució cruenta, el seu epistolari adquireix un volum extraordinari La seva correspondència conté en gran part les dades d'aquells dies històrics, i s'hi comenta amb una visió sobrenatural l'ambient de la gran tragèdia.

Algunes d'aquestes cartes van dirigides a membres de la família, als amics i també a molts joves enrolats per força en la guerra. Amb elles intenta mantenir-los fermes en la fe i la confiança, indicant-los el treball que han de fer per mantenir una gran fermesa en aquells difícils moments, segons afirmacions de persones que en van rebre, i que van transcriure part d'aquestes cartes sota el títol de “L'Esperit del nostre pare a través dels seus escrits”, a fi que altres ànimes se'n poguessin aprofitar”.

“És el director prudent i consumat, fervorós, i “letrado“ que en diria la mística doctora Teresa de Jesús, amb una gran cultura teològica i filosòfica, un clarivident discerniment dels esperits, un focus de llum vivíssima que il·lumina les ànimes amb la claredat de Crist. (...) Fogós com sant Pau, sembla exclamar, arborat: “L'Amor de Crist ens ungeix”.

Seguint un criteri de separació dels aspectes més humans del P. Sagrera en les cartes dirigides a la família i als amics, de les que tenen un caire més aviat de dimensió sobrenatural, espiritual i fins i tot místic, intentarem mostrar un petit recull dels dos aspectes:

### De les cartes dirigides als amics (Grup A)

Al refugi del Moli

Rodós, novembre de 1936

..... : Ja visc en l'amable solitud que tant enyorava! No sé si nous tribulls vindran a contorbar-me (...).

Aquest paisatge tardoral que ací contemplo, acolorit per la llum moradenc del dia que es mor, si en porta, d'enyorances i records a la meva ànima! Lloat sia el Bon Déu, però, que així ho permet a fi de purificar-nos i fer-nos créixer amb l'Amor o almenys en la set d'Amor, que és l'única Beatitud possible (...).

Adéu, mira que de tant en tant en pugui saber noves, de vosaltres, i procura que més sovint puguem trobar-nos amb Aquell que estimem i en la dolça Presència del qual tot reflorix i somriu (...).

Referència a la guerra:

Rodós, 18 novembre de 1936

(.....)

Vagin com vagin els esdeveniments, és ben cert que travessarem –travessem ja– una època heroica. La providència ha permès el desfermar-se d'aquesta tempestat horrenda per dispersar i enrunar i anihilar en breus instants obres de segles aparentment sagrades, jutjades incommovibles; en realitat, però, frívols i caduques, com filles de l'orgull (...) Cau el que és moridor; roman allò que no és humà sinó etern (...).

Quant a mi, ja saps que des d'un començament em dolia moltíssim, de marxar (a l'estranger); després potser ho hauria fet, però ben bé per força, i únicament per no ser carregós als de casa meva, car d'ençà de tot això, que travessem, i cada dia més, circumstàncies molt difícils. En haver, però, fracassat els mitjans ordinaris per a fer-ho, torní al primer propòsit de no marxar, creient ben sincerament, que, quant a mi, aquest és el voler de Déu (...)

### Cartes d'ordre espiritual (Grup B)

Què és l'amor veritable

Desembre de 1936

(...) Voldria, però, fe avinent una cosa, a fi de desfer qualsevol possible malentès, i és que tinc poca cosa més de formació filosòfica que la que li hagi donat el temperament bon xic contemplatiu, un bon xic afinat pels anys(...).

No m'he especialitzat en res ni he fet parada enlloc. Amunt de les riqueses, amunt dels afectes terrenals, de tota estretor i contingència, de tota cosa creada visible i invisible, amunt fins de la Ciència i de la Poesia, de la pregària i de l'ascetisme i de les virtuts mateixes, enllà, molt enllà, de la Fe i de l'Esperança, he trobat la Divina Caritat, i amb Ella m'he unit i m'he esposat per sempre. Si, jo sóc un pobre pelegrí de l'Amor Celestial; jo l'he cercada amb cor dreturer tota la meva vida. Aní errívol manta vegada! A la fi, pels camins desolats del dolor, vaig trobar-la: encontre dolcíssim que va donar-me la Vida!

L'Amor no pot morir.

Maig de 1937

Altrament, fills meus amadíssims, puc assegurar-vos que el temor de la mort, per mi, ja ni compta, tot i amar-vos amb incomparable amor. I és que estic segur que el temps i l'espai no són res per a les ànimes que pietosament i castament s'estimen. I per tant, la mort, ben lluny de separar-nos, ens unirà més íntimament i més indissolublement, essent com és Déu el nostre afecte (...).

El reialme dels esperits és, tanmateix, etern i celestial, encara que comenci a la terra i coexisteixi amb el temps i l'espai.

Ordre, Treball i Amor.

23 desembre de 1936

Estimadíssims: he rebut la vostra carta que, com sempre, ha estat per a mi motiu de gran goig. ....Mireu de portar una vida reglamentada i ordenadíssima, plena de treball i d'amor. De quin treball? Del gran treball del nostre perfeccionament espiritual: recordeu que és de les pregoneses de l'ànima deformada o perfeccionada, d'on brollen les nostres paraules (semença de mort o de vida) i les nostres intencions, generadores d'actes bons o dolents que es perpetuen en respostes incessants a través dels segles (...) Si hem estat erugues terroses i fastigoses dins la soledat, que sortim papallones alades, refulgents de llum i puresa (...).

....Oh, mira com Jesucrist és el model i l'exemple únic i insubstituïble al qual has de conformar plenament la teva vida, si vols beneficiar-te i beneficiar els altres de la seva Redempció



Adorable; ja veus que la humilitat, la pobresa més crua, el despreniment de tot, constitueixen la gran lliçó, la sapientíssima i profunda ensenyança que des de Betlem fins al Calvari ens dona L'Amor Encarnat.

(...) Efecte també de la renúncia a les coses moridores de la terra és la possessió pleníssima dels dons de l'Esperit Sant.(...) Pel do de la saviesa, l'ànima assaboreix i gusta de les realitats del cel i avorreix les il·lusions insípides i enfadeïdes de la terra; el do de l'enteniment és la llum pura de Déu, aclarint-nos les aparents obscuritats de la Fe i fent-nos veure en meravellosa visió de conjunt l'harmonia santa de tots els seus dogmes (...); pel do de consell adquireix l'ànima una docilitat inalterable i fidelíssima a la veu de Déu; la Llum celeste que a grans dolls irromp dins el seu cor i li dona un criteri diví sobre totes les coses. La seva prudència i la seva lògica reposen en una visió inflamada i acolorida per la Caritat Divina (...) Per romandre ferma l'ànima, sense pors ni pusil·lanimitats, l'enriqueix amb la fortalesa (...) la Llum Beatíssima filtrant-se en l'ànima pura porta el do de la Ciència(...) No la vana de la carn, ni la discursiva tan solst; és la intuïtiva; és la visió roent i inflamada de tota cosa en la caritat (...).

Amistat ferma.

29 de gener 1937

...Jo, però, deixar-vos (com temies), això mai, fills de l'ànima, passi el que passi. Ni en el temps ni en l'eternitat. Si vosaltres podríeu deixar-me, jo no podria pas. Si alguna vegada m'heu d'avisar o renyar, feu-ho ben lliurement, però no em deixeu. També jo us avisaria i renyaria, si calgués, ni que em sagnés l'ànima.(...).

(.....).

I no ho penseu mai més que pugui deixar d'estimar-vos, car ni sabria com més fer-ho ni crec que en aquest món hi hagi una caritat més gran que la meva envers vosaltres, car no és d'aquest món i, si altra cosa no us decidís a l'heroisme i a la santedat veritable, que us hi constrenyin el prec i les llàgrimes d'aquest vostre Pare ja mig mort, a qui Déu ha donat una ànima ardent dins una mortalla tan frívola.

.....  
Adéu-siau, fermament i eternament units en Jesucrist.

Francesc de la Creu

Moià, 18 de març 1937

Prega i aprofita el temps

Moià, 17 d'abril 1937

Delicte en el Senyor: des de diumenge a la nit que torno a ser en aquesta santa casa ( Molí del Perer). Suposo que et deuen haver donat aquell llibre de la pregària de Totes les Hores. Guarda'l com un petit record que t'ofereix el teu Pare; però sobretot, més que guardar el llibre, guarda dins el teu cor i observa fidelíssimament la recomanació que et faig de no deixar mai la santa Pregària.

(...)

Tingues fermesa de caràcter, i una voluntat irrompible i fermíssima en els teus propòsits. Ara com ara, voldria que consistissin a no perdre temps i a ser ben ordenada, treballadora, polida i delicada en totes les teves coses: estic convençut que miraràs de fer-ho, i, si caus, no defalleixis. Torna-hi una altra vegada amb més bona voluntat que mai, i veuràs com te'n sortiràs. (...)

Oh, amb quina claredat jo veig que el món es perd perquè no estima, perquè no coneix l'amor ni el Mestre de l'Amor, Jesucrist Crucificat!

(...)

La presó, motiu del meu llarg silenci

3 de juny de 1938

(.....) L'únic motiu del meu perllongat i inusitat silenci és que he estat quinze dies, no t'espantis!, a la presó de Manresa, com a conseqüència d'un registre practicat al Molí amb motiu de la farina. Un cop, però, tot ben aclarit i sabuts tots els meus antecedents, m'han alliberat donant-me més aviat tota mena de satisfaccions. I ara ja torno a ser al Molí com abans, bo i mirant si puc adobassar un xic la meva salut prou aperduada.

Ja pots pensar que l'estada a la presó, atesa la meva salut debilitadíssima, m'ha estat bon xic dura i pesada... Altrament no m'hi ha faltat res, i m'ha servit més aviat per conèixer que ací a Moià hi ha molta més gent que m'estima de la que jo em pensava. Allí, però, he recollit, i això és el més important, un bon grapat d'experiències que m'han fet pensar molt, i que m'han refermat més i més en les meves ja velles conviccions... Ah, una cosa és llegir i meditar, i una altra encara més profitosa és veure la ignorància, amb la misèria, amb la podridura, per dir-ho així, que envaeix, si fa no fa, tota l'escala social. Realment ha d'haver estat molt gran, la culpa de les classes dirigents i possessores perquè s'hagi aguditzat tant el mal, i hagi causat estralls humanament inguaribles. Cal, certament, una fe invencible en el Suprem Ideal i un amor encès

envers el proïsme per no defallir davant tanta misèria, i sobretot davant tanta incomprensió i enduriment per part dels que haurien de reaccionar amb esperit d'esmena i de penediment sincer.(...)...Si et falta res o jo puc fer quelcom en favor teu en qualsevol sentit, digues-m'ho francament, i pensa que amb molt de gust miraré de fer-ho. A mi, ara com ara, no em falta absolutament res.

Adéu, recorda't força de mi, com jo em recordo fervorosament de tu.

De l'epistolari, n'hauríem de destacar el seu caràcter autobiogràfic espiritual. El P. Sagrera hi mostra nua la seva ànima, i a la vegada transmet tota la força de les seves conviccions: que la felicitat és molt a prop de nosaltres mateixos i a la vegada prop dels altres, per la transmissió de la nostra actitud evangèlica.

Acabat el petit recull en forma d'una petita mostra de l'epistolari, que fou una tasca important desenvolupada pel P. Sagrera durant la seva estada al Molí, seguim amb els últims episodis de la seva vida durant el període de la guerra civil.

Vers els últims temps de la persecució, en un registre que féu la policia al Molí, quan Francesc havia rebut la visita de dos sacerdots amics, tots tres van ser detinguts i portats a la presó de Manresa..

Tots els seus familiars i amics es desviaven per ell portant-li medecines per a la seva delicada salut i menjar, que ell repartia amb els altres. Treure'l al més aviat possible d'allà era urgent per la seva delicada salut. De fet, aquelles poques setmanes li perjudicaren molt la seva malmesa salut, malgrat que va tenir una bona entesa amb els altres presos. El director de la presó mateix va ser qui li aconsellà què havia de fer per a sortir-ne. La principal dificultat era que semblava més jove del que era en realitat, i es pensaven que estava en edat militar. Un cop comprovat que no era així, va sortir de la presó.

No obstant això, dies més tard va ser cridats a files amb la seva quinta del 39. Però, a causa de la seva precària salut, va anar a Barcelona a cercar el seu certificat. Un cop obtingut, va tornar al Molí a reposar.

Després d'acabada la guerra l'abril del 1939, encara s'hi va estar bastant temps, al Molí.

Cada vegada més sovint anava baixant al poble, encara que el col·legi no estava en condicions de ser habitat. També va endarrerir la seva definitiva tornada a Moià el fet que va recaure de nou i semblava que no se'n podria refer. Afortunadament va sortir-ne prou bé, i una vegada restablert es va incorporar a les seves activitats com a mestre i sacerdot. En aquest sentit, amb

motiu de la inauguració de l'església restaurada després de la seva destrucció durant la guerra civil, va pronunciar una plàtica memorable glossant el text d'Isaïes "M'han deixat a Mi, font d'aigües vives, i s'han cavat cisternes esquerdades."

Però en la aplicació que va fer del text, no es referia als rojos, sinó als falsos blancs, els principals responsables de l'hecatombe, pel seu egoisme, i dels que dient-se catòlics exploten el dèbil i el pobre, que és la imatge més autèntica del Crist a la Terra. Com es pot observar, la salut més debilitada no li és obstacle, per a posar-se com sempre de ple en les activitats apostòliques i a la classe com a mestre i forjador.

Com a substitució del fejecisme, que havia quedat malmès per la guerra, va fundar les dues branques de l'organització juvenil de l'Acció Catòlica. Ell dirigia els Cercles d'Estudi, amb la il·lusió, segons afirmava en els seus treballs, de formar un grup de cristians sincers, sòlidament instruïts en la fe, que fossin el llevat d'una cristiandat nova a Moià.

L'activitat principal de l'organització era l'ajuda a les famílies necessitades. El lema que repetia sovint el P. Sagrera en aquell temps era: "A la tarda de la vida se'ns examinarà d'amor", i per amor a Déu donava la vida i acceptava els sofriments físics i morals, i la mort lenta de la seva carn, com també deia sovint.

Era tan gran l'interès amb què s'ho va prendre que, greument malalt, no va deixar mai fins els darrers dies de la seva vida, d'assistir a les reunions dels Cercles, com ho demostra el fet eloqüent que el dia de Sant Antoni de gener (quasi un mes abans de morir ) i a 15 o 17 graus sota zero, no va faltar a la reunió. Un dels seus dirigits, Florenci Colet, afirmà que durant una de les sessions va quedar corprès i meravellat de l'heroïtat del seu zel, en adonar-se de la seva cara demacrada.

"Tots aquests treballs i d'altres que no esmento", diu el P. Tassi (Crònica Oficial), "anaren gastant les seves forces que es veien disminuir sensiblement.... El 13 de febrer (1940) hagué de ser retirat de l'altar, sense forces, a la capella de les Josefines, a les quals deia missa cada dia...

També pocs dies abans de la mort, ha de ser arrencat de la classe i del confessionari." (Solà, J,1967). "Aquest mateix dia –continua el P. Tassi– encara s'assegué llargues estones al confessionari; però la nit del 14 es retirà abans d'hora i ja no va poder abandonar més el llit."

“El 22 del mateix febrer, varem notar amb el P. Rector que s’havia agreujat més i li administràrem el Viàtic a mig matí, tenint jo l’inesperat consol, enmig de la pena, d’administrar-li jo mateix la Santa Unció” (Solà, 1967, p. 179).

“El que tantes vegades havia predit”, diu el seu deixeble F C, “per fi va arribar. Va fer pocs dies de llit. La malaltia, que feia anys minava manifestament la seva salut, principalment durant la guerra, a causa de sofrances per la persecució religiosa i pels sacrificis heroics per al pròxim, va acabar amb la seva preciosa vida. Amic íntim en vida, vaig tenir el consol d’assistir a la seva mort evangèlica de lliurament total a Déu i al pròxim.”

“A dos quarts de deu d’aquest mateix dia, el 22 de febrer”, continua el Pare Tassi, “dijous, a l’Hora Santa de Getsemaní que practicà tota la seva vida i que feia practicar als seus deixebles, rodejat de tota la comunitat i d’alguns dels seus dirigits (cosa insòlita en la clausura), lliurà plàcidament l’esperit... Jo vaig sentir les llàgrimes, no sols dels seus deixebles, que ja no seria tan extraordinari, sinó d’alguns dels seus dirigits .

La multitud desfilà davant la seva despulla. Molts aconseguiren servir-ne alguna relíquia. Es va discutir per portar-lo a pes de braços, s’abandonaren les fàbriques per assistir al seu enterrament i el proclamaven sant els que més íntimament el coneixien.

## **PART IV**

# **ACTUALITAT DEL PENSAMENT DE FRANCESC SAGRERA**

# **1.- PROJECCIÓ DE LES IDEES DE FRANCESC SAGRERA AL MÓN D'AVUI**

El context social i polític en què visqué el P. Sagrera era diferent de l'actual, com es pot veure a la primera part de la tesi..

El moment social i l'agitació obrera i religiosa eren intensos. La reacció i la implicació de Francesc Sagrera va ser en tot moment d'unes grans responsabilitat i coherència. Aquesta actitud era important en les seves vivències humanes i docents, i la promovia en els seus deixebles: ser ciutadans responsables i amb valors humans.

Lluitava per una societat democràtica i més justa socialment, una qüestió que era un dels seus ideals més pregons i que posava en pràctica en la seva tasca com a mestre.

Aquesta mateixa injustícia, que ell sentia en l'àmbit del país a la seva època, es viu avui dia igualment però, si cal, podem fer-la extensiva a un món més global. La sensibilització en aquests aspectes és imprescindible per formar els alumnes en un dels valors més fonamentals per al futur de la humanitat: la justícia social, que cadascú dels humans disposi del necessari per viure dignament.

La formació cristiana del P. Sagrera i la seva voluntat ferma de ser coherent amb els criteris evangèlics en aquest sentit li fan defensar aquestes postures de justícia social i fer de la seva vida un testimoni evangèlic.

Les seves formació i informació en tots els sentits: socials, docents, religioses i humanes era una gran preocupació i ocupació per al P. Sagrera: el coneixement dels avatars socials i polítics, els últims avenços en Psicologia i Pedagogia, el treball social de l'Església, etc.

Avui dia tot això també és vigent: la preparació dels docents, un tema que tractarem més endavant, la informació a tots els nivells del que passa al nostre voltant, per transmetre tota la instrucció actualitzada, i la descoberta dels valors de la societat d'avui, amb postures coherents, crítiques i responsables com a docents i ciutadans d'un món complex com aquest on vivim.

Avui es viu amb un materialisme exagerat i un consum sense mesura, i l'esgotament dels recursos del nostre planeta ens demanen una acció de futur que ha de passar per la implicació de

tothom, però principalment dels responsables de l'educació i la formació en els valors contraposats que poden equilibrar aquesta sensació de buit i despreocupació.

Francesc Sagrera era molt conscient de tots els avatars del món que li va tocar viure. Lluitava contra tota mena de mal creant a classe un ambient de reflexió sobre temes com ara l'emigració i la justícia social, sense diferències socials, polítiques ni religioses. En aquests sentits i en molts d'altres, com ara el bon ús de la llibertat de criteri en els diàlegs continus amb els seus deixebles, la seva gran fe en la joventut, els seus esforços perquè la societat deixi el seu egoisme i faci cas de la necessitat, el voler formar caràcters forts en el jovent i no flonjos, el rigor i la força de voluntat com a elements imprescindibles... Tot això es pot resumir en una escola per a la vida, una escola amb valors que, treballats, practicats en les vivències dia rere dia, portarien l'alumne a incorporar-los i, si formen part del seu ambient a l'escola, es crearien hàbits i actituds per a la vida.

La seva classe era un espai de justícia pràctica, de democràcia veritable, de sentit evangèlic; un espai de formació que començava per fer homes d'una peça..

Com a mestre, s'ha de destacar la seva preocupació i ocupació per millorar la formació dels seus alumnes. Ja aleshores aconseguí permís dels superiors per llegir obres de les més avançades tendències científiques, ja que hi havia obres prohibides per l'Església, en aquell temps.

La seva coherència, com en molts altres aspectes de la seva vida, li feia ser un autodidacte en tots els sabers que podien millorar la seva tasca a l'escola. Podríem equiparar aquesta actitud amb el que avui dia denominem Formació Permanent del professorat, però amb la diferència que se l'organitzava ell mateix d'acord amb les seves necessitats com a professional de l'ensenyament. Aquesta mateixa actitud és reclamada avui dia per especialistes i estudiosos en la matèria, en el sentit de la conveniència d'una Formació Permanent, encara que organitzada des de les institucions, que ho sigui a partir de les demandes i l'organització dels docents mateixos, segons les seves prioritats i circumstàncies. Com a exemple, podem citar l'opinió de Andreas Schleicher, responsable de educació de l'OCDE.

Una autoritat d'avuidia, Andreas Schleicher, responsable de educació de l'OCDE i director de l'informe Pisa, reflexiona sobre una de les claus del sistema educatiu de qualitat i ens diu: "(...) *“En torno al profesorado giran una serie de premisas básicas, como la importancia de su formación tanto inicial como permanente; su capacidad para enfrentarse a la diversidad de las aulas; su implicación en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, lo que implica*



*sistemas individualizados de docencia: hacer sentir a cada uno de los estudiantes que es el más importante de todos. Los incentivos y la complicidad y colaboración del entorno”.*<sup>16</sup>

També podem afirmar que Francesc Sagrera, a classe, tenia presents tots aquests aspectes ja que a l'aula organitzava als alumnes com si fossin en una república, tot es desenvolupava democràticament, amb càrrecs renovables cada dissabte, i era una gestió col·legiada on s'escollien “presidents i “ministres” per ordre de mèrits, segons els resultats de les notes setmanals i el comportament.

Corregia personalment tots els treballs dels alumnes; però en previsió de possibles errors de qualificació, hi havia una comissió formada pels alumnes i ell mateix, per atendre les reclamacions i rectificar la nota sempre que fos necessari, ja que els problemes es presentaven amb la correcció dels exercicis durant el curs, atès que moltes vegades els alumnes, amb tota la llibertat que tenien a l'aula, fiscalitzaven, protestaven, debatien i raonaven per què no estaven conformes amb les notes, i aleshores el P. Sagrera es retractava.

A final de curs les notes les redactaven els alumnes mateixos, i gairebé sempre eren acceptades per Francesc Sagrera..

La formació del caràcter dels escolars era una altra de les seves grans preocupacions, així com l'ordre i la pulcritud, i no admetia treballs mal presentats. Tot això requeria una mínima autoritat i un ascendent de Francesc Sagrera sobre els seus alumnes que avui dia també es defensen.

El sociòleg Salvador Cardús i Ros, a l'article “*Elogio de la obediencia*”<sup>17</sup>, ens comenta:

*”No es que pueda decirse que la autoridad haya recuperado el lugar que debería tener en todos los campos de la vida social organizada. (...). Pero por lo menos ya hay quien echa en falta la autoridad en casa, en el aula, en la calle... Y poco a poco resulta menos extravagante hablar de ella (...).*

*La escuela debería ser el referente fundamental de la autoridad transparente, el saber clásico, el conocimiento científico, la reflexión ética y el aprendizaje democrático y en consecuencia, el principal terreno de juego donde ejercitar la obediencia crítica. Pero a falta de autoridad, el poder se dedica a seducir, y el orden social se persigue a través de la sumisión”.*

---

<sup>16</sup> La Vanguardia, 15 de febrero del 2006

<sup>17</sup> La Vanguardia 11 de septiembre 2005

Avui dia, a la majoria dels diaris apareixen notícies sobre la conveniència de la informació a les escoles sobre temes com ara la sexualitat, tan poc tractats en aquelles èpoques a les escoles. Francesc Sagrera va demanar a alguns experts que informessin als alumnes, i ell mateix ho completava amb explicacions didàctiques sobre aspectes fisiològics i emocionals. Esmentem l'article "*Oir mucho, saber poco*". "*Expertos piden que se informe sobre sexualidad en los colegios a partir de los 11 años*".<sup>18</sup>

Com veiem, els aspectes democràtics de motivació, disciplina, diàleg, l'exercici del criteri dels alumnes i la llibertat eren aspectes molt respectats a les seves classes. En la majoria d'especialistes actuals sobre educació i formació, com ara Ortega, Mínguez i Gil, trobem referències contínues a tots aquests aspectes com a eines imprescindibles per a un desenvolupament correcte de la convivència i el treball a les escoles:

*"Los procesos educativos, por definición, exigen el respeto a la libertad y la autonomía de cada individuo, su participación activa en el proceso (...).*

*La educación es siempre un ejercicio de la libertad. Sin ella estaríamos ante actuaciones de entrenamiento o quizás manipulación ante eficaces procesos de socialización y conformación, pero obviamente no ante actuaciones educativas.*

*La educación exige diálogo. Es la esencia de todo proceso educativo y no solamente cuando se trata de la apropiación y educación en valores, que podría parecer más pertinente, sino también en la educación intelectual, la participación activa del educando a través del diálogo se hace imprescindible"* (Ortega, Mínguez i Gil, 1998. P. 35)

*També la conveniència de la conversa a classe, com ho feia el P. Sagrera, el diàleg amb els alumnes, la comunicació en els àmbits pedagògic i humà, la lluita per la igualtat entre alumnes i mestres a l'hora d'enraonar, de dialogar, per ampliar les perspectives de tots, ja hem vist que eren tasques prioritàries a la seva aula.*

També el biòleg Josep M Asensio ens comenta:

*"Prestar atención, tomar conciencia de aquello que nos mueve, practicar unas determinadas formas de vida, supone en alguna medida corporeizar lo que hacemos y pensamos, hacerlo*

---

<sup>18</sup> La Vanguardia, 23 novembre 2009

*nuestro y permitir entonces que todo ello surja de manera espontánea en nuestra cotidianidad. De ahí la importancia de una educación que nos permita desarrollar las actitudes y conocimientos que facilitan la experiencia del diálogo. (...) Por ello un verdadero diálogo sólo puede establecerse entre quienes, estando dispuestos a aceptarse por su común condición humana, comparten un mismo espacio convivencial desde el que pueden, en ese conversar cara a cara, ampliar sus respectivos horizontes de comprensión. Por eso, educar para el diálogo supone ya educar también en el diálogo, o sea en la aceptación de los demás y en la creencia de que no existe un solo mundo, una sola verdad". (Asensio, 2004 p. 188).*

També hem expressat més amunt tots els valors que Francesc Sagrera transmetia als seus deixebles, un assumpte a què donava una atenció excepcional, i arran d'aquests aspectes aportarem opinions sobre la importància dels valors en l'educació actual. Aquests autors (Puig, JM, Martín X i Trilla J, 1998) insisteixen a afirmar:

*"L'experiència ens diu que, en el moment en què s'abaixa la guàrdia, la inèrcia del professorat tendeix a oblidar la formació en valors al calaix del currículum ocult o a confondre l'educació altitudinal amb l'aplicació de normes disciplinàries de dubtosa factura. D'això, se'n dedueix la necessitat d'actualitzar constantment el debat dels valors a l'escola, almenys fins que hom vegi en la formació dels valors l'eix dels aprenentatges escolars"(...). "Que els ensenyants i els centres d'ensenyament, a més d'ensenyar, han de educar ha estat sempre força clar. (...). Totes són realitzacions que, en àmbits i per camins diversos (...) incorporen d'una manera volguda i explícita el treball educatiu sobre valors. Especialment sobre valors socials, cívics, o com se'ls vulgui anomenar, i selectivament sobre aquells valors socials que constitueixen el fonament de la vida democràtica, per tant: participació, solidaritat, cooperació, justícia, tolerància al pluralisme i a la diversitat" (Puig, J M, Martín, X i Trilla, J 1998. p. 40)*

La motivació és un altre dels aspectes importants en l'enfocament de la tasca, a l'escola en general i dels alumnes en particular, i Francesc Sagrera tenia molt en compte les necessitats de seguretat per a donar estabilitat a l'ambient i la formació, l'afecte, la pertinença i l'afiliació... Tenia molt present el que avui diríem que representa l'eix de la motivació per a Maslow (1954):

*"Estas necesidades se corresponden a lo que se llama necesidad de afiliación, es decir, a todo aquello que lleva al individuo a buscar a otros para ser aprobado, querido, etc.; son las necesidades de apoyo y asociación con otros.*

*Necesidad de autoestima. La búsqueda de estima y desarrollo de un concepto positivo de sí mismo dependen completamente de la satisfacción de las necesidades de afecto y pertenencia*

(...). *En este nivel se encuentran las necesidades de independencia, logro y aprobación, y en ellas hay dos subclases: primero, las necesidades de auto respeto y estima, y segundo, las necesidades de respeto y aprobación de otros.*

*Necesidad de actualización. Este nivel corresponde a todos los comportamientos orientados a desarrollar las potencialidades propias y alcanzar el máximo rendimiento y compromiso de que se es capaz.*”

Farem uns extractes d'uns llibres publicats recentment per dos escolapis, el P. Josep Liñán i el P. Jaume Bayó sobre el P. Sagrera, mestre i escolapi.

Del llibre del P. Josep Liñán, escolapi, fem un extracte dels testimonis de més deixebles del P. Sagrera com a mestre:

“El P. Sagrera era molt més forjador que instructor. Sempre insistia en la veritat, la bondat i la honestat. Es podria dir que no és precisament un místic, com ho era ell, l'educador ideal; però, a més de místic, era tot un home, un mestre excel·lent, d'una humanitat amarada d'evangeli amb què ho resumia tot. (...). Totes les afirmacions que segueixen són espigades d'entre les que van declarar els seus antics alumnes:

.-“El clima de la nostra classe era de confiança total.”

.-“Els pilars eren la llibertat ben entesa, el respecte a tot i a tothom, i la responsabilitat.”

.-“Ens recordava que quan Charles Dickens va visitar Nova York va lloar l'estàtua de la Llibertat, però hi va trobar a faltar l'estàtua de la Responsabilitat.”

.-“El que el P. Sagrera ens ensenyava no es trobava als llibres ni pretenia omplir els nostres caps de nocions, sinó la nostra voluntat de conviccions.”

.-“La nostra classe era una república democràtica, amb un alumne president i cinc ministres que s'anaven rellevant setmanalment.”

Els alumnes recorden que, malgrat la seva debilitat física, tenia una energia sorprenent. Sempre admetia una reclamació (...) sobre notes, conducta, càstigs, i rectificava. (...) Sabia corregir els nois sense humiliar-los.

“La pedagogia era, per a ell, el camí d'il·lustrar l'enteniment i el cor. (Liñán, 2006. p. 39-40-41).

Del llibre de Jaume Bayó, escolapi, creiem interessants alguns testimonis extrets del capítol “L'escolapi Francesc Sagrera”:

“Tot i viure intensament el seu sacerdoci, el P. Sagrera se sentia tot un escolapi. Havia renunciat al seminari perquè l’apassionava l’educació dels infants i els joves, els homes del demà. Estava convençut de la dita de Calassanç: “Si a *teneris annis...*” És a dir, si els nens, des de la primera infància, assimilen una adequada formació en pietat i en lletres, se n’ha d’esperar amb tota seguretat un venturós reeiximent de la pròpia vida”( Cot. 5).(....) Era, de fet, tot un pare per a cadascun d’ells, com recorden i ho reconeixen alumnes que avui dia el tenen ben viu, tant a ell com als seus ensenyaments i exemples.(...) No tenia res de mestre funcionari, sinó que, com a bon català, li plaïa la feina ben feta (...) Ell creia molt necessària la formació dels deixebles. Saber és imprescindible, però si després la voluntat no resta enfortida, malament rai! El món està ple de “quadres d’honor”, ciutadans inútils, molt savis però d’una ineficàcia total per al viure quotidià. (...)

Com escriví el vicari episcopal, Josep M Aragonés, a “Catalunya Cristiana”: “Francesc Sagrera era capdavanter de la pedagogia. Les seves classes serien un model a seguir avui dia. Era, en realitat, una escola per a la vida, per al bon ús de la llibertat de cara al futur... Estava al corrent de tots els moviments culturals, llegia moltíssim, tenia una selectíssima biblioteca i en va constituir una a classe per afecionar als seus alumnes a la lectura. Es preocupava de tot allò que podia millorar la formació dels seus alumnes, i ja aleshores aconseguí permís per llegir obres de les més avançades tendències científiques i socials. Féu deixebles. Era un mestre que, tot fent “savis“, sabia fer i feia persones. Era molt creatiu. Per exemple, a classe de matemàtiques feia redactar els problemes als alumnes, i després es resolva el que s’escollia entre tots. (...) A cadascun dels seus alumnes, sovint els deia, insistentment: “Treballa, lluita, esforça’t, venç-te”. (Bayó, 2005. p. 20-21-22-24-25-26).

En aquesta exposició de les idees de Francesc Sagrera, i les similituds que hem exposat amb els autors preocupats per l’educació de qualitat avui dia, trobem l’actualitat del seu pensament, de la seva manera de fer i viure per a l’alumne, amb uns objectius que, si fossin practicats actualment, tal com recomanen aquests autors citats, millorarien la convivència per mitjà de les vivències, d’uns valors dins les aules.

Dels valors i la seva interpretació, en farem una exposició més àmplia en el punt següent.

## **2.- INTERPRETACIÓ ACTUAL DELS VALORS**

Tal com hem comentat anteriorment, Francesc Sagrera era un mestre que educava primordialment en valors com a elements bàsics en l'educació i formació dels seus deixebles.

La vigència dels valors a l'escola, i des de l'escola per a la vida, ha de formar part del més essencial en la formació dels alumnes.

“Educar en valors significa ajudar l'educand a descobrir els valors latents en la seva consciència i donar-n'hi consistència i solidesa a través de l'exemple i el testimoniatge. Els valors no es poden aprendre d'una manera objectiva, com si fossin dades geogràfiques o realitats numèriques, sinó que s'han de comunicar de forma indirecta i subjectiva. Es transmeten a través de la vida que fa un subjecte determinat (...). ( Torralba, F, 2001 p.10)

Són necessaris uns valors bàsics per a la realització de la persona humana en una dinàmica de alliberament personal i comunitari que ens obri als altres.

És necessari passar de l'expressió teòrica dels nostres valors, refrenada en els idearis, al compromís pràctic de la realització. Això implica, per exemple, l'opció per la simplicitat i l'austeritat de mitjans enfront d'una societat de consum: “Ser més amb menys“.

Optem clarament per la necessitat de donar prioritat als valors en la vida al aula des dels primers anys, i hi ha urgència que això sigui primordial en el treball i les vivències de tots els professionals de l'ensenyament que formen part de la vida quotidiana a l'escola, en general, i a el aula, en particular. Per això hem cregut convenient fer una reflexió profunda en aquest sentit, ja que en la pedagogia i la vida mateixa de Francesc Sagrera era un “contínuum” tenir els valors integrats en la vida i fer tant de sacerdot com de mestre.

Atesa la importància que donem als valors, dintre de tot el treball, com a elements importantíssims, que volem promocionar i actualitzar, de tota la tasca de Francesc Sagrera, els tractarem en aquest punt.

Parlarem dels valors, en general, com a pautes de conducta desitjables, visió del món, ideal de vida, projecte social, etc. I, pel que fa als valors en particular, reflexionarem acuradament, entre d'altres, sobre els de cooperació, convivència i solidaritat propis d'una societat democràtica.

Donarem força importància al diàleg com a eina imprescindible per a la convivència i la resolució pacífica dels conflictes.

Aquests valors actualitzen les maneres de fer del P. Sagraera.. A partir dels seus diàlegs amb els alumnes tractarem de concretar aspectes a treballar a l'aula per a les necessitats d'avui dia:

Amb relació a les individualitats dels alumnes, insistirem en els adequats coneixement i valoració d'ells mateixos per a la adquisició d'una imatge positiva sobre les seves pròpies possibilitats i capacitats, la presa de consciència dels propis sentiments i emocions, les habilitats de control i autorregulació, l'adquisició d'habilitats socials necessàries per a relacionar-se, expressar els propis sentiments i idees, cooperar i treballar en equip, adquirir hàbits de vida saludables i promoure el consum responsable i respectuós amb la conservació i millora del medi ambient, etc.

Fent una mica d'història sobre els valors:

L'axiologia apareix com una de les branques de la filosofia a partir de la segona meitat del segle XIX.

El concepte de valor es va popularitzar les primeres dècades del segle XX. I es va propagar en els diferents àmbits de la vida personal i social al mateix temps que s'introduïa en altres ciències, com ara la Sociologia i la Psicologia.

Des de l'àmbit d'aquesta última, Rokeach (1973), desplaçant les actituds, considera que els valors són els veritables impulsors de la conducta humana.

Rokeach defineix els valors en termes de creences persistents i arrelades en les persones i classifica les creences de tres maneres: descriptives o existencials, avaluable i prescriptibles. Els valors corresponen a aquesta última categoria.

D'altra banda, aquest autor dóna dos sentits a la paraula "valor": instrumental i final. Aquest, com a estat final d'existència desitjable per a metes valuoses per si mateixes, de vegades de tipus moral. A l'instrumental, s'hi refereix com a diferents maneres de fer que serveixen per a la consecució de les metes a aconseguir. (Payá, 1997)

“Aranguren considerava que: *“La primera condición de la persona, por el simple hecho de serlo, por estar dotada de inteligencia y libertad, era su moralidad. Se refería a la “moral como estructura”* (Payá, 1997, p. 149).

Tot desenvolupament moral evoluciona en una vida amb uns valors com a conseqüència. Els elements que afavoreixen el desenvolupament moral són el desenvolupament social i prendre consciència dels problemes morals. El raonament influeix en la valoració perquè sigui integral. La tasca del sistema educatiu, en aquest sentit, és la del progrés moral compaginat amb la racionalitat.

#### Descriptors axiològics:

Alguns dels descriptors axiològics podrien ser el diàleg, la tolerància, la llibertat, la justícia, l'acceptació, el respecte, la col·laboració, la responsabilitat, la solidaritat, la participació, l'autonomia, el compromís, el compartir, la generositat, la fidelitat, la lleialtat, la pau, la democràcia, la crítica, la creativitat, l'amistat, la sinceritat, l'autocontrol, etc. Com veiem, partim d'una pluralitat de valors que es donen avui dia i que de vegades es tendeix a confondre en la seva absència.

Per tot això, podem afirmar que, si donem importància al desenvolupament de les habilitats cognitives, lingüístiques, culturals, etc. en l'educació, el desenvolupament dels valors té tanta importància com aquestes habilitats, ja que, si l'educació ha de preparar per a la vida, els valors constitueixen l'essència de la persona. Per tant, s'ha de donar la importància que mereix a aquest desenvolupament.

També des d'un punt de vista més pragmàtic i pràctic es pot dir que les actituds positives envers els valors són el motor del procés educatiu. “Pensar la educació moral es converteix, doncs, en una necessitat i una responsabilitat professional.” (Puig, J M, Martín, X i Trilla J, 1998 p. 14).

Com hem pogut observar més amunt, Francesc Sagrera també ens parla sovint de moralitat com una derivació de l'educació amb valors, ja que el que els té es pot considerar una persona moral. Per tant, podem considerar l'educació en valors i l'educació moral com una mateixa realitat amb els mateixos processos i finalitats, que en l'educació es complementen l'un a l'altre. No pot haver-hi educació moral sense educació amb valors.



Per fer una mica d'estudi de les aplicacions pràctiques d'aquests valors i aquesta conducta moral, quant a les finalitats de l'educació i tenint present el que entenem com a desitjable i com a ideal, com a valor o model, podem configurar dos grans blocs: la socialització i l'autonomia, la integració de la persona en la societat i el desenvolupament de la consciència crítica.

Educarem per al desenvolupament social i per al valor de la millora social; però, d'altra banda, també educarem per al desenvolupament personal, per ser millors. Si l'educació la considerem d'aquesta manera, estarem confirmant l'íntima relació entre educació i valors dintre de les dues grans finalitats: l'educació del desenvolupament social (per al valor de la millora social) i el desenvolupament personal (per ser millors).

Dintre dels aspectes pràctics, per portar a terme la educació amb valors, atesa la importància que té, per tot el que hem tractat anteriorment, els elements i les tècniques que han de formar part de la transmissió d'aquests valors són, entre d'altres: una tècnica discursiva, com ara el diàleg, i una reciprocitat entre totes les parts implicades és indispensable, amb unes regles i normes que han de regir la vida quotidiana a l'escola en la recerca de la veritat i el consens.

L'alumne ha de ser el protagonista de la seva llibertat i ha de ser el que aculli els valors i els adopti lliurement. Es tracta d'un desenvolupament interior en l'àmbit afectiu que té lloc quan l'alumne accepta actituds, normes i principis que arriben a formar part d'ell mateix en l'elaboració de judicis sobre valors i en la determinació de la seva conducta. En aquest desenvolupament, l'experiència hi té una funció fonamental.

Ja entrant en la concreció dels valors, aquests es realitzen en el desenvolupament de les actituds, que segueixen al coneixement i l'explicació (motivació) dels valors, es a dir davant d'una realitat (conjunt organitzat de creences, valors), la persona pren unes actituds que són conseqüència d'aquest coneixement, que ha considerat positiu afectivament i que la porta a un comportament ferm vers aquests valors. Per tant, l'educació en valors té un component dinàmic i d'acció, actiu. Es tracta del desenvolupament de certs valors que es consideren importants i d'integrar-los en la pròpia personalitat.

Una plena educació és la que considera que la millor manera de viure uns valors és construir una pràctica escolar que els faci viure i compartir, tal com hem vist en tota la tasca a l'aula de Francesc Sàgrera, per qui la vida a l'aula era un continuïum de valors viscuts i practicats.

Procediments per a l'aclariment dels valors.

Per a un aclariment dels valors, podem ajudar els alumnes a identificar i fer-se conscients dels seus valors i els dels altres, estimular la discussió de les raons i de les actituds i eleccions d'aquest valors com a objectius i de com acollir-los en l'educació. Per a tot això, partiríem d'unes preses de contacte prèvies per ajudar els alumnes a descobrir la realitat dels seus ideals i orientacions, i que els reconguin. Acceptats aquests valors, els poden canviar, si no tenen prou consistència, tenint en compte la percepció que tenen de la seva persona (autoconeixement) i de les obligacions amb ells mateixos i amb els altres.

Els mitjans emprats per a aquesta tècnica són una sèrie d'estratègies imprescindibles, com ara l'elecció (lliure), la votació (estimació, afirmació), la jerarquització d'alternatives i presa de posició (decisió) i la coherència en l'acció (afectació en la pròpia vida), que influeix en el propi comportament.

Podríem afegir-hi, com a complement de tot això, la garantia d'una constància i perpetuïtat en els valors; és a dir, traslladar-los a la vida diària: prendre consciència dels processos de l'assimilació d'un valor, apreciar i estimar els valors, compartir-los i afirmar-los públicament, i actuar d'acord amb els propis valors, d'una manera repetida i constant, aplicant activitats i realitzacions en l'acció. Considerar els passos següents (conseqüències) i tractar de posar l'alumne en situacions concretes que l'incitin a comportar-se d'acord amb els seus propis valors.

Quant als mitjans que hem d'afegir per assolir aquests objectius, poden ser: diàlegs aclaridors, preguntes aclaridores, escales de valors, dilemes morals (petites històries en què es planteja un conflicte que es pot resoldre de diverses maneres igualment factibles i defensables) i estudi de casos (descripció d'una situació real o fictícia, investigada i adaptada de manera que possibiliti una àmplia anàlisi i intercanvi d'idees en grup) –els casos poden ser reals o hipotètics o imaginaris–, anàlisi de valors i anàlisi crítica de la realitat (procediment útil per a analitzar els problemes complexos, els fets d'experiència que impliquen un gran nombre de factors i les seves conseqüències), comentari de text (mètode eficaç per a enfrontar-se críticament a la realitat i convertir un tema en problemàtic o aprofundir en aquells que ja plantegen un conflicte), i autorregulació de la conducta (desenvolupament de competències, actituds i conductes que suposen un autocontrol de l'alumne) com a mitjans per a treballar els valors.

Les tècniques que podem esmentar per a completar aquesta exposició de mitjans per treballar els valors poden ser: contes, jocs, tècniques de treball en grup (simposis, dilemes, jocs de rol, debats, seminaris, pluja d'idees, entrevistes, fòrums, sessions de tribunal i altres tipus d'activitats: teatre, còmics, titelles, murals, redaccions, etc.

Per aconseguir tot el que he exposat anteriorment, hem de comptar amb l'experiència quotidiana del valor, que es fa del tot imprescindible, però s'ha de considerar que és important que comenci en l'entorn: l'escola, família, etc. En aquest sentit, es pot dir que els valors s'aprenen si es practiquen. Cal fer de la praxi un mitjà privilegiat en l'educació: apropiació dels valors.

### Importància dels valors

En la part menys optimista que abordarem respecte als valors, tractarem de reflectir com estem avui dia, en l'àmbit social, pel que fa a això, i sembla que és ben igual que en el temps de Francesc Sagrera: la falta dels valors a tots els nivells: social, polític, personal era un fet, com ho podem deduir dels seus articles als Cercles d'Estudi, i ell lluitava contra aquest estat de coses, i nosaltres, ara i aquí, també hauríem de lluitar, pels mateixos motius, en la situació actual.

En els punts següents aportarem alguns estudis sobre la absència actual de valors, i donarem algunes pistes sobre la importància que tenen:

Avui dia, educar en valors és molt important. N'hi ha una pèrdua en tots els àmbits, i amb l'aparició dels mitjans de comunicació de masses (TV, premsa, etc.) s'ha afavorit l'apologia de condicions negatives com ara la violència, l'egoisme, el consum desenfrenat, etc. Aquí és molt important la resposta de tots els estaments: escola, família, societat, etc. per afavorir que el noi compregui els valors i l'ús que n'ha de fer, perquè pugui desenvolupar la vida amb equilibri i amb hàbits i conductes favorables als valors, sobretot quan tot sembla confabulat perquè els nois s'acostumin a consumir. Les estratègies que el mercat i la publicitat aboquen diàriament a través dels mitjans converteixen la societat en despersonalitzada i egoista, uns aspectes cada vegada més observables en el nostre entorn, on més aviat és la societat, la que està en crisi, i no els valors. Per això no es respecten tant com caldria.

Els valors són importants per poder refer la societat ja que, malgrat l'evolució tecnològica que ha suposat una millora i un avanç per a l'home en qualitat de vida i benestar (no per a tothom, malauradament), s'ha de treballar pels valors, perquè l'ésser humà ha retrocedit en allò referent a la dimensió humana.

Podem aportar el resultat d'un estudi i altres afirmacions aparegudes a la premsa per reafirmar tot això anterior:

*“Un estudio realizado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) alerta sobre que los menores catalanes pasan 990 horas anuales ante pantallas electrónicas y solo 960 en la escuela, que hay pocos programas infantiles buenos, que el 15% de los escolares sufre*

*insomnio a causa de los ruidos y los horarios, y que muchos contenidos son aberrantes”. Ante esos resultados, su presidente, Francesc Codina, propone ampliar el horario de protección a la infancia, compensar la diferencia horaria entre escuela y televisión, favorecer una mayor producción infantil, crear nuevos canales especializados y concienciar a los padres sobre su responsabilidad”.*

*(...) “Joan Salinas-Rosés es professor de psicoanàlisis en la Universidad del País Vasco. Según él, lo que está en debate son síntomas contemporáneos que todo sujeto recibe de modo masivo. El problema de fondo no es de cifras y horas, sino de personas indefensas ante unos medios que tienden hacia la uniformidad y el pensamiento único, en línea con la globalización y una colonización de las mentalidades cada vez más sutil.”<sup>19</sup>*

El potencial cognitiu i afectiu que pot aportar l'educació dels valors convertiran l'alumne en un noi actiu, preparat per al desenvolupament de les pròpies possibilitats i competències, amb l'ajut de la informació i el suport que rep dels adults, que l'ensenyen a desenvolupar-se com a persona, de manera que això li permet reflexionar i reaccionar davant situacions que presenten conflictes de valors, per diferenciar, mitjançant el raonament, allò correcte i allò incorrecte.

L'infant, que depèn inicialment dels adults, accepta d'obeir-los de vegades contra els seus instints. A partir dels vuit anys, amb el desenvolupament del pensament lògic i concret, comencen a aparèixer els fonaments de la independència, lligada amb el sentit de comunitat, que acaba amb la independència completa, a l'inici de la pubertat

També el diàleg, la discussió i l'acceptació de diferents opinions són habilitats bàsiques en l'educació social, i això són valors que afavoreixen l'adquisició de competències com ara l'autocontrol, que és molt útil per a poder actuar amb seguretat i coherència, i amb criteris propis quan aquests no són dominants.

La utilització de conceptes com ara justícia, veritat, responsabilitat, virtut, etc. en la vida quotidiana i la seva associació amb conductes i actituds reals a l'aula possibiliten que els nois assumeixin progressivament els valors i els desenvolupin en altres àrees i contextos; això voldrà dir que comprenen què representen els valors.

### Elements per a transmetre valors

---

<sup>19</sup> Alicia Rodríguez de Paz. La Vanguardia, Revista, 25 de Enero del 2004

En el si de la comunitat educativa, com a elements del procés de transmetre i viure els valors, i la seva maduració, podem esmentar: la comunicació, la correspondència, la convivència, l'autonomia, l'autoconsciència de la pròpia identitat, la seguretat emocional o autoestima, l'assertivitat, la capacitat d'establir lligams de tipus afectiu i l'aclariment, la coherència (contrastació dels valors viscuts i proclamats), la llibertat (sense ella no tindria sentit parlar de valors), l'anàlisi dels mitjans d'expressió de què disposem per vivenciar valors i cercar i facilitar espais de reflexió que permetin l'avaluació de la vivència dels valors.

En primer lloc, és important esbrinar en quin estat general de coneixement sobre el tema es troben els alumnes i els seus nivells de tolerància, responsabilitat i cooperació, tenint presents les diferents edats, el nivell de desenvolupament i la maduresa.

El seu estat pel que fa a l'autoconeixement, l'autoestima, l'autoconcepte, el coneixement de la pròpia identitat, l'autonomia, els sentiments, la reflexió i l'actuació, etc, com a elements importants, entre d'altres, per afrontar amb garanties d'èxit la segona etapa de vivències i actituds adients amb els valors.

L'exemple dels mestres com a part important en la posada en pràctica dels valors i la seva continuïtat en la vida, atesa la funció enormement important que els valors tenen en el desenvolupament personal i social de l'individu, i en la seva educació integral.

Les activitats que es poden crear al voltant dels valors, mitjançant la imaginació o a través de la consulta de publicacions sobre aquesta temàtica amb activitats o models, poden ajudar a treballar els diferents aspectes que formen part dels valors. Les interaccions de caire positiu que ens presenten els valors esmentats, així com l'anàlisi o la reflexió pel que fa als contravalors, ens poden permetre aconseguir un treball al més complet possible.

Per acabar, delimitarem els camps per treballar valors, i ens podríem referir als que és imprescindible que siguin transmesos a través de la educació. Ara caldria definir quins valors cal emfasitzar en el nostre present cultural.

Partim de la idea que els valors es poden transmetre a través de l'acció i el testimoniatge, com hem dit repetidament. I també creiem que una educació que dimiteix de la transmissió de valors ha dimitit pròpiament de la seva funció: es redueix a ser un mer acte informatiu o instructiu.

## Definicions d'alguns valors com a exemples

Hem anat enunciant els valors importants en l'educació i com transmetre'ls, els elements que els formen i les estratègies i tècniques, i podríem acabar amb unes definicions i condicions sobre alguns valors perquè siguin fructífers en els diferents contextos. Podríem començar per:

“El valor de l'escolta és la condició de possibilitat per al diàleg. Qui vulgui parlar ha d'estar obert al raonament de l'altre” (Torralba, F, 2001, p. 46).

- El diàleg és un valor en si mateix, com quelcom que sempre és a l'arrel de la naturalesa humana, com una estructura oberta que necessita una cura per donar els seus fruits, com, per exemple, en el moment del diàleg obrir-se a l'altre, acollir-lo, respectar-lo, escoltar-lo, comunicar-se, fer servir un llenguatge comú, compartir la reflexió i la crítica, donar-se serenitat i temps mútuament, i una mena de tracte que ha de complir uns requisits: no tenir por, ni excessiva prudència, ni tracte irònic ni despectiu. També cal tenir present que hi ha d'haver desig de participació, serenitat i tranquil·litat, flexibilitat i tolerància, diàleg democràtic, etc. Així com qualsevol paraula pot provocar discòrdia i una paraula cruel pot trencar el diàleg, una paraula suau pot aplanar el camí i una paraula amb amor pot canviar una actitud.

Alguns dels valors que interaccionen amb el diàleg són la tolerància, l'interès, la simpatia, la participació i la democràcia.

Alguns valors contraris al diàleg són la imposició, l'aïllament, l'antipatia i la intolerància.

- La pau i la no-violència, com un valor a què ha aspirat la humanitat des del moment que l'home descobreix els efectes nocius de la guerra i la violència.

La pau, entesa com a respecte, comprensió i col·laboració entre els homes i els pobles, com a promoció dels drets humans i de la justícia, com a desenvolupament, llibertat i superació de tota mena de violència.

En el seu sentit positiu és l'absència de guerres i violència directa i estructural; és a dir el reconeixement pràctic de la llibertat, la tolerància i l'establiment de la justícia en les relacions personals i socials. Com a exigències per a la pau i la no violència, podem esmentar: el compromís efectiu per la justícia que comporta la defensa de la dignitat de les persones i dels drets humans, i la promoció del bé comú impulsant i afavorint mesures de solidaritat i justícia social. També podem esmentar la llibertat com a fonament imprescindible en la construcció de la pau. Sense llibertat, mai no hi haurà un ordre social, polític i econòmic.

La persona es construeix en llibertat. Només el creixement en la llibertat possibilita el desenvolupament de la responsabilitat personal, que és una actitud fonamental.

*“Construir la paz”, afirma Mayor Zaragoza (1994:7), “no significa solamente evitar la confrontación armada, sino elaborar, con tesón y prudencia, los instrumentos que permitan erradicar las causas de la violencia individual y colectiva: la injusticia, la opresión, la ignorancia y la miseria, la intolerancia y la discriminación. Para ganar la paz hay que esforzarse por edificar, sin prisa pero sin pausa, un armazón de valores y actitudes que modifiquen a medio y largo plazo tanto la conducta íntima como la social. Ganar la paz quiere decir consolidar la convivencia democrática en un nuevo empeño de tolerancia y generosidad que es, en última instancia, una tarea de amor.”* (Ortega, P. Mínguez, R. Gil, R. 1998)

“La pau és l’ordre consegüent a la justícia. (...) La pau es relaciona intrínsecament, doncs, amb la justícia. En un clima d’injustícia i desequilibri entre les persones, difícilment hi pot haver pau, perquè la pau es relaciona estretament amb l’harmonia i amb el reconeixement de cadascú. (...). Quan una persona està en pau amb si mateixa transmet pau als altres, mentre que quan una persona està en lluita i se sent gelosa dels altres per allò que són o per allò que tenen, està en conflicte continu i transmet aquell conflicte (ressentiment envers els altres). (Torralba F, 2001, p. 361-362).

Alguns valors que interaccionen amb la pau: justícia, respecte, acceptació dels altres, cooperació, amistat, ajut, sinceritat, etc...

Els contravalors que interaccionen amb la pau: hostilitat, injustícia, enemistat, conflictivitat, marginació, desequilibri, etc.

- La justícia. Entre els autors que ens defineixen la justícia, Vidal, (1980) la sintetitza en els elements següents:

*La relación de alteridad: lo justo aparece en la relación de las personas respecto a un orden, norma o medida.* (Ortega P, Mínguez R, Gil R, 1998)

*La exigencia de un deber: La justicia se refiere a algo debido a otro; lo que hay que dar a otro por ser suyo.*

*La tendencia a la igualdad: La justicia es el intento constante de dar; proporcionar a cada uno lo que se merece o lo que le corresponde de un todo.*

Pel que fa a l’educació, en l’experiència del valor de la justícia es fa imprescindible la sensibilització davant les injustícies, la informació que permeti el judici encertat i comprensiu,

la disposició afavoridora de la justícia, voler conductes justes i finalment, experiències de conductes justes i implicació en l'acció.

Alguns valors que interaccionen amb la justícia: reconeixement, honradesa, tolerància, imparcialitat, etc.

Contravalors que interaccionen amb la justícia: egoisme, violència, injustícia, falsedat, intolerància, enveja, etc.

La solidaritat és uns dels valors més importants en l'educació, ja que fa referència, tant en el seu sentit social com en l'individual, a ser solidari amb els altres en els seus problemes i les seves circumstàncies, així com amb les injustícies de fam, penyalitats, etc. En un sentit més social, s'entén com la interdependència entre tots els homes i els pobles. Per això, el que li passa a qualsevol persona o comunitat no ens pot ser aliè ni indiferent; el reconeixement de la dignitat de la persona, de qualsevol persona, de tota persona, reclama la nostra solidaritat.

Marchioni (1990) exposa les notes distintives de la solidaritat:

- No acceptar la situació existent i no considerar-la immodificable.
- Voler ser participants d'un canvi vers la qualitat de vida.
- Evitar qualsevol tipus de paternalisme substitutiu.
- Participar afavorint la participació dels altres.
- Actuar de pont i de relació entre les diferents classes socials.
- El voluntari, des de la solidaritat, no ha de fer res si la comunitat interessada no hi participa.
- Entendre que qualsevol procés de transformació de la realitat és, en la base, un procés educatiu.

(Ortega, P, Mínguez, R, Gil, R, 1998, p. 101)

Alguns valors que interaccionen amb la solidaritat: generositat, respecte, col·laboració, ajut, imaginació, amabilitat, desprendiment, comprensió, amistat.

Els contravalors que interaccionen amb la solidaritat: egoisme, insolidaritat, irrespetuositat, irritabilitat, etc.

### Comentari

Per poder valorar el present o el context, a fi d'escollir els valors més adients en la tasca educativa, en l'apartat següent farem un resum de aquest context en l'escola d'avui. Com la trobem a través d'opinions dels mitjans de comunicació i d'algunes revistes especialitzades, i



també hi inclourem els nostres comentaris sobre el tema; però podem apuntar ja aquí alguns dels valors que creiem que poden ser interessants per al desenvolupament correcte de l'educand en la família, la societat, en la vida a l'aula, en la vida en general, etc, com, per exemple: la memòria, la responsabilitat, l'amor filial, la igualtat, la llibertat, la racionalitat i la longanimitat, que es relaciona amb la paciència, la perseverança i la fortalesa.

### **3.- L'ESCOLA AVUI: EL MESTRE I LA PRÀCTICA EDUCATIVA**

En aquest apartat de l'escola avui, realitzarem un estudi sobre l'estat actual de la qüestió, per tal de revisar els temes pendents que tenim ara a l'escola, a l'aula, al sistema educatiu, etc. Ho realitzarem a partir de treballs d'altres autors i també de l'opinió pública mitjançant la premsa escrita, principalment del nostre país.

Encara que en l'època de Francesc Sagrera aquests aspectes més problemàtics sembla que no es donaven a l'escola, o almenys no igualment, el context potser encara era més difícil que l'actual, i els alumnes també vivien en una zona més aïllada. De totes maneres, eren alumnes, al cap i a la fi, i per tant, molts dels problemes entre el professor i l'alumne també es deuri donar. per tant, segurament algunes idees de Francesc Sagrera tenen vigència en uns temps que necessiten renovacions, reflexions i canvis, tal com veurem a continuació.

En aquest apartat intentarem transmetre l'estat de l'escola en el moment actual, com una revisió de la qual partir, i ho farem a través d'un recull de notícies aparegudes els últims temps en alguns mitjans de comunicació. És a dir a partir de la informació sobre el que hi ha a l'ambient, en el nostre context ciutadà, en l'àmbit nacional i en l'internacional, en alguns casos particulars.

Citarem els comentaris més rellevants dels que han aparegut en diaris com ara "La Vanguardia" i "El País". El to general és més aviat pessimista, però en alguns casos és optimista: quan intenten apuntar solucions.

Per mostrar la realitat a les aules, també es comentarà l'opinió sobre l'estat de l'escola en alguns aspectes, com ara la convivència, la violència, la col·laboració de la família, etc, a través de l'opinió d'especialistes en educació.

Alguns arguments s'introduiran a manera de cites de revistes i publicacions sobre educació, com ara "Quaderns de Pedagogia", "Revista de Pedagogia", "Ciencia de la Educación", etc. Es pretén donar una visió general que serveixi d'aportació de com es veu l'educació en el seu conjunt i els seus principals problemes en els últims cinc anys, aproximadament.

Agruparem aquestes temàtiques per punts i anirem incloent-hi comentaris i valoracions, a partir de la nostra experiència professional, així com a partir de les idees i la bona actuació educativa que hem après de Francesc Sagrera.

### **Consideració general de l'escola i l'educació**

Al diari "La Vanguardia", a l'editorial que du el títol "Escuela y conflicto", llegim: *"Un fantasma recorre nuestra sociedad. El fantasma de una infancia descontrolada, sobreprotegida y violenta. Prácticamente cada día los medios de comunicación tenemos que publicar noticias sobre conflictos y agresiones perpetrados en los centros de Enseñanza o en su radio de influencia. Noticias sobre la violencia de alumnos contra alumnos y padres contra profesores, que por su regularidad han dejado de conmocionar a la opinión pública. (...) He ahí a modo de ejemplo, el enunciado de los últimos casos de violencia escolar que se han producido en nuestro entorno. Una juez acaba de abrir diligencias a unos padres que agredieron al conserje y a dos profesores del colegio Marquina. (...)*

*Un maestro de Almería, después de regañar a uno de sus alumnos, hizo llamar a sus familiares, uno de los cuales le fracturó la mandíbula de un puñetazo. En este contexto, un sindicato de maestros acaba de presentar un estudio según el cual un 39% de los profesores sufre indicadores clínicos de estrés grave y casi un 50% están expuestos a algún tipo de riesgo psicosocial. Parece evidente que la institución escolar (a la que encargamos la socialización de nuestros niños y adolescentes) está siendo acosada interna y externamente por una forma nueva de agresividad. (...)*

*Problemas de indisciplina, extorsiones, destrozos de mobiliario escolar, insultos y ataques verbales. (...) El progreso y enquistamiento de la conflictividad en el medio escolar requieren ciertamente la máxima atención. (...)*

*Dos diferencias básicas caracterizan, sin embargo, nuestro modelo escolar. En España la educación no es una prioridad y la figura del profesor no es socialmente respetada. (...) La*

*conflictividad escolar no es una fiebre anecdótica. Es un síntoma de que algo no va bien en nuestra sociedad, y la escuela lo traduce".<sup>20</sup>*

Comentaris a les notes de premsa:

Aquests comentaris reflecteixen un ambient molt caldejat per les contínues incidències en el nostre entorn escolar, fruit segurament de les circumstàncies socials que vivim actualment: l'estat de la família, la poca adequació dels horaris per poder atendre els fills, el poc respecte pels professors i altres variables que seria llarg enumerar però que tots podem observar i viure amb més o menys preocupació. El fet que ens ha d'ocupar és poder minorar-les en la mesura de les nostres possibilitats.

Assenyalem aquesta notícia com un referent per a prendre consciència d'una realitat molt punyent de la nostra època. La urgència de posar-nos a considerar els valors i el seu treball a l'escola, a la família, a la societat i també en els mitjans de comunicació, com una prioritat imprescindible en una veritable educació.

Pel que fa als resultats, veiem en l'àmbit nacional i a la secció "Societat", que també "La Vanguardia" publica el debat de l'educació amb el títol: "*España vuelve a fracasar en la escuela*" i destaca: "*El último informe de la Comisión Europea constata el deterioro de la Enseñanza (...), que se confirma sin lugar a dudas sobre el cumplimiento de un programa de mejora de la educación con vistas al 2010 y sitúa al país en los peores lugares de la U.E., en cuanto a tasas de abandono escolar y terminación de los estudios de secundaria (...).*

*A nivel europeo constatamos el lugar que ocupa España en educación, muy por detrás de países como Portugal. Esto nos sitúa a la cola de Europa.<sup>21</sup>*

Per reforçar aquest fet, també al suplement de "Culturas" del mateix diari apareix un article de Xavier Antic<sup>22</sup> que du el títol "*Educación: el futuro empieza hoy*" on se'ns comenta (...) "*Tanto los informes de la OCDE como los de la Unesco y la U.E., así como los de la Fundación Jaume Bofill, ponen de manifiesto con gran regularidad que la situación educativa en España y Cataluña padece deficiencias estructurales graves, propias más bien de un país en vías de desarrollo. Sobre todo en tres aspectos esenciales: En primer lugar, la inversión (...); en*

---

<sup>20</sup> La Vanguardia, 26 de Noviembre de 2006

<sup>21</sup> La Vanguardia, 11 de Noviembre de 2005

<sup>22</sup> La Vanguardia (Cultura/s), 27- 2- 2.008

*segundo lugar, el fracaso escolar (...), y en tercer lugar, en calidad de la Enseñanza (...). Estas deficiencias estructurales son las responsables de otros tantos problemas (...). Como tales problemas, podemos citar la formación docente (...), la racionalidad de horarios, etc."*

#### Comentari:

Comentem el mateix per a Catalunya i per a Espanya des de la nostra postura respecte a diversos problemes a resoldre, com ara la formació del professorat, l'adequació a uns horaris laborals més adients per poder atendre bé els fills i les inversions, que són la base per al funcionament d'un bon sistema educatiu. Cal una aposta decisiva en aquests sentits.

En l'àmbit dels conflictes a l'aula:

En aquest àmbit, segur que Francesc Sagrera es deuria trobar amb conflictes o amb temes amb interrogants a resoldre; però igual que a l'escola avui, aquí intentarem trobar la sortida que ell sempre procurava de l'educació amb valors: per damunt de tot hi ha d'haver la bona convivència, el respecte mutu entre alumnes i professors, la comunicació, el diàleg, etc.

I ara entrarem en un tema també molt tractat pels mitjans de comunicació: el dels conflictes dintre les aules entre els alumnes, com ara el *bullying*, les baralles, etc.

Sobre les difícils relacions entre els alumnes i entre alumnes i professors... Resumint, sobre el difícil clima escolar, trobem articles<sup>23</sup> sobre article com ara el que du el títol: "*Una campaña con mensajes como buen rollo en la escuela pretende frenar el acoso*".

*Acabar con el acoso entre iguales en la escuela es la gran asignatura pendiente. Calcular el numero de alumnos que son víctimas de bullying (que es el término inglés -traducción de toro o matón- utilizado para referirse a vejaciones, mofas e insultos de las que son víctimas los escolares por parte de sus propios compañeros de clase) resulta, con los estudios que hay sobre el tema, una tarea prácticamente imposible.*

*Nadie niega, sin embargo, que el problema existe y que las acciones de esos matones de escuela son cada vez más crueles. La muerte de Jokin, el escolar de Hondarribia que se suicidó el pasado curso, al no poder soportar más las vejaciones de sus compañeros, o el caso de José,*

---

<sup>23</sup> La Vanguardia, 11-9-2005

*otro escolar de Mollerussa que estuvo a punto de correr la misma suerte por idéntico motivo, han contribuido a que se levantara la cortina del acoso escolar. (...)*

*Una de las últimas encuestas realizadas sobre el tema es la elaborada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación. Un 5,8% de los 3.000 escolares consultados de entre 11 y 12 años confesó ser víctima de acoso y vejaciones sistemáticas por parte de sus compañeros. La Generalitat tiene previsto realizar a lo largo de este curso una encuesta para conocer también el alcance real".*

També insisteix en aquestes mateixes qüestions el sociòleg Gabriel Galzo. En un article de Josep Playà amb el títol "Verdades escolares políticamente incorrectas" comenta: "Un 35% de los alumnos catalanes considera que hay menos autoridad de la que debería haber en las escuelas. Mi interpretación es que hay una demanda implícita de referencias, de que se diga lo que está bien o mal. (...)

*Hay una asignatura pendiente de la sociología de la educación, el efecto centro. Hay centros educativos que funcionan pese a las circunstancias adversas porque se unen una serie de factores: un director que dirige, un claustro estable, el apoyo de los padres sin inmiscuirse en exceso, un sentimiento fuerte de pertenencia al centro...*

*Se ha puesto todo el énfasis en valores finalistas, como la no discriminación, el ecologismo, el pacifismo y la lucha contra la homofobia, que naturalmente está muy bien. Pero mi tesis de fondo es que nos hemos olvidado de fomentar los valores instrumentales como el esfuerzo, la admiración y el respeto, la constancia y la aceptación de la autoridad."*

### Comentari.

El paper de les institucions, a fi d'abordar uns casos tan greus com els que acabem d'exposar, passa inevitablement per dotar els centres escolars de recursos que permetin contractar personal qualificat (psicòlegs, pedagogs, orientadors, mediadors, treballadors socials, etc) que permetin que cadascú faci bé la seva feina i alliberar els professors d'aquestes tasques.

Cal afrontar les noves matèries de ciutadania i tutories, amb l'assessorament d'aquests especialistes i, a més, en el dia a dia a l'aula, treballar sobre valors i educació moral i cívica, com a elements que poden afavorir la reflexió i el diàleg sobre aquests temes.

### Respecte del fracàs escolar

Els especialistes en educació, com ara el professor de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma Carles Monereo, a través dels mitjans de comunicació, en un article d'Ana L. Escudero que du el títol "*Los expertos relacionan el fracaso con la falta de estrategias de aprendizaje*", alerta que "(...) *A través de una investigación sobre cómo estudian los alumnos, estos aprenden a subrayar, a hacer esquemas o mapas conceptuales, pero luego son incapaces de trasladar estas estrategias de aprendizaje a las diferentes áreas curriculares o de hacer un uso reflexivo de las distintas técnicas que han adquirido (...)*.

*Sin embargo, aquellos estudiantes que han adquirido las estrategias de aprendizaje incorporadas en las propias asignaturas escolares saben aprender mejor. Algo que, según Monereo, sigue siendo todavía muy minoritario*"(...)

### Comentari

Els aspectes d'ensenyar a aprendre i aprendre a aprendre, tan importants a l'escola, es deixen de banda o, simplement, es donen tècniques d'estudi sense fer-ho cada professor en la seva assignatura per adaptar aquestes tècniques des d'un punt de vista pràctic, amb comprovacions de la seva incorporació en els estudis ordinaris.<sup>24</sup>

A l'escola, a més d'aquests dèficits apuntats de l'ambient escolar, els conflictes, etc, també s'originen situacions conflictives perquè els alumnes arriben amb problemes personals familiars o d'escolarització que s'afegeixen a tots els anteriors, com ara trastorns emocionals, una vida familiar desajustada, trastorns d'aprenentatge, elements negatius del moment sociològic que vivim, etc.

D'això tracta Marta Ricard en l'article "*Más de un tercio de los niños de preescolar tienen síntomas de trastorno emocional o de conducta*".<sup>25</sup>

*"Entre un 32,7% y un 46,7% de los niños de preescolar (tres, cuatro y cinco años), muestran síntomas de trastornos emocionales o conductuales, lo que indica que algunos sufren o sufrirán*

---

<sup>24</sup> La Vanguardia, 25-06-2007 ' El País, 25- 2- 2002'

<sup>25</sup> La Vanguardia, 24 de Noviembre de 2006

*el trastorno, según un estudio de la Unitat de Psicopatología de la Infancia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).*

*El estudio, basado en observaciones de padres y profesores de 1.104 niños catalanes, halló signos de ansiedad o problemas de conducta, entre otros (...).*

*Los expertos recordaron que la patología mental aumenta en todas las edades y lo achacan a los estilos de vida o valores de la sociedad actual, que, en el caso de los niños, establece estilos familiares o educativos inadecuados.*

*Doménech, directora de Psicología Clínica de la UAB, desaconsejó los extremos: ni una educación sin normas ni dictatorial: ni no tener tiempo para un hijo, ni sobreprotegerle y organizarle tanto la vida que no sabe entretenerse solo (...).*

*També a A. Macpherson, “Trastornos que marcan el futuro”, trobem: “Los más frecuentes son de conducta, atención, alimentación y personalidad. Estos trastornos mentales de la infancia no son las enfermedades mentales más graves, pero sí las que más repercuten en el futuro de los niños: pueden abocar al fracaso escolar, conductas antisociales y marginación. (...)”<sup>26</sup>*

### Comentari

Dintre de l'escola, com veiem en aquests articles d'especialistes en l'assumpte, els trastorns esmentats repercutiran en el treball escolar amb les consegüents pèrdues d'autoestima i trastorns d'aprenentatge (dislèxia, disfàsia, discalculia, d'aprenentatge no verbal, TDAH o d'altres). Per tant, és molt important la seva detecció precoç i aplicar-hi les teràpies psicopedagògiques més apropiades per part de la família, aconsellada per l'escola en l'àmbit individual i, en alguns casos, a la pròpia escola per part d'especialistes en Psicologia.

En l'àmbit ja més social i familiar, i com a producte de la societat on vivim, es produeixen problemes de què tots som conscients. També trobem, pel que fa a això, opinions interessants, com ara l'article a la Revista de “La Vanguardia” de Joaquim Roglan “*Infància y TV. Los niños de las mil horas de tele*”.

---

<sup>26</sup> La Vanguardia 12- 12-2009

Un estudio reabre la alerta sobre el consumo masivo que los menores hacen de la televisión. (...) "Un estudio realizado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) alerta sobre que los menores catalanes pasan 990 horas anuales ante pantalla electrónica y solo 960 en la escuela, que hay pocos programas infantiles buenos, que el 15% de los escolares sufre insomnio a causa de los ruidos y los horarios, y que muchos de los contenidos son aberrantes. Ante estos resultados, su presidente, Francesc Codina, propone ampliar el horario de protección a la infancia, compensar la diferencia horaria entre escuela y televisión, favorecer una mayor producción infantil, crear nuevos canales especializados y concienciar a los padres sobre su responsabilidad."<sup>27</sup>

### Comentaris a les notes de premsa

La sensibilitat social envers aquests problemes creix cada dia més; però a les famílies la consciència de les conseqüències d'aquesta actitud permissiva amb els nens i els adolescents no és tan responsable com ho hauria de ser, i els fills reben més influències de mitjans com ara la TV que de la pròpia família i l'escola. I, com que, per part dels mitjans, no hi ha la cura necessària per modificar els continguts, els resultats poden ser lamentables.

Si durant les hores de soledat que els nens passen davant d'un aparell, almenys també hi fossin els pares o altres adults, es podrien puntualitzar assumptes o dialogar sobre el que s'està veient.

Un altre problema pot ser no posar límits o normes per por a la frustració dels fills i a les tensions consegüents, i així s'arriba a una pèrdua d'autoritat cada vegada més greu.

Com a conseqüència del que hem comentat, veure massa televisió, sembla que s'aprengui molt i de tot; però en realitat no és així. Celeste López, en el seu article amb el títol "Oír mucho, saber poco"<sup>28</sup> ens comenta: "Camino Gómez, farmacéutica de Madrid, está segura que los adolescentes de hoy tienen en común con los de antaño su desinformación sexual. Ellos han oído muchas cosas, se informan unos a otros de lo que ven en la televisión o en Internet. (...) Ante este panorama –continúa el artículo–, expertos en medicina sexual y en salud pública llevan años recomendando a las autoridades sanitarias que se utilice el ámbito educativo para impartir los conocimientos precisos a los chavales, algo que, a su juicio, no se hace en este momento."

---

<sup>27</sup> La Vanguardia (Revista) 25- I - 2004

<sup>28</sup> La Vanguardia, 23- 11- 2009



## Comentaris

A l'època de Francesc Sagrera, ja hem comentat més amunt que ell sí, que tractava aquest temes a classe, amb el suport d'especialistes.

En aquest assumpte de la sexualitat passa com en molts d'altres, que sembla que no calen el diàleg ni la comunicació ni l'apropament al fill, a l'alumne... Pensem que ja en saben massa, però de cap de les maneres podem delegar unes responsabilitats que ens pertoquen, tant als pares com als mestres: les de comunicar-nos, amb el bagatge de la nostra experiència, per informar-los del que necessitaran en el seu desenvolupament.

El sociòleg Salvador Cardús, molt preocupat pels temes educatius, tant en els seus llibres com en els seus escrits, a l'article "*Sindicatos contra maestros*"<sup>29</sup> ens comenta: "*Son los perjuicios ideológicos los que explican la precipitada reacción de los sindicatos de la Enseñanza al convocar una huelga para protestar por las líneas básicas de la nueva ley de educación que el departamento ha dado a conocer. Los propios sindicatos han afirmado que se trata de una huelga ideológica y no reivindicativa. Y, en parte, es cierto: es la defensa de esa ideología que lleva años impidiendo que el sistema educativo sea capaz de leer la realidad objetiva y de ofrecer soluciones: según la lógica de estos sindicatos, la ideología les basta para indicar con nitidez cómo deben ser las cosas: los métodos pedagógicos, los presupuestos educativos, los niños y las niñas, y la sociedad en general, y si la realidad y los resultados les contradicen, peor para la realidad.*

*Es inimaginable que a estas alturas los maestros y maestras no quieran abrirse a la racionalidad y flexibilidad que exigen los nuevos tiempos y para los que prepara la nueva ley de educación.*"

A *El desconcert de l'educació*, el sociòleg, molt preocupat pels temes educatius, ens comenta en la seva introducció: "(...) El desconcert de l'educació, en aquest sentit, és una invitació al compromís personal per fer front a la desorientació general. (...) Al desconcert, cal plantar-li cara des d'ara mateix. I, per fer-ho, és indispensable saber on som tan exactament com sigui possible."

---

<sup>29</sup> La Vanguardia, 23- 1-2008

Les tres cares actuals de l'escola.

a) Un doble llenguatge: autoritats, mestres, pares... Cadascú pel seu cantó, parlen públicament de l'escola d'una manera i en privat d'una altra. Això reflecteix un gran desacord en els objectius dels uns i els altres (això, en altres col·lectius s'accepta, com ara entre els metges); però aquí afecta el nucli de la confiança (...). Haurien de compartir objectius, i la confiança és un ingredient fonamental.

b) Massa teories per part dels que se n'han anat de la pràctica i escriuen amb idees prefabricades en laboratoris universitaris o similars. Els mestres tracten, de bona fe, de reinterpretar a la llum de les teories el que passa al aula i no se'n surten. Hi ha un excés de cursets i retòriques que no deixen veure, en realitat, el que passa. En contrapartida, s'ha abandonat la lectura personal, reflexiva i crítica, i sovint s'ha menystingut el valor crític de la pròpia experiència (...). El món escolar esta com ara desprestigiada (...) i els mestres són absents dels fòrums. (...)

c) El progressisme ingenu. Impera en la cultura escolar una visió progressista del món que actua com un discurs políticament correcte i que censura el que no es pot ni pensar i imposa el que cal dir: una visió rousseauiana del món de la infància. (...) Se suposa que cal potenciar l'espontaneïtat, la sinceritat, la creativitat i la autenticitat, i així els farem més resistents davant del món. Però això ha emmascarat les catàstrofes que se'n poden derivar, com ara el fet que aquests valors han portat a uns substrats morals buits, ja que realment són valors si darrere hi ha quelcom o alguna cosa prèviament valuosa que es pot manifestar-se d'aquesta manera, perquè l'estupidesa, encara que sigui espontània, creativa i autèntica continua sent estupidesa (...). I els pares que es parapeten en el mateix amaguen el seu fracàs." (Cardús, S. 2005 p.11-43-44-45-46).

### Comentaris

Aquest fragment ens situa d'una manera general en un context que probablement és la llavor de molts dels conflictes entre la societat i l'escola, les dificultats dels mestres en el seu treball a l'aula, la confusió en els valors a treballar amb els alumnes a l'escola, etc. La presa de consciència sobre tots aquests temes ha de ser ferma i conseqüent per part de tots els agents educatius, amb una integració de tots els estaments: la societat, les famílies i els mestres, per a una educació integral (amb l'aportació de psicòlegs, pedagogs, educadors socials, etcètera) i amb una meta important: responsabilitzar-nos tots de la urgència d'aquests objectius.

## La convivència escolar

La convivència a l'escola és un altre capítol important en parlar del context escolar, sobretot ja a l'aula, però també en general. Igual que els apartats anteriors, és un tema més aviat intemporal, i segur que Francesc Sagrera també el va haver d'afrontar, tot i que no com ara, que hi ha més massificació. Però ho va solucionar com molts especialistes en educació recomanen avui dia, i com veurem a continuació. En aquest sentit, hi ha diverses opinions i també recomanacions des de les revistes especialitzades en educació, que comentarem breument. Per exemple, a "Cuadernos de la Educación".

"La base de la convivencia en el centro escolar democrático debe ser la libertad y la responsabilidad. Es decir, se debe ofrecer un clima de relación donde el alumnado se sienta libre y respetado, además de relajado y controlado. (...)

Si en nuestro centro queremos educar en libertad, deberemos mentalizar al alumnado para que ellos mismos, ayudados por los maestros, establezcan las normas de convivencia que les permitan trabajar en un clima de distensión y respeto.

En el mismo sentido, el alumnado de los centros de educación primaria debe sentirse autónomo respecto de los adultos, lo que va a suponer una facilidad y una disposición a transmitir sus ideas de modo razonable y libremente. (...)

Si también pretendemos educar en la responsabilidad, debemos crear actitudes para que el alumnado acepte las reglas de juego de la convivencia de tal forma que, si participan en la elaboración de las normas, asuman su interiorización y el control que toda norma conlleva.

Debe quedar claro que ser responsable supone asumir un cierto grado de madurez, tanto sobre uno mismo, como sobre los propios derechos y obligaciones.

(...) A convivir se aprende, y este aprendizaje es necesario para ir configurando una sociedad más justa, solidaria, pacífica y democrática. Algunas propuestas que potencian este aprendizaje son:

- Implicar al alumnado en la elaboración de las normas del centro.
- Potenciar los equipos de mediación entre iguales y mixtos.
- Diseñar planes de tutoría que incluyan los conflictos y su resolución pacífica.

La clave para educar en la convivencia está en incidir en los derechos humanos de la persona (valores) y a saber respetarlos tal como se establece en la Declaración de los Derechos Humanos; también en incidir en la dignidad de la persona (sin distinción de raza, sexo o religión); y por otro lado, saber ponerse en el lugar del otro (empatía: es decir tener en cuenta sus sentimientos, sus emociones, opiniones, dificultades, etc.). (....)”.

### Comentari

Les solucions a moltes d'aquestes qüestions passen per la individualitat del alumne. Són coses a tenir en compte com es tracten a l'aula els conflictes en l'àmbit individual i en grup, com van el respecte mutu, la responsabilitat individual i grupal... Se'n pot parlar a classe i fer diàlegs, valoracions, etc.

### El clima escolar

Respecte del clima escolar, la violència i els problemes de convivència a l'aula, també podem aportar algunes notícies, articles i comentaris apareguts a la premsa que ens indiquen l'estat de la qüestió. Per exemple, en un article amb el títol *“Una campaña con mensajes como “buen rollo en la escuela” pretende frenar el acoso”*, J. Ricou ens comenta: *“Acabar con el acoso entre iguales en la escuela es la gran asignatura pendiente. (....). En Cataluña hay más de 200 centros con personal cualificado para detectar e intervenir con la mediación y resolución de conflictos. (....) En centros de Gran Bretaña e Irlanda es habitual encontrar en las escuelas carteles con consejos como: “Actúa. No calles. El silencio perpetua el acoso”. Un mensaje que da en el núcleo del problema, pues una de las características que se repiten en todas las víctimas de bullying es el silencio con el que sufren ese acoso. (...) En Japón, país que siempre ha destacado por la rectitud y la disciplina en las aulas, el jime, como se le conoce, preocupa porque está detrás de muchos de los suicidios escolares.”*<sup>30</sup>

### Comentaris:

Els centres escolars són essencialment i bàsicament llocs d'aprenentatges; però aquests aprenentatges són molt diversos. Quan parlem de coneixements ens referim quasi sempre als continguts acadèmics o instructius oblidant un gran nombre d'altres sabers, com ara els valors,

---

<sup>30</sup> La Vanguardia, 11-9-2005

que s'han de generar i són útils principalment en aquests temes de convivència. Són coneixements que sorgeixen en la pròpia pràctica educativa, de tipus emocional, relacional, afectiu, coneixements instrumentals de tota mena, que cal que formin part del dia a dia, de la vida a l'aula com elements que poden aconseguir una socialització entre els alumnes i entre alumnes i professor que ens allunyin d'aquests aspectes de la convivència no desitjables.

### La família i els conflictes escolars

També la família té molt a veure en els conflictes que cada alumne porta a l'escola. En aquest sentit, en un article, Alicia Rodríguez de Paz escriu: *“Una parte significativa de la indefensión que siente el profesorado ante los problemas de indisciplina en el aula tiene que ver con la actitud de los padres de los alumnos. Hasta el punto de que una de cada cinco quejas presentadas al servicio de asistencia del sindicato A.N.P.E. en el último año se debe a “insultos y amenazas y denuncias injustificadas” de los progenitores.*

*Padres y profesores aparecen en ocasiones abiertamente enfrentados, cuando en principio tienen una misma preocupación: contribuir a que los pequeños disfruten de la mejor educación posible y saquen el máximo partido de ella.*

*(...)En cuanto al estado anímico que reflejan las 1.400 consultas recibidas, casi un tercio de los profesores que se pusieron en contacto con A.N.P.E. aseguran que les han diagnosticado depresión y otro 50%, que padece ansiedad. El 20% restante señala que le han dado la baja laboral.*

*(...) El mismo sindicato presentó ayer un informe sobre los riesgos psicológicos a los que se enfrentan los docentes de la Comunidad de Madrid, por ejercer cada día su profesión. En él alertan de que prácticamente la mitad de los encuestados se encuentran expuestos a sufrir estrés, acoso o burn out (síndrome del quemado). Según estos datos la sombra del estrés se cierne sobre casi cuatro de cada diez profesionales, al tiempo que el profesorado arrastra una tasa de síndrome del quemado del 21,2%. Entre los factores que influyen en mayor medida en el estrés figuran la falta de apoyo de los padres (80% de los afectados), indefensión y falta de respeto (70%), así como las presiones que reciben de las familias de sus alumnos.<sup>31</sup>*

També sobre el mateix tema, Juana Sánchez Venegas a l'article titulat *“La familia, agente de educación; crisis de valores”* ens comenta: *“Actualmente se reciben muchas quejas por parte*

---

<sup>31</sup> La Vanguardia, 23-11-2006

*de los profesores porque los padres se empeñan en no trabajar en común con los maestros, en quitarles autoridad. (...) Nuestra pregunta se refiere a por qué se ha llegado a esta situación.*

*La etapa escolar en todos sus niveles, desde la infancia a la universidad, es un camino inmejorable para compartir y participar con los hijos de su vivir. Este camino pone en evidencia que el amor es generoso, servicial, lo espera todo... como dice San Pablo. El amor excluye la indiferencia y la obsesión. De ahí que participar del crecimiento educativo de los hijos, que integra la formación moral y la académica, rechace la dejación de responsabilidades, pero también una forma de competitividad rivalizadora en la que los padres quieran imponer sus propios deseos.*

*En los últimos tiempos se ha vivido un deterioro de la educación en dos sentidos: se ha dejado de creer en su excelencia y se ha optado más por los aspectos cuantitativos, por su mera expansión (...) Y en el actual fracaso escolar reconocemos que algunos de los problemas más graves provienen de no haber sabido apreciar la educación como excelencia. (...). Desde la familia tampoco se ha prestigiado la educación y se ha hecho dejación de su reconocimiento y de su autoridad. (...) Autoritarismo, no; pero tampoco se puede hacer dejación de la autoridad. (...) Vivimos las consecuencias de una generación en que la autoridad significa que alguien que ya es adulto se hace responsable de una tradición.*<sup>32</sup>

### Comentaris

Tots aquests problemes són difícils de solucionar sense la col·laboració decidida dels pares amb l'escola i un canvi, en primer lloc, de la visió del fills/es per part dels pares a la pròpia família, on és molt important no entronitzar provisionalment una infància que ja fa temps que ocupa el lloc que en generacions anteriors ocupaven els pares o els avis. Hem anat a l'altre extrem, i si els alumnes, a la seva família, estan situats al cim, és quasi impossible que acceptin la jerarquia del professor. Cal revisar aquestes actituds i s'han de prendre, per part dels pares, les mesures que permetin un millor equilibri de forces a la família, amb autoritat sense autoritarisme i amb valors a la llar, presents i practicats amb l'exemple com a eina primordial perquè aquests valors fructifiquin en els fills/es.

### La societat i els conflictes als centres escolars

---

<sup>32</sup> Pedagogia i Educación, nº 215, Julio y Agosto- 2005

Josep Playà escriu en un article sobre les conclusions del sociòleg Javier Elzo (que ha estat professor i degà de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat de Deusto) sobre l'informe "Jóvenes españoles 2005" i l'"Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya" encarregada per la Generalitat. Entre d'altres coses, ens diu: *"Un 35% de los alumnos catalanes considera que en las escuelas hay menos autoridad de la que debería haber. Mi interpretación es que hay una demanda implícita de referencias, de que se les diga lo que esté bien o mal."* (...)

*Aplauzo y sostengo que haya una materia como educación para la ciudadanía, pero me pregunto por qué antes hemos rechazado la enseñanza de la religión o la educación en valores.*" (...)<sup>33</sup>

### Comentaris

Tot el que ens diu el sociòleg en aquest article coincideix amb el que hem esmentat abans; però ara des d'un punt de vista més social i també a través d'estudis encarregats per una institució, cosa que ens indica també la preocupació d'aquestes entitats pels problemes que ens ocupen. L'estil és una mica conservador, però no deixa de ser útil per constatar les dificultats a trobar sortides, ara i aquí, a aquestes situacions conflictives.

Sobre els conflictes escolars es tracta a l'article "*Dos estudios sobre el clima escolar*" de Fermín Barceló (responsable de Relacions Socials d'Ararteko) i Jaume Funes (que actualment és adjunt per la Defensa dels Drets de la Infància del Síndic de Greuges de Catalunya).

Els seus estudis pretenen analitzar el clima escolar en el seu conjunt: les relacions entre iguals, les relacions entre l'alumnat, i entre aquests i les famílies, i conèixer la gestió que la comunitat educativa fa del clima escolar. En l'article ens comenten la preocupació de les institucions: *"Podríamos decir que nuestras instituciones se ocupan del tema simplemente porque el abuso, el maltrato, el acoso suponen vulneraciones de derechos que deben ser adecuadamente corregidas por las administraciones. Pero también es cierto que el incremento de quejas relacionadas con los conflictos en el espacio escolar y las alarmas y preocupaciones sociales, en parte inducidas y retroalimentadas por los medios de comunicación, han hecho que los responsables decidieran abordar el fenómeno de la manera mas sistemática y profunda posible. (...) La sensibilidad y preocupación colectivas han cambiado. Gracias a ello hay una mayor*

---

<sup>33</sup> La Vanguardia, 25-6-2007

*conciencia de diferentes situaciones de padecimiento de un grupo significativo de chicos y chicas en edad escolar, que hace más evidente la necesidad de buscar las respuestas adecuadas. (...) Los problemas que nos llegan son sólo una pequeña punta del iceberg, y en general reflejan situaciones graves, que afectan a derechos básicos: especialmente que todo alumna y alumno tiene derecho a acudir a la escuela sin miedo a ser perseguido, insultado ni marginado, el derecho a ser diferente y aceptado como tal por el grupo, el derecho a ser escuchado y protegido por quienes tienen el deber de hacerlo, etc.*

*(...) Lo que se pretende saber (...) a modo de ejemplo, entre otras cosas:*

*- Conocer los valores (en discursos y prácticas) que dominan las relaciones sociales y pedagógicas en el centro.*

*- Explorar la estratificación social y grupal del entorno escolar y su posible incidencia en las jerarquías sociales que se dan en la institución escolar y en los valores que rigen las relaciones entre iguales, etc.<sup>34</sup>*

### Comentaris

Tots aquests estudis reflecteixen la notable preocupació de les institucions, que poden ajudar en la constatació d'aquests problemes tan greus i que necessiten una solució urgent. És en un treball d'equip entre les institucions, la família, l'escola i la societat, on podem trobar la base per a solucionar-los.

Un altre assumpte important pel que fa a la contribució de la societat a la millora general del desenvolupament correcte de la infància en el si de les famílies és la conciliació dels horaris laborals de les feines dels pares i, sobretot, les mares.

En un article, Mar Galtés<sup>35</sup> ens comenta “*la presencia de la mujer en el mercado laboral es un debate superado. Pero el 76% de las mujeres trabajadoras españolas de menos de 35 años considera que la maternidad es un obstáculo para su vida profesional, según un estudio realizado en el 2006 entre casi 10.000 mujeres, por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Sapienza de Roma, y cuyos resultados se analizaron durante dos años. Si hay tantas mujeres en las universidades, en la empresa e incluso en mandos intermedios, ¿por qué todavía hay tan pocas ocupando altos cargos de responsabilidad?*”

---

<sup>34</sup> Monográfico, Cuadernos de Pedagogía nº 359, Julio- Agosto, 2006

<sup>35</sup> La Vanguardia, Magazine, 31-1- 2010



(...) *“Es un enorme despilfarro de talento”, alerta Alfonso Cornella, experto en innovación y presidente de la red Infonomia. “(...) Las empresas, las organizaciones en general, deberán cambiar su modo de funcionar, si quieren sacar el máximo provecho del talento; deben entender que hay otros modelos de carrera profesional posibles alternativos al actual, que ha sido construido exclusivamente a partir de la visión masculina de la cuestión”, añade Cornella. “Tanto hombres como mujeres sólo podremos tener una carrera profesional plena, a la vez que una vida personal y familiar feliz, si racionalizamos nuestros horarios. La conciliación de la vida personal, familiar y laboral no es sólo un asunto de mujeres, ni la natalidad sólo de las madres”, no se cansa de repetir Ignacio Buqueras, presidente de la Comisión Nacional para la Racionalización de los Horarios. “El hombre debe recorrer en el hogar el camino que la mujer ha recorrido en el ámbito laboral”, añade. (...)*

### Comentaris

No necessita gaires comentaris, aquest article. Queda tot prou clar: la necessitat d'harmonitzar la vida familiar amb la laboral, tant de l'home com de la dona, per a un equilibri personal, familiar i laboral en el sentit més ampli.

### Relació professors-alumnes: el clima a l'aula

#### Comentaris previs

És important revisar fenòmens tan complexos com el clima a la pròpia aula, el lloc de trobada diari de l'alumnat on la interactivitat també provoca relacions que són positives i d'altres que no ho són tant, i que poden millorar o empitjorar el clima escolar. Per exemple, es poden revisar aspectes referents a l'organització de l'aula, a les estratègies de comunicació que hi ha entre cada professor i grup, als vincles relacionals que tenen entre ells, l'ajust curricular, les normes de l'aula i les rutines que fa servir cada professor en les tasques educatives.

En els plantejaments dels canvis a realitzar amb relació als conflictes escolars, és difícil trobar una fórmula. Per tant, la resolució de conflictes en l'educació pot tenir com a objectiu ensenyar l'aprenentatge de la gestió de conflictes des de perspectives constructives i resoldre la càrrega conflictiva de les relacions humanes sense reprimir-les.

El conflicte és, en aquest sentit, un element sociològic important. En tot cas, la resolució del conflicte té una funció pedagògica de transformació i gestió per buscar més harmonia en el futur.

La nova estratègia per afrontar els conflictes s'ha de basar en una filosofia on entrin els termes: "Tu guanyes i jo guanyo" i "Tu perds i jo perdo" fonamentant-los en actituds, valors i hàbits que facilitin la conducta desitjada.

L'educador pot actuar com a mediador i també pot haver-hi una mediació dels propis alumnes.

Hem d'aprofitar totes aquestes circumstàncies per aconseguir una educació integral (amb l'aportació de professors, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs, treballadors socials, etcètera), amb l'objectiu de socialitzar.

Les possibilitats d'estructuració de la personalitat de l'educand i les seves interaccions socials en un marc de solidaritat i creixement personal i social són essencials en l'àmbit educatiu. Aquest és l'escenari en què actuen més lliurement els valors humans i on es disposa de possibilitats més creadores: la participació creativa hi apareix d'una manera clara.

Per tant no es tracta de negar el conflicte perquè això amagaria situacions de desigualtat que s'esdevenen a l'escola i a la societat, sinó que s'ha de resoldre amb una amplitud de mires i amb la participació de tot el grup social, ja que el conflicte és un fenomen dinàmic que es pot comprendre i transformar amb la millora de la sociabilitat i el coneixement. Les alternatives en la resolució de conflictes s'han de sustentar en la prevenció, la negociació, el diàleg, la mediació, la confrontació, l'empatia i la capacitat de comprendre, a través del projecte de centre, les tutories i la comissió de convivència que projecti crèdits sobre conflictes, comunicació i negociació.

#### Els professors: el clima a l'aula

En l'article de M<sup>a</sup> Pilar Quicios "*El acoso escolar, población en riesgo y dificultad social*", entre d'altres aspectes en què tracta de l'assetjament que nosaltres ja hem comentat més amunt, pel que fa als professors, ens comenta:

*"(...) La autoridad conlleva orden y el orden engendra disciplina y tranquilidad: la realidad actual de las aulas escolares es muy diferente. En estos momentos la autoridad del profesorado esta muy cuestionada tanto por la leyes de educación vigentes, como por la sociedad, las familias de sus discípulos y hasta por los propios alumnos de su clase. (...). La docencia ha*

*pasado, en muchos casos, de ser una labor vocacional desempeñada de por vida, a ser una actividad puntual o un hito en el recorrido laboral del educador.*

*El maestro no tiene apoyos ni mecanismos para responder a todas las demandas de la sociedad actual. Las leyes de educación le exigen que acomode un currículum formativo determinado a veinte / veinticinco alumnos singulares y distintos, teniendo en cuenta sus veinte / veinticinco puntos de partida, en cuanto a conceptos, procedimientos y actitudes así como que realice con ellos actividades formativas encuadradas en los ejes transversales y diseñadas en las sesiones de tutoría, y que conozca su ritmo de aprendizaje, su ritmo de maduración y su problemática socio-familiar afectiva.*

*Sus empleadores le exigen que desarrolle su actividad con eficacia, reduzca el fracaso escolar diseñando actividades de refuerzo para cada uno de los alumnos que las requiera, potencie el desarrollo máximo de sus alumnos facilitándoles actividades de desarrollo, estire de los alumnos standard de la clase, realice actividades de reciclaje profesional, dialogue con los orientadores escolares, establezca contactos con las familias de cada uno de sus alumnos, acuerde con sus compañeros, se actualice metodológicamente y didácticamente, mantenga en silencio las aulas, cuide el mobiliario...*

*Las familias le instan para que realice todas aquellas funciones que no tiene claro a qué profesional debe encomendar. El maestro no quiere ni debe fallar a ninguno de estos estamentos por lo que tratará hasta de articular respuesta dicotómicas y contrapuestas (...). Este panorama le lleva a ejercer una actuación educativa cambiante con absoluta falta de sistematización. (...) El educador no puede estructurar unas normas de comportamiento que sirvan de límites a sus alumnos, por lo que, rendido, deja toda su acción y su persona al arbitrio de lo que sus discentes quieran hacer. Esta explícita falta de límites, referencias y normas unívocas es lo que alimenta el libre albedrío de cada uno de los estudiantes desde los centros educativos, siendo el germen del actual bullying e hipotético mobbing posterior.*

### Comentaris

En molts casos, la tasca educativa representa una contínua dificultat per la responsabilitat que cau a sobre del professorat per tot el que s'esmenta en aquest article. De fet, la tasca que exposem és tan dificultosa, per la quantitat de variables que comporta, que hauria de ser més de delegació i de repartiment de funcions, amb l'assessorament i l'ajut de professionals diversos que surten de les facultats universitàries i no tenen feina, com ara pedagogs, psicòlegs,

orientadors, psicopedagogs, treballadors socials, etc. Caldria qüestionar-se el perquè d'aquesta desídia en aquestes qüestions, que continuen sense resoldre's des de fa anys i panys, mentre es deixa els educadors en una precarietat laboral que no hi ha dret i que perjudica a tothom, en general, i a la tasca i els resultats educatius, en particular.

Si volem anar resolent problemes que afecten el clima escolar i els resultats acadèmics, hauríem de plantejar-nos de manera seriosa, eficaç i responsable, la qüestió d'incorporar tots aquests especialistes a l'escola i per a l'escola, ja que el treball en solitari del mestre, tot i que ha d'intervenir en la seva àrea en l'educació en valors d'una manera sistemàtica, és difícil i quasi impossible si no es completa amb l'ajuda d'especialistes en educació, psicologia, pedagogia, sociologia, etc, que hi són i que tenen vocació i preparació per poder ajudar i assessorar els educadors; això no obstant, també s'ha de considerar la quantitat (no pot haver-hi un especialista per a una quantitat d'alumnes a què no pot arribar) i la qualitat (que els destinats a resoldre els problemes per a què estan realment preparats) d'aquests professionals perquè la seva tasca sigui veritablement eficaç.

La massificació i els constants problemes amb què els alumnes arriben a l'escola requereixen l'ajuda d'experts amb l'aportació dels recursos necessaris com a plataforma i base per assolir els resultats que necessiten i esperen tant les famílies com la societat.

### L'escola avui. Visió positiva

En aquesta darrera part de "L'escola avui", intentaré entrar en una dinàmica més positiva de solució d'alguns dels problemes que hem anat tractant més amunt per part de les institucions, la societat, les entitats educatives, etc.

*"La excelencia, nuestra gran oportunidad".* Amb aquest títol, Imma Tubella i Lluís Torner ens animen amb unes afirmacions força encoratjadores i comenten: *"Nos ha tocado vivir en una época histórica y en un rincón del mundo afortunados: una época de paz, de libertad, de bienestar y una parte del mundo creativa, abierta y donde se pueden hacer grandes cosas, alguna de impacto global. (...). A pesar de todo, nuestro sistema universitario y de investigación en su conjunto no ha tenido nunca ocasión de consolidarse como un referente global. Por primera vez, nuestra generación tiene la oportunidad de conseguirlo.*

*Las tareas pendientes son notables y los desafíos que hay que afrontar muy serios, pero caminamos en la buena dirección y tenemos la determinación de no volver atrás. Y no volveremos atrás, si sabemos lo que queremos y estamos dispuestos a realizar los sacrificios necesarios para conseguirlo. (...).*

*Deberemos ser valientes e innovadores, porque estamos en una sociedad que se está transformando a un ritmo acelerado y que pide nuevas respuestas a los retos educativos.*

*Hay que formar durante más tiempo, hay que formar mejor, hay que formar de modo diferente y hay que formar a más gente (...). Podemos hacer frente a los retos que tenemos, si sabemos hacer del sistema combinado educación-innovación un potente agente de innovación. Las sociedades económicamente poderosas serán las que hayan sido capaces de convertirse en sociedades de aprendizaje, las que hayan hecho del aprendizaje a lo largo de la vida un objetivo central. Para ello necesitarán instituciones educativas y de investigación tan fuertes como flexibles, capaces de adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas demandas. Nosotros ya empezamos a tenerlas. (...) Conseguiremos acabar de transformarlas, consolidarlas y colocarlas como referentes globales si mantenemos una estrategia colectiva orientada a reforzar la educación, en la escuela, en las universidades y a lo largo de toda la vida, a favorecer la investigación de primera fila mundial y a promocionar la innovación y el espíritu emprendedor en todos los niveles del sistema educativo y económico. (...)<sup>36</sup>*

### Comentaris

Amb complicitat, tenacitat i fermesa, ens podem orientar a l'excel·lència en tots els plantejaments educatius i en tots els reptes que més amunt hem apuntat. Si els considerem com a reptes i no com a problemes, podrem posar-hi remei amb optimisme i fixant-nos objectius possibles molt pensats i reflexionats, de manera conjunta, entre els professors, la societat, les institucions, l'escola, la universitat, etc.

Un dels reptes més importants és la formació, i la formació contínua, dels professionals de tots els àmbits.

### Finançament del sistema educatiu

---

<sup>36</sup> La Vanguardia (Tendencias), 9-12-2009

Sobre finançament, un element important pel que fa als recursos amb què es pot comptar, Carmen Morán (Madrid) ens comenta:

*“Por primera vez una ley educativa garantiza en su articulado que habrá recursos para aplicar las medidas que en ella se recogen. El mismo artículo prevé un plan de incremento del gasto público educativo que permita “la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea”. En 10 años eso debe estar cumplido. (...)*

*La ley va acompañada de una memoria económica detallada que prevé un gasto de 7.033 millones de euros hasta el año 2010 para todo el sistema educativo incluidas las medidas previstas en la reforma. Esta memoria ha pasado de 6.031 millones a los 7.033. (...).”<sup>37</sup>*

També sobre el mateix tema del finançament, J.A. Aunión amb el subtítol *“La mayor parte de los 2.800 millones del año próximo es para becas y la aplicación de la LOE,”* comenta: *“Eso tiene una consecuencia tremenda; que todo ministro se siente obligado a hacer una ley educativa”, bromea el sociólogo Julio Carabaña al escuchar lo que suponen los presupuestos de gestión directa del ministerio. (...).*

*Así el gasto público de todas las administraciones en educación es como porcentaje de PIB de un 4’32% (...) (la reducción del número de alumnos pronto dejará de ser una excusa: la población se está recuperando en gran parte por la llegada de emigrantes), para una cifra tan alejada de la media de la UE, un 5,3%.(...) Sin embargo, tampoco hay que olvidar la importancia de ese 6% de gasto ministerial, sobre todo en políticas de equidad. (...)*

*La otra gran partida del presupuesto educativo del ministerio es la aplicación de la ley educativa aprobada el año pasado (LOE) y aquí se puede encontrar otro de los mecanismos del gobierno para dirigir de alguna manera el gasto de las comunidades: los convenios.*

*Para los programas de refuerzo para los alumnos que van peor, el ministerio dedicará el año próximo 47 millones de euros, y las comunidades pondrán otro tanto. Para la aplicación de la LOE se destinará el año que viene un total de 630 millones de euros “.”<sup>38</sup>*

### Comentaris

Aquests fets són d’una gran importància per poder afrontar reptes amb més personal qualificat a les escoles, fomentar la formació pactada amb els professors, poder esbrinar què necessiten en

---

<sup>37</sup> El País, 16-12-2005

<sup>38</sup> El País, 1-10-2007

cada moment per desenvolupar-se i millorar la seva tasca a l'escola, etc. Això no obstant, no és suficient perquè, si analitzem aquestes dades, la major part del pressupost del ministeri es dedica a aspectes i partides que no tenen gaire a veure amb una política de prospectiva de millores en l'educació ja que es destinen a solucionar problemes i a implantar una llei darrere l'altra sense entrar en modificacions que resultarien més econòmiques i que permetrien destinar més recursos a veritables millores de qualitat de l'ensenyament. Cal fer un esforç més gran en inversions de futur.

### La immigració en els centres escolars

Un altre tema que també s'ha tractat de regular és el de la immigració, que ha plantejat un altre repte al ministeri.

Carmen Morán, en l'article citat més amunt, diu: *“Admisión de alumnos: La administración establecerá la proporción de alumnos con necesidades de apoyo educativo (inmigrantes sobre todo), que deban ser escolarizados en los centros públicos y privados y garantizará los recursos personales y económicos para ello. Los centros podrán elevar el número de alumnos por aula un 10%, cuando lleguen inmigrantes iniciado el curso puesto que no habrá plazas reservadas para ello. Estas medidas se adoptarán en zonas cuyas condiciones socioeconómicas y demográficas supongan una necesidad de apoyo educativo”*.

### Comentaris:

Sembla que la preocupació per solucionar problemes de caire immediat, com ara la immigració, sí que entra en el desenvolupament de lleis, i això està bé; però també caldria que altres necessitats urgents, com ara dotar de personal qualificat per millorar la qualitat de l'ensenyament, entressin en les prioritats del ministeri, amb els consegüents recursos financers.

Des d'un altre punt de vista molt interessant sociològicament, Miguel Ángel Blanco y Baltasar Gómez (professor del CES D. Bosco i del Col·legi Maria Inmaculada i psicòleg orientador del Col·legi Maria Inmaculada, respectivament) escriuen en un article amb el títol *“Una nueva ciudadanía, enclave de una buena convivencia”*: *“La realidad constatada desencadena una serie de consecuencias que, tomadas en sus aspectos positivos, convierten la ocasión en una enorme oportunidad para desarrollar actitudes humanas y valores sociales.*

*(...) Sin embargo, la actitud racista es fruto de los prejuicios y de la falta de sociabilidad básica. La interculturalidad es un hecho social y el racismo, una perversión humana que puede darse en situaciones interculturales.*

*(...) La diferencia ha de ser tolerada y cultivada, puesto que facilita la creatividad humana. (...)*

*Los diferentes agentes sociales tienen la responsabilidad de reflexionar sobre el diseño de nuevas realidades socioculturales que permitan la participación conjunta en la construcción de una nueva identidad mundial, en la que ningún ser humano se sienta excluido*

*(....). En lo que se refiere a la socialización hay que distinguir dos ámbitos prioritarios, que precisan ser dinamizados para poder cumplir sus funciones: la familia y la escuela: En ellas se desarrollan procesos socializadores básicos, que permitirán construir las identidades a través de las interacciones que en este contexto se llevan a cabo.*

*(....). La formación permanente del ser humano cobra especial importancia ante los rápidos cambios sociales y la necesidad de “estar al día“ en todo aquello que tiene que ver con la posibilidad de conocer, de hacer, de ser, de convivir ...y valorar el cambio y la diversidad, como riqueza, como valor que precisa formación humanística.*

*(....). La educación en valores juega un papel importante en todo este proceso de construcción de la identidad, de desarrollo de la socialización y de aceptación recíproca, que favorecerá el encuentro de las diferentes culturas y, con él, la interculturalidad.*

*En relación con este tema que nos ocupa, podemos apuntar con Manjón Ruiz (1999) que al hablar de interculturalidad estamos hablando implícitamente de valores como justicia, respeto, diálogo, aceptación, tolerancia, convivencia, apertura, corresponsabilidad, amistad, igualdad, participación... y todos aquellos valores que permitan el adecuado desarrollo de todos y cada uno de los seres humanos.*

*La realidad y sus condicionantes apelan a la respuesta colectiva de la solidaridad, que supondrá poner lo que esté al alcance para contribuir al bienestar compartido de la humanidad.<sup>39</sup>*

---

<sup>39</sup> Educación y futuro ( Revista de Innovación Aplicada y Experiencias Educativas ) N° 15, Octubre 2006



## Comentaris

Aquest punt de vista de la formació i l'aplicació de mesures per prevenir i evitar els conflictes de caire social és també d'una gran importància dintre del desenvolupament de les convivències en tots els àmbits en general i en l'educatiu en particular, on l'acceptació de la diferència i més encara la seva valoració pot significar una harmonia i equilibri, en les actuals circumstàncies socials, que contribuirà a la bona convivència i a la millora del clima escolar

Pel que fa a les institucions o la societat, finançament i altres qüestions sobre assignatures de religió, moral i educació per a la ciutadania

En una notícia recent que comunica Alicia Rodríguez, es comenta (tornant a l'assumpte del finançament) la preocupació des d'instàncies polítiques perquè s'augmenti la despesa en educació: (...) *”En el pacto de Estado por la educación, la coalición, además de fijar las líneas rojas sobre todo lo que tiene que ver con la defensa del actual modelo catalán, de inmersión lingüística, la ley de Educación de Catalunya (LEC) y, en general, el marco competencial actual, propuso también modificar el último borrador, para que recoja que en un plazo de ocho años la inversión en educación ha de alcanzar el 6% del (PIB). “Se trata de un objetivo prioritario” (...) En la actualidad se calcula que en España la inversión en educación se sitúa en un 4,9% del PIB.*

*El grupo parlamentario (...) ha aprovechado para incluir entre sus propuestas que se recupere una alternativa a la asignatura de religión con contenidos sobre ética o culturas religiosas, siempre dentro del horario escolar.*

*En cuanto a la educación para la ciudadanía se mostraron partidarios de “evaluar los resultados de la asignatura y estudiar la orientación de los contenidos hacia áreas filosóficas.”*

*Junto a la solicitud de más recursos para hacer frente a la diversidad del alumnado y de dotar de autoridad pública a la dirección de los centros, reclamaron también la subida de las partidas de becas. (...) <sup>40</sup>*

## Comentaris

---

<sup>40</sup> La Vanguardia, jueves 4-02-2010

La preocupació, reflectida en aquest article, d'analitzar aspectes importants per modificar i millorar el sistema educatiu és un índex de la necessitat d'aplicar mesures i prendre acords constructius per part de totes les forces polítiques del país sobre temes urgents, com ara els tractats en aquesta notícia.

Esmentarem ara l'article "Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola" de Josep M Puig Rovira (Grup de Recerca en Educació Moral, Universitat de Barcelona)

Al principi, en el resum de l'article, ens comenta el que pretén abordar: "Els dos primers apartats estan destinats a veure quins problemes es planteja avui l'educació moral i cívica. El tercer vol articular un conjunt de idees per tal de determinar un fons moral comú a tots els éssers humans, un fons comú que no pretengui esborrar les diferències. Els apartats quart i cinquè plantegen molt esquemàticament una manera d'entendre l'educació moral, que vol ser coherent amb el que s'ha dit anteriorment, i alhora que toqui prou de peus a terra per ajudar-nos a veure més clar què hem de fer els educadors i les educadores, i com ho hem de fer. El capítol final fa un seguit de propostes antigues i noves que podrien ajudar-nos a aprofundir l'educació moral i cívica que avui realitzen les nostres escoles".

### Comentaris

M'és difícil, en aquest apartat, escollir què aportar d'aquest article a part del resum, ja que tot ell té un interès molt real i efectiu en cadascun dels seus apartats.

Em sembla que la part de les propostes finals és la més efectiva per extractar-ne alguns aspectes, encara que les reflexions anteriors són molt vàlides per ser tingudes en compte com a elements previs que ens fan arribar a aquestes conclusions.

"Propostes per a una educació moral i cívica forta, i per a tothom: S'ha parlat molt de la importància de l'educació amb valors, i sens dubte s'han fet passos importants en aquest sentit, com ja hem reconegut, però encara ens costa veure com s'ha d'implantar a l'escola donant-li un protagonisme ple i alliberant-la del rol subaltern en el qual l'hem col·locada. L'educació moral té avui una presència, com a mínim, fràgil, absent i indefinida. (...). Creiem que mereix aquesta rellevància perquè les capacitats, les virtuts i els valors no s'arriben a adquirir si no hi ha una dedicació educativa intensa i específica. (...) Proposar una acció educativa decidida i un compromís amb certs valors no significa violentar la consciència individual: significa

compaginar una proposta positiva amb un respecte escrupolós per la manera de valorar les coses de cadascú. (...) Presentem deu suggeriments”.

Alguns només els enunciaré i d’altres, en destacaré el més rellevant:

#### **1.- Reforçar la consideració distribuïda de l’educació en valors:**

Temes transversals i continguts actitudinals. (...) Aquesta actitud es fonamenta en una triple idea: primer, el coneixement no està lliure de valors i els continguts, tampoc; segon, hem d’evitar que el coneixement se’ns escapi de les mans i que no aconseguim utilitzar-lo per millorar la vida humana, per fer-la més justa i per limitar el dolor; i tercer, els mètodes de transmissió del saber tampoc no són neutrals, sinó que reflecteixen opcions de valor i implanten hàbits mentals. (...)

#### **2.- Coneixements i procediments per a la formació cívica i moral:**

El civisme i la moralitat no són coses que sorgeixen d’una manera espontània en el cor i la ment dels joves. Es requereix esforç per entendre les millors maneres de convivència sociopolítica, i es fa necessari també per desenvolupar les capacitats que ens ajudaran a afrontar els interrogants morals i les qüestions cíviues.

Els coneixements que considerem rellevants per a una correcta educació cívica i moral es poden agrupar en quatre blocs:

Primer, la informació econòmica i jurídica necessària per entendre realitats socials bàsiques; per exemple, el sentit de l’ús des impostos i la idea de l’estat de benestar, per citar-ne algunes.

Segon, la informació política sobre el funcionament del sistema democràtic, a tots els seus nivells: des de la Constitució als Estatuts, i fins a la política europea.

Tercer, el coneixement de la Declaració dels Drets Humans, de situacions que els conculquen, de les organitzacions que vetllen pel seu compliment i de què es pot fer per fer-los respectar més i en quart lloc, l’aproximació a les idees ètiques que ajuden a entendre l’experiència personal i social.

Aquests continguts s’haurien d’introduir a les àrees més apropiades o haurien d’incloure alguna matèria específica; al mateix temps, és convenient sotmetre’ls al mateix tipus d’avaluació que mereixen la resta de les matèries escolars.

La formació cívica i moral no només requereix continguts conceptuals, sinó també sabers procedimentals que ajudin a tractar els conflictes de valor i, per tant, ha de ser capaç de proporcionar als joves una correcta formació de les capacitats que configuren la intel·ligència moral. És a dir les eines morals que ens disposen per a la sensibilitat, la deliberació i l'acció moral. (...).

### **3.- La tutoria amb prou temps per educar amb valors**

Fóra oportú veure la tutoria com un espai fonamental de l'educació amb valors, com a formació realitzada a l'aula amb tot el grup-classe; com a acolliment, seguiment i ajuda individual a cada alumne i com a regulació i dinamització de la vida col·lectiva. Per a dur a terme totes aquestes tasques, s'haurien de reforçar les figures dels tutors i tutores amb un encàrrec precís, una ampliació horària substancial i una compensació apropiada.

Concretament, proposem que els tutors tinguin una dedicació setmanal de set hores, de les quals tres es dedicarien al treball amb el grup-classe en conjunt, tres es destinarien a atendre individualment l'alumnat i les seves famílies, i hi hauria una última hora de preparació i coordinació amb la resta dels tutors. (...).

Es podria emprendre d'una manera sistemàtica la tasca de treballar en els àmbits bàsics de l'educació cívica i moral. L'aproximació a temes personalment i socialment rellevants, el desenvolupament de la intel·ligència moral i l'adquisició d'elements bàsics, per als quals ja disposem de nombroses propostes i recursos.

### **4.- Construir una cultura moral de centre que impregni valors a l'alumnat.**

Es tracta d'aconseguir que els alumnes visquin la seva estada als centres educatius com una cosa rellevant que va més enllà de la simple acumulació de coneixements. (...) I per realitzar aquesta tasca es requereix la mateixa atenció que dediquem als continguts de cadascuna de les matèries que s'imparteixen al centre. (...)

Es tracta de pensar, planificar i realitzar un veritable programa d'activitats que converteixin els centres en comunitats democràtiques d'aprenentatge, convivència i animació.(...). Com, per exemple, el treball cooperatiu, els projectes d'investigació, la mediació i la resolució de conflictes, les assemblees de classe, els contractes pedagògics, les festes i les celebracions, i moltes altres pràctiques que, a més de la seva funció pròpia, conviden a viure valors. (...).

## 5.- La participació com la millor escola de ciutadania

(...) Han de participar en el Consell Escolar, i sobretot en altres espais menys formals, que els permetin exercir un paper de menor contingut testimonial i d'una més gran activitat.

S'ha de propiciar la participació en diferents instàncies del centre, des del nivell aula mitjançant l'assemblea de classe fins a l'elecció de delegats per formar un consell de delegats del centre, amb atribucions i responsabilitats, i amb l'impuls d'una associació d'alumnes capaç d'organitzar activitats. (...)

## 6.- La formació cívica i moral per mitjà de l'aprenentatge-servei

Val la pena implantar en els centres educatius, i d'acord amb l'edat dels alumnes, diferents programes d'aprenentatge i servei a la comunitat. És una de les millors eines de formació personal i educació cívica per sensibilitzar i responsabilitzar l'alumnat, desenvolupar habilitats, implicar-los en la vida ciutadana i exercir la crítica. (...)

D'entre les diferents possibilitats, destacarem la realització de càrrecs i de tasques de col·laboració a l'escola i la classe.(...).O tota la gamma d'activitats d'aprenentatge i serveis fora dels centres. (...).Amb l'estudi de la realitat sobre la qual s'ha incidit i de la mena d'intervenció que s'ha realitzat.

## 7.- Les escoles com a centres de cultura i civisme oberts a la comunitat

(...) Els centres educatius no es poden aïllar de la societat, si no volem que esdevinguin irrellevants, i tampoc no podem considerar-los autosuficients, perquè de cap manera assegurem als seus alumnes una educació completa.

En conseqüència, ens sembla necessari convertir els centres educatius en nuclis culturals oberts a la comunitat i coordinats amb altres instàncies educatives. (...). Es tracta d'atènyer un doble objectiu.

Primer, obrir els centres més enllà de l'horari destinat a complir amb les seves obligacions curriculars, per convertir-lo en un espai cultural i formatiu més ampli. Es tracta de perllongar la tasca educativa dels centres d'una manera diferent, amb usuaris diferents, amb educadors també diferents i amb activitats que van molt més enllà de les propostes pròpiament curriculars.

En segon lloc, els centres han d'obrir-se a d'altres instàncies que actuen al mateix territori i treballar-hi en xarxa, per així optimitzar la seva tasca. (...) Institucions que puguin aportar algun element a la formació de l'alumnat del centre.

**8.-** Un nou perfil d'educador per impulsar la convivència, la participació i el civisme.

Aquest punt el traslladarem a l'apartat següent sobre el perfil d'educador més convenient per a aquests i d'altres objectius.

**9.-** Educació laica, cultura religiosa i reconeixement de les diferències.(...) El nostre interès es limitarà a proposar uns punts de vista i unes mesures que ens poden ajudar a avançar en el debat. (...)

Proposem una educació laica; és a dir, una educació que es basa en la neutralitat de l'Estat i que no afavoreix cap opció. Una educació que garanteix la llibertat de consciència de tots els ciutadans. Una educació que assegura la formació moral i cívica compartida, i que reconeix la religió com a fet cultural i opció personal.

Per fer operativa aquesta postura, ens semblen defensables les propostes següents:

Primer, garantir una educació moral i cívica forta i per a tothom (...), basada en criteris comuns que ajudin a ser i a conviure. (...)

Segon, cal separar l'educació religiosa confessional del currículum de l'educació, el currículum formal.

Tercer, partint de la distinció entre transmissió d'una creença religiosa i transmissió de coneixements sobre la religió, l'escola ha d'aconseguir que tot l'alumnat adquireixi prou coneixements sobre el fet religiós, entès com un fenomen antropològic, sociològic, històric i cultural (...).

Quart i últim, aquesta opció no exclou que l'escola, com a centre cultural obert, i més enllà del temps destinat a transmetre el currículum, es pugui obrir a aquells continguts que, no essent contraris als valors democràtics, expressin opcions religioses particulars.

Són demandes que podrien ser acollides i reconegudes pel Consell Escolar, però situades fora del temps escolar curricular. Es tracta d'un temps optatiu que es pot fer servir per a la formació religiosa, així com per a activitats formatives no incloses en el currículum obligatori. Així

l'escola garantiria un ensenyament cívic i moral laic per a tothom, però també seria capaç d'acollir les creences dels seus alumnes.

#### **10.- Formació i innovació per a una millor educació**

Aquest aspecte també serà tractat en el següent apartat sobre prospectives en educació.<sup>41</sup>

#### Comentari

Ens hem limitat a esmentar els deu punts de propostes després d'un ampli treball sobre l'educació moral i cívica a l'escola; però hi ha altres punts molts interessants que intentaré ampliar amb el meu comentari.

Aquest article insisteix molt en la necessitat d'una moral per a tothom, sobretot en societats plurals i multiculturals, processos que comporten un augment de la diversitat moral i que ens interroguen sobre la conveniència i la possibilitat de trobar punts en comú.

L'educació no queda al marge d'aquest fet i s'ha de trobar la manera de transmetre alguna mena d'educació moral. El pluralisme moral que es deriva d'aquests moments socials dóna pas a fenòmens de secularització, pluralitat i una gran diversitat moral. Aquest repte moral és aprendre a ser i convida de manera que puguem conduir la pròpia vida i la de la col·lectivitat en una situació de diversitat moral.

Per tot això, aniria bé tenir uns criteris morals comuns i cal treballar per determinar-los i veure com es pot fer; però per aconseguir-ho, en primer lloc l'educació ha de restar oberta i ha de reconèixer la coincidència d'alguns valors i que això ho puguem convertir en procediments morals.

Des d'una perspectiva educativa, buscar allò que podem compartir creiem que ens donarà base per a una proposta acceptable, no uniforme, però sí amb un fons comú.

Per exemple, tots els éssers humans compartim una vinculació amb el món natural i sociocultural, i una obertura als altres. Aquests dos aspectes ens obren a unes obligacions morals, de reconeixement de les diferències i de les diferents formes de vida, així com a uns

---

<sup>41</sup> Revista Catalana de Pedagogia. Vol 3, 2004

punts de vista morals i al seu respecte, fent un gran esforç de comprensió, des de l'obertura als altres, com a realitat comuna a tots els éssers humans; ja que sortir d'un mateix, establir relacions, és imprescindible i una exigència moral.

La consciència que tots pertanyem a un lloc comú i tot el que es deriva d'aquesta unió, a la vegada que necessitem l'obertura als altres com a valor de convivència i sociabilitat.

Aquests aspectes ens porten a deures morals i a tasques educatives que poden ser: les formes d'obertura (interpersonals o de relació afectiva), el diàleg o relació comunicativa, i la participació en projectes, sense fer desaparèixer l'autonomia i l'autorealització, i amb la participació, simultàniament, en processos socials d'integració i valors comuns.

Per tot això, la educació moral i cívica pretén impulsar pràctiques dissenyades, (ja que els humans estem sempre immersos en pràctiques), per aconseguir els objectius educatius que els són pròpies i a la vegada experiències de valor que ajudin a incrementar els efectes formatius del conjunt. De mica en mica, els alumnes aniran adquirint destresa i experiència en la pràctica i el reconeixement del valors.

Un pas també imprescindible és la practicitat de tot el que comentem, posar-ho en la vida i la vivència de l'aula, amb uns espais concrets i amb un pla d'educació moral i cívica complet. Cal combinar les accions que es realitzen en l'àmbit interpersonal (creant situacions i pràctiques formatives que facilitin la multiplicació d'encontres personals) amb d'altres que tenen un caràcter curricular i que es realitzen en les diferents matèries (amb blocs de continguts, les qüestions personalment rellevants o socialment rellevants, les disposicions que constitueixen la intel·ligència moral, que ens fa possible adaptar-nos a la nostra relació amb l'entorn social i que alhora l'optimitzem, i finalment, els elements bàsics de la cultura moral, com els valors) o a l'hora de tutoria.

El darrer conjunt d'intervencions incideix en la vida del grup-classe (convertir les classes en fòrums de consideració o diàleg o en moments que disposin a l'autoconeixement i la reflexió. Els alumnes reflexionen, cooperen, debaten i s'ajuden els uns als altres en la consideració de la temàtica proposada. I el professor condueix l'activitat i ajuda sempre que calgui) i el centre, (amb la forma que donem a les institucions escolars i com aquella forma institucional crea un clima o cultura moral que es converteix en pràctiques educatives i que transforma el centre en una comunitat democràtica amb aspectes profundament educatius).



La importància del que hem comentat fins aquí sobre l'article de Josep Maria Puig i la rellevància que atribuïm als comentaris anteriors és perquè són passos previs i fonamentals per a la necessitat d'unes bases comunes a fi de aconseguir una moral (un conjunt de capacitats com ara l'empatia, el diàleg o l'autoregulació, entre d'altres), per a tothom i imprescindible per a una educació integral.

Les propostes són el resum i la posada en pràctica d'aspectes molt importants per aconseguir la educació cívica i moral que resoldria molts dels problemes i reptes actuals del nostre sistema educatiu. És per això que les hem destacat i que ens hem estès en aquesta exposició concreta.

### Mestres i professors: la pràctica educativa

En aquest penúltim apartat de “L'escola avui”, tractarem de la pràctica educativa: els mestres, la comunicació, la interacció professors-alumnes a l'aula, la participació, etc.

“Els Mestres”

“Un projecte de futur: recuperar la previsorà confiança en l'educació”

Amb aquests títol i subtítol, Enric Masllorens comenta la tasca dels mestres: “Com en són, d'evidents, els fracassos! I que difícil que és, veure els èxits! No es percep pas allò de què ens hem deslliurat, no es veu la previsió, no es veu l'amor posat a fer les coses, no es veu l'esperança, no es veu la responsabilitat ni les reflexions prèvies a qualsevol acció. El nostre gran èxit haurà estat evitar ser capaços de preveure per prevenir.

Amb la nostra feina diària els mestres vetllem perquè la passivitat i la indiferència no s'estenguin, (...). Vetllem perquè les passions, les emocions, la reflexió, l'autoestima, la serenitat, el diàleg, la saviesa, la conciliació, el respecte i la solidaritat esdevinguin aprenentatges formadors de persones que facin de la convivència una virtut preuada. I mentrestant seguim desacreditats.

La societat, els mitjans de comunicació, els pares, els polítics –especialment en temps de campanya electoral– no paren de recordar-nos tot el que ens queda per fer, tot el que se'ns delega gratuïtament, amb imperatius que potser cap altre col·lectiu haurà de sentir.

Certament tenim sobrecàrrega i indefinició de funcions, tenim una tendència real a l'aïllament, hi ha professorat incompetent i no gens motivat, se'ns demanen dots d'assistents socials que no tenim, vivim una manca d'expectatives que ens ofega, l'excessiva burocratització ens desanima, l'abandonament en què es troba l'educació per part del sistema, malgrat les bones paraules també ens desanima, les reformes i contrarreformes ens han esgotat; i tot això contribueix a fer que ens calgui una reassignació i un replantejament de les funcions<sup>42</sup>.

### Comentaris

Malauradament, aquests plantejaments són freqüents en el col·lectiu de mestres, a causa de l'actitud del pares dels alumnes, de la societat i dels mitjans de comunicació envers la seva tasca, mai prou reconeguda, o en molts casos, si més no; se'ls hauria de reconèixer la voluntat de fer-ho tan bé com saben o poden, ateses les circumstàncies, de vegades, en què han de treballar i el poc suport que reben, en general: això és el dia a dia de les seves vides. Aquestes queixes i lamentacions més aviat portaren al desànim, a la desorientació i a la desmotivació. No es fa bé, estant més atents als seus errors que als encerts i, com diu Masllorens: "Cal repensar i redissenyar quin mestre volem i per a quina escola". En l'apartat següent sobre prospectiva, intentarem, a través del mateix article i els nostres comentaris, esbrinar-ho o apuntar-ho.

El que sí que queda clar és la importància del professorat, com ho explica Andreas Schleicher, responsable d'Educació de l'OCDE i de l'informe Pisa, que dóna pistes per a millorar el sistema, i que en aquesta notícia comenta: *"Uno de los secretos, no por conocido menos importante, es la importancia que tiene el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos, para motivar-los y responder a sus expectativas. Ésta es, a juicio de Schleicher, una de las piezas esenciales de un sistema educativo de calidad. Nuestros profesores hacen algo más que enseñar. Trabajan con el conocimiento, matiz que en opinión del experto es muy importante. Lo que contribuye al éxito es cómo utilizamos a nuestros profesores en la escuela."*<sup>43</sup>

### Comentaris

Fins aquí ha quedat clarament definida la importància del professor en tot el sistema educatiu i de la tasca que fa sobre la gestió del coneixement: mitjançant un procés i una organització construeix un coneixement o reconstrueix el coneixement existent, i també està capacitada per

---

<sup>42</sup> Avui (Diàleg), 5-5-2000

<sup>43</sup> La Vanguardia, 15-2-2006

adquirir informació, convertir-la en coneixement, compartir-lo i posar-lo en pràctica, una capacitat que no consisteix simplement a instruir i ensenyar, sinó que és molt més àmplia; però cal que ens fixem, amb relació a l'article anterior, que l'expert en educació ens apunta que allò veritablement important és com utilitzem (com valorem, considerem, motivem, tractem, etc) els nostre professors, la consideració que els tenim, els recursos amb què els dotem, com els valorem, el suport que els donem en les iniciatives, com els demanem l'opinió sobre en què necessiten formar-se i com fomentem que siguin presents als fòrums d'opinió perquè puguin dir la seva també en tertúlies, debats, etc.

Respecte a un tema important en el desenvolupament de la tasca del mestre, el tema de l'obediència, de l'autoritat, molt debatut per sociòlegs, filòsofs, educadors, etc, aportarem l'opinió del sociòleg Salvador Cardús:

*Elogio de la obediencia.* Amb aquest títol, que ja ho diu tot, el sociòleg ens explica:

*“No es que pueda decirse que la autoridad haya recuperado el lugar que debería tener en todos los campos de la vida social organizada,. (...) pero por lo menos ya hay quien echa en falta la autoridad en casa, en el aula, en la calle... Y poco a poco resulta menos extravagante hablar de ella. Cosa, ciertamente, que no puede afirmarse de la que es su inevitable acompañante: la obediencia. En cierto sentido, y que debería ser el sentido correcto, a la autoridad entendida como criterio o referencia de valor reconocido le corresponde una conducta obediente,*

*(.....).Pocos se preocupan de la autoridad, es decir, del prestigio de quien ejerce el poder y, por lo tanto, de la posibilidad de obedecerle, sin necesidad de recurrir a docilidad alguna.*

*La escuela debería ser el referente fundamental de la autoridad transparente –el saber clásico, el conocimiento científico, la reflexión ética y el aprendizaje democrático– y en consecuencia, el principal terreno de juego donde ejercitar la obediencia crítica. Pero, a falta de autoridad, el poder se dedica a seducir, y el orden social se persigue a través de la sumisión.”<sup>44</sup>*

### Comentaris

El terme *autoritat* deriva del llatí *auctoritas* que, en sentit general, fa referència a una capacitat, a un saber fer. I en aquest “saber fer” és on hi ha l'essència de l'autoritat, el prestigi del valor del que té l'autoritat.

---

<sup>44</sup> La Vanguardia, 11-9-2005

A l'escola cal que tinguem present aquest aspecte de prestigi del professor. Saber fer sense autoritarismes que anul·len la voluntat necessària per part de l'alumne d'aconseguir aquest clima d'ordre, d'organització, que l'escola necessita i que no pot arribar a tenir sense una autoritat i la consegüent obediència dels alumnes.

#### Avaluacions del professorat

Hi ha un altre tema molt actual a assenyalar i que connecta amb el que acabem de comentar sobre les funcions dels professors i la seva tasca, i és el que es refereix a les avaluacions als professionals de l'ensenyament.

Una notícia de Mercè Beltran amb el títol: *“Los docentes y los centros escolares serán sometidos a evaluación”*, comenta: *“Los docentes y los centros escolares serán evaluados para ver si cumplen con los objetivos previstos, previamente fijados en el proyecto educativo de cada centro y de acuerdo con unas premisas básicas del Departament d'Educació. Esta es una de las principales novedades que, si todo se desarrolla según lo previsto, incluirá la nueva ley de Educación que prepara el Govern y que podría entrar en vigor en el curso 2009-2010. (...).*

*En las bases de la ley que recogen muchos puntos del Pacte Nacional per al'Educació, se insiste en la necesidad de dotar de mayor autonomía a los centros, en cuestiones organizativas y en recursos humanos y económicos. Cada centro se organizará para llevarlo a cabo; pero esa organización incluye la selección de los perfiles profesionales más adecuados para ello.(....).*

*La autonomía exigirá un mayor control: Así se prevé la creació de un Instituto de Evaluación y Ordenació Curricular que junto a la inspección, que también será reformada, se encargará de evaluar a profesores y centros. Queda por definir cómo se realizará esta evaluación, algo habitual en otros países como Finlandia.”<sup>45</sup>*

#### Comentari

Un tema pendent des de fa molt temps al nostre país és l'avaluació, en general, i la dels docents, en particular, als centres educatius. Sembla que aquestes propostes ha suscitat diverses opinions

---

<sup>45</sup> La Vanguardia, 17-11-2007

a favor i en contra, encara que més aviat en contra, cosa que és ben estranya, al nostre entendre, ja que és un element important a què no s'ha de tenir tant de respecte i, de vegades, fins i tot por.

És del tot necessari per significar i orientar els propis avaluats en el resultat del propi treball en el sentit més pràctic i positiu, ja que per a qualsevol professional que sigui vocacional i que posi tot el seu interès a fer al millor possible la seva feina pot ser, fins i tot, una font de satisfacció.

Si es posen a l'abast dels centres recursos humans i materials, és important l'avaluació de com s'han fet servir i a què s'han destinat ja que, com en qualsevol activitat humana, sempre cal que es justifiquin els recursos i s'aprofitin al millor possible.

### Alguns centres educatius com a exemple

Per mostrar un tipus de centre que ha estat premiat per la singularitat de la seva nova visió de la realitat de la tasca docent, la mateixa autora de l'article anterior, Mercè Beltran, ens comenta unes línies sobre un projecte del centre Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia., un centre que ha merescut el Premi Nacional d'Educació.

*“El alumnado de primaria y el de secundaria siguen un mismo proyecto educativo, en el que las nuevas tecnologías ocupan un lugar destacado para que el estudiante aprenda a aprender.*

*“Esto (el ratón) por si solo no provoca cambio en la mejora de la educación. El cambio debe estar por detrás del ordenador, porque si a la utilización de las TIC no se las dota de contenido, entorpecerán el proceso educativo”.*

*José Maria Esteve, director de primaria, explica de forma muy didáctica el largo proceso de reflexión que ha seguido el equipo del centro –más de 20 años de formación en programación– para poder desarrollar el trabajo en las aulas. (...)*

*En esta sociedad del conocimiento, el profesorado adquiere un nuevo papel, que no es otro que establecer entornos de aprendizaje que permitan al alumnado encontrar la información, saber tratarla y asimilarla para obtener conocimientos.*

*Libros y clases magistrales pierden protagonismo –excepto en las competencias básicas: lectura, escritura y cálculo–, en favor del trabajo en equipo y la adquisición del sentido de la responsabilidad y del esfuerzo.*

*A partir de los 4 años, el 25% del tiempo lectivo se dedica a la explicación del profesorado, a la sistematización (refuerzo de forma individual, resolución de problemas, lectura, escritura y expresión oral) y el 50%, al trabajo cooperativo. El alumnado se distribuye en grupos en los que cada uno tiene una tarea, de tal manera que en todos los grupos se hace lo mismo, pero de forma distinta. Lo que se persigue es el que el alumnado “sea autónomo y responsable de su aprendizaje –se autoevalúa y se le evalúa–; sociable, capaz de vivir y convivir en sociedad, y generador de nuevos conocimientos. Eso es la excelencia”, dice Esteve.*

*No todo es ordenador en primaria: el 30% del trabajo lectivo se desarrolla a través de las TIC, porcentaje que en secundaria es del 60%. Son 670 alumnos, 457 en infantil y primaria y 212 en secundaria, de los que el 80% tienen ordenador en casa y el 70%, Internet. El curso próximo el centro tendrá un espacio para facilitar el trabajo a los que no tienen ordenador y la Administración local ha habilitado lugares para que el alumnado pueda hacer sus tareas. La coordinación del profesorado – que hace un seguimiento muy estricto de la evolución de cada grupo- y la implicación de los padres –las cuotas del AMPA financian parte de los materiales digitales– son indispensables para el éxito del proyecto”.<sup>46</sup>*

#### Comentari

El centre que hem presentat demostra que molts polítics, professors i la societat comencen a entendre que l'ús de les noves tecnologies a les aules pot ser molt positiu i pot contribuir a millorar l'ensenyament, a crear un altra dinàmica pedagògica i a rebaixar el fracàs escolar.

Els pares s'hi impliquen i donen suport a l'acció de l'escola col·laborant amb els materials; també l'administració oferint llocs per al treball dels que no tenen ordinador... És a dir que tot està més o menys previst, i les dificultats que tota novetat comporta, amb implicacions socials i econòmiques, es van resolent amb la col·laboració de tothom, i la coordinació de tot això per part dels professors és el que tanca el cercle en un centre que busca l'excel·lència.

Un altre centre que podem esmentar és el col·legi Mingarro de la Vall d'Uxó ( Castelló), diferent de l'anterior, ja que pertany a una zona social diferent, però que adaptant-se al seu entorn i circumstàncies, ha aconseguit ser un centre singular, i així ho ha reconegut la Fundació Enric Soler i Godes, que va reconèixer el treball de la comunitat educativa del col·legi públic Lleonard Mingarro del barri de Toledo i li va atorgar el guardó que anualment lliura als projectes d'innovació educativa de les comarques valencianes del Nord

---

<sup>46</sup>La Vanguardia, 22-11-2008

R M ens ho explica amb el títol “Una escola de barri compromesa amb joves i grans”.

“Al Lleonard Mingarro creuen, com s’afirma a la revista on es fa un repàs a la història de l’escola, que “l’educació fa persones”. Una educació que comença a albirar-se quan el 1963 es col·loca la primera pedra d’un grup escolar en un barri poblat per famílies immigrants arribades al poble cercant treball.

Però les modernes i funcionals instal·lacions actuals, construïdes el 1980, inclouen espais reservats per al centre d’esplai que ara és a la disposició de tothom.” El centre d’esplai es preocupa de compensar els dèficits sociocultural del barri i aporta al temps lliure dels xiquets un ventall d’activitats que també estan a la disposició dels veïns del barri”, aclareix Tomàs Delgado, un dels mestres que va treballar en l’etapa inicial. Com a resposta al projecte elaborat pel claustre el 1992”, continua dient aquest professor, “la Conselleria va aprovar la qualificació de l’escola com a Centre d’Acció Educativa Singular (CAES). (...)

El barri de Toledo ha canviat molt, en tots aquests anys, i el col·legi ha passat de tenir una ràtio de 40 a l’actual de 15-17 alumnes per aula. Els vint mestres i els prop de 200 alumnes, des dels 3 anys fins al segon d’ESO, conviuen en una escola que manté les seves activitats acadèmiques ordinàries i que funciona a les vesprades com a centre d’esplai des de les tres fins a les nou de la nit. (...)

El mestre creu que “treballar d’ensenyant en un barri amb conflictes implica tenir un caràcter especial, i això no està mai recompensat en diners”. L’únic que demana és el reconeixement “cada quatre o cinc anys, d’un període sabàtic, perquè els professionals es formin i puguin tornar a l’aula amb recursos i il·lusions renovades”.<sup>47</sup>

### Comentaris

Com aquests centres esmentats, n’hi ha molts que treballen segons les seves circumstàncies, buscant l’excel·lència. La seva feina és molt encomiable i té molt mèrit el seu treball, que, en aquest últim cas que comentem, és molt difícil i cal que sigui reconegut, com ho hem vist pels premis que han rebut, que sempre són una font de motivació per tirar endavant un projecte com aquest, en un ambient quasi sempre advers i, de segur, conflictiu.

---

<sup>47</sup> Experiències Educatives - All-i-oli, 165, Maig 2002

Un altre exemple de centres educatius especials el trobem a l'article "*Criterios de gestión de un centro católico, Francisco Cabrerizo Miguel*", que ens aporta una manera de gestionar segons uns criteris que guien i orienten la gestió dels centres. L'esmentem perquè és el més pròxim a la manera de fer de Francesc Sagrera i que avui segueix vigent, com ho veurem en aquest article, de què ens limitarem a citar els criteris evangèlics i els d'humanisme social cristià que són destacats en l'article com a criteris fonamentals en un centre catòlic:

*"Amor a Dios y al prójimo", "Primacía de la persona sobre las cosas", "Defensa de la vida", "Atención a la persona humana", "Acogida a los débiles o menos favorecidos", "Promover la verdad y la justicia", "Favorecer la lógica de la comunión y la corresponsabilidad", "Promover la participación de los organismos del centro", "Proporcionar espacios de encuentro", "Manifestar la sencillez evangélica".*

A l'article també hi ha uns criteris sobre la Institució de l'Església que seria llarg esmentar, però acabaré amb uns criteris d'humanisme social cristià, també destacats a l'article:

*"Despertar el compromiso solidario cristiano", "Transparencia en la gestión", "Apertura al entorno", "Ética y responsabilidad", "Leyes sociales referentes al personal contratado", "Leyes sociales referentes a los alumnos y al funcionamiento del centro", "Leyes fiscales que atañen al centro", "Contar con asesores cualificados", "Uso de las nuevas tecnologías", "El modelo europeo de calidad".*

### Comentaris

A més d'aquests centres que busquen millorar i trobar metodologies, al més adaptades possible al seu context, n'hi ha d'altres que busquen els millors recursos dins les noves tecnologies que són força estimulants, i amb una visió molt positiva i un gran treball de equip. També hem trobat, pel que fa a la interacció professors-alumnes, un treball d'investigació força interessant que es el d'Emilio Sánchez i Javier Rosales de la Universitat de Salamanca sobre "*La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumno en el aula*". Només esmentaré el resum del principi de l'article, ja que es faria del tot impossible comentar-lo tot, per la seva extensió. Com que les conclusions no s'entenen sense el desenvolupament de les experiències, se'm fa impossible fer-ho més ampli, però trobo interessant mostrar la preocupació i l'ocupació en aquests treballs d'investigació dels nostres professors en actiu, com ho són els que fan aquests treballs, a qui conec personalment i que mereixen la meua admiració.



*“En el trabajo se presenta una revisión crítica de cuatro líneas de investigación, preocupadas por el estudio de la práctica educativa. En concreto revisamos los trabajos realizados por Dereck Edwards y Neil Mercer, los llevados a cabo por Jay Lemke, los desarrollados por César Coll, Rosa Colomina, Javier Onrubia y M<sup>a</sup> José Rochera, y por último revisamos nuestras propias contribuciones en este campo.*

*De cada uno de ellos hemos descrito los objetivos que persiguen, el marco de referencia empleado, la muestra en la que se basan, las características del sistema de análisis empleado y el tipo de resultados que cada una de estas cuatro líneas ha venido ofreciendo. Una vez concluido este primer tipo de análisis, presentamos de forma inductiva, tanto los puntos en común como aquellos otros en los que se constatan diferencias.<sup>48</sup>*

## **4.- PROSPECTIVA EDUCATIVA. LA FORMACIÓ I LES COMPETÈNCIES DELS PROFESSORS**

Els reptes del sistema educatiu de Catalunya

Abans de tractar de la formació dels docents, potser seria important i interessant fer una repassada dels reptes que tenim plantejats per a un futur pròxim, que ens poden orientar per fer un projecte de formació permanent coherent amb una realitat i poder-ho fer en un sentit més pràctic.

A l'article d'Enric Roca (coordinador d'Educació, pedagog i professor a la UAB) se'ns plantegen els següents reptes en el Sistema Educatiu de Catalunya:

**Primer repte:** Posar en marxa la LEC, aprovada el passat mes de juliol pel Parlament de Catalunya.

Al nostre entendre, caldria impulsar d'una manera decidida els següents aspectes que contempla la Llei: Més autonomia dels centres i més suport per a la funció de lideratge de les direccions; l'avaluació i la transparència en cadascun dels àmbits del sistema; el reforçament de la llengua catalana, més enllà de l'espai-aula i en totes les etapes educatives; més atenció per aixecar els estàndards dels resultats educatius i, molt especialment, els de la franja d'excel·lència, sense

---

<sup>48</sup> Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN, Cultura y Educació 17-2 2005

renunciar a la equitat; mesures concretes per impulsar més participació i compromís de les famílies amb els centres;

L'estructuració dels cossos docents de Catalunya; l'estímul de valors com ara l'esforç, el rigor, l'estudi, la responsabilitat, etc i l'aprofundiment en el coneixement i l'arrelament a Catalunya, tot això serà possible si s'incrementen els recursos econòmics en la línia d'arribar progressivament, durant els propers vuit anys, al 6% del PIB en despesa educativa per part del govern (Disposició final Segona de la Llei).

**Segon repte:** Millorar els resultats educatius dels alumnes de l'educació bàsica (Primària i Eso) i el nombre de titulats en postobligatòria (sobretot en la formació professional de grau mitjà).

Els resultats de la prova d'avaluació del sisè curs de primària que el Departament d'Educació va donar a conèixer el passat mes de juny, no per previsibles resultaren menys decebedors. No és admissible que aproximadament el 25% dels alumnes del darrer curs de l'educació primària no hagin adquirit les competències bàsiques de matemàtiques, llengua catalana i llengua castellana. Què els espera, a aquests alumnes, quan comencin l'ESO? Els resultats de les proves PISA ja ens han informat i han ofert prou pistes perquè reaccionem: els aprenentatges de l'alumnat han de ser integrats i comprensius, i s'ha de treballar el domini de les competències globals i funcionals. Potser ja va sent hora que, tant a primària com a secundària, relativitzem els horaris rígids i parcel·lats on mana la matèria descontextualitzada i no la comprensió funcional dels sabers. Ens cal repensar a fons aquest model.

**Tercer repte:** La formació inicial i permanent del professorat.

Aquest curs serà el primer on s'impartirà el Màster de Formació del Professorat de Secundària substituint el CAP i obligant a fer tot un any als aspirants a docents. Aquesta és una bona notícia força temps esperada. Igualment s'hauria de facilitar que la formació permanent passés en bona part per estudis de rang similar i per activitats formatives on s'entrenin les competències professionals específiques vinculades als objectius que marquin els projectes educatius de cada centre. Això sí, amb l'avaluació de la transferència d'allò après en forma de resultats concrets ael centre.

**Quart repte:** Ens cal aixecar els ànims del professorat i de tota la comunitat educativa en general.

Malgrat la situació anteriorment descrita, els principals agents que poden remuntar la situació i millorar el sistema són els mestres i professors. Una de les causes del desànim docent sol justificar-se pel baix nivell de l'alumnat o per les problemàtiques que arrossega.

Daniel Pennac afirma que el mal alumne és, precisament, “aquell que justifica plenament la funció del professor ja que li ho hem d'ensenyar tot, començant per la necessitat mateixa d'aprendre.” (*Mal d'escola*, Empúries, 2008, p. 236). Necessitem prestigiar i premiar els nombrosos mestres i professors que han entès aquesta premissa i que excel·leixen en la seva feina malgrat les dificultats. I d'altra banda, la societat també ha de començar a pensar que no tothom val per a ser docent. Només seleccionant els millors –els més bons en coneixements, sí, però també en actituds– podrem garantir una educació d'excel·lència al nostre país”.<sup>49</sup>

### Comentari

Ens ha semblat molt il·lustratiu aquest article on trobem un ampli resum d'en quin moment ens trobem i quines possibilitats poden sorgir de l'aplicació correcta i completa de la Llei (aquest és el principal element: l'aplicació real, en primer lloc, i correcta dels recursos que siguin necessaris per aconseguir les finalitats i assolir els reptes que ens presenten el temps que vivim i les nostres circumstàncies). El tercer repte l'hem anat tractant al llarg de les pàgines anteriors donant algunes pinzellades sobre centres singulars, com funciona el professorat, etc.

A continuació tractarem més a fons el tercer repte, la formació inicial i permanent del professorat, i ens ha semblat pertinent poder presentar el moment present de què hem de partir per fer un projecte al més ajustat possible a la realitat present i a les possibilitats que podrem trobar per afrontar-la.

### Comentaris previs

Pensem que la formació permanent del professorat és un element urgent dins els temes que hem tractat a “L'escola avui”. Creiem que és necessari un canvi en les polítiques i en les pràctiques de la formació permanent del professorat, amb noves perspectives com ara la integració i la comprensió dels coneixements, l'entrenament de les competències, l'avaluació de les transferències d'allò après en forma de resultats al centre educatiu, les relacions entre els professors, les emocions i actituds, la comunicació, la reflexió, la participació... I, si es

---

<sup>49</sup> La Vanguardia, Monogràfic Especial, 14-9-2009

considera necessari, teràpies individuals i/o grupals per als professors per corregir problemàtiques més de caire psicològic o per afrontar les necessitats especials dels docents, etc

### Característiques d'una nova formació permanent

Les pistes ens les donaran una visió dels canvis socials i el canvi de problemes genèrics en situacions problemàtiques que ens aportaran una nova perspectiva formativa més col·laborativa (la infància i l'adolescència necessiten ser educades per un col·lectiu).

La formació permanent hauria de fomentar el desenvolupament personal, professional i institucional del professorat potenciant el treball cooperatiu, i els professors han de ser els subjectes de la seva pròpia formació, una formació no únicament en nocions i disciplines (coneixements més aviat objectius ), sinó també coneixements subjectius: autoconeixement, conflictes, coneixement d'un mateix, les pròpies emocions, les emocions dels altres, la motivació i les habilitats socials, dinàmica de grups, processos de presa de decisions col·lectives, afavorir el desenvolupament de l'autoestima docent, individual i col·lectiva...

Per tot això, és també molt convenient combinar l'actualització científica i tècnica amb el vessant psicopedagògic.

La formació i la reflexió sobre aspectes ètics han d'ocupar un lloc important en la formació permanent, i també els aspectes relacionals, col·legials, actitudinals i emocionals del professorat, que van més enllà dels aspectes purament tècnics i objectius.

Formació de desaprenentatges per tornar a aprendre, amb contextos que tinguin els necessaris recursos ja que, si no, es provocaran reivindicacions. Això comporta una millor vigilància dels governs amb unes polítiques d'incentius professionals que recompensin els que posen més interès en el millor funcionament dels centres.

La formació és important posar-la en conjunció amb el projectes dels centres on es veuen les problemàtiques, els qüestionaments de valors i de les línies concretes d'actuació més convenients segons el context i les circumstàncies; i tot això, si cal, amb el suport d'assessorament extern i amb finalitats de canvi col·lectiu.

La formació permanent hauria de portar els docents a la reflexió sobre la seva pràctica docent, amb plantejaments crítics i amb un procés constant d'autoavaluació que els porti a revisar com treballen, en quines teories fonamenten la seva activitat a l'aula i a una voluntat de canvi i

innovacions. Si cal, a un ensenyament més participatiu amb altres instàncies socialitzadores externes a l'escola, i també, si cal, a un aprenentatge més cooperatiu, amb més diàleg i menys individualista, i amb més col·laboració, amb més intercanvi entre iguals.

### Els formadors/es

La funció dels formador/es en la formació permanent també ha anat evolucionant per arribar a assumir una funció més de col·laboració, amb un model més de reflexió i situacional, per ajudar el docent a respondre a les seves situacions o problemàtiques concretes i des d'unes propostes prèvies dels docents.

És també important la col·laboració entre el formador/a i el docent per fer els diagnòstics de com enfocar la formació i fer conjuntament el diagnòstic previ, analitzant i reflexionant per fer els projectes de formació; ja que, si es troben veritables remeis per als seus problemes en situacions pràctiques, es produeix un autèntic canvi en les habilitats socials docents.

El formador/a ha d'entendre que la pràctica professional es basa en un conjunt de situacions educatives: la comunicació, l'empatia i el treball en grup són importants per comprendre les situacions del professorat. Com que en els nous temps la complexitat és enorme a causa del context (les institucions educatives, els ambients socials i laborals), això fa que la professió docent sigui més complexa, i la seva pràctica ha de ser molt reflexiva e intuïtiva, per convertir els docents en millors planificadors i gestors de l'ensenyament-aprenentatge i agents socials que puguin intervenir en els complexos temes ètics i polítics existents en la societat actual.

Quant a la metodologia, ha de ser menys transmissora i més basada en casos, incidents crítics i projectes d'innovació. Serà important desenvolupar en els docents competències professionals, que són el conjunt de capacitats en la pràctica, en situacions socials i educatives complexes e imprescindibles.

Abans de tractar les competències bàsiques i específiques, tractarem d'exposar diverses reflexions sobre la formació inicial dels docents a través, en primer lloc, d'un article de Jaume Sarramona (catedràtic emèrit de Pedagogia a la UAB ) que du el títol: "La millora de la nostra educació".

"(...) Respecte d'una major exigència, hi ha l'estimulació de l'accés a la professió docent dels millors estudiants de secundària –com ho fan els països que després tenen els millors resultats en les avaluacions internacionals, com ara Finlàndia, Corea, Hong Kong, etc–. Per això s'ha

d'analitzar a fons la formació inicial del professorat augmentant-ne l'exigència i prestigiant la carrera en el conjunt de les carreres universitàries.

Avui ser docent planteja unes exigències formatives d'alta qualitat i demana gent preparada i psicològicament forta per afrontar uns reptes difícils i complexos. La selecció d'entrada, l'avaluació exigent de coneixements i de les pràctiques durant la carrera i l'avaluació efectiva dels primers temps d'accés a la professió han de permetre tenir un professorat qualificat i motivat envers la seva professió. Una esplèndida oportunitat. Aquesta no és una qüestió que afecta solament la universitat. L'administració educativa ha de poder fer els plantejaments que li són necessaris per obtenir un professorat adequat; per tant, les conselleries respectives s'han de coordinar. Els nous títols universitaris que es posen en marxa són una esplèndida oportunitat que no podem desaproveitar.

Les exigències pedagògiques dels maltractats "acords de Bolonya" han de fomentar a la universitat maneres d'aprendre que després s'han de traslladar a la pràctica dels centres escolars".

I queda el tema de l'avaluació externa i rigorosa del sistema. (...). Som l'únic país del món avançat on els alumnes no reben cap qualificació oficial mitjançant proves externes fins a l'accés a la universitat: centres i docents apliquen criteris diferents per jutjar el nivell exigible per tal de determinar el que l'alumnat ha d'assolir en cada curs i etapa educativa.

Unes proves segons criteris de competències, ben estructurades i amb uns bons barems haurien de ser la referència que guies l'activitat de tot el sistema educatiu; si més no, pel que fa al que considerem mínims. Aleshores sí, que tindria sentit que analitzéssim els percentatges de qui els supera i de qui no, i es podrien aplicar mesures concretes per apujar el nivell en els casos en què fos necessari. I no faríem res que no facin els països del nostre entorn." (...) <sup>50</sup>

### Comentaris

Tenir un professorat qualificat i motivat envers la seva professió és el que he intentat fomentar amb tota la aportació anterior com un dels elements clau per gaudir d'una bona educació, amb tot el sentit ampli que necessitem. Una bona educació es pot dir que la formen moltes variables, com ja hem exposat, però la més important és el professor: la seva qualificació és primordial i el

---

<sup>50</sup> La Vanguardia, Monográfico especial, 14- 9- 2009

que dèiem abans de la seva vocació, també. La motivació i la vocació van molt juntes, perquè l'una deriva l'altra. Un professor amb vocació procura tenir sempre la millor formació permanent i està naturalment motivat. També cal dir que aquesta preparació no pot ser merament autodidacte, que també, sinó que necessita el suport de les institucions educatives; però sobretot hi ha d'haver la intervenció directa del professor en la preparació de la seva formació.

Afegiria que també s'han de tenir molt presents en aquesta qualificació les qüestions psicològiques, veure la manera de trobar i crear proves que permetin mesurar el futur professor, incloent-hi les característiques psicològiques més adequades per poder desenvolupar amb eficiència la seva professió com ara ser empàtic, bon comunicador (foment del diàleg i el debat per al sorgiment de preguntes que generen reflexió i provoquen altres preguntes, amb un discurs sempre argumentador), comprensiu, autèntic, bon gestor de conflictes, creador i compromès, amb molta capacitat de gestionar, com ho demostren les competències necessàries, a més de estar ben format per transmetre i posar en pràctica valors humans i ciutadans, capacitat per formar equips, etc...

### Les competències professionals en els docents

*“El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.*

Adoptem el concepte de competència d'aquest autor, Philippe Perrenoud (*Diez nuevas competencias para enseñar*), per la seva claredat i perquè és un autor que ha treballat força aquest tema. Seguim amb l'enfocament que fa: *“Intentaré aquí abordar la profesión docente de una manera más concreta proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente (Altet, 1994). Adoptaré como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente. (...).*

*He decidido retomar el referencial de Ginebra puesto en circulación en 1966, porque surge de una Administración Pública y ha sido objeto, antes de ser publicado, de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Es la garantía de una mayor representatividad que el que tendría un referencial construido por una sola persona. Como contrapartida, este referencial ha perdido un poco de coherencia, en la*

*medida en que resulta de un compromiso entre varias concepciones de la práctica y las competencias.*

*(...) La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas). (...). Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. (...).*

*El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evolución más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos abiertos y situaciones problema, al trabajo de problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y las transferencias de conocimientos y educar a la ciudadanía.*

*El referencial intenta, pues, comprender el movimiento de la profesión, insistiendo en diez grandes familias de competencias. (...)*

- 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
- 2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes.*
- 3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de aprendizaje.*
- 4.- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.*
- 5.- Trabajar en equipo.*
- 6.- Participar en la gestión de la escuela.*
- 7.- Informar e implicar a los padres.*
- 8.- Utilizar las nuevas tecnologías.*
- 9.- Afrontar los deberes y los dilemas propios de la profesión.*
- 10.- Organizar la propia formación continua.*

*Un punto merece que le prestemos atención: en medio de los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general otras competencias de alcance más limitado.*



*Una situación de clase presenta, en general, múltiples componentes, que hay que tratar de forma coordinada, incluso simultánea, para llegar a una acción acertada...*

*El referencial seleccionado asocia a cada competencia principal algunas competencias más específicas, que son en cierto modo sus componentes principales. Por ejemplo, “conducir la progresión de los aprendizajes moviliza cinco competencias más específicas para trabajar en formación continua:*

*Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos.*

*Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la Enseñanza.*

*Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.*

*Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo.*

*.Establecer controles periódicos de competencias, tomar decisiones de progresión.*

*(....) Otros ejemplos (que considero más interesantes entre otros) sobre competencias específicas para trabajar en formación continua:*

*“Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo”.*

*. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de evaluación en el niño.*

*. Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y acuerdos.*

*. Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta “.*

*. Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.*

*(.....). Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:*

*. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad .*

*. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.*

*. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.*

*. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.*

*. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.*

*“Organizar la propia formación continua“*

*. Saber explicitar sus prácticas.*

*. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.*

- . *Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).*
- . *Implicarse en las tareas a nivel general de la Enseñanza o del sistema educativo.*

*“Aceptar y participar en la formación de los compañeros.”*

L'autor continua comentant cadascuna de les competències bàsiques i després se centra en les específiques i les detalla. Acaba preguntant-se:

*“¿Cuál es la relación de un profesional que lee un referencial de competencias y describe lo que se supone que debe saber hacer? Sin duda es elaborar, de forma intuitiva, a título personal un pequeño “balance de competencia”. El primer movimiento es sentirse amenazado por la ineptitud, “crear complejos” o rechazar este fárrago de enunciados abstractos.*

*Este sentimiento no puede provocar la tentación de unirse al campo de los conservadores, por falta de fuerza para afrontar la diferencia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. (...).*

*La profesionalización es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. (... ). Lo cual significa que la profesionalización es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni una simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada (...).*

*El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio”.*

(Perrenoud P, 2008 p. 7-16, 152-154)

### Comentaris

La importància que avui tenen les competències, ens la demostra aquest estudi, bastant complet, que hem exposat perquè ens ha semblat pertinent per l'origen que té la elaboració d'aquestes famílies de competències tan consensuats. Segur que podríem fer-ne unes altres de més completes i més adaptades a les nostres necessitats particulars, però aquestes són una guia que ens pot servir com a punt de partida o exemple.

La revisió d'aquest tema ens posa en l'actualitat de la nostra professió, que en el fons coincideix amb moltes idees exposades més amunt, com si fos un resum del que avui pot significar la professió de docent i, per tant, la seva formació, tant la inicial com la contínua.

A continuació m'agradaria aportar unes dades, a manera d'exemple, extretes de la Tesi Doctoral de Xavier Melgarejo, per aportar un exemple de formació inicial i permanent del professorat d'un país com Finlàndia, que darrerament, en les avaluacions internacionals, ha tret els millors resultats. Em refereixo a l'informe PISA.

Sobre la formació del professorat, en primer lloc cal apuntar que en la formació del professorat a Finlàndia, (l'edifici dels estudis pedagògics teòrics es troba a l'edifici principal de la Universitat de Hèlsinki), el professorat de la facultat el componen catedràtics, professors i professors associats.

*“La selección del profesorado: Uno de los elementos claves, a mi entender, (Xavier Melgarejo) y más interesantes de todo el sistema educativo finlandés estriba en la criba para elegir a sus profesores (...). Kevinen, Osmo & Rinne, Risto (1995). Ha existido una estabilidad notable de los mecanismos de selección de maestros en los sistemas de selección utilizados. En todo momento se ha examinado a los candidatos en términos de su normalidad física, su nobleza, su irreprochabilidad moral, el conocimiento y calificaciones que impliquen habilidades (notablemente en la música, la facilidad oral y el dibujo) y se ha puesto tanto énfasis en la selección eficaz como en el plan de estudios real de educación...”*

*Entre los años cincuenta y sesenta, por otro lado, los seleccionadores hicieron también uso de informes confidenciales sobre los candidatos... Los psicólogos ayudaron a plantear una batería de pruebas para medir las aptitudes de los candidatos, su adaptabilidad, sentido de la responsabilidad, equilibrio mental, conducta, pero en los años setenta esta maquinaria se derrumbó bajo su propio peso por la crítica pública realizada por los solicitantes rechazados. Durante esos años se importaron pruebas psicológicas de los Estados Unidos para investigar a los solicitantes. El uso de la información acerca de la personalidad de los solicitantes lleva inevitablemente a que el poder tenga el derecho a criticar, clasificar, aceptar o rechazar. Las cualidades deseadas para ser maestro (el plan de estudios oculto) ha permanecido increíblemente constante a lo largo de la evolución de la escuela moderna: normal apariencia física y verbal, conducta moralmente impecable, esmerada y puntual.*

*Tenemos varias informaciones:*

*a) De la entrevista a Esko Laulajainen:*

*Xavier Melgarejo: “¿Cómo se debería formar al profesorado en un futuro? ¿Por qué razones? ¿Cuáles son las cosas positivas del actual sistema de formación del profesorado?”*

*Esko Laulajainen: En efecto, vivimos el futuro ahora. Hace 20 años se hizo una gran reforma en la educación en Finlandia y a partir de allí la responsabilidad sobre los profesores pertenecía a la universidad.*

*Primero el cambio fue organizativo, y después en 1978-1980 los profesores comenzaron a estudiar para licenciados. Todo el tiempo se ha aclarado e investigado el contenido. Ahora se ha hecho una valoración nacional e internacional de esta investigación y se dan nuevos decretos, que sobre todo tratan de desarrollar el contenido. Por supuesto se ha tomado en cuenta la educación internacional y otras muchas cosas. Yo he estado trabajando en esto, pero me jubilaré a finales de este año. Tendría que ser cada vez más científico, más extenso, para abrir las puertas a todos lados.*

*b) De la entrevista a Pekka Tukkonen: Yo empecé a estudiar en el año 81 y era el tercer año que emplearon el nuevo sistema de educación para los maestros en Finlandia. O sea que empezaron el 79, con el nuevo plan de estudios y la selección para ser maestro. Yo estudiaba en Helsinki. Allí había 80 plazas para maestro y había la preselección, según las notas de finales de BUP, la nota de selectividad y después conjuntamente si tenías experiencia profesional. También te daban algún punto extra. Según esta primera clasificación entrabas en el examen de entrada o no. Había quizás la mitad de los que querían ser maestros que no entraban ni en el examen.*

*c) En la opinión de Hannu Simola: En la década de 1970 se desarrolló en Finlandia una aproximación única al tema de la formación del profesorado. La responsabilidad sobre la formación del profesorado fue asignada a las universidades, y la formación se elevó al grado de maestro o maestría universitaria.*

*Desde 1979, se ha esperado que los maestros de las escuelas integrales, (peruskoulu, en finés o, su equivalente anglosajón, comprehensive schools) y secundaria superior se encuentren calificados al mismo nivel académico.*

*En un periodo de doce años, se duplicó la duración de la preparación profesional de los maestros de enseñanza primaria. La formación del maestro se trasladó desde las escuelas del magisterio y los “seminarios” de ciudades pequeñas hasta las recién creadas facultades universitarias de educación, que han sido establecidas como “unidades de formación del profesorado”. Al mismo tiempo, la carrera de la Enseñanza quedó finamente limitada a todos aquellos que hubieran demostrado su capacidad y voluntad durante el transcurso de un periodo*

*cada vez más prolongado de escolarización, y a los graduados de la escuela secundaria superior.*

*Un país que acababa de surgir de su historia de nación fundamentalmente agrícola dio el salto hacia el futuro, al poner en práctica uno de los programas más avanzados de formación profesional del maestro... Así pues, la reforma en la formación del profesorado fue más espectacular en el caso de los maestros de Primera Enseñanza. Para los estudiantes que se preparan para enseñar áreas curriculares temáticas en las escuelas integrales y secundarias superiores, la consecuencia práctica fue un aumento de los estudios pedagógicos exigidos; no obstante, para los estudiantes que se preparan para ser maestros de Enseñanza Primaria se hizo necesario que se esforzaran a través de los estudios académicos tradicionales, incluida la tesis de máster. Los maestros de Enseñanza Primaria también alcanzaron una posición dominante en el sindicato unificado de enseñantes posterior a la reforma (OAJ), fundado en 1973. Así no fue sorprendente que las visiones y problemas de la formación del maestro de Enseñanza Primaria, haya constituido el enfoque consistente de todos los informes de los comités estatales, desde que se instituyeran las reformas. (Simola, Hannu.1994).*

*Sobre la cuestión de estatus podemos ver diferentes opiniones:*

*Javier Melgarejo: ¿Cómo crees que es la imagen del maestro finlandés, en general, en el país? ¿Crees que tiene una buena imagen?, ¿Está bien valorado?*

*Kari Kantasalmi: Creo que sí. Antes quizás todavía era más valorado. Ahora en todos los países pasa que hay una inflación de títulos, pero aquí el profesor está bastante bien visto socialmente, y están bien unificados sindicalmente, cuidan sus derechos laborales y condiciones laborales, y son bastante efectivos. En general, es un grupo social bien educado y competente.*

*(....) Esko Laulajainen: Ha investigado el estatus del profesorado.*

*Xavier Melgarejo: ¿Cuál es el estatus del profesorado en el presente y como se prevé que pueda ser en el futuro?*

*Esko Laulajainen: En Finlandia todos los profesores están educados en las universidades y son licenciados con posibilidad de hacer el doctorado.*

*Desde el año que viene también los profesores de las guarderías se educarán en las universidades. Aquí, los profesores son bastante respetados y pocos están parados. Hasta ahora habían más puestos de trabajo que profesores, pero esto ya está más equilibrado. Tienen un*

*estatus bastante alto. Están bien pagado gracias al sindicato de los profesores, que es muy fuerte.*<sup>51</sup>

### Comentaris:

Hem aportat la seqüència d'aquestes entrevistes del treball de Xavier Melgarejo, de la seva tesi doctoral, amb la intenció de mostrar tot el treball de selecció i formació del professorat a Finlàndia ja des dels anys 70, com a exemple a contemplar: la valoració de la personalitat del mestre, una base de bons resultats des del batxillerat i l'exigència de formació posterior a les universitats. Caldria que en prenguéssim nota i que fèssim el possible per acostar-nos a una excel·lència que seria una gran solució per a les generacions futures.

## **5.- CONCLUSIONS generals d'aquesta part**

El contingut d'aquesta part és el resum, en la seva primera part, de tot el que va realitzar Francesc Sagrera. L'objectiu principal d'aquesta Tesi era mostrar el que aquell gran personatge va aportar als seus deixebles, que han estat els responsables que intentem mostrar a través d'aquest treball quant va significar en les seves vides i tot el que els va aportar. Això és un senyal inequívoc que va ser un gran mestre, i com a tal el presentem.

En llegir tot el material que ens va anar portant Isidre Prat, el president de la Fundació Francesc Sagrera, amb tota la devoció que professava i professa al seu mestre, hem constatat que les seves idees i el seu pensament són molt actuals i d'una vigència absoluta. Quan vaig entrevistar aquells senyors, ja ancians, al poble de Moià era molt impactant i commovedor sentir com el recordaven, com en parlaven; amb quina energia tractaven de transmetre el que ells sentien i com admiraven el seu mestre.

Tot això em va animar a iniciar aquest treball però, d'altra banda, també ho va fer el contingut dels seus articles als Cercles d'Estudi, les seves cartes a l'Epistolari (en els annexos hi estaran completes) i el que va significar el seu treball a l'escola. Tot el que hem exposat ens dona una idea de què va fer i com va ser la vida de Francesc Sagrera.

La continua referència a la seva obra al llarg d'aquesta primera part ha representat la base per abordar la segona part d'aquest capítol, en què donem una idea de com estem a nivell general, aquí i ara, a l'escola, què es pensa en l'àmbit social, als mitjans de comunicació (aquests, com a baròmetre de l'ambient, el que es diu, el que es comenta, etc), i per això l'he titulat "L'escola avui".

---

<sup>51</sup> Tesis doctoral de Javier Melgarejo: "Análisis del sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria i secundaria obligatoria". Barcelona, 2005.

El fet de situar-ho en el moment present, en una situació preocupant, ens esperona a posar tot el que a cadascú de nosaltres ens pertoca per millorar tot aquest panorama

Aquest procés és un treball de conjunt (les institucions, la societat, la família, el sistema educatiu, l'escola, la formació inicial i permanent del professorat) ja que tots plegats podem, des dels nostres àmbits respectius, millorar molt les coses.

El treball dels professors amb els alumnes. i amb la col·laboració de la família per remarcar la importància que té l'educació en la seva formació com a persones humanes, inclou que els professors no es limitin a instruir sinó que també aportin valors: explicant-los, treballant-los i vivint-los en el dia a dia, tal com ho feia Francesc Sagrera.

A l'última part hem dedicat bastant temps a parlar de la formació del professorat i hem exposat el cas de Finlàndia determinant com es preparen els professors i quina consideració social tenen, com a exemple de funcionament exigent, tant pel que fa a la preparació inicial com a la permanent.

## **PART V**

## **CONCLUSIONS**



En aquest darrer apartat sintetitzarem les conclusions del treball amb què quedarà explícita la tesi que ve sustentada per tot el treball anterior. Aquesta tesi respon als objectius que en el seu moment ens vàrem plantejar.

Hem seguit un procés cíclic, inspirat en la investigació-acció, en què en primer lloc hem analitzat la biografia de Francesc Sàgrera. Aquestes dades ens han servit per endinsar-nos en el món de l'Orientació i treure'n algunes conclusions. Hem tornat a Francesc Sàgrera per analitzar el seu pensament en les diferents dimensions. Finalment hem tornat a la realitat del món d'avui i hem usat aquest pensament per trobar respostes a problemes que hi ha plantejats en l'educació actual.

Com hem exposat, el discurs de les conclusions respon als objectius que ens havíem marcat. No pretenem ara sintetitzar els detalls del treball ja realitzat i exposat en els apartats de la tesi, mitjançant l'aplicació de diferents metodologies, sinó assenyalar-ne la rellevància i així fer explícita la realitat de la vida, pensament i obra de Francesc Sàgrera en forma de conclusió o tesi.

### **Sobre la biografia de Francesc Sàgrera**

Hem aplicat el mètode biogràfic a l'estudi de la vida de Francesc Sàgrera. Hem utilitzat diferents fonts: principalment les biografies escrites per persones que el van conèixer i els seus escrits i articles. Hem estudiat les diferents etapes de la seva vida i la influència que hi podien haver tingut les especials circumstàncies de cada etapa. Hem seguit una narració cronològica i personal. Francesc Sàgrera va viure en uns temps molt específics i amb un context sociopolític, cultural i educatiu molt canviant i convuls: canvis de règim, guerra civil... Però sempre va mantenir una gran coherència de vida malgrat les circumstàncies difícils i el seu migrat estat de salut. Més enllà de concloure res sobre les seves excepcionals qualitats personals i espirituals, de les quals molta gent està convençuda (Té obert el procés de beatificació a Roma i una Fundació que porta el seu nom), sí que podem destacar la seva singularitat biogràfica i –en una bona mesura– la seva anticipació al que va trigar anys a venir. Per això un dels seus biògrafs va posar com a significatiu títol de la seva biografia: *Un precursor dels nous temps*. Així, doncs, Francesc Sàgrera, amb el seu exemple de vida, la seva coherència, la seva personalitat especial i el seu compromís se'ns apareix com un personatge interessant i complex, testimoni d'un món que va trigar molt temps a tornar a ser.

## **Sobre l'Orientació**

Una de les característiques d'aquest treball és que hem volgut que tingui un lligam amb l'actualitat i, més concretament, amb les pròpies tasques professionals de qui ha fet aquest treball. He tingut la oportunitat de sistematitzar la meua experiència de molts anys en el camp de l'Orientació i presentar-ne un treball elaborat. Aquí hem utilitzat la investigació-acció. Hem esbrinat de quina manera el contrast amb les idees de Francesc Sagrera ens ha pogut ser útil en la nostra tasca d'Orientació. Així, doncs, després d'explorar algunes de les definicions d'Orientació hem treballat i proposat una definició pròpia, resultat d'unir l'experiència, tant pràctica com teòrica, amb l'impacte que ens ha causat l'aprofundiment en la biografia i obra de Francesc Sagrera.

Aquest apartat es pot entendre també com una conclusió del treball en el sentit següent: Si Francesc Sagrera ens ajuda avui a donar sentit i interpretar la tasca de l'Orientació –almenys ho ha fet així amb aquesta autora en aquest procés cíclic d'investigació en què m'he situat–, de ben segur que podem considerar Francesc Sagrera com a Orientador.

Així, doncs, la conclusió és que Francesc Sagrera pot ser entès també com un bon model que doni elements de reflexió per als problemes i les perspectives de l'Orientació actual.

## **Sobre el pensament de Francesc Sagrera**

En aquesta part hem tornat a l'estudi biogràfic; en aquest cas, més temàtic. A la documentació usada anteriorment, hi hem afegit continguts procedents de entrevistes que vàrem realitzar als seus deixebles. En el treball s'exposen detalladament les seves visions sobre l'educació i també els seus mètodes educatius. Podem concloure que Francesc Sagrera va ser un educador d'idees i mètodes democràtics, i un exemple del que podríem dir-ne l'educació de la voluntat o el caràcter. És també un model per a l'ensenyament de la religió a l'escola, encara que no sigui el model que actualment predomina a les escoles cristianes. Ell integrava la religió en totes les matèries. En definitiva, va ser un genuí representant de la tradició catalana aplicada a la pedagogia.

També vàrem estudiar amb detall el seu pensament, vàrem analitzar els seus escrits, i sobretot les seves cartes, així com la seva biblioteca. Varem sorprendre'ns de la meticulositat i el rigor del seu pensament i de quina manera volia que fos coherent amb la seva vida. Els seus escrits

són acurats en el llenguatge i d'una gran profunditat de pensament, i les seves cartes es trasllueixen uns grans misticisme i espiritualitat. Aquesta mescla d'energia i convicció amb rigor, i amb la temàtica de la justícia social com a tema recurrent, li donen una singularitat bastant excepcional.

Podem, per tant, concloure que Francesc Sagrera va ser un pensador, i sobretot un mestre, dins la tradició genuïna de Catalunya, que posava l'accent en els problemes socials, tan presents al seu temps, i volia, sobretot, promoure una autèntica justícia social. Sempre va mantenir amb fermesa les seves conviccions. Els seus valors i idees impregnaven el seu caràcter i la seva manera, no només d'entendre, sinó de realitzar, l'educació.

### **Sobre els problemes i qüestions actuals que té plantejats l'educació**

En aquesta part tornarem al món d'avui i a les visions de l'autora d'aquest treball. De forma descriptiva varem descriure diferents problemes del món d'avui. Altra vegada com a autora de la tesi, des de la meva experiència professional i amb el bagatge de l'autor estudiat, vaig pretendre aportar elements de reflexió en forma de comentaris a aquests problemes. No vaig tenir la pretensió de resoldre els problemes sinó d'aportar-hi més comprensió des de la pròpia experiència.

Altra vegada la tasca de reflexionar sobre l'experiència pròpia es fonamentà en la investigació-acció, encara que naturalment s'ha quedat en la part més reflexiva del procés. Després d'acabar el treball, he de dir que la contrastació dels problemes del món d'avui amb el pensament i l'obra de Francesc Sagrera m'ha donat unes notables possibilitats de reflexió.

Els temes tractats, com ara la importància de la voluntat i de l'esforç en l'educació, la importància de la feina ben feta, el fet de formar no només alumnes sinó ciutadans, d'educar el sentit de la justícia, de com generar confiança, de com tractar aspectes com la immigració o bé quin és el paper del mestre en l'educació... En tots aquests temes Francesc Sagrera ens ha donat pautes de reflexió.

Per això podem arribar a concloure amb una gran naturalitat que el procés seguit ha permès descriure i mostrar com el pensament i l'obra de Francesc Sagrera té una molt notable actualitat i és útil per repensar els problemes de l'educació actual.

Per tant:

Hem volgut conèixer primer i després demostrar l'actualitat del pensament i l'obra de Francesc Sagrera per repensar l'Orientació i l'Educació d'avui aprofundint en el significat que té Francesc Sagrera com a Orientador i com a educador.

## **BIBLIOGRAFIA**

Aguado, Ana. Ramos, M<sup>a</sup> Dolores. (2002). *La Modernización de España*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Altet M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris. PUF.

- (1996) «*Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser*», en PAQUAY, L. et autres (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck.

Asensio, J.M. (2004). *Una educación para el dialogo*. Barcelona: Paidós.

Bahamonde, Ángel. (Coord). (2000). *Historia de España. Siglo XX 1875-1939*. Madrid. Ediciones Cátedra. (Grupo Anaya S.A.).

Bartolomé, M. Ferreiros, P. Fondevila, J.M. Morilla, M. (1979). *Educación y valores*. Madrid. Narcea S. A. Ediciones.

Bayó, J. (2005). *Un escolapi singular, demòcrata i republicà. Un màrtir incruent*. Barcelona: Editorial Claret, SAU.

Bean, J. A. (2005). Madrid. *La integración en el currículo*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S.L.

Benavent, J.A. (1998). *Orientació i Intervenció Psicopedagògica*. Barcelona. Praxis

Bernardo Carrasco, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.

Bisquerra, Rafael (1992). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona. Editorial Boixareu Universitària

Bohoslavsky, C. (1974) *Orientació Vocacional. La estratègia clínica*. Buenos Aires. Nueva Visión

Bowen, James. (2001) *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona. Empresa Editorial Herder

- Cardús, Salvador. *El desconcert de l'educació*. Barcelona. Edicions La Campana
- Carr, W i Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Carreras, LL. Eijo, P. Estany, A. Gómez, M<sup>a</sup> T. Guich, R. Mir, V. Ojeda, F. Planas, T. Serrats, M<sup>a</sup> G. (2006). *Como educar en valores*. Madrid Narcea S. A. Ediciones.
- Casallarch, Rosend.(1990). *Moià i l'Escola Pia*. Ajuntament de Moià, Escola Pia de Moià, Fundació Francesc Sagrera.
- Castaño, C.(1983) *Psicología i Orientació Vocacional*. Madrid. Maranova.
- Corbella, Joan (2007). *Educació amb valors*. Barcelona. Columna Edicions S. A.
- Colás, E. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Contreras Domingo, J. (1994). ¿Qué es la investigación-acción? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-14.
- Cruz, José Ignacio. Barrón, Concepción. Canales, Leticia. Cuevas, Teresa. Elizondo, Aurora. Moreno, Tiburcio.(2005) *Política Educativa*. Valencia. Edita Universidad de Valencia
- Crites (1981) *Career Counseling. Models, Methods and Materials*. Nueva York. McGraw-Hill.
- De Miguel, J. (1996). *Autobiografías. Cuadernos metodológicos, nº 17*. Madrid: CIS.
- de Riquer, Borja. Culla, Joan B.(2003).*El franquisme i la transició democràtica*. (2003) Barcelona. Edicions 62 S.A.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1987). *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*
- Espinosa, Carlos. Maverino, Walter. Primal, Noemí. (2007).*Los niños y jóvenes del tercer milenio*. Málaga. Editorial Sirio. S. A.

Fernández, Juan Manuel (2007) *Educación en valores. Formar ciudadanos*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva S.L.

Fontan, Pere (1995). *Educación i orientar per al futur*. Barcelona. Edicions Proa / Universitat Ramon Llull.

Galí, Jordi. Gómez, Pedro. (1999). *Crónica del siglo XX*. Madrid. Plaza-Janés.

García, Enrique. Herrero, Juan. Musitu, Gonzalo.(2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid. Editorial Síntesis

González-Agàpito, Josep (2002) *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*. Vic. Eumo Editorial.

González-Agàpito, Josep, Marquès, Salomó. Mayordomo, Alejandro. (2002). *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Haydon, G. (2003). *Enseñar valores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Ediciones Morata, S.L.

Herr, S.L. i Cramer, L. *Career Guidance Through the Life Span, Systematic Approaches*. Boston. Brown and Co.

Hobsbawm, Eric.(2004). *Historia del Siglo XX*. Barcelona. Crítica S. L.

Imbernon, Francisco (2008). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio*. Barcelona. Editorial Graó, d'IRIF, S.L.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1955). *Education of the Elementary-school Teachers and Images of Citizenship in Finland during the Centuries*. Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 39, Nº 3, 1995.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

Liñán, J. (2006). *Francesc Sagrera, avançat forjador de ciutadans*. Barcelona: Edició pròpia de l'autor.



- López-Barajas Zayas, E. (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Manjón Ruiz, J.(1999) *El bienestar social y la educación en valores: una relación indispensable*. Sevilla: Biblioteca de Ciencias Humanas y de la Religión.
- Mankeliunas, M. V. (1987) *Psicología de la motivación*. México D.F: Editorial Trillas.
- Marinas, J. M., Santamaría, C. (1993) *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Masabeu, Josep. (1989). *Alexandre Galí i la Mútua Escolar Blanquerna*. Barcelona. Associació Blanquerna.
- Massimo, L. Salvadori (2005) *Breve Historia del siglo XX*. Madrid. Alianza Editorial, S.A.
- Massot, Josep. (2003). *Església i societat a la Catalunya contemporània*. (2003). Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Massot, J.(1957). *L'Església Catalana al segle XX*. Barcelona. Ed. Curiel.
- Mellén, Teodor. Sáez , Lluís. (2007). *Joves i Valors*. Barcelona. Fundació Lluís Carulla-ESADE
- Mosse, George L. (1997). *La Cultura europea del siglo XX*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- Niles, G. Harris, Joan. (2002). *Career Development Interventions in the 21 st Century de Spencer*. Bowsbey. Ed. Merrill Prentice Hall.
- Oliveras, Arcadi. (2006). *Un altre món és possible*. Barcelona. Angle Editorial.
- Oriol, Josep (1992). *Testimoni d'amor*. Moià. Fundació Francesc Sagrera.
- Ortega, P. Mínguez, R.. Gil, R. (1998). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel Educación
- Payá, M. (1997, 1ªedición). (2000, 2ª edición). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Pedemonte, Bonaventura. (1984). *Tres-cents anys d'Escola Pia a Catalunya*. Barcelona. Publicacions de L'Abadia de Montserrat.

Perrenoud, Philippe (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Graó d'IRIF, S.L.

Portell, Raimon. Marquès, Salomó. (2006). *Els mestres de la República*. Badalona. Ara Llibres S. L.

Procacci, Giuliano. (2004). *Historia General del Siglo XX*. Barcelona. Editorial Crítica, S.L.

Puig, J. M., Martín, X. i Trilla, J. (1998) *Cròniques per una educació democràtica*. Vic: Eumo Editorial.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Cuadernos Metodológicos, 5*. Madrid: CIS.

Repetto, Elvira. Reus, Victoriano. Puig, Jaume. (1995). *Orientación Educativa y Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Universidad de Educación a Distancia (U.N.E.D.).

Rivas, Francisco. (2003). *Asesoramiento Vocacional*. Barcelona. Editorial Ariel.

Rivas, Francisco. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid. Editorial Síntesis.

Rivas Francisco. (1998). *Psicología Vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid. Ediciones Morato.

Rodríguez, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del Orientador*. Barcelona. Ed. Barcanova.

Rodríguez M.L. (1987). *Fonaments i perspectives de l'Orientació professional a Catalunya*. Barcelona. Laertes.

Rodríguez M. L. (1994). *L'Orientació Professional. I. Teoría*. Barcelona. Ariel.

Rodríguez M. L. (1998). *L'Orientació Professional*. Barcelona. Ariel

Rodríguez, Sebastián. Álvarez, Manuel. Echevarría, Benito. Marín, María Ángeles. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Roca, Teresa. (1993). *Viure sempre estimant*. Moià. Edició Fundació Francesc Sagrera.

Rollano, David.(2006). *Taller d'Educació en valors*. Editorial Gesbiblo S.L.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.

Sanz, A. (2005). *El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales*. *Asclepio*, 57 (1).

Schwartz, H., Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Sebastián, Araceli. Sánchez, María Fe. (2000). *El mercado del trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la orientación profesional*. Barcelona. Ed. Estel.

Sebastián, Araceli. Rodríguez, María Luisa. Sánchez, María Fe. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid. Editorial Dykinson

Simola, Hannu (1994). *Ciencia educativa, el estado y los profesores: regulación corporativa de la formación del profesorado en Finlandia*. Colección Educación y Conocimiento. Pomares Corredor. Barcelona.

Solà, Pere (1980).*Educació i moviment llibertari*. Barcelona. Edicions 62.

Solé, Josep Maria. (2006). *Els anys de la Segona República (1931-1936)*.Barcelona. Edició 62.

Solà, Josep (1997). *Un precursor dels nous temps*. Francesc Sagrera. Barcelona. Editorial Claret.

Sparkes, C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Revista Perspectivas*, 11, 29-33.

Termes, Josep (2003). *De la revolució de Setembre a la fi de la Guerra Civil.(1868-1939)*. Barcelona. Edicions 62.

Torralla, Francesc (2001) *Cent valors per viure*. Lleida. Pagés editors.

Trilla, J. (Coord.). (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Editorial Graó, d'IRIF, S.L.

Varela , J.R. (2000). *Història del món contemporani*. Barcelona. Columna Edicions, S.A.

Wright Mills, C. (1959). *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Zamacois, Eduardo. (1938) *Disquisiciones docentes a la Escuela Nueva Unificada*, Madrid; Ediciones Españolas de la Revolución

## **ANNEXOS**

# 1.- TEORIES DE L'ORIENTACIÓ

Després de la Història de l'Orientació que acabem de presentar, ens endinsarem en el camp de l'Orientació i aprofundirem en les teories i models, programes d'intervenció i tasques desenvolupades al llarg dels últims anys, segons els diferents esforços que s'han fet i que han comportat grans avenços i una veritable evolució en aquest camp. Al llarg d'aquest recorregut, intentarem aconseguir una aportació seriosa a les ciències de la conducta, encara molt recents, i sense una base teòrica completa com a entitat generalitzadora.

Seguirem un criteri més o menys cronològic, però també d'agrupacions per aspectes comuns com ara els basats en la personalitat, en el desenvolupament de la persona, etc. En l'exposició de les teories, comentarem que hi ha certa dificultat a tipificar o classificar les diferents teories que han explicat alguns dels autors més representatius, entre d'altres: **(Crites. 1981) (Herr E. L. i Cramer S. H. 1992)**. Entre els aspectes més importants a destacar que justifiquen les diferents teories es pot assenyalar, a manera d'estructuració i esquema conceptual: el tret psicològic, els aspectes psicodinàmics de la personalitat, els fonaments rogerians, els evolutius, de cicle vital, conductuals i cognitius i de desenvolupament de la carrera.

En la clàssica divisió entre Orientació professional i el Consell ocasional i professional, en aquesta tasca nostra ens centrarem més en aquest últim, ja que s'ajusta més al procés orientador de què volem tractar en aquesta tesi.

Al Consell Orientador i com evolucionen els processos decisoris en la persona és la part a què donarem més importància, així com a les teories que representen i descriuen aquests processos. En aquests casos, l'orientador es dirigeix a donar ajut des d'una perspectiva generalitzadora, en els aspectes laborals i les tasques ocupacionals relacionades amb el concepte de diferències individuals: la persona té un conjunt de trets que poden ser mesurats per diversos tests; les ocupacions requereixen certs factors que faciliten les execucions perfectes.

El procés de relació d'ajut individual que suposa l'assessorament es pot analitzar a través d'una revisió de les teories més generals basades en l'estructura de la personalitat o psicològiques.

En el Consell (*Vocational Counseling*) es basa en el consell, sia individual o en grup. És molt més evolutiu i de procés, i tracta de cobrir una àrea més àmplia del potencial de l'orientat. Comprèn les teories dels trets individuals, psicodinàmiques, rogerianes, evolutives i les conductuals cognitives. Implica, doncs, accions a més llarg termini, exigents, de domini de tècniques d'autoavaluació i d'altres activitats.

## **1.1.- Teories de Trets i Factors (D. G. Paterson, E. G. Williamson)**

Fins a la segona Guerra Mundial, l'única teoria d'Orientació fou la de trets i factors: l'individu/a posseeix un conjunt de trets personals que poden ser mesurats amb uns tests determinats, i el paper de l'orientador és identificar-los i comparar-los amb els factors que l'ocupació pertinent requereix. El fet que els individus siguin diferents en aptituds, interessos i personalitat, i a la vegada que cada professió necessiti l'exercici de diferents rols amb aptituds i interessos diferents fa que s'aconsegueixi que cadascú faci l'elecció que més s'adapti a les seves expectatives. Els principis d'aquesta teoria encara són presents en les actuals.

Els principals representants fins el 1970 d'aquesta teoria foren D. G. Paterson i E. G. Williamson, que van ser els que van desenvolupar els tests per mesurar els trets de personalitat; E. Mayo i F. Taylor van aprofundir-la amb l'estudi de les capacitats importants per portar a terme una tasca professional determinada. L'objectiu d'aquestes teories de trets i factors és la identificació dels diferents atributs personals propis dels membres de cadascuna de les professions.

## **1.2.- Teories basades en la personalitat**

Els principals representants són **Anne Roe i John Holland**. Aquests dos autors creuen que és força important el tipus de personalitat del treballador, com a element bàsic per a un bon desenvolupament d'una determinada professió. Per tant, és molt important la consideració i l'avaluació de la personalitat de l'individu, tenint present que la personalitat és producte d'un conjunt d'experiències i vivències que tenen el seu punt de partida en la infància.

En primer lloc ens referirem a la Teoria de **Anna Roe (1954, 1956, 1957, 1964, 1985)**.

La base de la seva teoria rau en la importància d'una correcta satisfacció de les necessitats de l'infant des de les primeres edats, com a base per a un bon desenvolupament personal i vocacional. De les necessitats citades per Roe (seguint Maslow), esmentarem com a més importants: les fisiològiques, les de seguretat, identitat, estimació, importància i respecte, autoestima i independència, actualització de si mateix, les d'informació i les de reconeixement i bellesa.

Entre els elements importants a considerar en aquest sentit, segons Anne Roe, podem esmentar:

- 1) La herència genètica, pel que fa principalment a les habilitats intel·lectuals i el temperament, com a determinant del desenvolupament d'un potencial. Aquesta influència de l'herència no serà tan important en el cas de les actituds i els interessos.
- 2) El grau de desenvolupament de les característiques heretades estarà influït, no sols per l'experiència individual, sinó també per tots els aspectes de la base cultural i el nivell socioeconòmic de la família.
- 3) Les pautes de desenvolupament dels interessos i les actituds i altres variables de la personalitat amb poc o cap control genètic específic estaran predeterminades per les experiències individuals, a través de les quals l'atenció involuntària, sense cap esforç conscient, es canalitzarà en direccions concretes, cap a uns interessos i accions determinades. La pauta de la energia física, en termes d'atenció no dirigida, és el principal determinant dels interessos.
- 4) La intensitat d'aquestes necessitats dels infants i la seva satisfacció i organització són els determinants més importants del grau de motivació que s'expressa en la posada en pràctica d'allò que els motiva.

### **1.2.1.- Roe i Siegelman (1964)**

Les directrius més importants d'aquesta teoria es dedueixen de les propostes anteriors tenint present el tipus de clima emocional familiar i les relacions de pares i fills.

En aquest sentit, Anne Roe indica que hi ha tres tipus de clima emocional familiar:

- Concentració emotiva sobre el fill
- Relació en què s'evita el fill
- Acceptació del fill

Cadascun d'aquests climes comprèn altres nous climes: superprotecció i excessiva demanda, en el primer cas; negligència i rebuig en el segon, i amor i relació causal en l'últim.

Roe, d'aquest tipus d'afectivitat, en dedueix que provoca dos tipus de conducta infantil: els nens que més tard s'orientaran cap a les persones i els que s'orientaran allunyant-se'n. Aquests dos tipus de conducta fluctuaran entre dos extrems, els defensius i els no defensius. Això influirà en l'elecció professional: els uns cap a les professions en què el tracte amb les persones sigui predominant, i els altres cap a aquelles professions més centrades en les coses i les dades, i no tant en les persones .



En el procés d'Orientació, segons aquesta teoria, durant el diagnòstic s'haurien d'analitzar les interaccions entre pares i fills i les primeres experiències familiars. En la continuació del procés caldria un ampli estudi de la personalitat en la primera infància, amb un acurat ajut a l'orientat per descobrir les seves necessitats específiques i per a dominar els obstacles per al desenvolupament d'accions que l'ajuden a aconseguir les seves necessitats; si cal, amb tècniques de psicoteràpia.

Els mitjans per fer anar endavant aquesta tasca:

- L'entrevista és la tècnica aconsellada per Roe per esbrinar el potencial de les diverses professions que puguin satisfer les necessitat actuals del client, i la possible jerarquitzaació de les professions.
- Els inventaris de personalitat, de necessitats, interessos i aptituds, i l'avaluació dels interessos familiars per ensenyar a l'orientat l'ús de les seves habilitats.
- Com a últim pas del procés, comparar les dades personals del client amb els elements necessaris per a desenvolupar la professió escollida.

La classificació de les professions orientades cap a les persones serien, per a Roe, les de serveis, de contacte amb el món dels negocis, organització, cultura general, art, diversió i espectacles.

Les professions no dirigides cap a les persones inclouen la tecnologia, la ciència i els treballs a l'aire lliure. Dins cadascuna d'elles es consideren sis nivells de dificultat i de responsabilitat:

- a) Professionals i directius.
- b) Professionals i directius amb una autonomia més restringida que la dels primers.
- c) Professionals mitjans i petits negocis.
- d) Qualificats.
- e) Qualificats mitjans
- f) No qualificats.

Comentaris

Aquesta teoria no ha estat gaire investigada, a causa de la crítica, que nosaltres també fem, que els infants reben altres influències que se sumen a les de la família: l'escola, la societat, etc.

En la practica Orientadora, segons aquests aspectes esmentats, s'hauria de donar molta importància a la identificació de les necessitats dels clients i a ajudar-los en l'elecció d'una manera de viure i en l'orientació cap a les professions en què tingués més oportunitats de satisfacció.

### **1.2.2.- La teoria de Holland (1959 i revisió 1966)**

Està més centrada en els aspectes actuals de la persona que en la dinàmica i el desenvolupament que l'ha fet arribar a ser com és.

En la seva teoria (també anomenada tipològica) ens planteja que el conjunt de trets personals i de conducta que desenvolupa cadascú de nosaltres són característics, permanents i relativament persistents.

L'elecció d'una carrera representa una extensió de la personalitat.

Situa sis tipus o agrupacions de trets, com a personalitats, que concreta en:

1. La persona de tipus realista (que es relaciona amb el seu entorn d'una manera objectiva, concreta i físicament, amb un estil manipulatiu i que evita metes i objectius que exigeixen subjectivitat, expressions intel·lectuals o artístiques o habilitats socials).
2. La personalitat investigadora, (persones que es relacionen amb el seu entorn fent servir la intel·ligència amb idees, paraules i simbolitzacions).
3. La personalitat artística (es relaciona amb l'ambient amb la creació de formes i productes artístics, i fa els seus judicis a través de la fantasia quan intenta resoldre els seus problemes).
4. La persona d'orientació social o personalitat social (es relaciona mitjançant la comunicació amb habilitats que l'afavoreixen, necessita relacionar-se amb els altres).
5. La personalitat emprenedora (la seva relació amb l'ambient es més aviat de tipus aventurer, dominant, de gran entusiasme i de maneres impulsives, amb grans dots d'iniciativa pròpia).
6. La personalitat convencional (escullen els objectius i activitats que els porten a l'aprovació social, s'enfronten als seus problemes d'una manera estereotipada, correcta i convencional).

En la pràctica, l'orientador pot incloure els seus clients en una d'aquestes categories. Per situar cada cas, Holland va crear un inventari, que també es divideix en sis grups de tipologies

ocupacionals, i que es corresponen amb les necessitats a cobrir pels tipus de personalitats esmentades. Els resultats són els indicadors de les necessitats, tant psicològiques com ambientals, que sent la persona i que tracta de satisfer amb el seu treball.

De fet, és molt difícil que es donin situacions totalment pures dels sis tipus, i Holland proposa que es treballi amb diferents variants: els primaris, els que tenen puntuacions més altes, i secundaris, els que obtenen les puntuacions no tan altes de cada combinació de tipus. Les puntuacions seran interpretades segons un índex d'estabilitat; mentre que la inconsistència faria canviar d'una categoria a l'altra.

### **1.3.- Les teories del desenvolupament de la persona**

Les teories del desenvolupament de la persona i la seva relació amb la vocació són les que mantenen que, a la vegada i tot d'una durant el creixement, es donen fases, aprenentatges, necessitats i recursos, valors, concepte de si mateix, imatge de si mateix i factors externs: el nivell social i econòmic, la raça, el context i grup social i sociopsicològic, i que tots aquests elements tenen una veritable importància i una forta relació amb l'elecció vocacional.

Entre aquestes teories, destaquem **les de Krumboltz, H. B. Gelatt, Martin Katz, Eli Ginzberg i associats, la de Donald Edwin Super, Gottfredson, Crites i la teoria de l'estatus de Blau i Duncan.**

Els defensors de la importància de la família, l'herència i l'escola en tots els aprenentatges per a la presa de decisions vocacionals o professionals en els anys de desenvolupament són **J. D. Krumboltz (1976) i H. B. Gelatt (1962).**

#### **1.3.1.- Teoria de l'aprenentatge social:**

La teoria del desenvolupament vocacional basada en l'aprenentatge social considera les persones com a portadores d'unes característiques (raça, sexe, físic, handicaps, etc) des del seu naixement que, amb el pas del temps, ocasionen una sèrie de condicionaments culturals econòmics i socials, de gran influència en la seva conducta

Entre els factors que destaquen com a molt influents i fins i tot com a condició per a una presa de decisions assenyalen:

- . Els genètics i diferencials que poden limitar la conducta de les persones, com ara la raça, el sexe, la imatge física, el nivell mental i les aptituds en general.
- . Els ambientals de caire natural o causats per l'acció humana: les lleis, les oportunitats, les polítiques estatals, els sistemes educatius... (**Gelatt H. B. 1962**)
- . Les experiències d'aprenentatge instrumentals (la incidència sobre l'entorn amb els canvis que es produeixen) i la capacitat d'associar (en què la persona reacciona als estímuls externs comparant i observant).
- . Les pròpies aptituds per desenvolupar una tasca, que són: els nivells d'execució, i els valors i hàbits laborals, a més dels processos cognitius i perceptius (escoltar, seleccionar, codificar, etc.), que tots plegats afectarien la resolució de qualsevol tasca i a la vegada serien modificats per aquests mateixos resultats.

Entre els factors importants que pot tenir present l'orientador en aquesta teoria de l'aprenentatge social i que actuen positivament i negativament en les preses de decisions vocacionals, esmentarem els positius, que entre d'altres, són:

- . Orientar cap a tasques i activitats que es poden associar amb realitzacions reeixides.
- . Ser aconsellat per una persona valorada per l'orientat.
- . Si se li facilita l'accés a altres fonts d'informació.
- . Si ha après a l'escola certes habilitats per aprendre a prendre una decisió .

I entre els negatius :

- . Si no ha estat reforçat positivament a l'hora de planificar o reflexionar sobre si mateix.
- . Si no se li acosten els recursos necessaris en l'elecció vocacional.

Dins la teoria del desenvolupament i l'aprenentatge en la presa de decisions vocacionals afirma que un marc de referència decisorí necessitarà:

Definir objectius, recollir informació, analitzar-ne la importància i les possibles alternatives i avaluar les conseqüències.

Fa una distinció entre la decisió final i el procés o seqüència. En aquest últim aspecte, distingeix tres estratègies:

1. La de predicció (quan es valoren les possibles alternatives, els resultats i les probabilitats en un context determinat, i la relació d'aquesta decisió amb les futures eleccions)
2. L'estratègia del sistema de valors (l'orientat determina com desitja els resultats)
3. La de criteri, en què reflexiona sobre la informació i el resultat de les estratègies anteriors abans de seleccionar una decisió final o continuar investigant.

El procés decisorí està, així, format per petites decisions que van influint en les següents, i a la vegada han estat determinades per les anteriors.

Aquesta teoria dona molta importància a la qualitat i la quantitat de la informació.

Les disciplines científiques experimenten un procés de transformació a causa dels diferents canvis en el món tècnic, econòmic i social, i en aquest sentit (**Krumboltz, 2003**)<sup>52</sup> va indicar que per a aquests nous temps és necessari fer noves consideracions relacionades amb els objectius de l'orientació vocacional i que, a més, hem de tenir presents els esdeveniments fortuïts, les "casualitats" o oportunitats que els esdevenen a les persones, i que també val la pena considerar.

Des de temps enrere, Krumboltz, conjuntament amb altres autors, tracten de desenvolupar el que denominen La Teoria de la Casualitat Planificada (*Planned Happenstance Theory*). Aquesta teoria sorgeix com una modificació o esmena a la teoria de l'aprenentatge en l'Orientació Vocacional presentada per l'autor el 1966, que, de fet, era una ampliació de la teoria de l'Aprenentatge Social en la Presa de Decisions Vocacionals presentada per Krumboltz el 1979.

Les proposicions bàsiques en aquestes tres propostes es mantenen: "Els humans neixen amb característiques i predisposicions diferents en un temps i un espai específic que ni els seus pares poden predeterminar. A més d'això, creixen en un ambient on se succeeixen molts esdeveniments fortuïts que proporcionen innumerables oportunitats d'aprenentatge, tant positives com negatives. A més, els individus poden generar aquests esdeveniments i poden capitalitzar-los, i així multiplicar les possibilitats d'aprenentatge.

El treball de l'orientador/a és facilitar l'aprenentatge d'habilitats, interessos, creences, valors, hàbits de treball i qualitats personals que capaciten cada persona (orientat, usuari, client, etc) per crear una vida satisfactòria en un món constantment canviant (Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999, p.116-117).

Entre les idees proposades pel Dr. Krumboltz a la seva conferència, a manera de resum destaquem:

---

<sup>52</sup> El Dr. John D. Krumboltz, a la conferència inaugural del Congrés de l'Association for Educational And Vocational Guidance (IAEGV) celebrat a Suïssa el 2003

- 1) L'objectiu de l'Orientació Vocacional és crear una vida satisfactòria, no prendre una decisió vocacional.
- 2) L'Orientació ha d'estimular les accions d'exploració.
- 3) L'Orientació Vocacional ha de preparar per aprofitar els esdeveniments fortuïts.
- 4) L'ansietat i la indecisió vocacional són situacions normals. Prendre innumerables decisions facilita el procés d'aprenentatge.
- 5) Hauríem de començar el procés d'Orientació Vocacional prenent com a model les experiències de l'orientat o client, i intentant que ell mateix digui com ha reaccionat davant dels esdeveniments fortuïts.
- 6) Un treball és, simplement, ajudar els altres. L'èxit en el treball no és acumular riqueses ni ocupar llocs importants sinó fruit en el procés.
- 7) L'objectiu de la jubilació no és anar-se'n a descansar a casa sinó, simplement, una altra manera d'ajudar els altres.
- 8) En aquests moments, més que pensar en l'Orientació Vocacional tal com ho fèiem sempre, hauríem de considerar una Orientació per a la Transició (estudiant – persona – empleat – aturat - jubilat).

### **1.3.2.- La teoria de M. R. Katz (1963,1966)**

De caire evolutiu com les anteriors, considera els valors com la base sobre què construir la presa de decisions i creu que són previs a qualsevol consideració de les alternatives, la informació i les probabilitats de Gelatt.

Una altra consideració important per a aquest autor és el concepte de si mateix, ja que accepta que el sistema de valors que la persona es construeix per a si mateixa és el principal component de l'autoconcepte.

La tasca de l'orientador serà ajudar el client perquè defineixi el seu sistema de valors, mitjançant un inventari, perquè es puguin aplicar a la decisió.

### **1.3.3.- Eli Ginzberg i col·laboradors (1951, 1972)**

Consideren l'Orientació com un procés dependent del desenvolupament global de la persona, i pensen que hi estan implicats altres elements.

Donen una gran importància al fet que l'orientador tingui present el procés de desenvolupament i el divideixen en etapes d'edat.

- . Entre els 10 i els 12 anys, el període de fantasia, en què li falta racionalitat per a les decisions.
- . Entre els 11 i els 17 anys, el període de proves, en què té més coneixements sobre si mateix i l'entorn, comença a esbrinar què vol i les seves decisions es caracteritzen per una aproximació a què vol.
- . Dels 17 als 18 anys, l'anomenat període realista, amb les fases d'exploració (en què de les experiències que comença a viure i de la seva avaluació, en sorgeix la possibilitat de construir una pauta vocacional).
- . La de cristal·lització, entre els 19 i 21 anys.
- . La d'especificació (que és la de la pauta vocacional que ja s'escull com a camí).

Aquests períodes els considera molt nítids en tots els desenvolupaments personals, però poden canviar d'una persona a un altra i, de fet, afirma que hi ha qui no arriba mai al període de cristal·lització, perquè està condicionat per factors fisiològics, socials, psicològics o de context.

El 1972, en una posterior modificació de la seva teoria, Ginzberg va realitzar algunes modificacions, entre què destaquem el fet que l'elecció vocacional no és tan sols un fet que es dona en la joventut; sinó que es pot donar al llarg de tota la vida de l'orientat. Per tant, és un procés obert que requereix flexibilitat en els canvis i una bona relació entre les necessitats i els desitjos.

### **1.3.4.- Aportacions de Tiedeman i O'Hara**

Aquests autors, en els seus treballs de 1959, intentaren provar les implicacions evolutives de les teories de Ginzberg. Tiedeman elabora després un model de decisió vocacional de caràcter evolutiu i considera allò vocacional com un procés diferenciat en estadis:

- 1.- Període d'anticipació i preocupació.

1.A- Exploració. Es consideren un gran nombre de possibles alternatives vocacionals respecte de l'ordenació de les finalitats i la possibilitat de la seva consecució.

1.B- Cristal·lització. Després del tempteig ve l'ordenació de les finalitats desitjades.

1. C- Elecció. Deriva d'una cristal·lització estable, i la seva estabilitat depèn de la força amb què es resolen els problemes d'ordenació per arribar així a l'elecció.

1.D- Especificació. Afecta la imatge de si mateix i crea potencialitats per a la realització vocacional en circumstàncies que pertanyen a l'autorealització.

2º.-Període d'ajust

S'esdevenen equilibraments i reequilibraments entre posicions personals i vocacionals a través dels estadis següents:

2.A- Inducció. Recepció d'acord amb els fins personals.

2.B- Transició. Reformulació de posicions a mesura que les experiències vocacionals li van confirmant els seus plantejaments previs.

2.C- Manteniment. Reintegració de l'individu al grup vocacional. Es manifesta satisfacció pel curs de les coses.

### **1.3.5.- Donald Edwin Super (1953,1957,1969,1970)**

Ha realitzat aportacions importants en el progrés de l'Orientació, i les seves idees han anat evolucionant al llarg de la seva vida. En els primers plantejaments es va basar en el model de "trets i factors". Continua després amb el concepte de si mateix com a determinant de l'elecció vocacional, i finalment admet que l'elecció professional és un procés al llarg de la vida de l'individu.

És un altre autor que ens aporta des d'una teoria (1953-1957) del desenvolupament un punt de vista evolutiu i psicològic: el concepte que la persona té de si mateixa (l'autoimatge), ens diu Super, és el centre de totes les seves eleccions vocacionals, ja que el considera com el punt de partida per a les eleccions, que sempre s'ajustarà al concepte que la persona té de si mateixa (tot i que reconeix que tenim tants autoconceptes com rols: professional, pare, espòs, etc).

Al mateix temps aquest autoconcepte dependrà de les experiències viscudes per la persona. D'acord amb aquesta suposició, la persona escollirà la professió que sigui congruent amb el concepte que té de si mateixa, que és el resultat final de totes les experiències de la persona. El concepte de si mateix es va estabilitzant a mesura que la maduresa es desenvolupa; però quan



L'autoconcepte millora a través de la vocació ho fa per causes externes a l'individu (la valoració de l'entorn).

Els diversos comportaments vocacionals es poden comprendre millor, segons Super, si considerem les circumstàncies, demandes i pressions que cada època de la vida comporta. Una decisió vocacional a l'adolescència és molt més difícil que a l'edat adulta.

Carrera i Ocupació: Super va incorporar com a complement del terme Ocupació (en el sentit que l'individu que l'escull d'acord amb el seu autoconcepte serà feliç) al de Carrera, que ens porta a un sentit de continuïtat conforme al desenvolupament humà.

La Maduresa Vocacional és un nou concepte que apareix amb el de Carrera. Aquesta visió del desenvolupament com un continuïtat al llarg de la vida implica, al mateix temps, l'adquisició contínua de coneixements vocacionals. Per això aviat es troba la necessitat d'un índex que pugui avaluar el grau pel qual un individu progressa al llarg de la seqüència evolutiva. Aquest índex és el de Maduresa Vocacional que Super va definir (1957) com el lloc que un individu ocupa dintre del continuïtat de desenvolupament professional des de l'exploració a la decadència.

Inicialment Super proposa cinc dimensions associades a la conducta necessària per a la realització de les tasques evolutives de l'etapa d'exploració: Orientació cap a l'elecció vocacional, informació sobre l'ocupació preferida, planificació sobre l'ocupació preferida, consistència de les preferències vocacionals, cristal·lització dels trets i encert en les preferències vocacionals.

Més recentment, Super et al.,(1981) han afirmat que les dimensions de la maduresa vocacional serien les següents:

- Planificació de la carrera.
- Exploració de la carrera.
- Presa de decisions.
- Informació del treball.
- Coneixement de l'ocupació preferida.

En definitiva, les dimensions proposades per la maduresa vocacional són variades, però el que sí que sembla clar és que, tal com afirma Betz (1988), els estudis d'aquest concepte apunten clarament a una evident diferenciació entre un component d'actituds i un altre de cognitiu, que consisteix fonamentalment a tenir Informació Ocupacional i en el coneixement del procés de presa de decisions.(Rivas, Francisco, 1995)

Super fa als orientadors un seguit de propostes que es deriven d'aquesta teoria. Entre d'altres, ens limitarem a destacar les que es refereixen al desenvolupament i no a la tasca professional, perquè no és aquest l'objecte de la nostra tesi. Són les següents:

- a) Que el desenvolupament vocacional és un procés progressiu, continu i irreversible.
- b) És ordenat i de fàcil pronosticació
- c) És un procés dinàmic (períodes de creixement, explorador, d'establiment, manteniment i declivi).
- d) És un dels conceptes de si mateix que es comencen a formar abans de l'adolescència, són més clars en l'adolescència i es tradueixen en termes ocupacionals en l'adolescència.
- e) És un dels factors de la realitat (personal i social) que són de gran importància en l'elecció vocacional a mesura que augmenta l'edat
- f) La identificació amb un pare o substitut està relacionada amb el desenvolupament dels papers adequats, amb una interrelació en harmonia i consistent, en termes de futur vocacional i les seves possibles solucions.

El 1980 Super, en un resum breu del seu pensament, va descriure un arc en què concentra la visió de les relacions entre cada persona i la seva vocació des del moment del naixement fins a la mort.

Durant el seu cicle vital, la persona està compromesa, en diferents èpoques de la vida i en graus d'intensitat variables, en els papers de nen/a, estudiant, ciutadà/na, treballador/a, oci, espòs/a, amo/a de casa, jubilat, etc.

Els escenaris on es representen aquests papers són l'escola, la casa, la comunitat i el lloc de treball. A mesura que augmenten o disminueixen els diferents papers, l'estil de vida canvia, i les decisions són de més impacte en el cicle vital considerat en el seu conjunt.

Són el resultat de les diferents interaccions entre determinades situacions determinants i personals (herència i modificacions ambientals) i les experiències viscudes segons les condicions econòmiques, geogràfiques, socials i culturals.

## **1.4.- Teories del cicle vital**

### **1.4.1.- Gottfredson (Super i Gottfredson, 1975)**

Amplia el tema de l'autoconcepte en el desenvolupament vocacional en la teoria basada en la circumscripció i el compromís.

Segons aquesta teoria, les persones tenen una imatge de si mateixes que està formada pel que creuen que són, el que creuen que no són i el que voldrien ser. I a la vegada, tenen una idea de les possibles sortides vocacionals; des d'aquesta doble perspectiva, les persones faran la avaluació sobre fins a quin punt les ocupacions i la seva autoimatge són compatibles amb els que els agradaria i l'esforç que els representaria arribar-hi.

El model comprèn 4 fases en el marc de l'evolució psicològica i biològica:

- a) Inclinatori cap al creixement i el poder: els petits relacionen el fet de ser gran amb el poder .
- b) Inclinatori cap als rols de gènere: des de la primera infància, les cultures desenvolupen un concepte molt rígid de l'autoconcepte de gènere.
- c) Valoració social: és important ja en la pubertat. Els nois són capaços de reconèixer la classe social a què pertanyen i els seus factors econòmics, i de ser conscients de les seves emocions i aptituds.
- d ) Consciència d'un jo únic: des de la pubertat i en l'adolescència, les possibilitats professionals ocupen un lloc important en la seva organització personal, i desestimen les que preveuen poc apropiades des de la perspectiva de gènere, de prestigi social o les que es pensen que són incompatibles amb la classe social. Les ocupacions que queden després d'aquesta etapa són considerades com a possibles pels joves amb relació als seus interessos, personalitat, valors i capacitats.

#### **1.4.2.- Crites (1973,1974,1978)**

Deixeble de Super, el 1981 va sintetitzar els procediments per aconseguir, pas a pas, que les teories evolutives del seu mestre siguin eficaces en el treball de l'orientador.

Segons Crites, el procediment més adequat és l'entrevista, que es desenvolupa en sis estadis, després d'haver determinat la falta o no de maduresa vocacional de l'orientat, que es pot evitar amb el desenvolupament d'habilitats per comprendre i explorar el propi jo i les possibles ocupacions, abans de entrar en el terreny de les eleccions i ensenyant a interpretar la informació.

- En el primer estadi, l'orientador no serà directiu, i l'orientat descriurà i explorarà els problemes relacionats amb si mateix i amb la realitat del seu món psicològic.
- En la segona fase, l'orientador passarà a una funció directiva per identificar les prioritats i les dades adients per al coneixement de si mateix. La recollida d'aquesta informació es pot obtenir dels tests específics seleccionats.
- En la tercera fase, l'orientador assumeix una funció no directiva que pugui donar al seu client llibertat per reflexionar sobre el projecte proposat per a una futura presa de decisió. Aquest és el moment per aclarir actituds, sentiments i acceptació de responsabilitats, i aconseguir la confiança en si mateix.
- En la quarta fase, les sessions de consell són novament més directives, i s'hi expliquen els resultats dels tests, les dades de la informació professional, el significat d'alguns materials, etc.
- En la quinta fase, la perspectiva global aconsella la revisió d'actituds i sentiments, amb una funció per part de l'orientador no directiva.
- En la sexta, es consideraran els problemes que es poden presentar i s'escollirà una via d'actuació concreta: Super separa molt cada fase. Si es tracta d'una fase molt analítica, amb consideració de projectes, plans, estudi de dades, informacions, etc, l'orientador ha d'agafar un paper molt directiu per aclarir, interpretar, sintetitzar i resumir; si el contingut de les fases és més aviat d'actituds (explorar el propi jo, explorar les experiències anteriors, discutir sentiments, voluntat de seguir en la tasca, etc.), és millor que l'orientador adopti una postura no directiva.

En els recursos : Super apunta que els tests només poden servir per obtenir informació adient per conèixer millor l'orientat, i que s'han de seleccionar molt bé per a cada cas concret.

### ***1.5.- Teoria de l'elecció i decisió vocacional de P. M. Blau i cols. (1956)***

Per a aquests autors, l'elecció i decisió vocacional és el resultat d'una doble cadena de successos formada per les característiques personals (biològiques i psicològiques) per una banda i les condicions ambientals (físiques i socioeconòmiques) per l'altra. Tots els elements del sistema estan relacionats. Entre els determinants personals i ambientals s'estableix una relació, possiblement amb un predomini de l'aspecte socioeconòmic, per mitjà de la qual s'arriba a una elecció professional i a una selecció ocupacional, però tenint presents les característiques personals dels subjectes i les seves possibilitats dins l'entorn social.

## **1.6.- L' Educació per a la carrera. Bases teòriques**

El 1966, la *National Vocational Guidance Association (NVGA)* va emprendre un estudi anomenat “Projecte de Reconceptualització” per validar o no el terme d’Orientació Vocacional en aquells temps i valorar la possibilitat de substituir-lo. Les conclusions van anar a favor del terme “carrera” (*Career*) com a substitut de “vocació” (*Vocation*) i actualment “desenvolupament de la carrera” (*Career Development*) està acceptat pels experts. En aquest document s’afirmava també la conveniència que els programes escolars d’Orientació per a la Carrera ajudin els individus a:

1. El coneixement de si mateixos.
2. Captar les característiques del món del treball i els factors de canvi.
3. Prendre consciència de la funció que tenen l’oci i el temps lliure en la vida de la persona.
4. Tenir present la gran quantitat de factors per planificar la carrera.
5. Conèixer les informacions i habilitat necessàries per organitzar el treball i el temps lliure.

Sorgeix com a reacció a la deficient formació dels joves en la seva adaptació a la vida adulta i en una societat en una constant evolució tecnològica i laboral. Per això va néixer el Moviment d’Educació per a la Carrera, que apareix a l’Amèrica del Nord als anys setanta, i és pioner en el canvi de funcions i objectius de l’orientador professional.

No va ser únicament un canvi semàntic, sinó l’aparició d’una sèrie de situacions per superar la freqüent dissociació entre l’orientació vocacional i els centres escolars i el món del treball i per despertar l’interès per integrar el currículum en l’educació per a la carrera. Un dels principals impulsors d’aquest moviment fou el professor K.B. Hoyt, director de l’Oficina d’Educació.

El primer document en què apareix “l’educació per a la carrera” com a esforç de reforma educativa fou presentat pel ministre d’Educació de l’Oficina d’Educació del EUA (USOE), Sydney Marland, Jr., el 1969. El primer llibre va ser publicat el 1972 (Hoyt; Evans; Mckin; Magnum, 1972). I fins al 1974 no va ser oficial l’establiment de l’oficina *Office of Career Education* (Oficina d’Educació per a la Carrera).

En el llibre *Career Education: What Is and How To Do It* de Hoyt i cols. (1972) es defineix “educació per a la carrera” com “l’esforç total de l’educació pública i de la més àmplia comunitat adreçat a ajudar tots els individus a familiaritzar-se amb els valors d’una societat

orientada vers el treball, a integrar aquests valors en els seus sistemes de valors personals i a implementar aquests valors en les seves vides, de manera que el treball arribi a ser possible, significatiu i satisfactori per a cada individu”.

La Llei de 1974 promulgada als EUA defineix completament aquest nou plantejament educatiu. El 1976, la *Association for Counselor Education and Supervision* (ACES) va publicar un document que, entre d'altres objectius, tenia el de millorar la formació dels orientadors sobre els nous conceptes.

En el pas dels anys **setanta i vuitanta**, Gysbers i Moore (1975) van proposar el concepte de “desenvolupament de la carrera per a la vida “ (*life career development*), en un esforç per ampliar el desenvolupament per a la carrera des de la perspectiva ocupacional tradicional, fins a una perspectiva de vida on l'ocupació (treball) tindria més significació. La seva definició de “desenvolupament de la carrera per a la vida” era “autodesenvolupament del cicle vital a través de la interacció i la integració d'activitats, entorns i fets esdevinguts en la vida d'una persona”.

Als setanta, Super (1976:20) defineix novament la “carrera” com “la seqüència de situacions realitzades per una persona en tota la seva vida preocupacional, ocupacional amb rols relacionats amb el treball com ara els d'estudiant, empleat... “.

### **1.7.- Teories emergents del desenvolupament de la carrera. (Niles, G. Harris, Joan. 2002)**

Les teories del desenvolupament de la carrera emergents reflecteixen la vitalitat existent en el camp. Les teories emergents mantenen la vitalitat dins del camp de la carrera avançant noves idees per a la teoria i la pràctica del desenvolupament de la carrera.

A més, aquestes teories omplen nombrosos buits en la documentació o literatura. Els punts forts inherents a les teories emergents inclouen:

- (a) Les propostes teòriques propugnades són sovint aplicables a diverses poblacions de clients.
- (b) La majoria de les teories emergents tenen clars vincles amb la pràctica.

(c) Moltes de les teories emergents incorporen i amplien la base de la teoria i la recerca de teories preexistents (per ex, Bandura, 1986; Kelly, 1955; Rokeach, 1973).

No sorprenentment, hi ha la necessitat d'una recerca més àmplia testant les propostes teòriques i les aplicacions pràctiques de les teories emergents de la carrera. Tanmateix, ja tenim un escenari, per a això, i el futur és prometedor. S'espera que la recerca futura proporcionarà afirmacions teòriques encara més clarament definides i que seran aplicables a les diverses poblacions.

Recentment han aparegut en escena diverses teories de la carrera molt prometedores. La teoria de la carrera social cognitiva, desenvolupada per Lent, Brown i Hackett (1996) i la teoria de processament cognitiu de la informació, desenvolupada per Peterson, Samson, Reardon i Lenz (1996), l'elecció de la carrera basada en els valors, desenvolupada per Brown (1995) i el model de planificació de vida integrador desenvolupat per Hansen (1997) són uns excel·lents exemples d'aquestes teories.

### **1.7.1.- Teoria Social Cognitiva de la carrera de Lent, Brown i Hackett**

La teoria social cognitiva de la carrera (SCCT) (Brown i Lent, 1996; Lent, Brown i Hackett, 1996) parteix de la suposició que els factors cognitius tenen un funció important en el desenvolupament de la carrera i en la presa de decisió. La SCCT està estretament lligada a l'aprenentatge de Krumboltz i a la Teoria de l'Orientació de la Carrera. (Mitchell i Krumboltz, 1996).

La SCCT també es basa en la teoria social cognitiva d'Albert Bandura (1986).

Específicament, la SCCT incorpora el model triàdic recíproc de causalitat, que assumeix que els atributs personals de l'entorn i els comportaments patents "operen com mecanismes entrelaçats que s'influencien l'un a l'altre bidireccionalment" (Lent, Brown i Hackett, 1996, p.379) En aquest model triàdic recíproc, la SCCT destaca les creences d'autoeficàcia, les expectatives de resultat i els objectius personals.

Bandura defineix les creences d'autoeficàcia com els "judicis de les persones sobre les seves aptituds, per a organitzar i executar els plans d'acció necessaris per tal d'aconseguir uns tipus d'actuació designats" (1986, p. 391). Les creences d'autoeficàcia són autocreences dinàmiques i estan en un camp específic. Les creences d'autoeficàcia proporcionen respostes a preguntes referents a si podem portar a terme tasques específiques (per ex: "Que puc fer aquesta

presentació?") Les nostres creences sobre les pròpies capacitats tenen un paper principal en el procés de fer la decisió de carrera.

Anem ara a aquelles ocupacions que requereixen aptituds que creiem que tenim o que podem desenvolupar. Ens allunyem d'ocupacions que requereixen aptituds que creiem que no tenim o no podem desenvolupar.

Hi ha quatre fonts que configuren les creences d'autoeficàcia: (a) l'assoliment d'èxits personals, (b) l'aprenentatge indirecte, (c) la persuasió social i (d) els estats fisiològics i les reaccions (Bandura, 1966). La més influent d'aquestes fonts és la primera (l'assoliment d'acompliments personals). Els assoliments amb èxit provoquen unes positives o més fortes creences d'autoeficàcia en camps específics, i els fracassos porten a unes creences de camps específics negatives o més dèbils.

Les expectatives de resultat són creences sobre els resultats d'acomplir comportaments específics (per ex: "Què passarà, si sol·licito fer unes pràctiques al centre d'Orientació?") Les expectatives de resultat inclouen les nostres creences sobre "el reforçament extrínsec (rebre recompenses tangibles per assoliments o actuacions d'èxits), conseqüències autodirigides (com ara el fet d'estar orgullós d'un mateix en aconseguir dominar una tasca que suposa un repte) i els resultats derivats del procés d'acomplir una determinada tasca (per exemple, la absorció en la tasca mateixa)" (Lent, Brown, i Hackett, 1996, p. 381).

Les expectatives de resultat influeixen en la conducta en un grau més baix que les creences d'autoeficàcia( per ex., "Encara que em podria agradar tenir més opcions de feina, no em vull matricular en un programa doctoral en Orientació, si crec que hi ha una baixa possibilitat que tingui èxit en aquest programa d'estudi."). Així, doncs, les expectatives de resultat són les que imaginem que succeiran si adoptem unes conductes específiques.

Els objectius personals també influeixen en les conductes de carrera de maneres importants. Els objectius personals estan relacionats amb la nostra determinació a dedicar-nos a certes activitats per tal de produir un resultat concret. (Bandura, 1986).

Els objectius ajuden a organitzar i guiar la nostra conducta sobre llargs períodes de temps (per ex: "Persistiré en la meva recerca perquè és un pas important en el meu camí per aconseguir el meu màster en Orientació i tenir una feina d'orientador").



## 1.7.2.- Teoria de l'apropament al processament cognitiu de la informació (CIP)

L'apropament al processament cognitiu de la informació (CIP) (Peterson, Sampson, Reardon i Lenz, 1996) inclou diverses dimensions:

Primera: L'apropament fa servir una piràmide per tal de descriure els camps importants de la cognició implicats en l'elecció de la carrera.

Els tres primers d'aquests camps són els que tradicionalment s'inclouen en les teories de la carrera: autoconeixement (valors, interessos, aptituds), coneixement ocupacional (comprensió d'ocupacions específiques, oportunitats educacional/formatives) i aptituds de presa de decisions (entendre la manera com un pren les decisions normalment).

El quart camp tracta les metacognicions i inclou el diàleg intern (*self-talk*), l'autoconsciència, el seguiment i el control de les cognicions (Sampson, Peterson, Lenz i Reardon, 1992). El coneixement d'un mateix i les ocupacions formen els fonaments de la piràmide, i llavors les aptituds o habilitats de presa de decisions i les metacognicions parteixen d'aquest fonament.

La segona dimensió del apropament al CIP es cataloga com el cicle CASVE. El cicle CASVE representa un model genèric d'aptituds de processament de la informació relacionat amb resoldre els problemes de la carrera i amb prendre decisions de la carrera. Aquestes aptituds són: (a) comunicació, (b) anàlisi, (c) síntesi, (d) valoració i execució (sigles de CASVE, en anglès).

L'ús d'aquestes aptituds comença cíclicament amb la comprensió que hi ha un buit entre l'estat real i l'estat ideal (per ex., un estat existent de indecisió sobre la carrera i un estat més desitjat de decisió de la carrera). Adonar-se d'aquestes diferències pot succeir internament a través de l'existència d'estats emocionals de l'ego distònic (per ex, depressió, ansietat), tenir conductes com ara una tardança excessiva, absentisme o l'ús de fàrmacs, o l'existència de símptomes somàtics (per ex., mal de cap, pèrdua de la gana). O podem adonar-nos d'aquestes diferències per mitjà de demandes externes (per ex. la necessitat de triar un currículum d'estudi al batxillerat o a la universitat, la necessitat de prendre una decisió per acceptar o refusar una oferta de treball...). Per tant, els problemes de la carrera impliquen components cognitius, afectius i conductuals.

Interpretar aquests senyals interns i externs implica comunicació. Específicament, els clients s'han de fer-se dues preguntes: (a) “Què penso i com em sento en la meva decisió de la carrera en aquest moment?” i (b) “Què espero aconseguir com a resultat de l'orientació de la carrera?” (Peterson, Sampson, Reardon i Lent, 1996, p 436).

Una vegada que ens hem adonat que aquest buit en la carrera existeix, hem d'analitzar què cal fer per a la resolució del problema. Per exemple, necessitem més informació sobre nosaltres mateixos (per ex, valors, interessos) i/o sobre la situació (per ex. les expectatives dels meus supervisors, requisits de la feina)? Què hem de fer per tal d'adquirir o els recursos necessaris per fer front amb més efectivitat al problema de la carrera? (És a dir, fer un inventari d'interessos, dur a terme una entrevista d'informació ocupacional, buscar Orientació per tal d'entendre les nostres impressions o sentiments relacionats amb la nostra situació de feina).

La síntesi comprèn dues fases: (1) elaboració i (2) cristal·lització. Durant la fase d'elaboració, els clients cerquen identificar tantes solucions potencials com sigui possibles per als seus problemes de carrera. Com en la pluja d'idees (*brainstorming*), l'enfocament és en les solucions quantitatives més que no en les qualitatives). Durant la cristal·lització, els clients identifiquen les solucions que concorden amb les seves aptituds, interessos o valors. El resultat d'aquestes dues fases que sintetitza els compromisos és una llista manejable d'alternatives que el client troba acceptables.

Valorar implica, primer, examinar i prioritzar cadascuna de les alternatives d'acord amb el sistema de valors d'un mateix. Els beneficis a aconseguir i els costos que comportarà cada alternativa, com ara l'impacte de cada alternativa en la parella o persones més pròximes i en la societat, i la probabilitat que la alternativa resulti un èxit (és a dir eliminar el buit o diferència).

Un cop s'han prioritzat les alternatives, s'identifica l'alternativa òptima. La qüestió fonamental per als clients involucrats en el procés de valorar és “Quina alternativa és el millor pla d'acció per a mi, la meva parella i la societat?” (Peterson, Sampson, Reardon i Lent, 1996, p.437).

La fase d'execució implica convertir l'alternativa òptima en acció. Es desenvolupa un pla d'acció per tal de dur a terme l'alternativa i aconseguir l'objectiu. La qüestió fonamental en l'execució és “Com puc transformar la meva decisió en un pla d'acció?” (Peterson, Sampson, Reardon i Lent, 1996, p. 347). Una vegada s'ha decidit el pla, els clients tornen a la fase de

comunicació per a determinar si la alternativa ha estat d'èxit per tal de resoldre el problema de carrera..

Un cop més, els estats cognitius, afectius, conductuals i psicològics són valorats per a avaluar l'èxit de l'alternativa (per ex. “Em sento menys angoixat? Estic més content amb la meua situació de carrera?”). Si l'avaluació és positiva, llavors els clients progressen, però si l'avaluació és negativa, llavors els clients es reciclen a través de les fases CASVE amb la nova informació adquirida en decidir la primera alternativa.

Una tercera dimensió de l'apropament al CIP és el camp de processament executiu. La funció del camp de processament executiu és iniciar, coordinar i fer un seguiment de l'emmagatzematge i la recuperació de la informació. (Peterson, Sampson, i Reardon, 19991).

Aquest camp implica aptituds metacognitives (Meichenbaum, 1977), com ara el diàleg interior (*self-talk*), l'autoconsciència i el control. El diàleg interior (*self-talk*) positiu (per ex., “Sóc capaç de fer una bona decisió de la carrera”) és necessari per tal de solucionar efectivament el problema de la carrera. El diàleg interior (*self-talk*) negatiu (“No puc prendre una bona decisió”) condueix a la indecisió en l'elecció de la carrera.

L'autoconsciència és necessària en el seguiment i el control de les influències internes i externes en les decisions de la carrera. Els que solucionen els problemes i els que prenen decisions amb efectivitat són conscients dels seus valors, creences, tendències i sentiments. Fan servir la seva consciència per tal de generar i seleccionar les solucions al problema.

El control i el seguiment són necessaris per desxifrar la informació que es necessita per resoldre un problema de la carrera i per saber quan un està preparat per passar a la fase següent del cicle CASVE . “El control i el seguiment de les funcions d'ordre inferior asseguren trobar un equilibri òptim entre la impulsivitat i la compulsivitat ” (Peterson, Sampson i Reardon, 1991, p.39) proporcionant d'aquesta manera “un mecanisme de control de qualitat per tal d'assegurar una progressió completa, ordenada i oportuna a través del cicle CASVE” (Peterson, Sampson, Reardon i Lenz).

### **1.7.3.- Model holístic de la carrera i les decisions de rol de vida i satisfacció de Brown basat en valors**

D. Brown (1995, 1996) ha articulat en aquesta teoria el seu projecte de desenvolupament de la carrera basat en la importància dels valors en la presa de decisions en la carrera. El seu model basat en els valors s'inspira en els treballs de Rokeach (1973), Super (1953, 1990) i Beck (1987) Per exemple, en definir els valors, Brown va fer servir la idea de Rokeach (1973) que els valors són creences que contenen dimensions cognitives, afectives i conductuals. Addicionalment, Brown (1996) va assenyalar que els valors serveixen com a estàndards pels quals la gent avalua les pròpies accions i les accions dels altres. Treballar 80 hores la setmana 50 setmanes l'any per guanyar un salari important té sentit per a una persona que valora el materialisme, però és difícil d'entendre per a una persona que valora passar temps amb la família. Així, doncs, els valors dirigeixen la nostra conducta en direccions específiques i cap a objectius concrets.

Brown va teoritzar que els valors són modelats per la genètica i l'entorn. Els factors ambientals que influeixen els valors inclouen la família, els mitjans de comunicació, la comunitat, l'escola i la cultura. Quan els valors sorgeixen, "influeixen tots els aspectes de la funció, incloent-hi el processament de dades, i així, doncs, el que pot ser clar per a una persona que manté o s'agafa a un valor pot no ser-ne o ser irracional per a una persona que no s'agafa a aquest valor. (Brown, 1996, p341). Com a resultat dels factors genètics i ambientals, uns valors específics es tornen més importants que uns altres. A mesura que els valors es cristal·litzen i prioritzen, la gent els fa servir per guiar i la seva conducta. Així, doncs "els valors orienten els individus en els aspectes del seu entorn que poden proporcionar els resultats desitjats" (Brown i Crace, 1996, p.216)..

1. Els valors amb prioritats altes són els determinants més importants de les decisions preses, sempre que els individus tinguin més d'una alternativa disponible que satisfaci els seus valors.
2. Els valors inclosos en el sistema de valors s'adquireixen de la societat, i cada persona desenvolupa un petit nombre de valors.
3. Prendre decisions que coincideixin amb els valors és essencial per a la satisfacció.
4. La gent amb un alt rendiment ha desenvolupat valors i ha donat prioritat d'una manera convenient.

Per a cada proposta, Brown i Crace van obtenir en la recerca resultats que donaven suport a les seves suposicions i van apuntar que aquestes suposicions reflecteixen una síntesi d'altres teories i les seves pròpies especulacions (a més de la recerca relacionada amb els valors).

#### Avaluar l'apropament basat en els valors per part dels Orientadors

L'apropament basat en els valors de Brown omple un buit en la documentació o literatura relacionada amb una dimensió important del desenvolupament dels valors del desenvolupament de la carrera. A més, Brown fa un treball excel·lent en incorporar la recerca basada en els valors en formular propostes teòriques per a l'apropament.

Un altre punt fort de l'apropament basat en els valors és l'ús de l'inventari de valors de la vida (LVI) (Crace i Brown, 1996) per traduir la teoria en pràctica. El LVI ajuda els clients a examinar els seus valors classificant-los i també mirant com es relacionen amb els seus rols de vida fonamentals.(per ex., la carrera, les relacions, l'oci / la vida privada).

Els orientadors de la carrera han de ser capaços de traduir diversos tipus de dades psicològiques (per ex., els interessos) en termes basats en els valors; perquè comprendre els valors d'un mateix és clau per prendre decisions efectives de la carrera. Els orientadors han de ser hàbils a l'hora d'ajudar els clients a aclarir i comprendre els seus valors.

L'apropament basat en els valors classifica els clients en una d'aquestes dues categories: els clients que prenen decisions planificades i els que prenen decisions sense planificar (Brown, 1996). Algunes intervencions en el desenvolupament de la carrera es proporcionen a tots els clients, Per exemple, desenvolupar una aliança terapèutica efectiva és crucial en totes les relacions d'orientació de la carrera. Per a tots els clients, els orientadors han d'avaluar si (a) hi ha conflictes de valors interpersonal, (b) hi ha problemes de disposició, (c) si els valors han estat cristal·litzats i prioritzats, (d) si el client és capaç de fer servir la informació basada en els valors que ja ha adquirit, i (e) si el client entén com les decisions de la carrera poden tenir impacte en altres funcions de la vida.

Quan es treballa amb clients que fan canvis planificats en la carrera, els orientadors avaluen (a) com les qüestions relacionades amb els conflictes intrarrol poden estar contribuint a la insatisfacció de carrera del client i com (b) la flexibilitat del client es relaciona amb la ubicació geogràfica, les oportunitats de formació i els requisits o capacitats. Els clients que fan canvis de carrera no planificats són avaluats (a) per veure si hi ha problemes de disposició, (b)

preocupacions econòmiques, (c) si tot i que hi ha oportunitats de carrera, poden satisfer els valors i, quan això no és possible, (d) quins canvis poden efectuar els clients per tal d'augmentar la satisfacció que es deriva dels seus altres rols de vida.

L'avaluació dels valors es pot realitzar a través de mètodes qualitatius o quantitius. Els mètodes qualitatius inclouen la classificació de targetes (*card sort*), fer llistes de control i fantasies guiades (Brown, 1996; Brown i Brooks, 1991). Els mètodes quantitius inclouen l'ús d'inventaris com ara l'enquesta de valors de Rokeach (1973), l'escala de valors (Super i Nevill, 1986) i l'inventari de valors a la vida (Crace i Brown, 1996).

Quan els clients han cristal·litzat i prioritzats els seus valors, llavors se centren en la presa de decisió de la carrera. Quan aquest no és el cas, Brown fa servir el suggeriment de Rokeach (1973) que apunta que els valors poden ser aclarits pel procés de la contemplació i el conflicte.

El procés anterior pot ser incorporat dins l'orientació de la carrera a través de l'ús d'exercicis qualitatius (per ex., activitats d'aclariment dels valors, anàlisi de les fantasies o el somiar despert, i parlar de per quines raons els clients admiren individus específics, o a través de l'ús d'activitats més quantitatives fent servir les avaluacions de l'inventari de valors (Brown i Crace, 1996)

El conflicte implica l'autoconcentració en diversos valors. Aquest tipus de conflicte pot estar incorporat a l'orientació de la carrera a través de l'ús de la visualització guiada i els exercicis de representar un paper. En aquests exercicis els orientadors poden introduir escenaris en què s'han d'afrontar els conflictes entre els rols de vida i en els que les eleccions entre els valors específics poden estar juxtaposades.

Brown (196) també recomana fer servir la tècnica del "Per què?" com a un mitjà per ajudar els clients a cristal·litzar i prioritzar els seus valors. La tècnica del "Per què?" implica desafiar contínuament els clients demanant-los fer exposicions específiques.

#### **1.7.4.- Planificació de vida integradora de Hansen (ILP)**

El model de planificació de vida integradora de Hansen (ILP) (Hansen, 1997) és únic en el sentit que pot oferir una teoria que es pot traduir en Orientació individual. Hansen sosté que la ILP és una nova cosmovisió per adreçar-se al desenvolupament de la carrera. L'aspecte "integrador" de

la ILP es relaciona amb l'èmfasi d'integrar la ment, el cos i l'esperit. El concepte "planificació de vida" reconeix, d'una manera similar a la teoria de l'espai vital o espai de vida de Super (1980), que nombrosos aspectes de la vida estan interrelacionats. El marc de treball també s'inspira en la psicologia, l'economia, el multiculturalisme i el constructivisme, i fa un apropament holístic animant la gent a connectar diversos aspectes de la vida. Més que un model d'espai de vida, la ILP se centra en el desenvolupament de la carrera i es basa en els supòsits següents:

1 Els canvis en la naturalesa del coneixement donen suport a l'addició de noves formes del coneixement en el desenvolupament de la carrera.

2 Els professionals en Orientació necessiten ajudar els estudiants, els clients i els treballadors a desenvolupar les aptituds o habilitats del pensament integrador –veient connexions en les seves vides i en les seves comunitats locals i globals.

3 Tipus més amplis d' (més enllà dels interessos, aptituds i valors) i del coneixement social (més enllà de la informació ocupacional i educacional) són decisius per tal d'ampliar el panorama de la carrera incloent-hi els múltiples rols, les identitats i les tasques decisives a la vida en diverses cultures.

4 L'Orientació necessita centrar-se en els orientadors com a agents de canvi ajudant els seus clients a assolir vides més holístiques i convertir-se en advocats i agents per al canvi positiu social a través de les eleccions i les decisions que fan. (Hansen, a la premsa).

Hansen (1997) fa servir aquests quatre supòsits més amplis per tal d'identificar sis tasques del desenvolupament de la carrera a què s'enfronten els adults actualment.

Les sis tasques reflecteixen l'èmfasi en la justícia social, el canvi social, la cohesió, la diversitat i l'espiritualitat. Per exemple, la primera tasca és etiquetada o catalogada com "trobar la feina que es necessita fer per tal de canviar els contextos globals."

Aquí Hansen suggereix que els adults considerin centrar-se en el treball que resultarà en un món socialment just, és a dir, conservar el medi ambient, entendre i celebrar la diversitat, advocar pels drets humans i explorar l'espiritualitat. Semblantment a les primerenques nocions de treball "dolent" i treball "bo", Hansen anima la gent a identificar què poden fer per tal de contribuir a un canvi positiu per a la justícia social i el medi ambient".

La segona tasca que identifica Hansen és la de "conduir les nostres vides a una totalitat significativa". Aquesta tasca emfatitza el punt que poques coses són més personals que la decisió de la carrera (Niles i Pate, 1989). Les eleccions ocupacionals es barregen amb altres eleccions de rol de vida i han de ser considerades holísticament i dins el més gran context de

la pròpia vida. Aquesta tasca suggereix també que les persones han de recórrer a les seves experiències subjectives per tal d'aclarir i articular les decisions de carrera.

La tercera tasca de Hansen és una extensió de la segona. Etiquetada com “connectar la família amb el treball”, emfasitza la integració del rol de vida. Aquesta tasca destaca també la necessitat d'examinar els estereotips i les expectatives de rol de gènere. La ILP preveu els homes i les dones com a companys a casa i al lloc de treball. Hansen també advoca per valorar l'autosuficiència i la cohesió entre homes i dones.

Valorar el pluralisme i la integració representa la quarta tasca a què s'enfronten els adults. Hansen apunta la importància de celebrar la diversitat i de desenvolupar les competències multiculturals com a decisives per a les activitats relacionades, o no, amb el treball.

La cinquena tasca de Hansen està relacionada amb “manejar les transicions personals i el canvi organitzacional”. Atesa la constància de canvi en l'experiència diària, desenvolupar les aptituds o les habilitats per tal de fer front a la transició amb efectivitat és una tasca essencial del desenvolupament adult. Tolerar la ambigüitat, desenvolupar la flexibilitat personal (Herr i Cramer, 1996) i ser capaç de recórrer a una reserva d'autoconsciència i de suport social ajuda a gestionar amb èxit els canvis a la vida.

La sisena tasca en la ILP és la “d'explorar l'espiritualitat i el propòsit a la vida”. L'espiritualitat inclou el propòsit, el significat, la cohesió i el sentit de comunitat. Les eleccions de la carrera són, en el millor dels casos, espirituals en el sentit que són expressions dels propis dons i talents. La gent s'ocupa de la presa de decisió de la carrera basada en l'espiritualitat, quan examina el grau en què les opcions de carrera fomenten el tracte positiu amb els altres, el medi ambient i ells mateixos.

### Aplicar la ILP

La ILP suggereix que els orientadors haurien d'ajudar els seus clients a comprendre aquestes sis tasques, ajudar els clients a veure les correlacions entre les diverses tasques i ajudar els clients a prioritzar les tasques segons les seves necessitats. Els detalls específics de com la ILP s'aplica a l'orientació de la carrera encara estan en desenvolupament. Hansen, Hage i Kachgal (1999) van desenvolupar l'inventari de planificació de vida integrador per tal d'ajudar els clients a identificar on són amb relació al pensament i la planificació integradors. Els supòsits i les tasques de la ILP formen també la base per als programes del desenvolupament de la carrera



adreçats a ensenyar als participants la planificació holística de la carrera. Actualment, la ILP sembla que té més èxit com a marc de treball per ensenyar un apropament a la planificació de la vida que emfasitza la cohesió, la plenitud i la comunitat.

#### Avaluar la ILP

Ofereix un apropament creatiu a la planificació de la vida. Sembla que és un marc de treball molt útil des del qual els orientadors poden animar els clients a tenir en compte les qüestions importants de la vida en les seves decisions de la carrera. És un dels pocs models que inclouen la espiritualitat com a aspecte important del procés de desenvolupament de la carrera. Semblantment a molts models recents, la ILP reconeix la importància del context en el desenvolupament de la carrera. A més, inclou l'acció social animant els clients a considerar l'impacte de les seves decisions de la carrera en els altres i el medi ambient.

També es dona el cas que la ILP té molt en comú amb les aproximacions postmodernes a les intervencions en la carrera que estan sorgint, i, de moltes maneres, es poden posar en aquesta categoria.

#### **1.7.5.- Teories emergents “postmodernes”.**

Addicionalment, un grup de teories descrites com aproximacions “postmodernes” a les intervencions del desenvolupament de la carrera han estat desenvolupades per tal d'adreçar als clients les experiències subjectives del desenvolupament de la carrera (**Cochran, 1997; Young, Valach i Collin, 1996**).

Són unes aproximacions que emfasitzen els moments subjectius més importants de la carrera, de manera que el significat es compon de les experiències vitals, que després es tradueixen en una decisió de carrera. (Carlsen, 1988; Cochran, 1990; Savickas, 1995).

En la seva major part, cadascuna de d'aquestes teories que sorgeixen parteix de base d'uns fonaments sòlids de suport de recerca. També són aplicables a una diversa població de clients. Finalment, cadascuna té una utilitat pràctica i, per tant, són particularment útils en la pràctica avançada del desenvolupament de la carrera.

### 1.7.5.a).- Creant narratives

L'apropament narratiu representa un exemple de l'apropament postmodern que destaca l'agència personal en el desenvolupament de la carrera. Específicament l'orientació de la carrera des de l'apropament narratiu emfasitza el fet d'entendre i articular el personatge principal que s'ha de viure en un pla específic de carrera. (Cochran, 1997).

Aquest tipus d'articulació o expressió fa servir el procés de redactar una narrativa com a vehicle principal per a definir el personatge i l'argument. Howard (1989) va apuntar que la gent "s'explica contes o històries a si mateixa que infonen certes parts de les seves vides i accions amb un gran significat i resten èmfasi a d'altres aspectes. Però, si algun d'ells o elles hagués escollit explicar-se a si mateixos un conte o història diferent d'alguna manera, el patró resultant dels aspectes més significatius o menys significatius de la seva vida hauria estat bastant diferent (p. 168).

Cochran (1997, pag. 5-9) va identificar diverses maneres com les "narratives" (Louise), ajudaven les persones a donar sentit a les seves experiències a la vida.

1.- Una "narrativa" proporciona una organització temporal integrant un principi, meitat i final en un tot. Aquesta organització temporal ofereix la possibilitat d'establir continuïtat personal durant tota la vida (es a dir, el final proporciona un objectiu futur i un propòsit, la meitat té a veure amb l'activitat en el present que està adreçada a cap a l'objectiu, i el principi conté el passat que informa al present, que, al seu torn, ens guia cap al futur).

2.- Una història és una estructura sintètica que configura una expansió indefinida d'elements i esferes d'element dins un tot. Tal com Bateson (1979) va afirmar: "Qualsevol A es rellevant a qualsevol B si ambdues són parts o components de la mateixa història"(p.13). Mentre quelcom té relació amb fer avançar un argument o expandir el significat d'aquest moviment, llavors pertany a la història. Així, doncs, la "narrativa" és una estructura amb significat que organitza esdeveniments i accions humanes dins un tot. D'aquesta manera, atribuïm importància a les accions individuals i els esdeveniments, d'acord amb el seu efecte en el tot o el total" (Polkinghore, 1988, p. 18).

3.- L'argument d'una narrativa comporta un argument o tema central. No és una divagació sense sentit cap a un final, sinó una integració de conviccions implícites sobre el tipus de persona que un és, la manera com és l'altra gent, la manera com és el món i com funcionen les coses o quelcom es compleix. La estructura de la narrativa comunica un problema a superar

(principi), intenta resoldre el problema (meitat) i té un final que, si és positiu, representa una solució al problema i, si és negatiu, representa una resignació al problema. En qualsevol dels dos casos, el patró global de la història revela una moral que influeix en la conducta (per ex., “Si treballa durament i tinc èxit, aprenc que el treball dur recompensa o val la pena, i això m fa seguir treballant durament per tal de tenir èxit).

#### **1.7.5.b) .- Contextualitzar el desenvolupament de la carrera. Teories contextuais de la carrera**

És evident el fet que els apropaments postmoderns a les intervencions del desenvolupament de la carrera són sensibles als immediats (per ex., la família, el patrimoni cultural, el nivell d'aculturació) i distals (per ex., l'economia, les oportunitats de l'entorn), factors contextuais que influeixen el procés de creació de significat per als individus. **(Blustein, 1994; Vondracek, Lerner i Schulenberg, 1986; Young, Valach i Collin, 1996).**

Els apropaments postmoderns a les intervencions del desenvolupament de la carrera que identifiquen maneres en els quals els factors contextuais poden ser incorporades dins el procés d'orientació de la carrera són etiquetats com teories contextuais de la carrera. Young, Valach, i Collin (1996) van apuntar diverses suposicions que pertanyen a les teories contextuais de la carrera.

1. Els actes o accions són vistos com intencionats i són dirigits cap a objectius específics.
2. Els actes o accions són encaixats en el seu context.
3. El canvi té un rol destacat en el desenvolupament de la carrera. Perquè els esdeveniments prenen forma mentre la gent es dedica a l'aplicació pràctica amb un propòsit concret, l'anàlisi i la interpretació són sempre pràctiques. Els investigadors es fixen en l'acció per a un propòsit concret.
4. El conceptualisme refusa una teoria de la veritat basada en la correspondència entre les representacions mentals i la realitat objectiva. (p. 480)

En la seva teoria contextual, Young i els seus col·legues contempen el desenvolupament de la carrera com un sistema d'acció que arriba al significat social a través d'una interacció entre la intenció individual i el context social (Young i Collin, 1992). En la seva visió, la gent construeix les seves carreres a través de l'acció. L'acció pot estar organitzada segons les dimensions jeràrquiques, seqüencials i paral·leles. (Young, Vallanca i Collin, 1996). La jerarquia es relaciona amb la prioritització dels objectius de la carrera dins les categories de construcció súper ordenades i subordinades. La seqüència pertany a la seqüenciació o ordenació de les accions, i les accions

poden ser paral·leles en el sentit que “les diferents accions per als diferents objectius poden coexistir” (p.484).

Així, doncs, la carrera i l’acció són constructes relacionats a través de les quals la gent dona sentit a les seves vides i a través de les quals els esdeveniments en la vida de la gent adquireixen significat (Young i Vallach, 1996).

Són d’especial importància les accions dirigides a un objectiu que la gent fa en el procés de construcció de la carrera. Aquestes accions poden ser vistes des de tres perspectives: la conducta manifesta (és a dir, la conducta explícita relacionada amb la carrera que es du a terme), la cognició conscient (és a dir els pensaments i els sentiments relacionats amb la conducta que està sent manifestada), i el significat social (és a dir, el significat de l’acció en un mateix i els altres).

Aquestes tres perspectives proporcionen un marc de treball per a explicar el desenvolupament de la carrera i també per a explicar les intervencions del desenvolupament de la carrera. Pel que fa a aquest últim concepte, podem veure les interaccions client-orientador com a conductes manifestes; els pensaments i els sentiments client-orientador representen les cognicions conscients respecte a les conductes que es manifesten; i els clients i els orientadors estan encaixats en contextos dels quals ells fan significat social respecte a l’experiència de l’orientació de la carrera.

Així, doncs, l’orientació de la carrera representa un projecte que implica acció conjunta entre l’orientador i el client. La carrera i l’acció sorgeixen quan l’orientador i el client es dediquen al procés d’orientació de la carrera (Young i Valach, 1996).

La perspectiva de la conducta manifesta, la cognició conscient i el significat social també proporcionen un marc de treball per al procés actual d’avaluació dins l’orientació de la carrera.

El significat social també figura de manera prominent en el procés interpretatiu associat amb l’orientació de la carrera.

En discutir la interpretació en l’orientació de la carrera, Young i Vallach (1996, p. 367) van apuntar diverses suposicions. Primera, “la gent reinterpreta la seva pròpia conducta i la dels altres com a accions.” La conducta es contempla com intencional i dirigida cap a objectius concrets. Segona, “la gent interpreta l’acció actual com a part d’algun procés superordinat com la carrera. Tercera, “la gent reinterpreta la seva acció present, i possible carrera, establint així la rellevància de la carrera i de constructes similars.”

I, per acabar, “la gent no tan sols interpreta, sinó que també planeja la seva conducta en termes de significat social.” El llenguatge i la narrativa també exerceixen un paper o rol important en la interpretació. Com s’ha apuntat abans, el llenguatge i la narrativa ajuden la gent a donar sentit als seus esdeveniments de vida. Són els mitjans amb què la gent construeix la coherència i la continuïtat en el seu passat, present i futur, i en les accions dirigides a un objectiu.

Finalment, per tal d’aportar una important informació contextual dins el procés de l’orientació de la carrera, Young i els seus col·legues proporcionen dues recomanacions addicionals. Primera, suggereixen que els professionals de l’orientació de la carrera tinguin en compte dur a terme la seva Orientació de la carrera dins el marc o entorn en el qual l’acció de carrera succeeixi realment (per ex: el lloc de treball). Segona, recomanen involucrar les parelles o persones pròximes en el procés d’orientació.

#### **1.7.5.c).- Teoria de l’orientació de la carrera constructivista**

Un tema que connecta l’apropament narratiu de Cochran i la teoria contextual de Young i els seus col·legues és que la gent és organitzadora activa de les seves pròpies experiències. La gent construeix el significat a través de les decisions que pren i de les accions que fa. Aquest tema forma la suposició de la qual **Kelly (1955)** va desenvolupar la seva teoria dels constructes personals.

**Peavy (1992)** parteix de la teoria de Kelly en identificar quatre qüestions que són importants per als orientadors de la carrera i que s’han de tenir en compte en el que ell anomena “Orientació constructivista de la carrera.”

1. Com puc formar una aliança de cooperació amb aquest client? (Factor de relació)
2. Com puc fomentar l’autoajuda d’aquest client? (Factor d’agència)
3. Com puc ajudar aquest client a elaborar i avaluar els seus constructes i significats vinculats a aquesta decisió? (Factor de creació de significat)
- 4: Com puc ajudar aquest client a reconstruir i negociar realitats amb significat personal i socialment suportables? (Factor de negociació) (p: 221)

Herr i Kramer (1996) van apuntar que les qüestions plantejades per Peavy connecten amb la visió de Cochran que “l’agència en la carrera, la voluntat d’actuar, dur alguna cosa a terme i assolir objectius a la vida haurien de ser els temes principals en la teoria de la carrera.” (p.191).

Aquesta visió, a la vegada, és consistent amb la teoria del constructe personal de Kelly (1955). Aquí es especialment útil la noció de Kelly (1955) que els constructes personals s'adhereixen per a formar una matriu de significat o un sistema de dimensions jeràrquicament organitzades, que es pot ajustar a una gamma d'esdeveniments (Neimeyer, 1992, p. 164). Aquesta suposició va conduir al desenvolupament de diverses intervencions d'orientació de la carrera dirigides a explorar i reconstruir la matriu única de significat del client.

Una d'aquestes tècniques es la tècnica de l'encadenament (**Hinkle, 1965; Neimeyer, 1992**). Neimeyer va descriure la tècnica de l'encadenament com una estratègia per tal d'ajudar els clients a identificar els seus constructes més importants (superordinat) i els menys importants (subordinat). La tècnica de l'encadenament es pot iniciar d'una manera més oberta o es pot basar en un dilema específic que el client afronta.

Una tècnica més elaborada per tal d'identificar els constructes personals és l'anomenat repte (*repertory test*, test de repertori) vocacional. Basat en el test de repertori de constructes de rol de Kelly (1955), el repte requereix als clients contrastar i comparar sistemàticament una sèrie d'elements relacionats amb la carrera (per ex., ocupacions).

Aquesta tècnica es pot iniciar d'una manera similar a la tècnica de l'encadenament abans comentada. Considerant diverses ocupacions alhora, els clients identifiquen maneres en què dues són similars però diferents de la tercera. Llavors els clients proporcionen valoracions per a cadascuna de les ocupacions amb cadascun dels constructes que han identificat. Neimeyer (1992) va apuntar que “quan s'ha completat, el repte vocacional proporciona un aparador útil dins les consideracions úniques que cada persona posa en pràctica en la presa de decisió de la carrera, i també proporciona la interrelació entre aquelles consideracions” (p. 166).

Des de la perspectiva constructivista, els resultats de l'orientació de la carrera són tinguts en compte en termes de la seva “productivitat.” La productivitat es refereix a la suposició que l'orientació hauria de proporcionar un punt de vista canviat o una nova perspectiva en algun aspecte de la vida (Peavy, 1992). Les intervencions en el desenvolupament de la carrera estan emmarcades com “experiments” duts a terme tant a la sessió com fora de la sessió, i que estan adreçats a ajudar els clients a pensar, sentir i actuar més profitosament amb relació a d'altres preocupacions de la carrera.

Peavy va apuntar que els experiments es poden dur a terme en la imaginació del client (per ex., fantasies guiades), fent participar el client en l'autoreflexió crítica (per ex: la tècnica de l'encadenament), fent participar el client en la simulació o experiències indirectes (per ex.,

interpretació de rol o aprenentatge d'habilitats o aptituds) i fent participar el client en experiències del món real (per ex., observació del treball (*job shadowing*) o entrevistes de treball).

Fins aquí hem exposat àmpliament les teories sobre orientació que ens han semblat més interessants i actuals. Ens ha estat difícil resumir-les perquè tot és important per donar un panorama complet sota diferents punts de vista, com ara els fonaments de cada teoria, en alguns casos molt detallats, així com la part més de posada en pràctica de la relació i la interacció de l'orientador i el client en la pràctica orientadora en cada teoria.

Igualment ens ha semblat interessant i important mostrar el ventall de punts de partida de cadascuna d'elles per poder veure la part d'anàlisi del subjecte a orientar i també la importància de l'anàlisi dels contextos, que són tan personals com les seves situacions; també es dóna força importància a l'anàlisi dels llocs de treball com a part de l'enfocament de sentit de la vida dels subjectes a orientar.

Segons el que expliquen els deixebles de Francesc Sagrera, tot aquest panorama de elements a analitzar en l'orientació eren presents, en la seva majoria, en la seva manera de fer i de portar l'orientació amb els seus alumnes.

## **2.- L'Orientació de la perspectiva dels models i programes d'intervenció**

Actualment, per intervenir en Orientació s'accepten diversos models de treball classificats de manera diferent segons els països i les cultures: individuals, en grup, de serveis, models de programes, etc, segons la seva amplitud o els seus plantejaments més al llarg del cicle vital o puntualment o en èpoques determinades de la vida.

Els models d'Orientació es van implementar els últims anys amb molts enfocaments, i això va anar acompanyat, en els àmbits educatius i personals, d'un interès per l'orientació, de tal manera que van començar a complementar-se amb elements de la psicologia i la sociologia, i així Ruth Strang (1971) afirmà: "En els processos d'Orientació podem trobar totes les tècniques,

observació, test, entrevistes, registre acumulatiu, estudi de casos i aprofundiment de l'autoconeixement “ i proposa com a nucli de la tasca orientadora conèixer l'individu i les oportunitats educatives que se li ofereixen i ajudar-lo a fer eleccions encertades, tant a través del consell com de l'Orientació en grup.

## **2.1.- Álvarez (1992)**

Es pot afirmar que avui dia l'estudiós pot optar per quatre tipus o models d'acció orientadora:

- a) El model de Consell o Intervenció directa i personalitzada, que es basa en la relació directa i personal entre l'orientat i l'orientador, amb finalitats reactives i terapèutiques.
- b) El model d'intervenció directa en grup, sobre conjunts reduïts de persones amb dificultats, que també s'anomena models de serveis, generalment vinculats a institucions i de caràcter públic, de vegades amb accions puntuals especials i de resolució de problemes de tipus social o econòmic.
- c) Una variant seria el model d'Orientació a través de programes, que a partir dels estudis de necessitats i mitjançant un equip de professionals qualificats, es plantegen serveis amb objectius finals i metodologia de procés molt més àmplia (al llarg de l'escolaritat, al llarg de la vida, per nivells o cicles complerts a l'escola, etc)
- d) El model de consulta que implica l'assessorament a través d'un equip de professionals dins un ampli marc de referència com ara el preventiu, l'evolutiu, el terapèutic, i en què l'orientador intervé aconsellant, planificant, avaluant o revisant, i finalment, el model tecnològic amb procediments informatitzats tècnics i de recursos múltiples, que motiven cap a l'autorientació i les simplificacions tutor, alumne, orientador i orientat.

Com a exemples d'alguns d'aquests models, en tenim un dels històrics, el de **Frank Parsons de 1908**, que va centrar la seva acció orientadora en la població obrera. Aquest procés orientador es fonamentava en la comparació i la contrastació entre les característiques de la persona i els requisits i demandes de la professió a què aspirava. Per tant, els passos eren: a) L'anàlisi de la persona per conèixer les seves capacitats, interessos i temperament b) Anàlisi de la tasca per tal que l'orientat conegués els requisits i les oportunitats de diversos tipus de tasques, i c) La comparació conjunta d'aquests dos tipus d'anàlisi.

Les crítiques a aquest model les van fer **Ruth Barry i B. Wolf (1961)**, dient que la teoria de Parsons es va posar en pràctica sense ser avaluada.



Com a exemple, també, del model de tipus a), l'Orientació com a procés clínic es pot considerar inclosa en una part dels serveis d'Orientació (*Counseling*) i no pot ser considerada com a Orientació (*Guidance*).

Aquest **model clínic** fa servir els tests psicològics, tècniques clíniques i diagnòstics analítics de manera que l'orientador pugui determinar i eliminar els problemes dels seus clients i donar de tot això una informació o devolució al client, perquè ell pugui adoptar les opcions més pertinents al seu cas concret. Aquest model pot ser en grups reduïts o individual.

Tots els aspectes d'aquest model han obligat l'orientador a formar-se en psicologia, en investigació i en procediments clínics i estadístics.

En l'orientació com a procés en **la presa de decisions**, model b) **Arthur J. Jons** en la seva obra *Principios de Orientación y asistencia personal al alumno*, (Eudeba. Buenos Aires 1964,50-77), va ser el primer que va centrar l'orientació en l'ajuda per prendre decisions. L'Orientació no pot ser un fet aïllat; sinó que s'ha de donar principalment quan algú necessita prendre una decisió, en aquells moments en què és necessari orientar-se.

El 1963 **Martin Katz** afirmava, en el mateix sentit, que l'orientació és una intervenció professional en el procés de presa de decisions que una persona fa en les diverses opcions educatives, vocacionals i ocupacionals que la societat li ofereix. Afirmava que el principal catalitzador de la presa de decisions és el sistema de valors.

### **Models d'assessorament a través d'equips professionals.**

En els models de tipus c) assessorament, entenen l'orientació com ajuda a l'adaptació de l'alumne a l'entorn escolar. Entrem ja en l'orientació educativa, que va ser un pas més després de Parsons i que es va acceptar d'una manera generalitzada per als nivells secundaris.

**Koos i Kefauver** ( 1932) la defineixen com l'ajuda perquè l'alumne pugui definir els seus objectius vocacionals, socials, cívics, d'oci i recreatius, mitjançant el coneixement de si mateix i del medi que li envolta. Aquesta acció li pot facilitar l'adequació a les futures oportunitats educatives i vocacionals. Malauradament, aquest model no va anar acompanyat de plans d'estudis ni de programes adequats a les intencions del model.

**Els Professors D. V. Tiedeman i Frank Field (1962)**, de tipus d), sorpresos pel caire netament auxiliar que prenia l'orientació com a complement de la instrucció, van proposar a l'opinió

pública la inserció dels programes orientadors en el marc general educatiu, que l'administració fes un canvi en aquest sentit i que s'haurien d'establir unes intencions planificades que fessin que la diferència entre els objectius desitjats i els resultats reals pogués ser més satisfactòria.

Com a fita, es proposaven aconseguir:

- a) Un alumnat més motivat,
- b) Conductes més útils per als professionals del consell. Un estil més operatiu en la formació dels orientadors.

Més tard, Tiedeman i la seva esposa Anna han ampliat el concepte al món de l'aprenentatge i l'autodidactisme en què el tutor és imprescindible.

## ***2.2.- Els models de desenvolupament personal i l'orientació en l'educació***

El 1960, **Chris D. Kehas** assenyala que l'escola només es preocupa d'aconseguir fites intel·lectuals i deixa de banda els components afectius, personals i emotius, i que aquests sols rebien atenció quan eren una interferència per als processos cognitius.

Kheas proposava la solució aportant una nova definició de l'educació en combinació amb l'aprenentatge. La solució era la creació de diverses modalitats d'educadors compromesos en els diferents aspectes del desenvolupament i l'aprenentatge, i que tinguessin diferents maneres de comunicar-se. Així no hi hauria subordinacions, sinó tasques complementàries per a l'orientador, que seria el responsable del desenvolupament personal, igual que la del professor seria desenvolupar els altres aspectes intel·lectuals.

Entre els que referim com a desenvolupament personal en la tasca de l'orientador, destaquem:

- . Desenvolupar la comprensió del jo.
- . Desenvolupar el coneixement d'un mateix amb un examen individual, íntim i personal.
- . Considerar la pròpia identitat.
- . Considerar els sistemes de si mateix
- . Autoavaluar-se

- . Identificar el propi jo.
- . Reflexionar i criticar les actituds cap a un mateix.

L'objectiu global previ a aquest desenvolupament seria un projecte vital.

Els problemes que pot presentar aquest model és que no es veu gaire clara la divisió dels alumnes en dues àrees (la intel·lectual i la personal ), que haurien de desenvolupar dos professionals diferents, i no s'ha estudiat quina hauria de ser la relació entre ells. D'altra banda, l'orientador hauria de tenir un coneixement molt profund de la relació d'ajuda i de entrevistes, per poder aconseguir centrar-se en els problemes de conducta individualitzats.

Al voltant dels anys seixanta, **K. B. Hort (1962)** va descriure en un article un model integral d'Orientació amb un treball d'equip multidisciplinari format per psicòlegs, metges i consellers socials amb funcions específiques i coordinades, i va fer una acurada distinció entre Orientació i consell.

L'Escola, afirmava Hort en el seu article, havia de donar a l'alumne tot un conjunt de serveis de què l'orientació formava part, amb uns objectius que havien de ser integrants amb els objectius educatius generals.

El treball de l'orientador havia de ser de relació directa amb l'alumne i també amb la resta de personal de l'escola, mestres, professors, director, amb la doble funció de consultor i receptor de serveis de consulta respecte dels professionals de l'escola i conèixer els procediments, la dinàmica de l'avaluació i el coneixement de la conducta de l'alumne, així com tota la informació educativa i ocupacional intra i extra escola, i s'havia de veure com un membre més de la plantilla de l'escola.

Hi ha defensors d'aquest model que el consideren molt necessari per preveure les dificultats en l'aprenentatge i evitar així el fracàs escolar. En aquest model es veu la importància dels tutors i els professors auxiliats per l'orientador.

**Shoben, 1962** (autor preocupat per una investigació que demostrés els mèrits i les pretensions aconseguides per l'orientació), afirma que l'orientació és, en realitat, un portador de certs valors, i així com el professor és la figura que tracta de mantenir la tradició social en què integra l'alumne, l'orientador proporciona informació, recomana i motiva per moure determinats joves en diferents direccions, tenint present les seves motivacions i potencialitats especials, i justificant aquest treball amb l'ajuda d'unes tècniques de psicometria, desenvolupament psicològic i predicció.

El punt central del model de Shoben consisteix a afirmar que el procés d'exploració d'un mateix i el cultiu d'una vida reflexionada es pot facilitar precisament exposant l'alumne a un ampli ventall de models humans i oferint-li la possibilitat d'identificar-se amb persones relativament diferents.

Al llarg d'aquest segle s'ha intentat apropar l'home al món del treball perquè escollir una professió o una altra sigui una tasca personal i al més propera possible al desenvolupament personal envers una vocació que es pugui ajustar-se al màxim possible a la professió; en aquest intent van sorgir diversos corrents en Orientació, alguns dels quals ja els hem comentat, i d'altres, com el que exposarem a continuació són els del desenvolupament vocacional al llarg del cicle vital i, per tant, els diferents papers que una persona pot desenvolupar al llarg de la vida (anys cinquanta).

### **El desenvolupament per a la carrera**

Els que parteixen de les teories del desenvolupament per integrar els conceptes vocacionals en els currículums escolars s'anomenen Educació per a la carrera professional .

L'Orientació integrada en els currículums escolars (anys seixanta) mitjançant la intervenció de veritables especialistes en Orientació també va rebre el nom d'Educació Vocacional. Aquests moviments van sorgir als EUA i van arribar a Europa.

D'aquesta manera l'extensió de l'orientació a un major nombre d'àmbits va portar a intervencions educativo-vocacionals a la família, l'escola, la comunitat, el lloc de treball, etc... I a diferents papers de l'orientat, com a estudiant, treballador, consumidor, ciutadà, etc., i des de la perspectiva dels diferents cicles vitals: en l'ingrés al món laboral, quan es jubila, etc.

**Segons l'opinió d'autors com K.B. Hoyt, (Hart dec. 1977, Hoyt 1974,1979 )** l'èxit de l'educació per a la carrera ha de tenir present una sèrie de factors com ara l'esforç de tots els professors per posar l'accent de les implicacions professionals de les matèries i assignatures que estudien els alumnes al llarg del seu aprenentatge, la capacitació i formació professional que permeti als alumnes l'ingrés en el món laboral amb possibilitats d'èxit, l'organització de programes comprensius e integrals de desenvolupament professional que puguin ajudar els alumnes a aprendre a decidir amb respecte total a la seva llibertat per part dels professors i la família, i la col·laboració del món laboral i empresarial per aconseguir objectius viables per a la

carrera professional, donant als alumnes oportunitats d'observació del món del treball i experiències i vivències a temps parcial o en pràctiques.

Entre els objectius més importants de l'educació per a la carrera publicats per la *Institution National Assessment of Educational Progress* amb el títol *Career and Development Objectives for ages 9, 13 and 17* (NAEP, 1979), hi ha:

- 1) Conèixer les característiques i els requisits dels diferents ensenyaments i professions .
- 2) Conèixer la relació entre les característiques personals i els requisits professionals.
- 3) Conèixer la relació dels estudis i els currículums acadèmics amb les diferents àrees ocupacionals.
- 4) Tenir habilitats numèriques.
- 5) Tenir habilitats de comunicació.
- 6) Tenir habilitats per a allò manual i perceptiu.
- 7) Tenir habilitats per al procés de la informació i per a prendre decisions.
- 8) Tenir habilitats per a les relacions personals.
- 9) Tenir hàbits de treball eficaços.
- 10) Tenir actituds positives envers el treball.

La consecució d'aquests objectius i el desenvolupament de programes d'intervenció a l'escola com a elements fonamentals en l'educació poden ser de gran ajuda en el desenvolupament personal.

**Laww i Watts (1977)**, dins d'aquest model, fan la proposta següent en els objectius per a una educació vocacional efectiva.

- 1) Ajudar als alumnes de batxillerat i formació professional a desenvolupar el coneixement de les pròpies potencialitats i debilitats, i a comprendre la relació entre elles i l'elecció professional, l'elecció de papers no ocupacionals i les eleccions educatives i instructives.
- 2) Ajudar als alumnes a adquirir i a comprendre un vocabulari específic, i a establir la diferència entre professió, papers no professionals i no ocupacionals en la família, l'oci, les alternatives educatives i instructives i les característiques personals (aptituds, interessos i valors).
- 3) Ajudar els alumnes a desenvolupar estratègies efectives per a la presa de decisions i les habilitats necessàries.
- 4) Preparar els alumnes per al pas del mitjà escolar al laboral i per l'ajust que suposa.

Entre els **elements, estratègies i tècniques per a la construcció curricular** fonamentats en l'educació per a la carrera podem esmentar, a manera de resum :

- . El treball en equip de professors i directius.
- . El currículum ha de ser realista i connectat amb la realitat de l'entorn.
- . El centre del desenvolupament del currículum és el Mestre/a/ tutor, i l'orientador és el seu guia.
- . Tot l'equip col·labora en els processos d'ensenyança, aprenentatge i Orientació .
- . Les unitats d'Orientació han d'estar previstes amb anticipació.
- . El pla ha d'estar per escrit, i acordat i acceptat pels professors, els directius i els administratius.

Les estratègies dependran de la imaginació de cada centre, però podem citar a tall d'exemple: les infuses (que els conceptes quedin dispersats per les activitats i les matèries), additives (com una assignatura més a l'hora de tutoria) i les mixtes, que són les que queden amb l'Orientació inclosa en les assignatures de ciències socials i humanístiques (Law, 1981; Rodriguez, 1988, Watts, 1979).

Entre les teories del desenvolupament destaca el model del desenvolupament, avaluació i assessorament per a la carrera (*career development assessment Counseling model*) ( Osborne, Brown, Niles y Miner,1997; Super, Osborne, Walsh, Brown i Niles, 1992).

Aquest es un model que deriva d'un conjunt d'investigacions realitzades per Donald Super, que considera que alguns dels aspectes del desenvolupament per a la carrera poden ser avaluats i influenciats a través del recurs a la interpretació dels tests i l'assessorament per a la carrera.

S'agrupen en tres grans categories: model de desenvolupament de la carrera, maduresa o adaptabilitat", "model de l'arc de sant Martí de la carrera" i " model de l'arc normand de la carrera"( Osborne, Brown, Niles i Miner, 1997; Super, 1953, 1955, 1957, 1986, 1990) En destaquen els aspectes següents:

- Un component diferencial manifest en el significat atribuït a les característiques personals, a les diferències individuals i a la interacció entre l'individu i el medi, en la asserció de la persona com a agent actiu en el procés de desenvolupament
- Un fort vessant de desenvolupament clarament enunciat en la formulació d'una teoria d'etapes i subetapes del desenvolupament, caracteritzades per comportaments vocacionals típics (maxicicles) per sobre posicions possibles, per límits d'edat flexibles, per transicions igualment flexibles i, encara, per reciclatges al llarg de minicicles;
- Els conceptes de maduresa i/o adaptabilitat, els respectius models teòrics, amb particular significat en l'assessorament individual, pel seu relleu en la rapidesa del subjecte en la presa de decisió i en la interpretació dels tests psicològics;

- La innovació conceptual, en la psicologia de la carrera, resultant de la introducció del concepte de papers (es a dir de la importància relativa dels papers), clarament manifestat en el model arc de sant Martí de la carrera; en efecte, la carrera, observable a partir d'una seqüència d'etapes és, també, caracteritzada per la interpretació d'una sèrie de rols en un ampli univers d'escenaris: jubilat juntament amb rols vocacionals, familiars i cívics complementaris.

### **2.3.- Les tècniques i models practicats en diferents contextos que podem esmentar**

- Centrar tota l'activitat en unitats conceptuals (centres d'interès). Per exemple, al voltant del concepte professió, organitzar el treball en grup, amb pares, professors o amb altres membres de la comunitat.

- Centrar les activitats al voltant de l'equip professoral: tots els professors discutiran i desenvoluparan un mateix problema vocacional des de les seves assignatures i es crearan els materials i recursos amb l'ajuda de l'orientador.

- Amb la planificació dels temes amb activitats de llarga duració, un mateix professor de vocacional, durant dos anys amb el mateix grups d'alumnes per a educar-los en la presa de decisions.

- Elaboració de programes conjuntament entre els empresaris i les escoles .

- Integrar en les matèries les activitats laborals que poden ser simultànies perquè l'alumne aprengui a treballar treballant .

- Elaborar cursos i unitats didàctiques específiques amb els temes que es creguin convenientes.

### **Desenvolupament de la carrera i les diverses poblacions. Models. (Niles, G. Harris, Joan. 2002)**

Els enormes canvis que es produeixen en la demografia de la població dins de la societat han provocat l'aparició de noves perspectives relacionades amb les intervencions en el desenvolupament de la carrera.

Els professionals del desenvolupament de la carrera, cada cop són més sensibles al fet que tractar tots els clients de la mateixa manera és, de fet, un tracte discriminatori, perquè aquest apropament ignora els factors contextuais que donen forma a la conducta de la carrera del client.

Els programes de preparació d'orientació han d'incorporar especialment el multiculturalisme dins del pla d'estudis ja que pertany als cursos o assignatures d'intervenció del desenvolupament de la carrera. En resum, la nostra societat plural ha proporcionat un excel·lent catalitzador per tal de posar en pràctica les teories de desenvolupament de la carrera i les intervencions més inclusives, per tal de proporcionar oportunitats de creixement per a la carrera professional, i per tal de servir més efectivament a les necessitats de tots.

Les qüestions de multiculturalitat i les interaccions entre les diverses poblacions existeixen per a tots els clients, i els orientadors han de desenvolupar el requerit coneixement multicultural, les aptituds i la consciència per tal de dur a terme l'orientació de la carrera culturalment apropiada.

Es demostra el fet, que les culturals variables sovint es basen en el nucli o centre del procés d'intervenció de la carrera. Per tal de construir intervencions en la carrera culturalment apropiades, els orientadors necessiten incloure aquest fet de l'orientació multicultural. Axelson va definir l'orientació multicultural com un procés d'ajuda que posa l'èmfasi en la teoria de l'orientació i exerceix per igual en la impressió cultural tant de l'orientador com del client.

Dins d'aquest context, els professionals en Orientació han de tenir en compte les diferències de llengua, classe social, i el més important, cultura entre l'orientador i el client. Aquests factors poden ser impediments potencials per a la intervenció efectiva, i els orientadors han de treballar per tal de superar les barreres que aquestes variables podrien crear en el procés d'ajuda. (p. 3)

El canvi demogràfic, les múltiples visions del món o cosmovisions i la pluralitat cultural també influeixen en el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera, ja que la força laboral o població activa que va estar abans dominada per homes blancs, ara reflecteix el pluralisme cultural que hi ha en la societat.

Dels 13 milions de persones que es considera que tenen una discapacitat de treball als EUA, el 33'6% són població activa i el 15'6% són a l'atur. Així, doncs quasi la meitat dels que tenen una discapacitat al treball són fóra del món o estructura del treball. (p. 313). Els individus gais, lesbianes i bisexuals també experimenten un tracte discriminatori entre la població activa.

Goleman (1990) va suggerir que la predisposició negativa (prejudicis) envers aquest grup és sovint més intensa que l'adreçada a cap altre grup. Herr i Cramer (1996, p. 292) van apuntar, que les persones gais, lesbianes i bisexuals són essencialment excloses de certes ocupacions i que troben la mobilitat vertical bloquejada, simplement per causa de la seva orientació sexual.



Aquestes estadístiques indiquen que moltes dones, gent de color, persones amb discapacitats i individus gais/lesbianes/bisexuals experimenten regularment pràctiques discriminatòries en la contractació i l'ascens, recursos econòmics insuficients, i una manca de models de rol i mentors o orientadors.

Així, doncs, pot ser que els apropaments tradicionals no siguin apropiats per a ajudar membres de diversos grups en els seus desenvolupaments de carrera. Si és així, llavors les intervencions en el desenvolupament de la carrera al segle 21 hauran de ser reconceptualitzades, per tal de trobar-se més adequadament amb les necessitats de desenvolupament de la carrera dels membres d'una societat cada cop més diversa.

No obstant això, està clar que una clientela d'orientació de carrera més diversificada i un augment de la consciència del paper que la cultura representa en la decisió de la carrera i l'orientació de la carrera, destaquen, per als teòrics i els professionals, la necessitat d'integrar les perspectives multiculturals dins les seves descripcions de la teoria i de les intervencions de la carrera (Swanson, 1993).

### **Models universals o específics de cultura**

Moltes afirmacions que pertanyen a intervencions multiculturals del desenvolupament de la carrera reflecteixen la tensió entre els apropaments a l'orientació ètics (és a dir, universals) i èmics (és a dir, culturalment específics). Les perspectives ètiques sostenen que les intervencions en el desenvolupament de la carrera per a membres de grups minoritaris haurien de ser les mateixes que les intervencions en el desenvolupament de la carrera usades per als que representen la majoria. Així, doncs, els partidaris de les perspectives ètiques sostenen que les actuals teories de la carrera i les tècniques són suficientment robustes per a tenir una aplicabilitat universal.

Les perspectives èmiques, en canvi, destaquen la importància de dissenyar intervencions del desenvolupament de la carrera que siguin específiques per a la cultura del client. Wohl (1995) va suggerir que “els apropaments culturalment específics són mètodes psicoterapèutics designats per tal de ser congruents amb les característiques culturals d'una clientela ètnica concreta o per a problemes que es creu que són especialment destacats en un grup ètnic concret” (p. 76).

Per extensió, llavors, les teories del desenvolupament de la carrera específics de cultura, es requereixen per tal de proporcionar descripcions més extenses i acurades del procés de desenvolupament de la carrera per a grups diversos.

Fischer, Jome i Atkinson (1998) sostenen que els investigadors han posat una gran quantitat d'atenció en les intervencions de l'orientació culturalment específica (èmic), potser “a expenses de l'atenció a factors comuns en la recerca i l'orientació multicultural” (p. 528). Proposant una perspectiva de factors comuns en l'orientació multicultural, Fisher i els seus col·legues suggereixen que “les propietats curatives d'una determinada psicoteràpia no rau en els seus components teòricament únics (per ex., *l'insight* (introspecció) per als apropaments psicoanalítics, o la modificació de les cognicions per als apropaments cognitius) sinó en els components que són comuns a totes les psicoteràpies” (p. 529-530).

Així, doncs, Fischer i els seus col·legues identifiquen quatre factors que semblen ser “els elements universals de curació en totes les cultures” (p. 532).

Aquests factors són (1) la relació terapèutica, (2) la cosmovisió compartida, (3) les expectatives del client i (4) el ritual d'intervenció. La pedra angular de la relació terapèutica és l'establiment de la confiança i la compenetració entre l'orientador i el client. Fisher i altres citen el sòlid suport de recerca que indica que l'establiment d'una relació terapèutica efectiva és un bon vaticinador del resultat terapèutic.

Un aspecte clau en establir la relació terapèutica és una cosmovisió compartida entre l'orientador i el client. Aquest factor comú reflecteix la noció de l'enteniment empàtic de Rogers, que ell mateix va definir com “intentar experimentar el món del client com si fos el teu propi sense perdre la qualitat del “com si fos”. Fischer i altres suggereixen, que entendre el món de cadascú dels dos permet al client i l'orientador establir la relació terapèutica i prepara el terreny per a expectatives positives, amb respecte als resultats en l'orientació.

L'enteniment empàtic també minimitza la probabilitat que els orientadors incideixin en el mite de la uniformitat cultural, “que suposa o dona per fet que tots els individus, sense tenir en compte la raça, l'etnicitat, el sexe, l'edat i la classe social” tenen valors i objectius que són similars als valors i els objectius dels orientadors. (Leong, 1993, p. 32). Així doncs, assolir aquest tipus de d'enteniment és crucial per proporcionar intervencions multiculturals efectives respecte al desenvolupament de la carrera i requereix que l'orientador tingui els adequats coneixement, aptituds i consciència de la cultura del client. Òbviament, els orientadors també

han de ser conscients dels seus prejudicis o predisposicions culturals i suposicions dins d'aquest procés.

Un altre factor comú identificat per Fischer i els seus col·legues són les expectatives dels clients. “Els orientadors i metges augmenten les expectatives dels clients i guanyen credibilitat a través de l'ambient en què condueixen la teràpia, de la formació i els títols que posseeixen, de treballar amb una cosmovisió compartida amb el client, i de desenvolupar una relació terapèutica amb el client” (Fischer i altres, 1998, p. 538). Quan els clients tenen expectatives positives per a la seva experiència en Orientació, hi ha una probabilitat més alta que es produeixin resultats positius (Torrey, 1986).

Proporcionar intervencions apropiades requereix que els orientadors de la carrera siguin conscients de diverses qüestions, també importants dintre del tema que tractem: l'etnocentrisme, l'aculturació i el desenvolupament de la identitat.

### **L'etnocentrisme**

Quan els orientadors assumeixen que un sistema de valors (el seu propi), és superior i preferible a un altre, participen en la conducta etnocèntrica, que és insensible a les cosmovisions dels seus clients. L'etnocentrisme pot fàcilment produir-se en les intervencions del desenvolupament de la carrera, quan els orientadors donen per fet o assumeixen que les accions individualistes i autosuficients són preferibles a les accions col·lectivistes que reflecteixen interdependència i lleialtat al grup. Els individualistes fan servir actituds individuals, interessos privats i objectius personals per tal de guiar les seves conductes mentre que els col·lectivistes depenen d'interessos compartits, normes de grup i objectius comuns per a informar de la seva presa de decisió. (Hartung, Speight, i Lewis, 1996).

Per a molta gent, l'èmfasi en l'individualisme trobat dins moltes teories del desenvolupament de la carrera generades als Estats Units no encaixa amb les cosmovisions en què la família o el grup és l'àrbitre principal de les eleccions ocupacionals.

Un exemple d'aquest punt el proporciona el cas d'orientació de la carrera de Munier. Havent-se traslladat recentment als Estats Units des d'Iraq, Munier va venir a l'oficina de serveis de carrera durant el seu primer any a la universitat, amb la preocupació de si un pobre rendiment en les seves assignatures de matemàtiques i física li impediria ser capaç d'especialitzar-se en enginyeria química. Durant el curs de la trobada amb Munier, es va fer evident que, tot i que les

seves preocupacions estaven projectades cap a una especialització en enginyeria, els seus interessos i aptituds apuntaven cap a un programa d'estudis en una àrea que no fos de ciències. De fet, havia suspès la física a l'escola secundària i havia aprovat per poc la assignatura de matemàtiques durant el seu primer semestre a la universitat. Li agradava molt la literatura i havia rendit bé en les classes relacionades amb aquesta àrea tant a l'escola secundària com a la universitat.

Quan se li va dir de discutir la seva decisió provisional de dedicar-se a una especialització en enginyeria, de seguida va quedar clar que la seva decisió es basava en una cosmovisió de col·lectivitat. El seu pare li havia fet el pla de carrera. I quan se li va demanar si el seu objectiu era apropiat, atès el seu previ rendiment acadèmic i els seus interessos, va ser evident que Munier no estava disposat a ampliar la gamma d'opcions a considerar.

En aquest cas, un orientador que s'adhereixi obcecadament a la necessitat per als estudiants de desenvolupar els valors del desenvolupament de la carrera d'acció individual i locus de control intern tradicionalment occidental pot decidir fer servir una estratègia d'orientació que desafiarà la tendència de Munier a adherir-se als desitjos dels altres (el seu pare, en aquest cas), en lloc de prendre decisions basades en el seu propi sentit del que li agrada. El pla de teràpia previst pot fins i tot incloure una formació assertiva, amb l'objectiu que Munier s'enfronti amb el seu pare respecte als seus objectius de desenvolupament de la carrera.

Desafortunadament, aquest tipus d'estratègia d'orientació no és sensible a la cultura d'origen de Munier, on és habitual que els pares dominin la presa de decisió de la carrera dels seus fills. De fet, és una responsabilitat de la qual que el pare es fa càrrec seriosament, com a deure i que el fill sent com quelcom important. Qualsevol intent d'influenciar la direcció de la carrera de Munier necessitaria ser sensible a aquesta molt important força dinàmica cultural.

Els estudiants culturalment diversos, com Munier, han de ser proveïts de les oportunitats per a classificar o organitzar les implicacions d'aquestes diferències culturals per al seu propi desenvolupament de la carrera, i a aprendre estratègies d'afrontament per tal de tractar amb les diferències en les expectatives culturals. Sovint, com en el cas de Munier, aquest procés de classificació o organització ha de produir-se dins del context de la família.

Aquests conflictes de valors il·lustren el punt que la presa de decisió, el desenvolupament de l'autoidentitat, i les eleccions de vida no es produeixen dins un espai buit. Es produeixen en les condicions econòmiques, polítiques i socials que influeixen les imatges d'assoliment i els sistemes de creences en què els individus basen les seves accions.

Hi ha nombrosos instruments disponibles que poden ser usats per a avaluar el constructe de cosmovisió. Per exemple, “l’escala per a valorar la cosmovisió” (Ibrahim i Kahn, 1987; Ibrahim i Owens, 1992) i “l’entrevista de la persona en la cultura” (Berg-Cross i Zoppetti, 1991) són exemples d’avaluacions útils per tal d’explorar el constructe de cosmovisió.

## **L’aculturació**

Una altra variable important per tal d’avaluar la comprensió de la cosmovisió del client és la de l’aculturació, que es pot definir com “el procés d’adoptar els trets culturals o patrons socials d’un altre grup” (Stein, 1975, p. 10). Els resultats de la recerca en l’aculturació realitzats als Estats Units han indicat que el domini o la destresa de la llengua anglesa és una de les millor mesures d’aculturació (Fouad, 1993). No obstant això, l’aculturació és un procés complex i multifacètic.

No obstant això, uns models més recents d’aculturació reflecteixen una perspectiva bicultural envers l’aculturació. Aquests models abracen la noció que els individus poden estar altament aculturats a múltiples cultures. Un tipus d’apropament a “ambdós i més” contra els anteriors models de “l’un o l’altre”.

Atkinson, Morten i Sue (1993) van apuntar que la persona bicultural i la persona marginal responen diferentment a la seva socialització en dues cultures. La persona marginal “se sent atrapada entre els valors en conflicte de dues cultures i consegüentment sent menys compromís envers ambdues” (p. 23). En contrast, la persona bicultural “se sent compromesa a ambdues cultures i abraça selectivament els aspectes positius de cada cultura” (p. 23). Així, doncs, el nivell d’aculturació del client és una variable important entre els integrants del mateix grup que ha de ser adreçada a proporcionar intervencions apropiades en la carrera.

És important que els orientadors no assumeixin ni donin per fet, que el nivell d’aculturació del client és el mateix que el de la família del client. En aquest aspecte, les diferències són importants per tal d’adreçar-se al procés d’intervenció del desenvolupament de la carrera, especialment per a la gent jove, que està tractant de cristal·litzar les preferències ocupacionals inicials.

Grieger i Ponterotto (1995) van apuntar que no és poc comú, per a la primera generació dels estudiants de la universitat dels Estats Units, experimentar tensió o estrès cultural o bicultural i consegüentment conflicte, quan el nivell d'aculturació de les seves famílies difereix del seu propi.

Aquest podria haver estat el cas en què el Munier podria haver estat orientat cap a nocions més occidentals referents al procés de presa de decisió de la carrera, més que no cap als valors inherents a la seva cultura d'origen. Encara que l'aculturació generalment és una variable important, per tal d'adreçar-se a proporcionar intervencions en el desenvolupament de la carrera, és especialment important per a identificar intervencions apropiades en el desenvolupament de la carrera per a asiàtics americans, hispanoamericans i nadius americans (Arbona, 1990; Leong, 1986; Leong i Brown, 1995).

Nombrosos factors contribueixen en el grau en què els individus experimenten el canvi aculturatiu. Per exemple, Padilla (1980) va apuntar que la familiaritat de la llengua i el seu ús, l'herència o patrimoni cultural, l'etnicitat, l'orgull ètnic i la identitat, les interaccions inter-ètniques i la distància interètnica influeixen el canvi aculturatiu. Òbviament, cadascun d'aquests factors influeixen les persones diferentment, tant en grau com en tipus.

Sue i Sue (1990) va assenyalar que fins i tot les més petites variacions en la influència d'aquestes variables pot tenir poderosos efectes en el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera.

### **Models de desenvolupament de la identitat**

Els factors discutits per Padilla influeixen el nivell de desenvolupament de la identitat del client. Comprendre l'etapa de desenvolupament de la identitat del client és essencial per tal de proporcionar intervencions apropiades en el desenvolupament de la carrera.

### **Model d'identitat racial**

Els models d'identitat racial ens ajuden a entendre que l'estatus de la identitat racial (tant per als orientadors com per als clients) pot influir en el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera en diversos nivells.

Per exemple, Atkinson, Morten i Sue (1989, 1993) descriuen cinc etapes del desenvolupament de la identitat racial, cadascun amb les corresponents implicacions en l'orientació: (a) Conformitat, (b) Dissonància, (c) Resistència i immersió, (d) Introspecció i (e) Sinergia.

Els individus en l'etapa de la conformitat s'adhereixen al sistema de valors de la cultura dominant, incloent-hi la seva percepció de les minories racials/ètniques. Les seves autopercepcions, així com també les percepcions d'altres, es veuen des de l'òptica de la cultura dominant. Tendeixen a negar l'existència del racisme i del tracte discriminatori per part de la cultura dominant i tenen un fort desig "d'assimilar-se i aculturar-se". (Atkinson, Morten, i Sue, 1993, p. 29). A més, les seves actituds envers els membres del seu propi grup poden ser molt negatives.

Dit d'una altra manera, els individus en l'etapa de la conformitat poden experimentar sentiments d'automenyspreu racial com a resultat del racisme cultural. A causa de les seves fortes identifications amb la cultura dominant, els individus en l'etapa de la conformitat poden expressar una preferència per un orientador de carrera de la cultura dominant. En el procés d'intervenció en el desenvolupament de la carrera, poden mostrar un alt nivell de conformitat i la necessitat de complaure l'orientador.

Atkinson, Morten i Sue suggereixen que aquests clients és possible que presentin preocupacions de carrera, que en la majoria són més tractables en les intervencions del desenvolupament de la carrera centrades en els apropaments de la resolució de problemes.

Els individus sovint passen gradualment a l'etapa de dissonància, però la incidència d'esdeveniments importants pot servir de catalitzador per a impulsar a una persona a l'etapa de dissonància. En qualsevol dels casos, el procés de desplaçament a l'etapa de dissonància es produeix habitualment, quan l'individu en l'etapa de conformitat es troba una persona o situació que va en contra de les creences de l'etapa conformista (per exemple, quan un asiàtic americà es troba en l'etapa conformista i, per tant, s'adhereix a estereotips negatius respecte a la cultura asiàtica, i es troba una persona que expressa orgull de la seva herència asiàtica, o quan un afroamericà en l'etapa conformista experimenta el racisme a un nivell personal).

En aquests exemples, s'adquireix una informació que suggereix punts de vista alternatius envers la cultura d'origen (per ex., que existeixen aspectes positius en les tradicions culturals, els valors i els costums) i la cultura dominant (per ex., certes conductes i pràctiques en la cultura dominant són discriminatòries). Aquesta informació causa una negativa al despreniment i obre un nou ventall de possibilitats per al desenvolupament de la identitat .

Específicament, els individus que es desplacen de la conformitat a la dissonància es poden dedicar progressivament a l'autoexploració respecte als autoconceptes, la identitat, l'autoestima i l'adhesió a grups. (Atkinson, Morten, i Sue, 1989). Els professionals del desenvolupament de la carrera que treballen amb individus que es troben a l'etapa de dissonància necessiten tenir un enteniment minuciós o profund de la cultura d'origen de l'individu.

Els individus que s'adhereixen a creences i actituds que reflecteixen la tercera etapa de desenvolupament de la identitat racial (resistència i immersió) d'Atkinson, Morten, i Sue (1989), tendeixen a refusar els punts de vista i valors de la cultura dominant. Expressen un complet suport als punts de vista i valors de les seves cultures d'origen. Addicionalment, les seves resolucions de la confusió experimentada en l'etapa de dissonància sovint condueixen a una ràbia intensa, pel fet d'anar sent més conscients del racisme i de com ha impactat en les seves vides.

Sue i Sue (1990) apunten que quan els individus comencen a qüestionar-se els seus sentiments de vergonya cultural sovint experimenten culpa i ràbia per haver "traït en el passat i contribuït a l'opressió del seu grup, i ràbia per haver estat oprimits amb el "rentat de cervell" per part de les forces de la societat dominant (citada a Atkinson, Morten, i Sue, 1993, p. 31). Els individus en aquesta etapa sovint veuen l'opressió com la font principal de les seves preocupacions per al desenvolupament de la carrera.

Atkinson, Morten i Sue indiquen que els individus en aquesta etapa tendeixen a no buscar Orientació, però que, si ho fan, és possible que ho facin amb un orientador ètnicament similar per preocupacions més greus o crítiques. Els individus en l'etapa de resistència i immersió poden també preferir Orientació de la carrera de grup que estigui adreçada envers el desafiament del racisme.

Sue i Sue (1990) assenyalen que els orientadors, malgrat els seus graus de similitud amb els seus clients, seran reptats amb respecte als seus propis racismes i rols a la societat per part dels clients en l'etapa de resistència i immersió.

Quan els individus comencen a experimentar incomoditat amb les creences rígidament mantingudes que caracteritzen l'etapa de resistència i immersió, comencen a considerar la noció que potser no tot és negatiu en la cultura dominant. Més que una adherència cega o als punts de vista positius o negatius envers els sistemes culturals, hi ha una necessitat més gran d'examinar els mèrits o qualitats de qualsevol sistema cultural concret des d'un àmbit més personal.



Aquesta noció sorgeix quan s'experimenta un més gran sentit de seguretat amb l'identitat racial pròpia. A mesura que l'individu va sent més autònom, es desenvolupa un sistema de valors més personal.

Atkinson, Morten i Sue, suggereixen que la necessitat emergent de llibertat personal enfront d'una identificació preponderant amb les seves cultures d'origen, sovint condueix els individus a buscar Orientació per tal de posar en ordre la creixent tensió creada per aquestes dinàmiques conflictives. En aquests exemples, són preferits els orientadors de la carrera que són similars als clients en raça i etnicitat; no obstant això, els orientadors d'altres cultures poden ser acceptats si comparteixen una apreciació pel dilema cultural del client. Atkinson, Morten i Sue suggereixen un apropament, que emfasitzi l'autoexploració i la presa de decisió quan treballin amb clients en l'etapa d'introspecció.

L'etapa final del model d'Atkinson, Morten, i Sue s'etiqueta com "Articulació Sinèrgica i Consciència". Els individus en aquesta etapa examinen objectivament els valors culturals del seu propi grup i també els propugnats pel grup dominant. Accepten o rebutgen els valors culturals basant-se en les seves experiències en anteriors etapes del desenvolupament de la identitat. Experimenten un desig autèntic d'eliminar totes les formes d'opressió a la societat.

Conseqüentment, els individus a l'etapa sinèrgica tendeixen a experimentar un sentit d'autosatisfacció respecte a les seves identitats culturals. Atkinson i els seus col·legues suggereixen que això és perquè els clients en aquesta etapa han desenvolupat "les aptituds internes i el coneixement necessari per tal d'exercitar un nivell personal desitjat de llibertat personal". La similitud d'actitud entre l'orientador i el client passa a ser un determinant més important de l'èxit en l'orientació que no la similitud membre-grup. (p. 36).

### **Models d'identitat de gènere**

Entendre la influència del gènere en el desenvolupament de la carrera és també crucial per tal de proporcionar intervencions apropiades en el desenvolupament de la carrera. La socialització del rol de sexe exerceix una forta influència en els nens i les nenes en els primers anys de vida (Gottfredson, 1981; Hageman i Gladding, 1983).

Quan els homes i les dones s'incorporen al mercat laboral, la socialització de rol de sexe continua, ja que les dones sovint es confronten a la discriminació en les pràctiques de selecció i promoció. Aquestes pràctiques no només limiten l'oportunitat per a les dones d'avançar en el

lloc de treball, sinó que també limiten les oportunitats per rebre instrucció o orientació, ja que les dones estan excloses de xarxes socials informals, sovint usades per homes per avançar en les seves ocupacions.

No obstant això, la influència de la socialització no només s'adverteix en les dones. S'espera l'assoliment per part dels homes i que siguin ambiciosos en les seves pretensions ocupacionals. Així doncs, la socialització diferencial dels sexes ha conduït a les seves representacions desiguals en les professions.

Tal i com han escrit Herr i Cramer (1996): "El fet que moltes feines siguin tradicionalment de sexe només perpetua els estereotips de rol de sexe mantenint la divisió de la feina com una profecia autorealitzada" (*self-fulfilling prophecy*)" (p. 260).

En una revisió de recerca recent, relacionada amb la importància del rol de vida, Niles i Goodnough (1996) van apuntar la influència significativa de les expectatives socials en la participació del rol de vida. Per exemple, una troballa consistent és el fet que les dones donen una importància més gran a la casa i a la família que la que hi donen els homes. També és evident que les dones que donen tanta importància a la feina, a la casa i a la família estan en risc d'experimentar conflicte de rol.

Per a les parelles home-dona, aquest conflicte és exacerbada, pel fet que els homes regularment participen menys en el rol de casa i de família quan es compara amb les dones. En aquest sentit, és important, que els homes identifiquin maneres en les quals puguin participar en les activitats dins el rol de casa i de família que els permetran expressar valors importants en aquest rol de vida. Atesa la concentració del treball en la identitat masculina, l'exploració de les pors i la resistència a dedicar més temps a la casa i a la família ha de ser sovint adreçada dins el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera.

Cook (1994) va apuntar que en termes de participació de rol de vida "comportar-se de manera diferent pot ser una opció pràctica però es pot sentir com una violació de rol de gènere o com una alternativa, una afirmació personal que no ha estat considerada a causa de la seva novetat" (p. 90). No estem insinuant que un augment de la participació en la casa i en la família per part dels homes eliminarà el conflicte de rol casa-treball; sinó més aviat que una conseqüència possible pot ser que aquesta càrrega sigui compartida equitativament.

També és evident per a la recerca efectuada per Niles i Goodnough (1996) que les dones tendeixen a basar-se o confiar en el treball per tal de proporcionar-se a si mateixes una important xarxa per al suport social. És important, per tant, que els orientadors de la carrera

examinin en quin grau les seves clientes femenines experimenten una manca de suport social i quan les seves participacions en el treball són reduïdes. Quan hi ha una manca de suport es poden identificar les estratègies per mantenir una xarxa de suport. Així, doncs, és evident que el constructe de gènere ha de ser perfectament integrat dins el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera.

Per tal de reforçar i assolir aquest objectiu d'integrar el gènere en el procés d'intervenció del desenvolupament de la carrera, Gysbers, Heppner i Johnston (1988) recomanen fer servir models de desenvolupament de la identitat relacionats amb el gènere. Per exemple, citen un model de desenvolupament de la identitat feminista proposat per Downing i Roush (1985).

Aquest model es compon de cinc etapes: (a) Acceptació Passiva, (b) Revelació, (c) Integració-Emancipació, (d) Síntesi i (e) Compromís Actiu.

L'etapa a) implica l'acceptació passiva del sexisme i la discriminació. Hi ha una implícita, sinó explícita, acceptació dels rols de gènere tradicionalment de sexe. L'etapa b) es produeix quan un esdeveniment a la vida exposa o deixa al descobert l'opressió de les dones d'una manera innegable (per ex., una dona pot experimentar directament discriminació en la contractació de la feina o en la promoció).

L'etapa c) es caracteritza per la percepció que els homes només posseeixen trets negatius (per ex., els homes no són dignes de confiança, tots els homes tracten les dones injustament) i que les dones només posseeixen trets positius. Hi ha un fort desig de separar-se dels homes i unir-se només a altres dones. Tots els homes són vistos com a opressors i totes les dones són vistes com a víctimes.

En l'etapa d) les dones veuen als homes més com individus en lloc de considerar automàticament tots els homes com a membres d'un grup opressor. Les dones també són avaluades des d'una base individual. La influència dels factors interns i externs és reconeguda en la conducta d'ambdós sexes. Finalment els individus en l'etapa e) arriben a implicar-se activament a manejar o conduir els seus desenvolupaments de la carrera i a canviar les influències opressives de l'entorn.

Les influències opressives de l'entorn que restringeixen el desenvolupament de la carrera de les dones es produeixen a la llar, l'escola, la comunitat i el lloc de treball. Els estereotips es perpetuen d'una manera penetrant als llibres, les pel·lícules, els programes de televisió i les revistes.

Entre les dones, aquests estereotips sovint provocant qüestions o problemes com ara la “barrera psicològica” (*glass ceiling*), que és la restricció o obstrucció de les dones en els àmbits superiors d'administració i lideratge, una manca de guies o orientadors, discriminació en la contractació, assetjament sexual, opcions d'atenció infantil adequades i assequibles no disponibles i una manca general de suport per a les dones que aspiren a ocupacions no tradicionals.

Gysbers, Heppner i Johnston (1998) sostenen que “comprendre el desenvolupament de la identitat femenina pot ajudar-nos a entendre molt més les reaccions dels nostres clients envers l'entorn de sexe. Per exemple, una dona que té les actituds i creences que es troben a l'etapa a) pot o no ser-ne conscient o, de fet, acceptar-les pel biaix de sexe, mentre que un client en les etapes intermèdies pot preferir una orientadora femenina i es pot beneficiar de processar la ràbia que sent sobre el sexisme. (p. 70)

Integrar el gènere dins la intervenció del desenvolupament de la carrera també és important per a treballar amb homes. Els homes estan socialitzats per a valorar el poder, la competició, l'acció, la fortalesa, la lògica i l'assoliment. (O'Neil, 1982) Se'ls ensenya a evitar la intimitat emocional i a témer la feminitat (Skovholt, 1990). O'Neil sostenia que aquest tipus de procés de socialització té com a resultat que els homes estan restringits en autorevelació (*self-disclosure*) i que experimenten diversos problemes físics i emocionals.

L'empenta cap a l'assoliment i l'èxit condueix molts homes a posar massa èmfasi en l'activitat del treball i a minimitzar les seves activitats a la casa i amb la família. (Niles i Goodnough, 1996). Molts homes s'adonen força tard a la vida que massa freqüentment han perdut oportunitats per a connectar d'una manera més significativa amb les seves parelles i/o fills.

Proveir els homes d'oportunitats, mitjançant l'orientació de la carrera individual i/o en grup, per tal d'explorar com el procés de socialització influeix en les seves conductes de carrera, aprendre com expressar els seus sentiments, aprendre com controlar i reduir l'estrès, i identificar estratègies per participar més plenament en els rols de la vida més enllà del treball són uns components importants de les intervencions en el desenvolupament de la carrera per a aquesta població.

Entendre el desenvolupament de la identitat de l'estatus dels homes pot ajudar els professionals del desenvolupament de la carrera a proporcionar intervencions apropiades del desenvolupament de la carrera apropiades. En aquest sentit, pot ser discutit que un model de

desenvolupament de la identitat similar a l'ofert per Downing i Roush (1985) pot també ser aplicat als homes.

Un home que té les actituds i creences que es troben a l'etapa a) (és a dir, l'acceptació passiva) pot no ser conscient de l'acceptació del seu biaix de sexe en la seva conducta de carrera, mentre que un client en les etapes intermèdies pot preferir un orientador masculí i es pot beneficiar de processar la ràbia que sent pel que fa a la pressió d'haver de competir, assolir i tenir èxit al treball. Els homes en l'etapa e) (compromís actiu) poden trobar grups útils d'homes per mantenir les conductes que no coincideixen amb els estereotips del rol de sexe, (per ex., passar més temps en activitats d'enriquiment relacionades amb el rol de la llar i de la família).

### **Models d'identitat gai/lesbiana**

Hi ha poca recerca que investigui el desenvolupament de la carrera dels gais, les lesbianes i els bisexuals. Com que cadascun d'aquest grups experimenta opressió, Morgan i Brown (1991) van suggerir fer servir les teories minoritàries del desenvolupament de la carrera, per tal d'explicar el desenvolupament de la carrera dels individus gais, lesbianes i bisexuals. No obstant això, com amb la identitat racial i la de gènere, avaluar els nivells de desenvolupament de la identitat dels clients gais, lesbianes i bisexuals representa un element crucial en el procés de desenvolupament de la carrera (Morgan i Brown, 1991; Pope, 1995).

Quan es treballa amb clients homosexuals, Orzek (1992) va apuntar que els orientadors han de comprendre el significat que els seus clients donen a la seva identitat sexual per tal de construir intervencions del desenvolupament de la carrera que encaixin amb les etapes del desenvolupament de la identitat dels seus clients.

Chapman i Brannock (1987) van desenvolupar un model de desenvolupament de la identitat lesbiana de cinc etapes. Fassinger (1995) va descriure aquest model de la manera següent:

- a) Orientació cap al mateix sexe, caracteritzada per sentir-se diferent respecte a les altres noies i dones, però amb una manca de nom per a aquests sentiments: incongruència, aïllament social i confusió sobre sortir o tenir una cita amb heterosexuals.
- b) Autoqüestionament o examen de consciència i exploració, implicant-hi forts vincles amb o atracció per altres noies i dones, i la possible exploració de l'heterosexualitat, identificació caracteritzada per pensar o sentir "Sóc lesbiana"

c) Elecció de l'estil de vida, caracteritzat per una decisió de buscar dones com a companyes a llarg termini o mantenir una orientació lesbiana sense escollir dones com a companyes a llarg termini. (p. 151)

### **Persones amb discapacitats**

“Els individus amb discapacitats es queden enrere dels que no tenen discapacitats en virtualment cada indicador de l'activitat econòmica” (Ettinger, 1996, p. 239). Herr i Cramer (1996) defineixen una persona amb discapacitats com “algú que habitualment es considera que és diferent d'una persona normal físicament, fisiològicament, neurològicament o psicològicament, per causa d'un accident, malaltia, naixement o problemes de desenvolupament” (p. 294).

El decret dels americans amb discapacitats de 1990 (ADA) identifica les persones amb discapacitats com “Una persona que té un impediment físic o mental que limita substancialment una o més “activitats principals de la vida” o que té un historial d'aquest impediments, o que es considera que té aquest impediment”.

Els exemples d'impediments físics o mentals són malalties contagioses i no contagioses i condicions com ara ortopèdica, visual, de la parla i impediments de l'oïda, cerebral, paràlisi, epilèpsia, distròfia muscular, esclerosi múltiple, càncer, malaltia del cor, diabetis, retard mental, malaltia emocional, discapacitats específiques d'aprenentatge, malaltia de l'HIV, tuberculosi, drogaaddicció i alcoholisme. “Les activitats principals de la vida” inclouen funcions com ara l'atenció o cura per un mateix, efectuar tasques manuals, caminar, veure, sentir (escoltar), parlar, respirar, aprendre i treballar. (Departament de Justícia dels Estats Units, 1991, pag. 3-4)

Zunker (1998, pag. 458-461) identifica diverses qüestions del desenvolupament de la carrera a què s'enfronten habitualment les persones amb discapacitats. Específicament apunta qüestions relacionades amb adaptar-se a les discapacitats (com quan la gent experimenta un trauma físic i llavors té dificultats per adaptar-se i acceptar les seves discapacitats) afrontant barreres d'actitud, basades en la desinformació i en les creences discriminatòries; superar generalitzacions formades com a resultat de ser etiquetat com a discapacitat o minusvàlid; tenir una manca de models de rol i grups de normes; fer front a qüestions associades amb l'època del començament de la discapacitat; desenvolupar habilitats o aptituds socials/interpersonals; desenvolupar un autoconcepte positiu i desenvolupar habilitats o aptituds per a una vida independent.

Cadascuna d'aquestes qüestions requereix unes intervencions del desenvolupament de la carrera, per tal de facilitar el desenvolupament de la carrera de les persones amb discapacitats.

Per als que tenen manca de models de rols, l'exposició a individus empleats amb discapacitats similars pot servir com a una font important de millora de d'autoeficàcia (Bandura, 1986).

Cook (1981) va apuntar que els que tenen dificultats a adaptar-se a la seva discapacitat a causa de un trauma físic podrien necessitar ajuda per tal de superar o fer front al dolor associat amb la pèrdua dels seus nivells de funcionament principals. Zunker (1998) apunta que els que experimenten una discapacitat en una edat primerenca poden requerir assistència per desenvolupar assertivitat i independència i que els que experimenten el començament d'una discapacitat a l'edat adulta poden necessitar ser reintroduïts al procés total del desenvolupament de la carrera. Les oportunitats d'ocupació amb suport (per ex., tallers protegits) poden ajudar les persones amb discapacitats a exposar-se o conèixer els models de rol, a experimentar una millora de l'autoestima a través d'assoliments i a desenvolupar importants habilitats o aptituds interpersonals.

Zunker (1998) i Levinson (1994) proporcionen descripcions minucioses del procés d'avaluació per a gent amb discapacitats. Per exemple, Levinson descriu una avaluació vocacional comprensiva per a les persones amb discapacitats que inclou avaluacions psicològiques, socials, educacionals, acadèmiques, físiques-mèdiques i de funcionament vocacional.

Zunker suggereix que les avaluacions vocacionals per a persones amb discapacitats podrien incloure (en ordre ascendent): la recopilació de dades biogràfiques, realitzar una entrevista d'avaluació, un examen psicològic, proporcionar oportunitats per adquirir informació ocupacional i dedicar-se a l'exploració de la carrera, efectuar proves de treball, efectuar tasques situacionals o de tallers de treball, efectuar conferències o reunions informals amb altres membres del personal, oferir proves de feina, mantenir reunions o conferències formals amb el personal, proporcionar orientació vocacional per a la pressa de decisió de la carrera, implementació i adaptació a la decisió de carrera implementada. (p. 151).

Herr i Cramer van identificar una llista de coneixement i aptituds que els orientadors haurien de tenir quan treballen amb persones amb discapacitats. Herr va fer una llista de la següent informació que és important que els orientadors sàpiguen:

- 1.- La legislació federal i estatal, el reglament i la política que tracta de persones excepcionals.
- 2.- Els rigors de les persones excepcionals.

- 3.- Els tipus de classificació, eines de diagnòstic o processos, i les seves limitacions pel que fa al treball, el potencial o l'aptitud.
- 4.- Els procediments d'avaluació informal per avaluar els interessos, els valors i els objectius.
- 5.- Les característiques dels diferents tipus d'excepcionalitat, les seves causes i els seus efectes possibles sobre les conductes de feina.
- 6.- Les oportunitats disponibles al mercat laboral local per a les persones amb diferents tipus d'aptituds i diferents tipus de dificultats.
- 7.- El significat de la limitació funcional i els seu ús en l'orientació.
- 8.- Els models de desenvolupament de la carrera aplicables als discapacitats congènits o accidentals.
- 9.- Els efectes de l'estigma social, l'etiquetatge i els estereotips en l'autoconcepte de les persones excepcionals.
- 10.- Les característiques dels discapacitats relacionades amb les aptituds ocupacionals, els programes de formació, i l'ocupació potencial i les oportunitats educacionals.
- 11.- Les maneres de treballar amb altres especialistes per tal de facilitar un apropament comprensiu a l'exploració de la carrera, la preparació o elaboració de la carrera, i la col·locació de carrera de les persones excepcionals.
- 12.- Els exemples de replantejament de la feina, per als quals els contractadors poden acomodar les capacitats i/o limitacions funcionals de diversos tipus d'excepcionalitat.
- 13.- Els mètodes de desenvolupar els plans d'ocupació individuals.
- 14.- Les pors, preocupacions i necessitats dels pares o cònjuges, sobre les persones excepcionals i les maneres de treballar amb el conjunt de la unitat familiar.
- 15.- Els models del desenvolupament de la vida quotidiana, la mobilitat, la recerca de feina i les aptituds de treball.
- 16.- El material de referència i els directoris pertinents per a les diferents categories d'excepcionalitat.<sup>53</sup>

Herr i Cramer (1996) van identificar les següents competències o aptituds que són essencials quan es proporcionen intervencions en el desenvolupament de la carrera a persones amb discapacitats:

- 1.- L'aptitud o capacitat d'interpretar i aconsellar sobre la legislació, política, reglament i drets que afecten les persones excepcionals i els membres de la seva família.
- 2.- La capacitat de fer servir diagnòstics i procediments d'avaluació informals amb les persones excepcionals.

---

<sup>53</sup> E.C. Herr i S.H. Cramer, Guia i orientació de la carrera a través del cicle vital (5ena edició)...



- 3.- La capacitat d'avaluar les limitacions funcionals i usar-les per tal de donar suport als clients perquè es dediquin a l'exploració ocupacional i a la planificació de la carrera.
- 4.- La capacitat d'aplicar el coneixement de la teoria del desenvolupament de la carrera, per tal de donar suport a l'anàlisi del retrat de l'autoconcepte o als déficits en desenvolupament de les tasques dels clients.
- 5.- La capacitat de proporcionar orientació efectiva individual i de grup a persones amb diferents tipus d'excepcionalitat i a les seves famílies.
- 6.- La capacitat de treballar amb altres especialistes en apropaments en equip en la planificació i la col·locació educacional o ocupacional.
- 7.- La capacitat de treballar amb contractadors per desenvolupar reestructuracions del treball per a diferents tipus de persones excepcionals.
- 8.- La capacitat de planificar i implementar diferents tipus de tallers de treball, de desenvolupament d'aptituds o d'experiències necessàries per a la capacitat d'ocupació i l'adaptació al treball. (p. 286-287)

Moltes qüestions del desenvolupament de la carrera que afronten les persones amb discapacitats també les experimenten els que no en tenen. Això no obstant, les persones amb discapacitats es troben obstacles específics en els seus desenvolupaments de la carrera, que sovint són deguts a una falta de coneixement i sensibilitat per part dels contractadors i la gent en general.

Proporcionar intervencions efectives en el desenvolupament de la carrera requereix que els professionals posseeixin el coneixement requerit, les aptituds i la consciència per tal d'adreçar-se adequadament a les preocupacions de carrera de les persones amb discapacitats. Moltes vegades això requereix que els professionals del desenvolupament de la carrera intentin tenir un paper d'influència amb els futurs o possibles contractadors i amb els companys de treball.

Continuem amb altres opcions en el treball Orientador per a qüestions més puntuals implicades en llocs de treball i en el desenvolupament de la tasca d'Orientació:

## **2.4.- Hall (1983:3)**

La planificació de la carrera és un procés en què es busca: el coneixement d'un mateix, el de les oportunitats, eleccions i conseqüències, la identificació d'objectius de carrera, programar el treball i estudis i experiències que proporcionen la direcció per a objectius de la carrera específics.

Sense entrar en àmplies explicacions, esmentarem només altres programes preventius per ajudar a aconseguir els objectius abans esmentats, com ara els d'Habilitats d'Estudi, Habilitats de vida, Habilitats per buscar treball, Habilitats socials, Educació per a la salut, Educació per a les drogues, etc.

## **2.5.- Pelletier – Bujold**

El 1984 publiquen una obra en què, després de criticar les teories del desenvolupament vocacional (vigents fins aleshores) des d'una perspectiva operativa conclouen que algunes tenen presents els elements cognitius i afectius, però que no ofereixen cap explicació dels processos que suposen, que serien l'exploració, la cristal·lització, l'especificació i la realització, de què caldria una anàlisi sobre els factors intel·lectuals i les actituds cognitives.

Aquest model d'activació del desenvolupament vocacional (ADVP) es basa en tres principis:

- a) Les experiències han de ser viscudes com a vivència.
- b) S'han de tractar cognitivament, com es resoluria qualsevol problema, o sigui: explorar (conèixer que hi ha un problema a resoldre), cristal·litzar (sintetitzar, extreure'n el més important, veure les possibilitats), especificar (comparar, identificar característiques) i realitzar (materialització i posada en pràctica de l'alternativa escollida) .

Per tant, es podria resumir així :

Exploració o pensament crític, cristal·lització o pensament conceptual, especificació o pensament avaluador i realització o pensament implicador .

- c) Les experiències han de poder ser integrades lògicament i psicològicament. Els autors d'aquest model intenten crear un programa planificat en una etapa de la vida en què la persona esta preparant-se per a la vida activa, és a dir en l'adolescència i l'inici de la vida adulta.

Aquest programa es divideix en les quatre etapes en què es desenvolupa el procés vocacional:

- a) L'exploració: activitats mentals i físiques, per aconseguir informació rellevant (sobre si mateix i sobre l'entorn, i les tasques d'aclarir, comparar, sintetitzar les informacions, conceptuar i fer categories).
- b) L'especificació (elecció del treball específic d'acord amb els criteris interns i d'organització segons les necessitats i el valors, probabilitat, etc).

c) La realització (responsabilitat personal de l'alumne en la posada en pràctica de la decisió presa, suposant certa capacitat d'autonomia i de previsió de les dificultats, amb les revisions pertinents, planificacions i formulació d'alternatives possibles de recanvi).

Per a l'aplicació d'aquests principis, l'orientador o tutor podria fer servir estratègies i recursos que podrien ser:

Per a les finalitats següents: explorar, organitzar, escollir i actuar, els procediments cognitius serien:

- a) Pensament creador (divergència, bisociació combinatòria)
- b) Pensament conceptual (equivalència, constància, reducció)
- c) Pensament avaluador (comparació simple, comparació complexa, comparació contrària)
- d) Pensament implicador (extensió lògica, extensió pràctica, extensió seqüencial).

Els models d'actuació segons els nivells següents:

- a) Perceptiu imaginari (recursos audiovisuals, figuració, fabricació d'un model, visualització)
- b) Subjectiu emotiu (connotació, identificació empàtica, referència sensorial, actitud emotiva)
- c) Comportament i circumstàncies (dramatització, "rols", simulació, experiència inductiva)

A Espanya, al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic (MIDE) de la Universitat de Barcelona, s'ofereixen cursos de doctorat al voltant de la integració curricular de l'orientació vocacional del 1984 fins el 1987, i el 1987 a la mateixa Universitat es dona una assignatura optativa en la formació de l'orientador titulada "Educació per a la carrera professional". Aquest programa és reforçat amb l'adscripció del departament MIDE al Network creat per K.B. Hoyt, des del seu Department of Counseling and Educational Psychology del College of Education de la Kansas State University amb l'objectiu de reflexionar sobre el concepte de *Career Education*.

## **2.6.- Anys 1990-1998**

El moviment d'educació per a la carrera es va implantant gradualment amb treballs de diferents autors en l'àmbit teòric, com ara Rodríguez Moreno (1991) amb el treball d'intervencions preventives per a la transició, i Bisquerra, 1991: implicacions de l'orientador en els programes d'ajut personal als empleats de les organitzacions empresarials, etc.

Després d'anys d'activitat acadèmica i de divulgació, comença una certa sensibilització per part de les autoritats educatives amb un desenvolupament de polítiques estatals i autonòmiques que afavoreix en les seves normatives legislacions i programes d'acció amb l'orientació integrada en els currículums escolars, com ara els PTT o Programes de Transició al Treball que es van materialitzar a les Escoles de Formació Professional de l'Ajuntament de Barcelona (1990) en un programa conjunt amb la Unió Europea, els mòduls de Formació Laboral (FOL, 1996) i els programes de pràctiques de les escoles de Formació Ocupacional i Professional i les empreses. Segons Bisquerra (*Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, Boixareu Universitària, p. 68, 1992), "L'Orientació per a la carrera no s'ha d'acabar en l'àmbit escolar i educatiu. És necessària en la transició escola-treball, i també quan s'ha començat a treballar en qualsevol organització, d'acord amb l'enfocament de cicle vital de l'Orientació."

Per la necessitat de canvi que experimenten algunes persones després de fer durant uns anys una determinada ocupació, algunes organitzacions prenen consciència de la necessitat de replantejar-se la recolocació del personal, així com la formació permanent, i en aquest context comença a desenvolupar-se programes (*career development programs*).

Planificació del desenvolupament de la carrera : procés en el que els individus determinen les seves habilitats, interessos i valors, consideren les opcions que s'ajusten a les seves característiques personals i es fixen els objectius, això es pot realitzar mitjançant sessions d'Orientació per la carrera".

**Kolb** (1984:180-200) apunta la necessitat d'establir fites o metes per a la vida com ara la satisfacció en la carrera, relacions personals, aprenentatge i educació, formar part d'un grup, satisfacció en les hores lliures, desenvolupament espiritual i religió (tranquil·litat d'ànim, buscar una finalitat a la vida), recompenses i béns materials i altres metes.

## **2.7.- El desenvolupament de la carrera i el mercat de treball (Sebastián, Araceli i Sánchez, María Fe, 2000)**

Segons les autores, per part dels pedagogs, els psicopedagogs i els professionals de l'orientació, la base fonamental per poder ajudar les persones en la planificació i el desenvolupament de la seva carrera professional, obtenir les estratègies necessàries per buscar ocupació i poder inserir-se en el món laboral és que coneguin les característiques actuals del mercat de treball i les seves interaccions amb el sistema educatiu.

Les relacions entre el sistema educatiu i el sistema productiu estan basades en el passat. Això fa que en la realitat estiguin molt allunyats i separats, però al mateix temps la pressió que determinen les noves realitats laborals els empenyen a una interacció cada vegada més estreta.

El desfasament entre el sistema educatiu i el productiu s'ha analitzat sovint en termes d'una falta d'adequació del currículum de l'ensenyament a les necessitats i demandes de canvi del mercat de treball. La realitat econòmica i social va més endavant que les estructures que han dominat els contextos educatiu i productiu. Així, com assenyala Sobrado (1990), l'oferta-demanda de treball es troba segmentada per categories, cosa que ha portat els diversos països a la consideració econòmica de l'accés a l'educació.

Sens dubte, el sistema educatiu té una funció en la selecció social i professional; però també actua com a reductor dels desequilibris i desigualtats formatives de les persones, amb relació a la seva capacitat de trobar una ocupació, en la mesura que arriba a totes les persones igualment (no només en les oportunitats, sinó també en els resultats educatius). I en la mesura que introdueix en la seva pràctica els continguts propis de l'anomenada "educació per a la carrera".

Per al món educatiu i de l'orientació, això té com a conseqüència més immediata, la necessitat d'aplicar i introduir en el currículum educatiu continguts que preparen veritablement l'individu per al treball i el capaciten per adaptar-se als inevitables canvis que sembla que el futur professional i laboral li farà viure en tots els seus àmbits.

D'altra banda, no podem ignorar que, a més, hi ha molts factors que no depenen directament del sistema educatiu, sinó del sistema econòmic i productiu, del mercat laboral, de la seva dinàmica, les oscil·lacions i l'evolució en els diferents contextos professionals i geogràfics.

En aquest context, la formació contínua és ja un instrument indispensable al servei d'aquesta adaptació i de la qualificació dels recursos humans en un mercat de treball dinàmic.

La funció que correspon a l'orientació i el sistema educatiu és afavorir que les persones trobin el seu lloc de treball, la seva qualificació professional i el desenvolupament de les seves competències professionals, d'acord amb les fluctuacions del mercat de treball, però també amb les seves metes i expectatives personals i professionals.

Per això és fonamental que els professionals de l'orientació coneguin en profunditat els mecanismes del mercat laboral a què aniran destinats els estudiants actuals, on també s'han de

moure els col·lectius d'aturats/des, discapacitats/des i treballadors/res que exerceixen en nivells inferiors a les seves expectatives.

Les persones orientades han de conèixer aquest món, la seva estructura funcional, la seva dinàmica i les oportunitats i limitacions que ofereix, així com les pràctiques i la cultura empresarial predominant. I han d'adquirir habilitats personals que els permetin situar-se en la realitat de la manera més satisfactòria possible.

El desenvolupament de la carrera professional és un objectiu del que s'anomena educació i orientació per a la carrera. Els continguts que s'apliquen aquí estan en estreta afinitat amb aquest moviment en la mesura que responen als objectius d'arribar a una consciència realista de si mateix, de comprensió de l'entorn educatiu, econòmic i laboral, i d'obtenir les habilitats necessàries per entrar en el treball i mantenir-s'hi des d'una perspectiva constructiva per a cada persona i per a la societat.

### **Les bases prèvies de l'Orientació en el desenvolupament de la carrera**

1).- És considerar la inserció professional com un pas, ja que el trànsit de l'escola a la vida activa no és un salt sinó una conseqüència de formació i treball (estudiar, treballar esporàdicament, estar a l'atur, combinar diverses activitats alhora, tenir un treball discontinu, tornar a estudiar), per a què la inserció laboral és diferent del primer treball.

Una qüestió important que cal tenir present per part del/la orientador/ra és l'efecte dels aprenentatges negatius, de l'experiència de fracàs .

La diversitat de situacions exigirà, naturalment, una adaptació dels processos d'orientació a cada cas particular i a cada context: educació secundària, educació no formal, formació contínua, educació superior, en serveis d'orientació laboral (Inem, serveis per a la inserció laboral, formació ocupacional, etc) o dins l'empresa.

Els objectius específics de cada procés d'orientació sempre estaran determinats per les necessitats concretes del col·lectiu o de la persona; però qualsevol programa o servei estarà dirigit a poder satisfer de manera general els elements bàsics: coneixement de si mateix i del món educatiu-professional.

Tot això es tradueix en una sèrie de **principis** que han d'estar molt presents en l'orientació del projecte professional:

- La persona ha de ser la protagonista activa i principal del seu procés d'orientació, que ha d'abastar a la persona en la seva totalitat.
- Es tracta d'un procés i, per tant, és continu i evoluciona permanentment; no es tracta d'un moment puntual.
- En aquest procés hi ha interaccions entre l'activitat de la persona orientada i l'assessorament / suport que rep de l'orientador/a.
- Si partim del fet que cada cas és únic, a pesar de tenir una situació similar a la d'un grup o col·lectiu, l'atenció haurà de ser personalitzada, adaptada a les seves necessitats particulars, encara que es facin activitats de grup.
- En la construcció del projecte professional, totes les activitats (d'exploració, informatives, de presa de decisions, de planificació, etc) s'han de realitzar d'acord amb un conjunt de metes o objectius formulats explícitament i intencionalment.

## 2).- Coneixement de les potencialitats personals

Per elaborar el seu projecte professional, la persona, prèviament, s'ha de conèixer prou a si mateixa, ha de saber quins són els seus recursos personals, les seves aptituds i capacitats, els trets de la seva personalitat i les seves experiències i competències. És a dir, ha de conèixer el seu potencial professional i ha d'identificar les seves possibilitats, allò que és capaç de desenvolupar.

Després, quan la persona prepara el seu projecte professional, haurà de valorar en quina mesura les seves potencialitats i competències es poden ser incorporar o transferir al mercat de treball en aquest projecte professional.

### **Les competències professionals i el concepte de competència**

Actualment, en la normativa i els documents oficials, es parla de formació professional per competències. Amb els canvis en el mercat laboral i la creixent competitivitat, ha sorgit una tendència vers la conformació de perfils de competències, ajustats a determinats grups d'ocupació.

Uns perfils es caracteritzen per requerir competències per a realitzar tasques molt tècniques, mentre que d'altres les poden requerir per a desenvolupar tasques de direcció, de supervisió, d'autonomia en el propi treball o bé per a tasques més rutinàries.

Els perfils professionals exigeixen una sèrie de competències específiques, però igualment altres competències generals, que són fàcilment transferibles i necessàries per a quasi tots els àmbits professionals, com ara les capacitats per comunicar-se, per comprendre els condicionaments sociolaborals o per prendre decisions.

Són essencials, també, aquelles qualitats que tenen a veure amb afavorir una millor inserció laboral: habilitats per a desenvolupar valors laborals significatius, habilitats per a conèixer les oportunitats laborals, habilitats per a prendre decisions, etc.

Aquests són objectius propis de l'educació per a la carrera que tindran una funció molt important a l'hora d'incorporar-se d'una manera efectiva al món laboral. Una persona pot tenir un gran potencial professional però, si no el sap desenvolupar, ocuparà un lloc molt per sota de les seves possibilitats.

El concepte de competència va sorgir als anys 70 com una alternativa al concepte de tret, habitual en Psicologia Industrial i Orientació Pedagògica. Actualment s'utilitza en els diversos àmbits relacionats amb l'orientació i la psicologia del treball.

Levy-Leboyer (1999:54) defineix les competències com "el conjunt de comportaments que algunes persones dominen millor que d'altres i les fa més eficaces en una situació determinada.

Una competència es un conjunt de conductes organitzades en el si d'una estructura mental, també organitzada i relativament estable i mobilitzable, si es necessari. Es tracta de comportaments observables en la realitat quotidiana del treball, i igualment en situacions de test, ja que posen en pràctica, d'una manera integrada, aptituds, trets de personalitat i coneixements adquirits."

L'anàlisi de la paraula "competència" ens permet veure que té molts significats i interpretacions, a conseqüència de la seva evolució.

Així, Prieto (1996:8) hi va trobar sis accepcions diferents: amb significats d'autoritat o jerarquia, d'incumbència, de competició, de capacitació, de qualificació i de suficiència.



Les competències són definides pel que fa a les tasques i funcions concretes, el lloc de treball o la personalitat, com ara adaptar un producte a la demanda d'un grup de clients; atendre satisfactòriament la reclamació del client; organitzar la formació d'un equip de treball, etc. És evident que, per a aquestes tasques tan concretes, es requereixen unes determinades habilitats i trets de personalitat; a més, aquestes característiques han d'estar ben integrades; però l'èxit en aquestes tasques també depèn de certs coneixements teòrics i de l'experiència adquirida sobre el terreny. I cadascuna d'aquestes formes d'actuar requeriran aptituds i perfils de personalitat diferents. L'experiència és un element bàsic constitutiu de la competència.

Els coneixements exigibles per a una tasca determinada també es diferencien de les competències, ja que aquestes suposen un domini real de la tasca posant en pràctica una sèrie de representacions o imatges operatives construïdes progressivament per l'experiència en el transcurs del treball o de l'activitat.

Es parla, per exemple, de competències verbals, musicals, de lideratge o de competències per pilotar avions. Una persona competent pot mobilitzar el que sap en un moment donat, sense necessitat de consultar regles bàsiques ni indicacions de tal o qual conducta, perquè ja ha adquirit certa automatització en la seva actuació, fruit de l'experiència.

En l'avaluació de competències, és necessari distingir les que són específiques d'un lloc de treball concret de les que són transferibles a més llocs o tasques, cosa que no sempre és fàcil d'establir. Entre les primeres transferibles (genèriques) hi ha, per exemple, cultura, informàtica, comptabilitat, màrqueting, etc., que es poden classificar en administratives, financeres, físiques, d'ensenyament, creatives, de servei, d'ajut, d'investigació, de comunicació...

Si bé és evident la necessitat de cultivar les competències genèriques pel seu caràcter polivalent, si la persona es mou en àmbits professionals molt especialitzats, també té una gran importància analitzar, identificar i desenvolupar aquestes competències específiques.

Per a l'activitat professional té molta importància la identificació de les competències necessàries per a desenvolupar amb èxit les tasques requerides per l'ocupació i poder així desenrotllar plans de formació i entrenament rellevants per a aquests llocs de treball concrets.

En els contextos d'orientació professional i de la carrera, per a la detecció de competències s'utilitzen els mètodes següents:

- Llistes de control i qüestionaris sobre una o més experiències de treball que ens permeten descobrir en quins camps es tenen més competències, quines són transferibles a nous llocs de treball i quines són particulars de llocs concrets.
- L'anàlisi d'experiències es produeix d'una manera inversa ja que, a partir de la descripció d'experiències laborals o personals, es construeixen llistes de competències, per després analitzar-ne el seu pes o la força en el conjunt d'aquestes i estudiar la possible transferència al projecte professional o el lloc de treball concret.
- Altres mètodes, com ara el recorregut biogràfic per detectar competències desenvolupades al llarg de la vida en les diferents facetes de la persona.

Els avantatges més destacats que aporta l'anàlisi de competències per a la persona orientada són els següents:

- Ofereix una bona visió general de les seves competències, les que poden ser rendibles en prendre decisions dins el seu projecte professional.
- Ajuda concretament a planificar accions d'aprenentatge i processos de formació inicial o permanent, en la mesura que també permet detectar necessitats i punts febles.
- Permet una aplicació directa en la redacció del currículum i en la preparació d'entrevistes, així com per buscar ocupació (saber quines competències de treball transferibles puc oferir a l'empresa i en l'anàlisi del lloc de treball a què vol accedir).
- El fet d'oferir la visió d'un cúmul de coses que la persona es veu capaç de fer, dels èxits personals assolits, contribueix a ajustar, en molts casos, i a incrementar la confiança i l'autoestima.

Quan la persona ha identificat el seu potencial personal i professional i hi ha reflexionat estarà en condicions d'establir, primer a grans trets i després amb més precisió, quins poden ser els seus objectius professionals.

Això no obstant, s'ha de tenir present que en Orientació és necessari aprofundir en dos aspectes: d'una banda, en el propi coneixement, i de l'altra, en el context educatiu i sociolaboral, conèixer el mercat de treball i el món de la formació, i la relació entre ells dos, i altres aspectes relacionats, com ara les noves exigències professionals, l'evolució dels sectors econòmics, les previsions d'ocupació, les descripcions d'ocupacions i les oportunitats de formació disponibles.

Si la persona està buscant feina, haurà de conèixer les oportunitats i entrenar-se en instruments que li permetin trobar-ne. És important propiciar que les persones coneguin i aprenguin a buscar recursos per obtenir informació professional.

L'ajut de l'orientació ha de procurar que la persona sigui activa en tots aquest aspectes esmentats, com ara en el coneixement del seu potencial, qualitats personals, interessos, valors, expectatives, experiències, així com en el coneixement de les seves competències, sobretot les que són transferibles a l'àmbit professional.

A manera de resum, podríem dir que el projecte professional o pla de carrera és, en realitat, un conjunt de projectes que permeten traduir la presa de decisions anteriors i una planificació d'etapes a través d'un programa d'orientació o autoorientació intencional, sistemàtic i progressiu. El projecte es pot entendre, en un sentit ampli, com un desenvolupament planificat de la carrera professional.

### **Aspectes més recents sobre competències i Orientació Vocacional en general**

En un document presentat i aprovat en el marc del Congrés Internacional celebrat a Suïssa<sup>54</sup> sobre les competències internacionals per als professionals de l'Orientació Educacional i Vocacional (2003), s'especifica que aquests professionals han de tenir com a competència bàsica en el camp vocacional un coneixement actualitzat relacionat amb l'educació, l'entrenament laboral, tendències en el món laboral, mercat de treball i aspectes socials del treball. A més, han de conèixer, com una altra competència bàsica, el procés de desenvolupament vocacional al llarg de la vida. Amb relació amb aquesta expressió, també hi ha autors que diuen que no ha de ser tan sols al llarg de la vida, si no a l'ample (Plant, 2003).

Dins el mateix document assenyalat en el paràgraf anterior, destaquen una sèrie de 10 competències bàsiques. D'aquestes, les que es relacionen amb l'Orientació Vocacional són les competències per al Desenvolupament Professional o de la Carrera, el tractament de la Informació, competències per al Desenvolupament de la Comunitat i les competències per a l'ocupació o tasca a realitzar.

En aquesta mateixa tònica cal destacar alguns aspectes que recentment s'han posat d'actualitat, com ara les noves tecnologies d'informació i comunicació, concretament l'ús dels ordinadors i d'Internet, que sembla que és una tendència en Orientació Vocacional.

---

<sup>54</sup> Revista Iberoamericana d'Educació, Principal OEI -2003

Quant a l'ús dels ordinadors, cal fer algunes consideracions prèvies. No podem, simplement, recomanar la visita a una pàgina o un lloc específic. Són moltes les coses que hem de considerar. Sampson(1999) (citada per Savard, Gingras i Turcotte, 2002 p.177), diu: "Els individus no estan tots en la mateixa etapa del procés de presa de decisions. L'autor creu que alguns poden fer servir aquesta ajuda d'una manera més independent, d'altres necessiten més assistència i d'altres necessitaran un suport més significatiu per treure beneficis d'aquest tipus de recurs."

Per a una major consideració d'aquest punt, Savard, Gingras i Turcotte (2002) proposen un model circular per tractar aquesta problemàtica. En aquest model s'indica que hi ha tres elements bàsics a considerar: les condicions d'entrada, el procés i el producte (*Input-Processing- Output*). A les condicions d'entrada s'haurien de considerar el tipus de client, de necessitats, el tipus d'informació, de recurs i de servei, i les característiques dels professionals que donen el servei. Dins aquests processos, hi ha la identificació del problema, el seu aclariment i l'acció en la presa de decisió. Pel que fa al producte, s'ha de considerar l'avaluació i el seguiment de l'acció presa.

Amb relació al I Congrés Iberoamericà celebrat a l'Argentina, dins el marc d'aspectes recents sobre Orientació, cal destacar la proposta de la participació activa que han de tenir les Universitats perquè les activitats d'Orientació Vocacional siguin definitivament incorporades a les activitats normals i pròpies.

En aquest sentit, es van presentar experiències en què algunes Universitats han començat a incloure com a activitats d'Extensió, dins els seus serveis comunitaris, l'assessorament vocacional-laboral a tots els membres de la comunitat, arribant fins i tot a desenvolupar des de Centres d'Informació i Orientació fins a Oficines d'Ocupació.

Com en el Congrés de Suïssa, es va proposar una reflexió per buscar un nou terme per substituir la denominació d'Orientació Vocacional per un que doni una idea més exacta de què es tracta. Alguns ponents optaren per Orientació per a la Transició o per a l'Elecció. Avui dia, l'Orientació no es considera tan sols per a una elecció de carrera, sinó que l'elecció es du a terme al llarg de la vida i cal preparar les persones per a les etapes de transicions. Per exemple, la transició d'estudiant a professional, d'empleat a jubilat i fins i tot, de solter a casat o de casat a divorciat.

Un últim aspecte a destacar en el Congrés Iberoamericà es relaciona amb els reptes que se'ls presenten als orientadors. Alguns d'aquests reptes foren expressats per Bernal Jenschke( 2003), president de la IAEVG, quan en el seu discurs afirmà que: "Només demostrant que l'orientació i

l'assessorament per a la carrera es realitza amb excel·lència, podrem convèncer els legisladors dels nostres països que l'Orientació serveix productivament als individus “.

- La importància dels diferents determinants (biològics, psicològics i socioeconòmics) de les eleccions, integrats de manera comprensiva en el cicle vital i en l'espai de vida, i en relació amb els autoconceptes, que són evidents en el model de l'arc normand.

## **2.8 .- Un model d'adults**

A l'article “Desenvolupament i Gestió de carreres amb adults al segle XXI: lectures vers una harmonització d'allò global i allò individual”<sup>55</sup>, s'exposa un model per a adults (que només recentment ha rebut atenció per part de la comunitat científica i de la societat, per raons demogràfiques, tecnològiques i psicològiques), atesos els canvis del subjecte adult en la societat i el desafiament que representa el Desenvolupament i Gestió de Carreres amb adults, sorgit de les evolucions de la societat a l'inici del segle XXI, en part com a conseqüència del fenomen de la globalització.

Aquestes noves realitats obliguen a replantejar-nos les perspectives de què disposem i a trobar noves respostes als nous reptes que les persones es troben.

### En l'àmbit global:

Es tracta de respondre a allò global/Internacional, de respondre a allò organitzacional i de respondre a allò Individual. En cadascú d'aquests nivells s'ha de veure quina funció hi tenen la teoria, la investigació i la intervenció. Evidentment, són tasques i desafiaments dels professionals però són, essencialment, desafiaments d'un àrea denominada Desenvolupament i Gestió de Carreres (amb adults), que té, en aquest nivell, reptes importants. És el cas d'instruments i tècniques d'avaluació, molts dels quals han estat adaptats als diversos països i són fàcilment accessibles per al públic a través d'Internet.

Com assenyala Whiston (2003), un dels reptes fa referència a la garantia que els instruments a disposició del públic tenen unes sòlides bases psicomètriques. Possiblement una de les respostes passarà per la influència en la reglamentació dels serveis proporcionats a través d'Internet,

---

<sup>55</sup> Manuel Joaquim Enriques Rafael. Revista Electrónica de Investigación nº 11.Vol.5 1.2007. p: 75-102

aspecte en què les associacions científiques i professionals d'aquesta àrea tindran una funció central.

La resposta, en un àmbit global, passa també per l'augment de la col·laboració entre xarxes internacionals en projectes d'investigació (un excel·lent exemple d'aquest tipus de treball és *L'estudi de la importància del treball - Work Importance Study*, Super y Everko, 1995, de formació en l'àmbit de l'edició i de divulgació (revista de caràcter veritablement internacional).

Més específicament, passarà també per l'atenció a nous fenòmens d'internacionalització de carreres i a la diversitat cultural i lingüística, un fenomen que comença a destacar a Europa a causa de la mobilitat d'estudiants, professors i investigadors com a conseqüència de la declaració de Bolonya.

La resposta passarà també per renovar la importància de les cultures i el seu impacte sobre els subjectes o les organitzacions (en la línia dels treballs pioners de Geert Hofstede, 1999), si es considera la probable expansió del Desenvolupament i Gestió de Carreres a grups menys tradicionals, a països que comencen actualment a desenvolupar activitats en aquest àmbit, com ho refereix Pope (2003). Som, doncs, davant les repercussions de la multiculturalitat i la interculturalitat.

En l'àmbit col·lectiu de les organitzacions, poder respondre al repte de la productivitat fa necessari que les intervencions en el context de desenvolupament i gestió de carreres adoptin, sense perdre rigor científic, algun pragmatisme i, com assenyala Niles (2003), les intervencions haurien de ser documentades i mostrar clarament que els serveis són eficaços. Es tracta sovint de transformar el que és acadèmic i teòric en un llenguatge més empresarial i, per tant, més útil des del punt de vista de les organitzacions. Això exigeix una actitud més emprenedora per part dels professionals.

Les noves realitats de l'empresa porten vers la diversificació del domini tradicional de l'assessorament per a la carrera i la gestió de carreres, en els sistemes de recursos humans (processos de reclutament, acolliment i selecció de personal, gestió i avaluació de l'eficàcia en el treball, formació), planificat a través d'intervencions en l'organització de què són exemples l'acompanyament (*coaching*), la tutoria i l'*outplacement*.

Les qüestions associades també són mereixedores d'atenció, com per exemple, el comentari de Wiston (2003), en referir-se a la popularitat dels que es titulen *coach*, que guanyen elevades remuneracions però que tenen una preparació deficitària, i que són una amenaça per als que sí

que estan adequadament preparats i tenen les competències i els coneixements idonis per a efectuar intervencions eficaces.

Tot i que és cert que molts dels temes de les organitzacions no són competència exclusiva dels professionals de Desenvolupament i Gestió de Carreres. Aquests temes són, en una gran mesura, a més d'àrees científiques, objecte d'anàlisi o proves d'intervenció necessàriament multidisciplinàries.

### En l'àmbit individual

La resposta de l'individu passa per respondre a les noves qüestions, i són temes crítics: la particular atenció a l'aprenentatge al llarg de la vida; la qualitat de vida i la qualitat en el treball; el posar en primer pla "la capacitat d'ocupació" i no l'ocupació en les intervencions individuals; l'estrès professional, la satisfacció professional; els plans de carrera i de successió; l'atur; l'envelliment i l'envelliment actiu; la gestió de la diversitat; el temps lliure; la satisfacció i la productivitat.

Independentment del nivell que es considera, les respostes del desenvolupament i Gestió de Carreres exigeixen interdisciplinarietat, multidisciplinarietat, productivitat i contextualització, buscant sempre l'harmonització d'allò global i allò individual.

## **2.9.- Model d'intervenció per serveis**

### **Trets propis, avantatges i limitacions**

Velaz y Ureta (1998) resumeixen els avantatges i les limitacions d'aquest model d'intervenció psicopedagògica:

- Caràcter públic i social, són d'intervenció directa, caràcter terapèutic i de resolució de problemes.
- Actuen sobre el problema i no sobre el context que el genera. Solen estar ubicats fora dels centres educatius. La seva implantació és per zones y sectorial.
- Actuen per funcions, més que per objectius.
- Atenen les necessitats dels alumnes amb dificultats i de risc.
- Faciliten informació als agents educatius.
- Afavoreixen la distribució i l'ajust dels alumnes d'acord amb criteris externs definits pel sistema.

- Connecten el centre amb els serveis de la comunitat.
- Col·laboren amb el tutor/professor i amb els pares.
- Poc coneixement i connexió amb la institució escolar.
- Les seves funcions estan predefinides.
- Enfocament bàsicament terapèutic.
- Falta de recursos humans per a afrontar les funcions que han de realitzar.
- La relació entre professionals està poc coordinada, és poc profunda i no contribueix a la identificació dels rols entre professionals de l'educació, deixant l'orientació en terra de ningú.
- No hi ha una conceptualització dels problemes ni de les seves intervencions.
- La seva adequació al centre no és racional..
- Disposen de poc temps per assessorar i formar el professor / tutor.
- El seu horari dificulta el treball amb els pares i la comunitat per a afrontar les funcions.

### **El model MEC (Benavent J. A. 1998)**

Aquest model s'estructura en tres nivells :

Acció Tutorial

Departament d'Orientació

Equips d'Orientació Educativa

El primer, de Tutoria, és el nivell bàsic de contacte professor-alumne segons la LOGSE (1990). Per potenciar aquest nivell, el segon és el Departament d'Orientació, que ja va ser definit al Llibre Blanc (MEC, 1989:228) “com la plasmació organitzada i la garantia pràctica del principi, segons el qual l'Orientació escolar forma part important de l'activitat educativa.”

Els Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP) són grups especialitzats d'ajut extern a l'escola i de tipus interdisciplinari (psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, treballadors socials, mestres en audició i llenguatge) i estructura sectorial (criteris geogràfics i demogràfics).

L'Orientació Educativa i Professional és un àmbit gestionat directament pel MEC. Les actuacions portades a terme en matèria d'Orientació Educativa en els centres públics situats al territori gestionat directament pel MEC, s'emmarquen dins tres línies, que són:

- a) Programa Experimental d'Orientació en Centres d'Educació Infantil i Primària
- b) Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica en Educació Infantil i Primària



### c) Departaments d'Orientació en Instituts d'Educació Secundària

A les estructures organitzatives anteriors s'han de sumar les actuacions específiques portades a terme en relació amb l'orientació professional

D'altra banda, també en l'àmbit de l'Educació Infantil i Primària, l'orientació educativa i psicopedagògica corre a càrrec dels equips que, amb aquesta denominació genèrica, presenten tres modalitats: Equips Generals, Equips d'Atenció Primerenca i Equips Específics.

Els Equips Generals d'Orientació Educativa i Psicopedagògica desenvolupen les seves funcions basant l'actuació en el suport continuat als centres i el seu professorat, i l'adopció de mesures d'atenció a la diversitat, així com en la planificació i el desenvolupament dels diversos currículums escolars. El nombre d'Equips Generals va ser, durant el curs 1996/97, de 216, amb un total de 1.196 professionals.

Els Equips d'Atenció Primerenca tenen per missió la detecció precoç d'e l'alumnat que pot presentar necessitats educatives especials en l'Educació Infantil i dedicar-li l'adequada atenció primerenca. L'àmbit d'actuació d'aquests Equips és provincial, i el seu nombre, en el curs 1996/97, va ser de 61.

Els Equips Específics tenen el seu camp propi d'acció en l'atenció a l'alumnat amb deficiències visuals, auditives, motores o amb alteracions greus del desenvolupament. Actuen, així mateix, amb un caràcter provincial i el seu nombre durant el curs 1996/97 va ser de 18 Equips.

El Consell Escolar, en la seguretat que la detecció primerenca de les necessitats educatives especials i el seu tractament des de l'inici de l'escolarització són uns elements fonamentals per a la seva superació, considera insuficient el nombre d'Equips en cadascuna de les seves tres modalitats i insta el MEC a ampliar-ne el nombre.

L'Orientació Educativa i Professional en els Instituts d'Educació Secundària es va desenvolupar a través dels Departament d'Orientació Educativa i Psicopedagògica, integrats per professors de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia, professors de suport als sectors lingüístics i socials, científic i tecnològic, i de suport a l'àrea pràctica.

Les funcions dels Departaments d'Orientació poden ser agrupades en tres àmbits: suport al procés d'ensenyament-aprenentatge en relació amb els desenvolupaments curriculars, elaboració de propostes sobre el pla d'acció tutorial del centre i contribució al seu desenvolupament, i elaboració de propostes sobre el Pla d'Orientació Acadèmica i Professional, així com la

coordinació de l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment pel que fa als canvis de cicle o etapa, i a l'elecció entre les diferents opcions acadèmiques, formatives i professionals.

### **FEDORA (Fòrum Europeu d'Orientació Acadèmica)<sup>56</sup>**

FEDORA es va fundar el 1988 com a resposta a les necessitats d'orientació acadèmica i professional de les universitats europees, amb l'objectiu d'impulsar el desenvolupament professional dels seus orientadors i les seves habilitats, ajudar, orientar i informar els seus estudiants sobre altres estudis i treballs a Europa. D'aquesta manera, FEDORA es configura com una xarxa de cooperació europea que actualment inclou orientadors d'universitats dels 25 estats membres.

El febrer del 2006 el Comitè Executiu de FEDORA es va reunir a Cracòvia amb l'objectiu d'actualitzar la informació recollida en el document *New Skills for New Futures* sobre els serveis d'orientació de les universitats europees<sup>57</sup>. Els informes presentats per cada coordinador regional, així com una anàlisi comparativa de les dades més rellevants, es van recollir en un llibre de pròxima publicació, *Guidance and Counseling in Higher Education in European Union Member States*<sup>58</sup>. Per a cada país de la UE, el document conté una descripció de la situació actual de l'Educació Superior, a més d'un resum de les característiques principals dels serveis d'orientació en les quatre àrees de treball de FEDORA: Orientació Educativa, Discapacitat i Necessitats Educatives Especials, Orientació Psicològica i Orientació per a la Carrera i l'Ocupació.

Quant a l'Educació Superior a Europa, ens referim en aquest punt únicament als aspectes de l'educació superior en el context dels serveis d'orientació. Durant els últims deu anys, els sistemes d'Educació Superior als països de la UE han continuat evolucionant d'acord amb el patró descrit en l'última revisió de FEDORA però incloent nous elements. La majoria d'aquests serveis són a: Watts and Esbroeck, 1999. <http://elpub.bib.uniwuppertal.de/rootcollection/zsb/fedora>.

---

<sup>56</sup>Paula Ferrer-Sama

VI Trobada SIOU. Burgos 2007 "Organització dels serveis d'orientació en les diferents universitats europees"

<sup>57</sup>Katzensteiner, Ferrer-Sama Rott, 2006

<sup>58</sup>A Rott, 2006 "Igualtat d'oportunitats"

## **Centre d'Orientació Educativa**

El Centre d'Orientació Educativa (COE) de la Direcció General d'Orientació i Serveis Educatius acompanya els alumnes al llarg de les diferents etapes de formació oferint diferents serveis que faciliten la seva integració a la Institució i afavoreixen la qualitat de l'activitat acadèmica, així com la correcta vinculació amb la societat i el mercat laboral. La COE integra tres àrees on l'alumne trobarà els serveis següents:

### **Àrea de Gestió i de Suport**

En aquesta àrea, s'hi registrarà per poder accedir als ordinadors de l'àrea d'informació, demanar hora en orientació individual, apuntar-se als diferents tallers i ingressar a la Borsa de Treball Universitària, entre d'altres activitats.

### **Àrea de Informació**

En aquesta àrea trobarà informació a través del sistema de còmput, publicacions i materials audiovisuals sobre els serveis que ofereixen l'UNAM i altres institucions dels sectors públic, social i privat que atenen assumptes de la població juvenil, fonamentalment en matèria d'opcions educatives, beques i ofertes de treball.

**El Centre d'Orientació Educativa (COE)** de la Direcció General d'Orientació i Serveis Educatius dona suport a l'estudiant al llarg de les diferents etapes de la seva formació oferint-li diversos serveis que faciliten la seva integració a la Institució i afavoreixen la qualitat de la seva permanència i acompliment acadèmic, així com la seva vinculació amb la societat i el mercat laboral. El COE integra tres àrees on es troben els serveis i suports següents:

### **Àrea de Orientació Especialitzada**

Al Departament d'Orientació Especialitzada, psicòlegs i pedagogs amb àmplia experiència en l'àmbit de l'orientació educativa, a través d'entrevistes individuals, orientar per a poder enfrontar i resoldre dificultats i afrontar positivament aspectes emocionals que interfereixen en el

rendiment acadèmic. S'hi ofereixen tallers com ara “Elecció de la carrera a cursar”, que permet resoldre dubtes sobre l'àrea o la carrera a escollir, “Tècniques d'estudis, autoestima i assertivitat”, que condueixen a l'autoconeixement, l'autoacceptació i l'autovaloració positiva, “Projectant el meu futur”, que permet elaborar un projecte personal sobre el futur, “Habilitats per a la vida, maneig d'estrès”, “Ssexes segur, sexe protegit”, que promou la sexualitat lliure, agradable i responsable i “Elaboració de currículum”, que ajuda a elaborar un currículum efectiu.

## **2.10.- L'Orientació en les polítiques públiques en l'educació per a la carrera**

El reconeixement de l'Orientació com a eina imprescindible per a la societat i les seves institucions ha estat desigual als diferents països.

La concepció i la concreció de conceptes, definicions i models ha anat evolucionant al llarg del temps i la seva implantació en l'àmbit de normatives i legislacions per part de les polítiques públiques no ha estat mai decidida i establerta d'una manera permanent.

Als EUA, als anys 1969, Sydney Marland, ministre d'Educació de l'Oficina d'Educació, va presentar el primer document on es concebia “l'educació per a la carrera com un esforç de la reforma educativa”, es va crear la Oficina d'Educació per a la Carrera el 1974, i la llei del mateix any defineix concretament aquest plantejament educatiu. (Full Informatiu de l'Associació Internacional per a l'Orientació Educativa i Professional, número 48, gener del 2004).

### **Orientació per a la Carrera i Polítiques Públiques: escurçant distàncies**

L'ODCE, la Comissió Europea i el Banc Mundial es reuneixen en un Congrés Internacional d'alt nivell al Toronto, al Canadà<sup>59</sup>:

Del 6 al 8 de d'octubre del 2003, 109 persones es van reunir a Toronto per departir sobre l'orientació per a la carrera i les polítiques públiques. Entre els participants, procedents de 26 països i cinc organitzacions internacionals, hi havia tant responsables de les polítiques

---

<sup>59</sup> Richard Sweet, de l'Organització per al Desenvolupament i la Cooperació Econòmica (ODCE), Octubre del 2003.

educatives i laborals, com orientadors pràctics. El Congrés, patrocinat conjuntament per l'ODCE i el govern del Canadà, es va celebrar en associació amb la Comissió Europea, el Banc Mundial i l'AIOEP. Com a base del Congrés, els tres informes elaborats per l'ODCE, la Comissió Europea i el Banc Mundial sobre l'Orientació per a la Carrera i polítiques públiques recentment acabats.

En la inauguració del Congrés, la ministra per al Desenvolupament de Recursos Humans del Canadà (*Human Resource Development Canada*), Jane Stewart, destacà el paper fonamental de l'Orientació per a la carrera i va motivar les persones a utilitzar al màxim possible el propi potencial per a actuar contra l'exclusió social i millorar l'ajust entre l'oferta i la demanda del mercat de treball.

També va destacar alguns dels aspectes essencials que els responsables de les polítiques han de tenir en compte si es volen escurçar distàncies entre l'orientació per a la carrera i les polítiques públiques: concretment, ampliar el *corpus* teòric (de coneixements) mitjançant l'aportació d'una major i millor evidència empírica, a més d'insistir en la qualitat i els resultats.

Després de presentar les conclusions d'aquests tres estudis, el debat s'organitzà al voltant de sis temàtiques: unir la política i la pràctica, entre la investigació i el desenvolupament, informació professional, accés als serveis, mesura dels resultats i innovació.

L'informe amb la síntesi de les conclusions de cadascuna d'aquestes sessions es pot consultar a la pàgina web del Congrés. A continuació es recullen alguns dels punts o idees comunes d'aquestes conclusions:

- La importància de la col·laboració entre els responsables de les polítiques i els orientadors, i d'arbitrar els mecanismes perquè això s'esdevingui.
- La necessitat de millorar la coordinació entre els diferents sectors i entre els diferents agents implicats. També es donen una sèrie de suggeriments sobre com aconseguir-ho. La importància de fonamentar les polítiques sobre una base empírica millor i més sòlida.
- La rellevància de la col·laboració internacional.

Entre les conclusions del Congrés, que va clausurar el Sr. Denely del Departament d'Educació d'Irlanda, destaquem:

- Col·laborar en l'àmbit nacional i internacional.
- La importància d'obtenir més i millor evidència empírica.
- La rellevància dels estàndards de qualitat

Mirant al futur va destacar la necessitat de crear un mecanisme internacional per establir vincles entre l'Orientació per a la Carrera i les polítiques públiques. Va delinear la proposta d'un Centre Internacional de Desenvolupament de la Carrera i va destacar el suport al projecte de països com Finlàndia, El Regne Unit, Nova Zelanda i Austràlia. Per donar suport a la iniciativa Irlanda proporcionarà un expert durant un període de 3 anys per realitzar la coordinació inicial que garanteixi que el centre sigui una realitat.

Seguint un criteri cronològic, tractarem de donar una visió de les disposicions legals d'Espanya sobre Orientació.

### **3.- Disposicions Legals en Orientació**

Pel que fa a Espanya, comentarem algunes lleis i disposicions puntuals i en diversos trams de l'ensenyament a partir del 1936.

**A causa de la Guerra Civil** van desaparèixer inevitablement tots els Serveis d'Orientació que entre el 1908 i el 1936 es van crear a Barcelona i Madrid.

**Les lleis que van aparèixer durant el franquisme (1936-1945)** són d'una gran confusió a causa de la barreja d'aspectes polítics i religiosos.

L'Orientació s'hi entén com un adoctrinament, tant en la Llei de Orientació de 20 de setembre de 1938 com a la Llei d'Ordenació de la Universitat de 29 de juliol de 1938,.

**La Llei sobre l'Ensenyança Primària de juliol de 1945**, en el seu article 69 ens diu que per a col·laborar amb un millor ordenació de l'ensenyament, es crearà un Servei de Psicologia Escolar i Orientació Professional.

**Entre els anys 1953 i 1959:** La Llei de 26 de febrer de 1953 crea el Servei d'Orientació Psicotècnica. Posteriorment es publiquen certes disposicions que desenvolupen l'esmentada llei i neixen diversos organismes que hi estan relacionats.

El juliol del 1956 s'aprova l'Estatut de les Universitats Laborals on es crea, per començar, un "Període d'Orientació i Classificació d'Alumnes" amb una durada de dos anys "en què amb el

concurs de les més modernes tècniques esbrinarà la vocació i la capacitat de l'alumne, base de la formació futura”.

El 25 d'Abril de 1958 es crea el Centre de Documentació i Orientació Didàctica de l'Ensenyament Primari (CEDODEP) i de l'Ensenyament Mitjà. Pel que fa a l'orientació, se li reconeix publicar llibres i revistes per orientar en les tasques pedagògiques i d'Orientació, així com l'actualització i preparació dels professionals de l'Ensenyament Primari.

El 1959 es creen els Serveis d'Orientació Psicotècnica per a l'Ensenyament Mitjà.

**Entre els anys 1960 i 1977:** en els Decrets de 24 de novembre de 1960, de 2 de març de 1963 i de 30 d'abril del mateix any es creen el Reglament Orgànic de les Universitats Laborals, amb el servei de Psicotècnica (l'orientació professional és important per al futur personal i social), els Instituts Provincials de Psicologia Aplicada i Psicotècnica i el reglament de l'Institut Nacional de Psicologia Aplicada i Psicotècnica (Centre Superior d'Investigació, Pràctica i Ensenyament i Tècniques relacionades amb l'Orientació), respectivament.

Per l'ordre de 20 de març de 1964, s'aproven els reglaments dels Instituts Provincials de Psicologia i Psicotècnica Aplicada que, segon l'article: 1.- Determina que s'encarregarà en la respectiva província dels Serveis d'Orientació, Selecció Professional i Psicologia Aplicada.

En la Llei de 21 de desembre de 1965 sobre la Instrucció Primària, s'estructuren els organismes d'Investigació, Documentació i Orientació professional, i el 10 de febrer de 1967 s'aprova el Reglament de Centres Estatals d'Ensenyament Primari i s'estableix que tot centre escolar ha d'organitzar, si l'estructura ho permet, un Servei de Psicologia Escolar i d'Orientació.

Pel Decret de 497/1967 s'estableixen els Serveis d'Orientació Escolar, i l'Ordre de 23 de Març del mateix any, els Servei d'Orientació Escolar dels Ensenyaments Mitjans.

La Llei de 4 d'agost de 1970 va desenvolupar continguts d'Orientació en l'Educació, en què es determina que l'estudiant tindrà dret a l'orientació educativa i professional al llarg de la seva vida escolar, atenent els seus problemes personals d'aprenentatge i d'ajut en les fases terminals per a l'elecció d'estudis i activitats laborals.

En les diverses Ordres posteriors de 16 i 17 de novembre del mateix any 1970, pel que fa a l'avaluació contínua i en la seva aplicació, es prescriu que en l'última avaluació, juntament amb

les notes i qualificacions personals, es realitzarà un Consell Orientador als alumnes de quart curs de batxillerat i als de cinquè de batxillerat tècnic.

En l'ordre de 31 de juliol de 1971, s'estableixen els Serveis d'Orientació al COU.

El 1973 es creen a Catalunya els Equips Psicopedagògica Municipals (ESPM).

En l'ordre de 25 d'Abril de 1975 es recomana l'obtenció del títol de Graduat Escolar amb la redacció d'un Consell Orientador.

El 23 d'Abril 1975 pel Decret 1151/ 1975 es crea l'Institut Nacional d'Educació Especial "atencions pedagògiques i de rehabilitació per a la superació de deficiències i inadaptacions".

El 21 de Gener de 1977 s'estableix que els professors dels instituts participaran en l'activitat educativa i d'Orientació.

Creació del SOEV.

Per l'Ordre del 30 d'Abril de 1977 es regula amb caràcter experimental el Servei Provincial d'Orientació Escolar i Vocacional per als alumnes d'EGB.

#### **4.- Marc legal més recent i actual**

**En la Llei Orgànica 5/1980** es disposa que: "En l'activitat ordinària dels centres estarà inclosa l'orientació educativa i professional dels alumnes al llarg de la seva permanència i especialment, al final de l'escolaritat obligatòria, també en els moments d'exercitar les seves opcions acadèmiques".

En l'ordre de 28 d'Abril de 1982 es crea el Programa Nacional de Formació de Pares d'Alumnes i el 12 de juliol de 1982 apareix la Resolució de la Direcció General de Personal sobre la constitució en diverses províncies dels Equips d'Orientació Educativa Familiar i el sistema de selecció dels funcionaris que els integraran.

Per l'ordre del 9 de Setembre de 1982 es regula la composició i les funcions dels Equips Multiprofessionals, que depenen de l'Institut d'Educació Especial i estan formats per dos pedagogs, dos psicòlegs, un metge, dos assistents socials i un administratiu.



En l'ordre de 28 de Setembre de 1982 es regula el funcionament dels Instituts d'Orientació Educativa i Professional (IOEP).

El 1983, amb la creació dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), apareix un model que servirà per a la formació dels Equips Multidisciplinaris a la resta de l'Estat .

Amb els decrets sobre Educació Compensatòria s'estableix l'atenció preferent a zones geogràfiques o grups de població que ho requereixen, i es creen també els d'Educació Especial. Es completa i reestructura el Ministeri d'Educació i Ciència.

**La Llei Orgànica 8/1985**, de 3 d'Abril. LODE. Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació.

En l'artc. 6.1. Es reconeixen als alumnes els drets següents :

f) Dret a rebre Orientació Escolar i Professional

Art. 45.2 Son competència del claustre de professors:

g) Coordinar les funcions d'Orientació i tutoria dels alumnes.

En diferents ordres s'estableix la funció de l'Orientació dins l'Educació Especial, com ara l'orientació als pares. En la del 4 de juny de 1987 es convoquen projectes d'Orientació educativa amb caràcter experimental, i en la de 25 de febrer de 1988 es convoquen, també amb caràcter experimental, projectes de d'ajut psicopedagògic i Orientació Educativa en centres d'Educació General Bàsica, i el 1988, també als d'Ensenyament Mitjà.

En l'ordre de 26 de maig de 1989 i de 12 d'agost, respectivament, es convoquen concursos per a cobrir places d'orientadors al SOEV (Serveis Provincials d'Orientació Escolar i Vocacional).

Al Llibre Blanc de l'Ensenyament i la Reforma Educativa, hi apareix, amb les aportacions de diferents professionals, una llista d'uns trenta punts que descriuen amb més detall la funció dels tutors, l'organització dels Serveis d'Orientació, la preparació psicopedagògica professional dels orientadors i la coordinació entre tots els que formen part dels equips d'Orientació (MEC 1987). Anteriorment s'havia publicat, per part del ministeri d'Educació, el Projecte de la Reforma de l'Ensenyament: una proposta per a debat per anar preparant la posterior Llei Orgànica.

El 1987, en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament, proposta per a debatre (MEC, 1987) dins l'àmbit de les accions per la qualitat de l'Ensenyament. En l'article 18 d'aquest document es tracta de l'Orientació i s'estableix que l'Orientació és un dret de l'alumne i que ha de ser oferta dins un grup de serveis i activitats del sistema educatiu. Defineix el concepte i el procés

de l'Orientació i aconsella sobre la participació dels pares, el centre d'ensenyament i els professionals de l'orientació, tot aconsellant l'ús de mitjans i la possibilitat de crear un Departament d'Orientació a les escoles o centres d'ensenyament. Per primera vegada en un document legal, es contempla la creació d'una xarxa sectorial d'equips psicopedagògics de suport.

Dos anys després es va publicar un altre text sobre Orientació Educativa amb 30 punts amb les funcions del tutor al capítol 15, que es resumeixen a prevenir, donar Orientació compensatòria i suport teòric.

Va suposar un avanç, però el document estava ple d'ambigüitats administratives i buits legals.

**Llei Orgànica 1/ 1990** de 3 d'Octubre. Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE): Document clau que incideix en gran manera en l'impuls de l'Orientació Escolar, Personal i Professional, D'una manera clara, al llarg de la redacció, també es fomenta el desenvolupament de la Tutoria i el Departament d'Orientació del centre.

En l'art. 55 , diu que els poders públics atorgaran una atenció important al conjunt de factors que afavoreixin la qualitat i la millora de l'Ensenyament, especialment a:

e ) L'Orientació educativa i professional.

Art 601.- La tutoria i l'orientació dels alumnes formaran part de la funció docent. Correspon als centres educatius la coordinació d'aquestes activitats. Cada grup d'alumnes tindrà un professor tutor.

Les administracions educatives garantiran l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, principalment en el que es refereix a les diferents opcions educatives i la transició del sistema educatiu al món laboral, etc. La coordinació de les activitats d'Orientació seran portades a terme per professionals amb la preparació adequada.

Les diferents ordres en què l'avaluació es completa amb l'Orientació :

Del 12 de novembre, sobre l'avaluació de l'educació infantil en el seu Art. Segon, 3: L'avaluació tindrà, en conseqüència, un caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu.

Art. 10.1: L'avaluació tindrà també per finalitat verificar l'adequació del procés d'ensenyament a les característiques i les necessitats dels alumnes.

Per tant, una vegada més la importància orientativa.

Ordre de 12 de novembre de 1992 sobre l'avaluació de l'Educació Primària .

Art. Segon, 3: L'avaluació tindrà un caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu proporcionant informació constant que permeti millorar els processos i els resultats de la intervenció educativa.

En l'Ordre de 9 de desembre de 1992 es regulen i estructuren els Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica amb:

- Caràcter interdisciplinari
- Organització en sectors
- Composició. Elements personals
- Dependència
- Funcions i programació
  - Pla anual d'activitats
  - Memòria de resultats
  - Coordinació
  - Avaluació, assessorament i control

Segons aquesta Llei, és a l'Administració a qui se li encomana l'establiment de l'Orientació, com una obligació i com a responsable de l'organització dels equips i la millora de la qualitat professional dels seus integrants.

Les raons de l'avanç són de tipus acadèmic (obligatorietat de la selecció) i d'organització (es creen Departaments d'Orientació als Centres d'Ensenyaments, els equips de suport i multidisciplinaris s'estenen i s'estructuren, etc), cosa que explica els canvis significatius realitzats en el camp de l'Orientació Pedagògica i Professional actualment en marxa.

En altres àrees, els progressos són menys evidents. Per exemple, l'Orientació d'Adults i la Universitària segueixen amb mancances d'infraestructura, personal i recursos materials.

### **Llei Orgànica de Qualitat en l'Educació (LOCE)**

Les mesures per promoure la millora de la qualitat del sistema educatiu que contempla la Llei s'organitzen al voltant de cinc eixos fonamentals que orienten, en termes normatius, les polítiques en què la Llei es formula, des del respecte als àmbits de competència corresponents.

Aquest nou impuls reformador que promou la Llei es basa també en la convicció que els valors de l'esforç i l'exigència personal són condicions bàsiques per a la millora de l'ensenyament.

El segon eix de mesures consisteix a orientar el sistema educatiu cap a resultats .

El tercer dels eixos, a reforçar un sistema d'oportunitats de qualitat per a tothom, començant per l'Educació Infantil i acabant pels nivells postobligatoris.

El quart eix que orienta els objectius de la Llei fa referència al professorat., per la fonamental importància que té la qualitat de la relació professor-alumne, nucli de l'educació.

El cinquè està relacionat amb el desenvolupament de l'autonomia dels centres educatius i amb l'estímul de la seva responsabilitat.

El Títol I.-

Defineix l'estructura del Sistema Educatiu: L'Educació Infantil es constitueix per primera vegada com a etapa voluntària però gratuïta.

Tant l'Educació Infantil com la Primària es configuren com períodes decisius en la formació de la persona.

Títol II.-

Regula els ensenyaments especialitzats d'idiomes.

Títol III.-

Els ensenyaments destinats a la formació permanent de les persones adultes.

Títol IV.-

Dedicat a la funció docent posant les bases per a la formació inicial i permanent del professorat, així com la valoració de la seva tasca.

Títol V.-

Tracta de l'organització i direcció dels centres docents.

Títol VI.-

Referit a l'avaluació del sistema educatiu.

Títol VII.-

Dedicat a la inspecció del sistema educatiu, entesa com a funció que, per mandat constitucional, és competència i obligació dels poders públics.

Destacarem l'absència de qualsevol referència explícita a l'orientació en tots els títols anteriors.

Article 1. Principis.

Del capítol primer: Dels principis de qualitat.

Dels punts d'aquest article, en comentarem algun més rellevant:

- d) La capacitat d'actuar com a element compensador de les desigualtats.
- e) La participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, en l'àmbit de les seves responsabilitats, en el desenvolupament de l'activitat escolar dels centres i la creació, en especial, d'un bon clima de convivència i estudi.
- f) La concepció de l'educació com un procés permanent el valor del qual s'estén al llarg de la vida.
- j) La capacitat dels alumnes per confiar en les seves aptituds i coneixements, desenvolupant els valors i principis bàsics de creativitat, iniciativa personal i esperit emprenedor.
- n) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals, de la igualtat entre homes i dones, en l'exercici de la tolerància i de la llibertat, dins els principis democràtics de convivència.
- o) El desenvolupament de les capacitats afectives.

Capítol segon. Alumnes.

Destacarem:

1.- Són drets i deures de l'alumne els que es deriven d'aquest article.

- b) Tots els alumnes tenen el deure de conèixer la Constitució Espanyola i el respectiu Estatut d'Autonomia, amb la finalitat de formar-se en els valors i principis reconeguts en ells i en els Tractats i Acords Internacionals de Drets Humans ratificats per Espanya.
- c) Tots els alumnes tenen dret que la seva dedicació sigui reconeguda i el seu esforç, valorat i reconegut amb objectivitat, i a rebre Orientació Educativa i Professional.

2.- Es reconeixen a l'alumne els drets bàsics següents:

- b) El respecte a la seva llibertat de consciència i les seves conviccions religioses i morals, d'acord amb la Constitució.
- f) A rebre el suport necessari per a compensar les mancances i els desavantatges de tipus personal, familiar, econòmic, social i cultural, especialment en el cas de presentar necessitats educatives especials que impedeixen o dificulten l'accés i la permanència en el sistema educatiu.
- g) A la protecció social, en l'àmbit educatiu, en cas d'infortuni o accident.

3.- L'Estudi és un deure bàsic de l'alumne, que es concreta en:

- a) Participar en les activitats formatives i especialment en les orientades al desenvolupament dels currículums.
- b) Seguir les directrius del professorat respecte a la seva educació i aprenentatge.
- d) Participar i col·laborar en la millora de la convivència escolar i en la consecució d'un bon clima d'estudi al centre respectant el dret dels seus companys a l'educació.

### Article 3. Pares.

Els pares, amb relació a l'educació dels seus fills, tenen els drets següents:

En destacarem:

- b) L'elecció lliure del centre.
- c) Que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb les seves
- f) Ser escoltats en les decisions que afecten l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.
- c) Conèixer i afavorir l'evolució del procés educatiu dels seus fills, en col·laboració amb els professors i el centre.
- e) Fomentar el respecte a tots els components de la comunitat educativa.

Com a temes puntuals assenyalats a la Llei pel que fa a la tasca orientadora, comentarem:

### Article 27. Programes d'Iniciació Professional.

4.- En els programes d'Iniciació Professional, la metodologia pedagògica d'aquests programes s'adaptarà a les característiques específiques dels alumnes i es fomentarà el treball d'equip. Així mateix, la tutoria i l'Orientació educativa i professional tindran una consideració especial en aquests programes.

### Article 30. Avaluació general de diagnòstic

Les Administracions educatives, en els termes establerts en l'article 97 d'aquesta Llei, realitzaran una avaluació general de diagnòstic amb la finalitat de comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques d'aquest nivell educatiu. Aquesta avaluació general no tindrà efectes acadèmics sinó un caràcter informatiu i orientador per al centre, el professorat i els alumnes.

### Article 31. Títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria

El títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria permetrà accedir al Batxillerat, a la Formació Professional de Grau Mitjà i al món laboral. Juntament amb el títol, els alumnes rebran un informe d'Orientació escolar per al seu futur acadèmic i professional que tindrà caràcter confidencial.

### Article 56. Funcions del Professorat:

- d) La tutoria de l'alumnat per dirigir el seu aprenentatge, transmetre valors i ajudar-los, en col·laboració amb els pares, a superar les seves dificultats i resoldre pacíficament els seus conflictes.
- e) Col·laboració amb els serveis o departaments especialitzats en Orientació en el seu procés d'Orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes.

## **Llei Orgànica d'Educació (LOE) 2006**

El setembre del 2004 el ministeri d'Educació i Ciència publicà un document titulat "Una educació de qualitat per a tots i entre tots", on es presentava un conjunt d'anàlisis i diagnòstics sobre la situació educativa actual per tal que fossin debatudes una sèrie de propostes de solució.

El desenvolupament d'aquest procés de debat va tenir una durada de sis mesos (hi van ser convidats les Comunitats Autònomes i els Consells Escolars de l'Estat i Autonòmics, a més d'altres associacions i grups que van fer arribar les seves propostes al ministeri).

En el Preàmbul, com a eixos bàsics, s'assenyala:

1.- Exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans de ambdós sexes en tots els nivells del sistema educatiu. Considerant la qualitat inseparable de l'equitat; la qualitat ha de ser qualitat per a tothom. L'objectiu principal és millorar els resultats generals, reduir els abandonaments dels estudis i que tots els ciutadans desenvolupin al màxim possible les seves capacitats. Al mateix temps, garantir la igualtat d'oportunitats.

2.- El segon principi és la necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laborin per arribar l'objectiu de combinar qualitat i equitat. Amb freqüència es parla de l'esforç dels estudiants, que considerem molt important; però la responsabilitat de l'èxit escolar és de tots, dels alumnes, les famílies, el professorat, els centres docents, les administracions educatives i, en última instància, de la societat, responsable última del sistema educatiu. L'esforç resulta indispensable per part de tots els integrants esmentats.

3.- El compromís decidit amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea per als pròxims anys: amb la pretensió de convertir-se la pròxima dècada en una economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica, capaç d'un creixement econòmic sostingut, amb una millora quantitativa i qualitativa de l'ocupació i amb més cohesió social. És per això que, en primer lloc, la Unió Europea i la UNESCO s'han proposat millorar la qualitat i eficàcia dels sistemes d'educació i de formació amb els objectius següents: millorar la capacitació dels docents, desenvolupar les aptituds necessàries per arribar a una societat del coneixement, garantir l'accés de tothom a les tecnologies de la informació i la comunicació, augmentar la matriculació en els estudis científics i artístics, i aprofitar al màxim possible els recursos disponibles augmentant la inversió en recursos humans.

En segon lloc, s'han proposat facilitar l'accés generalitzat als sistemes d'educació i formació, cosa que suposa crear un sistema de formació obert, més atractiu, i proporcionar a la ciutadania activa la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

En tercer lloc, s'ha proposat l'objectiu d'obrir aquests sistemes al món exterior, cosa que exigeix reforçar els llaços amb la vida laboral, amb la investigació i amb la societat en general, desenvolupar l'esperit emprenedor, millorar l'aprenentatge d'idiomes, augmentar la mobilitat i els intercanvis, i reforçar la cooperació europea.

Els pròxims anys, el sistema educatiu espanyol ha d'adaptar les seves actuacions a la consecució d'aquests objectius compartits pel seus socis de la Unió Europea.

Perquè això sigui una realitat s'ha d'actuar en diverses direccions complementàries, com ara: la consideració de la formació com un procés permanent que es desenvolupa durant tota la vida. En conseqüència, l'atenció a les persones adultes s'ha d'incrementar, i és imprescindible que la formació dels joves els proporcionï les competències bàsiques que resulten necessàries en la societat actual, i que els permetin desenvolupar els valors de la pràctica de la ciutadania democràtica i la cohesió social.

Per afavorir els trànsits de la formació al treball o a l'inrevés, és necessari incrementar la flexibilitat del sistema educatiu amb la concessió d'espai propi als centres docents i que aquests retin comptes mitjançant uns mecanismes d'avaluació.

Finalment, per poder complir tots aquests objectius tan ambiciosos s'han de simplificar i aclarir les normes en el marc de respecte al repartiment de competències que estableix la Constitució espanyola i les Lleis que la desenvolupen.

En el títol preliminar de la Llei apareixen desglossats els principis que ja hem comentat i també les finalitats, com ara el desenvolupament de la personalitat i les capacitats afectives dels alumnes, la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i de la igualtat efectiva d'oportunitats entre homes i dones, el reconeixement de la diversitat afectiva –sexual–, així com la valoració crítica de les desigualtats, entre d'altres que en conjunt s'han comentat.

En el títol I s'estableix l'ordenació dels ensenyaments i les seves etapes corresponents.

Destacarem: La educació infantil com a etapa única.

Els ensenyaments de caràcter obligatori són l'educació primària i la secundària obligatòria.

En l'ensenyament primari una de les novetats de la Llei és la realització d'una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques de l'alumnat en acabar el segon cicle d'aquesta etapa, que tindrà caràcter informatiu i orientador, proporcionarà informació sobre la situació de l'alumnat, dels centres i del propi sistema educatiu, i permetrà l'adopció de mesures per a



millorar les possibles deficiències. També en el segon curs de la secundària obligatòria es farà una avaluació similar.

La educació secundària obligatòria haurà de combinar l'educació comuna amb l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Per arribar a aquests objectius, els ensenyaments d'aquesta etapa tindran un caràcter comú els tres primers cursos, amb programes de reforç de les capacitats bàsiques per a l'alumnat que ho necessiti, i un quart curs de caràcter orientador tant per als estudis postobligatoris com per a la incorporació a la vida laboral.

També en la secundària obligatòria, per atendre l'alumnat amb dificultats especials d'aprenentatge, es preveuen una sèrie de programes de diversificació curricular a partir del tercer curs d'aquesta etapa. A més, per evitar l'abandonament escolar prematur, obrir expectatives de formació i qualificació posterior i facilitar l'accés al món laboral, s'estableixen programes de qualificació professional inicial destinats als alumnes de més de setze anys sense el títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Respecte al currículum, una de les novetats de la Llei és l'assignatura Educació per a la Ciutadania. La finalitat és oferir un espai de reflexió, anàlisi i estudi de les característiques fonamentals i el funcionament d'un règim democràtic, i els principals drets i deures establerts.

Les Ensenyances i la seva Ordenació

En el capítol II. Art. 21. Educació Primària.

Avaluació de Diagnòstic.

En finalitzar el segon cicle, es realitzarà una avaluació de les competències bàsiques dels alumnes, que tindrà un caràcter informatiu i orientador.

Capítol III. Art.22. 3

En l'educació secundària obligatòria es prestarà especial atenció a l'Orientació educativa i professional de l'alumne.

Art. 23.3. En un dels tres primers cursos tots els alumnes cursaran la matèria d'Educació per a la Ciutadania "Els Drets Humans", en què s'atorgarà una atenció especial a la igualtat entre homes i dones.

En el punt 7 del mateix article, sense perjudici del seu tractament específic, en alguna de les matèries de l'etapa, la comprensió lectora i l'educació en valors es treballaran en totes les àrees.

En el punt 6.- Aquest quart curs tindrà caràcter orientador, tant per als estudis obligatoris com per a la incorporació a la vida laboral. A fi d'orientar l'elecció dels alumnes, es podran establir agrupacions d'aquestes matèries en diferents opcions.

Art. 26.4.- Correspon a les Administracions educatives promoure les mesures necessàries perquè la tutoria personal dels alumnes i l'Orientació educativa psicopedagògica i professional representin un element fonamental en l'ordenació d'aquesta etapa.

#### Article 29. Avaluació i diagnòstic

En finalitzar el segon curs de educació secundària obligatòria tots els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic. Aquesta serà competència de les Administracions educatives i tindrà un caràcter informatiu i orientador per als centres, i informatiu per a les famílies. Aquestes avaluacions tindran com a marc de referència les avaluacions generals de diagnòstic que s'estableixen en l'article 144.1 d'aquesta Llei.

Com que la Llei està en vigor actualment i, per tant, és la que ens afecta directament, intentarem fer-ne un breu comentari d'anàlisi i valoració.

#### Anàlisi i valoració global de la LOE

Les que podríem considerar com a idees força o eixos bàsics sobre què es recolza la Llei són les que apareixen al Preàmbul i a l'article 1, que assenyala els valors fonamentals que posteriorment l'articulat vol fer operatius, els principis bàsics que uneixen els diferents plantejaments recollits a la Llei.

Tres principis fonamentals són els que presideixen la Llei.

El primer: "L'exigència de proporcionar educació de qualitat a tots els ciutadans de ambdós sexes en tots els nivells del sistema educatiu."

Que això es possible ho demostren les últimes avaluacions i estudis comparats de diferents països on es demostra que es poden obtenir bons resultats acadèmics.

Això és particularment important en Espanya on, en aquests moments, un de cada quatre alumnes/as que acaben l'etapa obligatòria no obtenen el títol corresponent o, el que és el mateix, no han aconseguit desenvolupar i adquirir les capacitats i competències bàsiques que són fonamentals per a poder portar una vida autònoma conforme a un projecte propi de vida, per a

poder conviure adequadament amb altres persones i per a assumir les seves responsabilitat com a ciutadà, així com per a portar a terme una vida laboral productiva.

Aquí, a més, es deixen de banda altres concepcions que consideren que l'educació és un bé i que, com a tal, es pot adquirir al mercat d'acord amb les possibilitats de cadascú lliurement, i que l'educació té una funció de selecció dels més dotats actuant com un mecanisme de promoció de l'excel·lència i establint, per a això, vies de formació diferenciada.

El segon: "La necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laborin per aconseguir aquests objectius tan ambiciosos. La combinació de qualitat i equitat exigeix un esforç compartit."

Enfront de l'èmfasi exclusiu en l'esforç de l'alumne, cal considerar l'esforç necessari per part dels pares i mares, els professors, l'Administració educativa i la societat en general.

Aquest esforç compartit té una altra dimensió: Que els centres que reben diners públics assumeixin els nous reptes que suposa l'escolarització de tots els alumnes/as fins als setze anys, amb la diversitat d'interessos i motivacions, i amb el pluralisme cultural, i tot això concretat en una escolarització equitativa dels alumnes evitant duplicitats de xarxes o la selecció de l'alumnat.

El tercer: "El compromís decidit amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea."

Entre els quals figura la reducció del fracàs escolar en un 10% i que un 85% de la població de 20 anys arribi a una formació de batxillerat o equivalent almenys. Això es tradueix en una sèrie de mesures com ara el reforçament de l'aprenentatge permanent al llarg de tota la vida, l'increment de l'oferta postobligatòria, la flexibilitat per accedir-hi i el reforç dels llaços entre la formació postobligatòria i la vida laboral.

Mentre aquests objectius ambiciosos plantegen dubtes sobre si allargar o no l'escolaritat fins als setze anys al nostre país, als altres països europeus estan pensant en com arribar a gairebé tot l'alumnat i que el 85% continuï els estudis post obligatoris.

Ara bé, tot això suposa també canvis importants per a l'educació bàsica.

A manera de resum sobre la LOE, es pot afirmar que, des de el nostre punt de vista, respon molt millor que la LOCE a l'imperatiu ètic i social de garantir una millor educació per a tothom, i d'alguna manera ha procurat aprendre algunes de les lliçons que el pas de la LOGSE ens ha

deixat, així com també certes recomanacions de la LOCE. Potser per això es mou, en determinats temes, en un terreny intermedi, suficient per deixar descontents i per provocar crítiques a tort i a dret.

Entre les propostes de la LOE, excepte petits ajusts en algunes ensenyances especials, la resta de l'ordenació del sistema establert per la LOGSE s'ha mantingut igual. És una mostra de continuïtat que cal apreciar, ja que sembla irrenunciable una ordenació del sistema com l'actual, que s'ha d'obrir, ampliar-se i tornar-se més flexible si, com és pertinent, es vol apostar per la formació al llarg de la vida. En les altres dimensions, com ara la del currículum, la gestió i l'organització dels centres i la política de professorat, s'aprecien noves propostes, encara que persisteixen certs elements de disseny LOGSE, així com d'altres procedents de la mateixa LOCE.

En primer lloc, pel que fa al currículum escolar, que és la peça fonamental de qualsevol reforma educativa, seguim amb els grans interrogants: Què s'ha d'ensenyar als nostres centres? A l'entorn de quins aprenentatges s'han de treballar i relacionar, els continguts? Quines oportunitats d'aprenentatge s'han d'afavorir per facilitar l'aprenentatge de les competències formatives bàsiques? Etc.

Hi ha la consciència d'un currículum actual excessivament academicista i més centrat en la quantitat d'informacions que no en la qualitat i la profunditat dels coneixements. També de falta de coordinació entre les etapes, no gaire formatives. I les mesures per a l'atenció a la diversitat són més una excepció que no la regla general.

En matèria d'organització i gestió de centres, bàsicament es mantenen els principis d'autonomia i participació, i s'ha adoptat una fórmula intermèdia entre la LOCE i la LODE per escollir directors (són específicament directors pedagògics).

En la política de professorat, s'encarrega a l'Administració que vetlli pel "tracte, consideració i respecte", es planteja el reconeixement de la funció de la tutoria amb incentius professionals i econòmics, i es reconeix que serà necessari propiciar l'especial dedicació al centre i la innovació. El que sí que hi està expressat i que representa una novetat important és la formació inicial, que ara es dissenyarà d'acord amb l'Espai Europeu de Formació Superior.

Les directrius elaborades per a la formació de mestres d'Educació Infantil i Primària s'han retocat substancialment, així com el màster del professorat de Secundària, que esta en discussió avançada. A pesar d'alguns avanços importants (ampliació dels anys per a la formació de

mestres, un pràcticum més complert, elevació a la categoria de màster de la formació inicial del professorat de Secundària), sembla que es desaprofita l'ocasió d'interpretar com seria convenient l'actual moda de les competències professionals i projectar-les sobre el disseny de les titulacions de manera que realment es desenvolupin els coneixements, capacitats i actituds i compromisos que la professió requereix, per viure i per afrontar el treball en temps que plantegen alguns reptes.

Les competències bàsiques (una mostra més de la mirada posada en les polítiques de la Unió Europea) i que seran segurament la definició més específica en el desenvolupament de la LOE, són probablement la proposta més innovadora en aquesta matèria, així com, sota determinades condicions, podria arribar a ser un recurs profitós per a l'avaluació de diagnòstic contemplada a 4t de Primària i 2n d'ESO.

Les competències bàsiques podrien arribar a ser una oportunitat ben aprofitada per poder repensar el currículum i l'ensenyament, adoptant mesures que ajudin a disminuir la fragmentació i a formar criteris més fonamentats per l'avaluació dels aprenentatges, tot i que això desborda el marc de la reforma com a tal.

Tot dependrà del significat que es doni i el desenvolupament que es faci d'aquestes competències, i de la manera com els centres i el professorat se sentin implicats a repensar les grans qüestions sobre el currículum i l'ensenyament, abans plantejades, de la qualitat de la formació docent, així com l'exercici d'una autonomia responsable dels centres.

### **Traspàs de Competències en Matèria d'Educació (Orientació) a les diferents Autonomies**

La Constitució atribueix a l'Estat competències exclusives sobre determinats aspectes de l'educació (art. 27), "la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics, professionals i les normes per al desenvolupament del citat article, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria".

L'article 149.1.30 precisa les competències que en aquest camp podran tenir les Comunitats Autònomes, com ara "foment de la cultura, de l'investigació i en el seu cas de la llengua de la Comunitat Autònoma" (art 148,1,17 ), si bé és cert que aquest article contempla poques competències i molt limitades, els respectius Estatuts d'Autonomia les amplien substancialment, ja que, per l'article 149.3 de la mateixa Constitució, "les matèries no atribuïdes expressament a l'Estat per la Constitució seran competència de les Comunitats Autònomes."

Les Comunitats Autònomes que constitueixen l'Estat espanyol tenen plenes competències en matèria d'educació i han creat les seves institucions i serveis d'Orientació escolar i / o professional. Les comunitats que no tenen competències plenes depenen del Govern Central.

L'Orientació s'ha d'entendre com un element important per a tot el Sistema Educatiu i, per tant, el fet que estigui traspasada a les comunitats autònomes hi contribueix com un factor de qualitat ja que pretén una educació integral i personalitzada de tots i cadascun dels alumnes i un servei accessible de forma contínua per a tothom al llarg de la vida, que és un element inherent a la funció docent.

Els serveis d'orientació són un suport imprescindible per a aquesta tasca: una intervenció des del currículum, transversal, preventiva, inclusiva i recolzada en l'estructura dels centres. El rol del professional de l'Orientació en el centre educatiu ha de ser el "d'un expert", que, des del context del centre, coopera amb els professionals de l'educació i altres professionals, en la millora de la resposta educativa de cada alumne i alumna.

#### Model organitzatiu d'orientació:

Actualment en les diverses autonomies es conjuguen serveis interns, externs i mixts d'orientació en els sistemes educatius. Tots aposten per una major implicació i presència dels professionals de l'orientació en els centres.

Hi ha un procés de revisió generalitzada de millora del model d'orientació motivat per: les noves demandes i necessitats, necessitat de coordinació amb altres professionals, incrementar la presència del professional de l'orientació al centre, la recerca de l'equilibri entre les tasques d'orientació dintre el centre i les derivades del treball de col·laboració amb els recursos de la zona.

Sigui quin sigui el model pel qual s'opti, és necessari garantir la coordinació vertical i horitzontal, les actuacions en la zona educativa en la qual se situa el centre i la coordinació amb altres serveis d'orientació de dins i fora del sistema educatiu, especialment per a la millor atenció a la població infantil que s'incorpora al sistema escolar.

Fent una breu referència als serveis d'Orientació de les diferents comunitats autònomes, hem de parlar de les que han creat serveis, com per exemple, els Serveis Psicopedagògics escolars (SPE) de la Comunitat Valenciana, creats pels Decrets 53 de 18 de febrer de 1989 i de 24 de

juny de 1992, i finançats per la Generalitat, que estan formats per psicòlegs i pedagogs que, per a accedir a aquestes places, han de passar per un concurs de mèrits.

En els centres d'ensenyament secundari funcionen, sota la responsabilitat del seu director, uns cinc-cents serveis.

Els usuaris en són els professors del centre, els alumnes i les seves famílies.

Funcionen també programes per a l'animació i la promoció de l'educació d'adults per l'ordre de 2 de juny de 1990.

La Comunitat Valenciana va convocar ajudes econòmiques destinades al manteniment dels gabinets psicopedagògics escolars dependents d'ajuntaments i mancomunitats de municipis, per a l'exercici 1997 (Ordre 18.2.97; DOGV 27.2.97). El nombre de Gabinets d'Orientació Educativa dependents de les Corporacions Locals que van estar en funcionament en el curs 1996/97 es va elevar a 173 i van desenvolupar-hi les seves funcions 420 professionals. Als anteriors s'han de sumar el col·lectiu de professionals integrats en els Equips Externs d'Orientació Educativa, Psicopedagògica i Professional, on van prestar serveis 208 psicopedagogs, 126 logopedes, 26 treballadors socials i 3 metges, que estenien el seu àmbit d'actuació als centres públics i privats concertats d'Educació Infantil i Primària. L'Orientació educativa en els centres públics d'Educació Secundària va ser portada a terme durant el curs 1996/97 per 207 professionals a tota la Comunitat.

**Els serveis d'Orientació de la Comunitat Autònoma de Catalunya** es creen per l'Ordre de 20 de maig de 1983 ( DOG 13/7/1983) i els gestiona el Departament d'Educació de la Generalitat.

En primer lloc parlarem dels EAP (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica). Les seves activitats es desenvolupen fora dels centres d'ensenyament primari i secundari, a través d'activitats directes amb els tutors i amb activitats indirectes (formació del professorat, relacions amb els equips mèdics, especialistes en llenguatge i assistents socials ).I les seves funcions són:

- Prevenció educativa escolar, familiar i social.
- Detecció de problemes en el desenvolupament psicològic.
- Valoració de necessitats educatives especials .
- Elaboració i seguiment de programes de desenvolupament individual.
- Orientació escolar, personal i vocacional.
- Assessorament al professorat.

- Ajut a la Inspecció en la determinació de les necessitats concretes del sector.
- El personal està format per pedagogs, psicòlegs, assistents socials i metges.

El model d'organització és de "serveis externs" a les institucions escolars. Treballen directament amb els professors i tutors o indirectament, a través de formació del professorat amb cursos, relació amb equips mèdics, etc.

Funcionen també a Catalunya els Centres de Recursos per a la Formació del professorat, que col·laboren amb els Instituts Municipals i els Departaments que el·laboren els Plans Unitaris de Formació. Territorialment estan ubicats en grans ciutats i en els caps de Comarques.

Els Programes de Formació Institucional, que tenen per objectiu principal la formació del professorat, depenen directament de les Delegacions Territorials del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que és qui gestiona les àrees de formació considerades especialment "sensibles" per la administració catalana, com ara:

- L'ensenyament del català.
- Ensenyament d'idiomes moderns.
- L'Educació Física (amb col·laboració amb l'INEF)
- L'Educació Especial.
- Actua en totes les províncies

El servei de programes Escola /Treball, que organitza programes de pràctiques per als estudiants, basats en acords entre centres educatius i empreses.

S'ha d'esmentar el Programa d'Informació i Orientació als Estudiants (Generalitat de Catalunya, 1992) establert a través de l'Ordre de 3 de desembre de 1990 (DOG 19/12 90), que estava sota la responsabilitat del Departament de la Presidència de la Generalitat. El 1989, el Departament de Joventut va establir el programa d'Orientació Professional autoaplicat (POPA). Catalunya disposa també de l'Institut Català de Noves Professions (INCANOP), que treballa sobre les necessitats professionals del futur.

La Direcció General d'Ocupació del Departament de Treball patrocina una sèrie d'activitats, com ara la dels Centres d'Informació Professional (CIP) a capitals de província i ciutats industrials, i també patrocina l'Orientació Professional Individual als Centres Col·laboradors de la Generalitat especialitzats en Orientació i localitzats per tot Catalunya.

A partir del 1993 es convoquen oposicions anuals a pedagogs per als entres d'Ensenyament Secundari, però en una proporció molt limitada.



## **Al País Basc**

Pel Decret 154 de 14 de juny de 1988 (BOPV) de 24 /6/ 1988) comencen a funcionar els Centres d'ajut i Recursos per a l'Ensenyament no Universitari

Els Centres d'Orientació Educativa (*Pedagojiazko Aholkulariza-Tegien*).

Per l'ordre de 27 de juny de 1988 (BOPV) de 8 de juliol de 1988), funcionen 22 centres d'Orientació sectorials, per al desenvolupament de Projectes d'Orientació Pedagògica als Centres d'Ensenyament Secundari. El curs anterior havia tingut lloc la convocatòria d'ajudes destinades a equips zonals de suport al sistema educatiu, dependents de les Corporacions Locals. La resolució es va produir el 19 de juliol de 1996 (BOPV 3.10.96) i es van concedir a 6 Corporacions Locals ajudes d'entre 673.200 i 1.863.500 pessetes. En el curs 1996/97, a més, hi va haver la presència de Consultors als centres d'Educació Primària i d'Orientadors als Centres d'ESO, Batxillerat i FP, així com de Professors de Pedagogia

**A la Comunitat Foral de Navarra:** A partir del 1990 la Comunitat Foral de Navarra va regular l'Orientació amb la creació d'òrgans d'actuació en matèria d'Orientació Psicopedagògica i Educació Especial. L'Orientació escolar es du a efecte a través de la Unitat Tècnica d'Orientació Escolar, formada per un col·lectiu de professionals, psicòlegs i pedagogs, organitzats en equips d'Orientació Psicopedagògica de zona.

Durant el curs que s'examina, van actuar un total de 10 equips distribuïts per tota la geografia de la Comunitat, sent el seu àmbit d'intervenció el format pels centres públics i privats concertats d'Educació Infantil, Primària i Secundària. El nombre d'orientadors durant el curs va ser de 94, que van atendre l'alumnat de 174 centres d'Educació Infantil i Primària i 46 centres d'Educació Secundària. Es creen amb diferents decrets, el Foral 76. 1 de Març i (BON de 15 de Març de 1993 i el 260/1993 de 6 de setembre), les Unitats Tècniques d'Orientació Escolar i d'Educació Especial, per gestionar els Equips d'Orientació.

## **Comunitat Autònoma de Galícia**

En aquesta comunitat les tasques d'Orientació les fan els Equips Psicopedagògica d'Ajut a L'Escola (EPSA) regulats per l'ordre de 8 d'agost de 1985 (DOG 3 de setembre de 1985). Els departaments d'Orientació en Centres d'Ensenyament Primari, que són voluntaris, estan regulats per l'ordre de 15 de juny de 1991, i també hi ha els projectes experimentals d'Orientació Educativa dels Ensenyaments Mitjans.

L'EPSA funcionava als centres d'ensenyament primari i estava format per professors, psicòlegs i especialistes en audició i llenguatge, amb funcions de prevenir i crear programes de desenvolupament individual, a més de donar informació a pares i professors sobre les possibilitats d'estudi i possibilitats de treball.

El govern de Galícia controla i segueix les activitats, i ofereix una avaluació de l'Orientació a través d'informes i inspeccions periòdiques dels Departaments d'Orientació. D'altres experts estudien la manera de millorar els serveis.

### **Serveis d'Orientació a la Comunitat Autònoma Andalusia**

Amb dels Decrets 238 de 23 de novembre (BOJA de 3 de desembre de 1983) en vigor, es van instaurar els Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE); la resolució de l'1 de setembre de 1989 (BOJA, 15/9/89) que definia les seves funcions .

D'altra banda, els Departaments d'Orientació (DO) es van establir de manera experimental el 1991, per als Centres d'Ensenyament Primari i Secundari de què era responsable la Direcció General d'Ordenació Educativa de la Conselleria Andalusia d'Educació i Ciència.

Pel Decret de 2 de gener de 1992 (BOJA de 15/92) va començar a funcionar el Programa de Formació Professional Ocupacional d'Adults. Aquestes actuacions es coordinen amb el Centre de Professors (CIP) i els Equips d'Ajut Extern amb les empreses, que ajuden als joves a conèixer les oportunitats de feina i a prendre decisions al final dels estudis.

El 1995, el BOJA de 29 d'agost publica l'Ordre de 17 de juliol de 1995, per què s'estableixen les directrius de l'organització i el funcionament de l'acció dels tutors del professorat i els Departaments d'Orientació.

A Andalusia, per al curs escolar 1996/97, es va autoritzar la implantació de Departaments d'Orientació en un total de 79 Instituts d'Ensenyament Secundari de la Comunitat, de conformitat amb les prescripcions referents a això contingudes a la LOGSE (Ordre 5.12.96; BOJA 16.1.97).

### **Comunitat Canària**

El curs 1996/97 van desenvolupar les seves tasques orientadores 301 professionals integrats en els Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica, a més dels integrants dels 2 Equips

Específics que van funcionar en la Comunitat. A la Comunitat Autònoma, hi actuen els Equips Psicopedagògics de Suport, la regulació del qual datava de 1985 i va ser modificada el curs 1996/97 per l'Ordre de 25 de novembre de 1996 (DOG 26.12.96). En el curs 1 que es refereix aquest Informe van funcionar a la Comunitat un total de 35 equips, integrats per 96 psicòlegs i pedagogs, 37 especialistes en Audició i Llenguatge i 2 treballadors socials.

L'Administració educativa va regular el pla d'activitats i el règim de funcionament dels Equips Psicopedagògics de Suport de la Comunitat (Resolució 26.11.96; DG 27.12.96). Els Equips citats desenvolupen les seves funcions dins una zona geogràfica específica que tenen assignada, en relació amb l'alumnat de centres públics d'Educació Infantil i Primària, fonamentalment, sense perjudici de l'assistència als centres d'Educació Especial o als Departaments d'Orientació dels Instituts d'Ensenyament Secundari que ho requereixin.

## **Els Serveis d'Orientació Educativa i Professional**

### **L'Orientació a la resta de l'Estat**

El Llibre Blanc per a la Reforma Educativa (1989), en el c. XV sobre Orientació Educativa la va situar en tres nivells:

- a) A nivell d'aula i grup-classe, amb la funció dels tutors i l'Orientació, que correspon a tots els professors i particularment al professor tutor.
- b) A nivell d'escola o centre educatiu, com a institució integrada per l'equip docent i els recursos materials a la seva disposició. En aquesta institució és convenient la creació d'un Departament d'Orientació.
- c) A nivell del sistema escolar, concretat en la demarcació de districte o sector. Ha de constar d'un Equip Interdisciplinari i des d'aquest, en coordinació amb altres programes i serveis, el sistema ha de donar resposta adequada i completa a les necessitats que apareixen en el sector (1990, 17).

L'organització de l'Orientació Educativa i de la Psicopedagògica obeeix a un esquema senzill i jeràrquic. A partir dels drets dels alumnes a l'orientació i des de el grup docent es deriven diferents nivells:

- 1) Tutors
- 2) Departament d'Orientació
- 3) Equip de sector especialitzat interdisciplinari

Pel que fa a la legislació, la concreció pràctica d'aquests nivells va ser:

Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP), creació per OM de 14 de juny de 1991 i OM de 9 de desembre de 1992. Depenen de la Direcció General de Centres del MEC. Les seves funcions més importants són la coordinació de recursos i serveis de la zona, col·laboració amb els CEPs en activitats de formació i assessorament i a nivell de centres escolars, ajut per a confecció curricular i col·laboració amb el professorat i les famílies. Els equips estan formats per psicòlegs, pedagogs, treballadors socials i, si cal, mestres especialistes en Audició i Llenguatge i d'altres professionals.

Consolidació dels llocs de treball: 22 de març de 1988 (BOE de 13/5/1988).

Es configuren com a serveis externs d'ajut integrats juntament amb els Centres de Professors i Recursos, en les Unitats de Programes Educatius de les Direccions Provincials d'Educació.

### **Els Departaments d'Orientació dels Instituts d'Educació Secundària**

Son creats pel RD 199/1993 pel qual s'aprova el Reglament Orgànic dels Instituts d'Educació Secundària i depenen de la Direcció General de Centres. Les seves funcions són l'el·laboració i la coordinació de l'Orientació Acadèmica i Professional, el pla d'acció en la tutoria, la detecció de problemes d'aprenentatge, l'avaluació pedagògica i psicològica dels alumnes, l'assessorament de la Comissió de Coordinació Pedagògica i assumir, en el seu cas, la docència de grups d'alumnes. Els departaments estan formats per professors del cos de professors d'Ensenyament Secundari i del cos de Professors Tècnics de Formació Professional, dels quals, almenys un és especialista en Psicologia i Pedagogia.

Respecte als projectes d'Ajut Psicopedagògic i Orientació Educativa en centres d'EGB (25/ 2 / 1988, B.O.E. 3/ 3/88 i any 89), l'aprovació de qualsevol d'aquests grups està condicionada a la presentació d'un projecte, a la disponibilitat d'un professional (psicòleg o pedagog) que dirigeixi el projecte i a unes prioritats: centres de zones marginades, centres d'EE/ Integració. Així, indirectament, el centre ja comptava amb un Orientador.

### **Altres Serveis Institucionals a Espanya**

Els Orientadors de Centres de Primària coordinen les activitats d'Orientació i tutoria amb la titulació de psicòlegs o pedagogs, preferentment.

L'Orientació d'adults (CEDEFOP, 1989) està més enfocada a formació ocupacional i al pas a la vida professional com el programa PETRA en què participa el Ministeri de Treball i Seguretat Social i el d'Educació i Ciència .

L'Orientació a la Universitat no esta institucionalitzada, a Espanya, excepte algun programa amb poc pressupost.

Les Universitats de Barcelona i la Universitat Nacional d'Educació a distància (UNED) han realitzat certs esforços per començar a proporcionar serveis relacionats amb l'Orientació. La Universitat de Barcelona va crear un Sistema d'Orientació per a nous alumnes i va organitzar algunes sessions de euroorientació en col·laboració amb el patronat Català Proeuropa (Echevarria et Al, 1966). La Universitat Politècnica està en via d'establir uns serveis informatitzats.

En el camp del voluntari i les associacions, els primers són fonamentalment serveis socials, com ara el Servei d'Informació i Promoció de les Activitats Juvenils (SIPAJ) de Barcelona i el FIP (Associació no Governamental per a la Prevenció de l'Alcoholisme altres toxicomanies i per a la Reinserció social), que tenia un projecte per a l'orientació professional una vegada haguessin superat els problemes d'addicció.

A Madrid, a la Universidad Complutense i a la Politècnica hi ha 330 associacions d'estudiants, i a la Universitat Autònoma de Barcelona 49. Un 10% d'aquestes estan relacionades amb l'orientació, com ara l'Associació Internacional per a l'Intercanvi d'Estudiants (AIESTE).

Les associacions professionals per l'Orientació a Espanya són: l'Asociación Española de Orientación Psicopedagógica (AOEP) de Madrid i amb seus a València i Canàries, i l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP) de Barcelona, que publiquen les revistes d'Orientación Pedagógica, la primera, i la revista d'Orientació de l'ACOEP REDO), la segona.

El Consell Escolar de l'Estat considera insuficient la implantació dels serveis d'Orientació Educativa, si tenim en compte que constitueix un element essencial a l'hora de garantir la compensació de les desigualtats i l'atenció a la diversitat de les necessitats educatives de l'alumnat, tant d'Ensenyament Primari com a Secundària.

Pel que fa als recursos destinats a serveis d'Orientació en l'Ensenyament Primari, hem de dir que la seva escassetat ha motivat que l'Orientació hi sigui gairebé testimonial. La zonificació

dels seus àmbits d'influència és tan gran i el nombre de centres assignats a cada equip és tan elevat, que la tasca se'ls presenta molt difícil.

Això té com a conseqüència una acció puntual i freturosa, que no és la manera d'actuar adequada i imprescindible perquè l'Orientació educativa adquireixi tot el seu sentit, ja que el que cal és assessorament al professorat sobre l'atenció a la diversitat, propostes i coordinació del pla d'acció tutorial dels centres, detecció precoç d'alumnes/as amb necessitats educatives especials, en el cas dels equips d'atenció primerenca, i atenció a l'alumnat amb deficiències de tipus físic i/o psíquic.

Una valoració similar mereix la dotació de plantilles dels Departaments d'Orientació dels Centres de Secundària. Així mateix s'ha de contemplar aquesta atenció de forma adequada a les Seccions de Secundària creades en petites localitats comarcals per a impartir-hi l'ESO en exclusiva, de manera que tinguin una real autonomia de funcionament.

Per tot això, el Consell Escolar de l'Estat insta les Administracions educatives a fer una aposta decidida per la consolidació i el creixement dels equips d'Orientació de l'ensenyament no universitari.

### **Resum i reflexions**

Hem constatat que l'evolució de l'Orientació a Espanya, amb uns inicis de segle de gran interès, va passar a una decadència per tornar a sorgir amb força les últimes dècades.

Hi ha un període totalitari on l'orientació no té quasi lloc. Les lleis de l'època presenten una gran confusió entre els valors religiosos i polítics. L'Orientació hi és entesa com a adoctrinament.

Hi ha una segona etapa on l'Orientació ja apareix amb l'inici de l'activitat en entres com ara el d'Orientació Didàctica (1954), el Centre de Documentació i Orientació Didàctica de l'Ensenyament Primari (1958), el Servei d'Orientació Psicotècnica (1959) i l'Institut Nacional de Psicologia Aplicada (1963) on s'inclourà el Departament d'Orientació Escolar i Professional de Psicologia del Nen.

És a partir de la Llei General d'Educació (1970) , que l'Orientació és més important. Hi ha serveis d'Orientació a EGB, Batxillerat, FP, COU i Educació Universitària .

El Servei d'Orientació Escolar i Vocacional per a l' EGB.

Els Instituts de Psicologia Aplicada, i també els de Psicotècnica, es transformen en Instituts d'Orientació Escolar i Vocacional per a l'Ensenyaments Mitjà.

Amb la LOECE i la LODE (1985) no hi ha avanços, més aviat al contrari. És la **LOGSE (1990)**, la que torna a donar importància a l'orientació i dedica un gran espai a la seva potenciació i desenvolupament.

Pel que fa a les comunitats, amb els traspassos i el desenvolupament dels Estatuts d'Autonomia han desenvolupat els serveis d'Orientació (COP, EA.P, EPA, EPOE, SPE i STOEP), en què s'integren els antics Serveis d'Orientació Escolar i Vocacional (SOEV), els Equips Multiprofessionals (EM), els Equips d'Intervenció Psicopedagògica (EIP) i els Equips d'Acció Compensatòria (EAC) a l'EGB, i els Instituts d'Orientació Escolar i Professional (IOEP) corresponents a BUP i FP.

Després de totes les iniciatives que planteja la llei, la seva posada en pràctica és més aviat lenta i, de vegades, insuficient en l'àmbit oficial, i en l'àmbit de l'ensenyament no oficial, quasi inexistent.

## **5.- L'Orientació a la Comunitat Europea**

### ***5.1.- Apartat històric***

La dècada dels vuitanta, la Unió Europea va començar un treball d'investigació sobre la tasca que realitzaven en Orientació la majoria dels estats membres. Els resultants, publicats a través de documents institucionals, han mostrat els objectius i les característiques de les diferents iniciatives fetes a la Europa Comunitària.

#### **En una primera etapa, Programes i Tractats**

Tot plegat ha anat acompanyat de la potenciació de programes que han incidit fonamentalment en l'àmbit de l'Orientació Professional. El més important és el programa PETRA, amb activitats dedicades a la investigació en el camp de l'Orientació, principalment.

“El paper de l’Orientació és, avui dia, ser un instrument fonamental d’enllaç i integració de les mesures proposades en el camp de la formació i del treball“ (Elvira Repetto i d’altres p. 147,148. UNED, 1995). Per això, segons aquesta autora, el paper que la CE ha de desenvolupar en l’Orientació ha d’anar lligat a les dues Polítiques Comunitàries:

. Política Social i, principalment, la política sobre ocupació, centrada en el món laboral, de recol·locació i de canvi d’activitat.

. Política Educativa o de Formació Professional per a aconseguir una transició adequada des de la vida escolar a la professional per als joves, i reciclatge, reconversió, promoció i perfeccionament professional per als adults.

D’entre les iniciatives i mesures d’actuació desenvolupades en aquestes dues àrees en els àmbits funcionals i territorials, destacarem les funcions de les Comunitats Europees fins a la primera Reforma del Fons Social Europeu la tardor del 1971.

En aquesta primera etapa ja es va fer un examen de projecte de Recomanació de la Comissió als estats membres per a fomentar l’Orientació Professional l’any 1965, i un mes després, el juny del mateix any, una Resolució va establir que la política ha de ser de plena ocupació, de formació professional i amb Orientació.

**Al 1966** el Dictamen del Comitè Econòmic i Social de 24 de febrer assenyalava que l’atenció en Orientació havia de ser gratuïta.

En la resolució del Parlament també s’assenyala la importància de l’Orientació Professional per als joves i els adults, per a la preparació sistemàtica dels treballadors i per a fer front a les exigències de la producció.

El 18 de juliol del 1966, la Comissió va adoptar la Recomanació 66/ 484/ C.E.E. (DOC 2815 de 24-8-66, p.66) als Estats membres per fomentar l’Orientació Professional, que en la seva definició abasta la informació i el Consell professional, i tant a la ciutats com al camp.

L’any 1967 el Programa de Col·laboració i Intercanvi d’Experiències dóna lloc a una gran quantitat de treballs i estudis sobre l’Orientació Professional.

Els anys 1967-68 s’aprova el reglament per a la lliure circulació de treballadors i té lloc un gran desenvolupament econòmic als Estats membres, que produeix una gran preocupació pels problemes socials i l’augment de treballadors i llocs de treball, que fan molt necessàries, a causa de les fortes modificacions estructurals i tecnològiques, les noves tècniques de treball que



apareixen en la economia i que donen lloc a un gran desplaçament professional, si es volen garantir les ocupacions i els sous.

**L'any 1970**, per Decisió del Consell es crea el Comitè Permanent d'Ocupació. En aquesta decisió es deia que “és convenient fer possible la completa expansió professional, la promoció social i l'òptim rendiment econòmic mitjançant la millor Orientació possible, la formació professional permanent i l'organització vinculada al desenvolupament tecnològic: l'única manera que els canvis no siguin considerats com un mal sinó com una possibilitat de progrés individual i col·lectiu”.

L'any 1971, en la reunió del 27 de juliol el Consell va reformar el Fons Social Europeu perquè les intervencions del fons tinguessin per objecte contribuir en les accions de formació, de readaptació i de reintegració professional dels treballadors, en accions destinades a afavorir la lliure circulació de mà d'obra. Es concediren ajuts als projectes presentat pels Estats membres, que afavorien l'adaptació al progrés tècnic, l'actualització de la mà d'obra i la formació professional dels treballadors, la inserció i reinserció en l'activitat econòmica, etc.

### **En la segona etapa de 1971-1985**

S'esdevé un gran canvi des de l'etapa anterior, l'atur comença a augmentar i es passa a la política social de “millor ocupació“. La Comissió, el 7 de juliol de 1972 va transmetre un document en què figuraven unes indicacions en matèria d'ocupació i d'atur, i s'apuntava que, si bé les solucions s'havien de buscar al camp de l'Orientació, de la Formació i de l'Adaptació Professionals, aquestes solucions depenen de les que es prenen en l'àmbit de les polítiques econòmiques generals.

L'any 74, en la resolució referent al programa d'Acció Social, es van fixar els objectius d'aconseguir plena ocupació, així com millor nivell de vida i de treball, i la participació dels col·laboradors socials en les decisions econòmiques i socials de la Comunitat.

L'any 1975, fora de l'àmbit estrictament comunitari, és l'Organització Internacional del Treball (OTI) en el Conveni 142 “sobre Orientació Professional i la Formació Professional en desenvolupament dels Recursos Humans“ qui insta els estats signataris del conveni a polítiques i Programes d'Orientació i Formació Professional, tant dins com fora del sistema oficial d'ensenyament.

Quant a fets rellevants, els anys més destacats del que resta d'aquesta segona etapa són:

**Any 1976**, Recomanació sobre la preparació professional dels joves per a combatre l'atur. Es deia: "Aquesta preparació tindrà per objectiu afavorir l'entrada dels joves al món del treball. Hauria d'incloure una Orientació Professional..."

El 24 de maig de 1977 la Comissió va remetre al Consell el document "Creixement i estabilitat en l'ocupació: la situació i les possibilitats", on es deia que, per a millorar i estimular l'ocupació, són necessàries, entre d'altres actuacions, millorar els serveis de col·locació i d'Orientació.

L'any 1979, en un altre document, la Comissió sobre la Reducció del Desajust Qualitatiu entre l'Oferta i la Demanda d'Ocupació recomana l'Orientació Professional i la formació inicial i contínua.

El Consell, en la Decisió 79/642/CEE, de 16 de juliol, va adoptar el segon programa d'intercanvi de joves treballadors (DOCE 308), de 30-12-76.

**El 27 de juny de 1980**, el Consell (a proposta de la Comissió) adopta una resolució sobre "Orientacions d'una política comunitària per al mercat laboral". En aquest document es proposa un programa per augmentar l'eficàcia dels serveis públics de col·locació (SEDOC), en especial en matèria d'Orientació i formació professional. En aquest sentit, s'havia adoptat el 18 de desembre de 1979 la Resolució del Consell sobre treball i formació dels joves de manera alternant.

L'any 1981 la Comissió transmet al Consell, el 26 d'octubre, una comunicació sobre les prioritats per a l'acció comunitària en el camp de la creació d'ocupació, principalment per als joves entre 16 i 18 anys, per a una preparació adequada en aquestes edats i per als joves de 19 a 25 anys, per a potenciar l'accés al treball amb uns programes de creació d'ocupació.

**L'any 1983**, el 17 d'octubre es modifica el Fons Social Europeu amb unes noves regles: els fons són dirigits a l'ajut dels joves de menys de 25 anys que tenen dificultats per trobar ocupació a causa de la manca de formació professional, els aturats, les dones que volen tornar a desenvolupar un treball professional, els minusvàlids, els treballadors immigrants i les persones ocupades en petites i mitjanes empreses.

El fons també podia finançar la formació de forjadors i agents de desenvolupament, així com persones encarregades de l'Orientació professional.

El 23 de novembre, la Comissió adopta una Comunicació sobre “la contribució a les Iniciatives Locals d’Ocupació” (ILE), per a l’accés a la formació a favor d’aquells que els seus estudis no són recents, a la formació inicial, al reciclatge d’educadors i a les persones encarregades de l’Orientació Professional.

L’any 1984 el Consell va adoptar el Tercer Programa per afavorir l’Intercanvi de Joves Treballadors dintre de la Comunitat, a través de la Decisió 84/63/C.E.E. de 13 de desembre de 1984 (DOCEL 331, de 19-12-84 ).

### **La tercera etapa: 1985-1991**

Anys 1985-86-88-89

A partir de la renovació de la Comissió, el 1985 i sota la presidència del francès Jacques Delors, es dona un gran impuls a la política social i ja es parla de l’“Espai Social Europeu“, que segons la definició de Gomis Díaz (1989) suposa “una nova dimensió de la política social de la Comunitat Europea, en què l’objectiu és arribar a una veritable Política Social Comunitària que sigui un element essencial de la pròpia Unió Europea”.

Els tres objectius bàsics d’aquesta política :

- . L’ocupació com a centre, amb la reconversió i l’adaptació a les noves tecnologies i experiències pilot per a la inserció professional dels aturats, minusvàlids i nous empresaris.
- . Intensificar el “diàleg social”, que tractaria de l’orientació de la política social comunitària, en el camp de l’ocupació i l’organització del temps del treball.
- . Millorar la cooperació i la concentració en matèria de protecció social, amb l’establiment d’un pressupost social europeu i coordinant les normes de la Seguretat Social.

En la Resolució del Parlament Europeu del 16 d’abril de 1985 sobre las prioritats de la nova Comissió en l’àmbit dels temes socials i la política d’ocupació s’acorden entre d’altres :

- . Donar més importància als serveis d’Orientació i informació professional.
- . Crear entre les activitats de la Comissió i del CEDEFOP un servei d’Informació i Orientació Professional.

Any 1988

Es dicta el Reglament CEE n° 4255/88 del Consell, de 19 de desembre de 1988 (DOCEL 374, de 31-12-88), pel qual s’aproven les disposicions d’aplicació del Reglament CEE n° 2052/88, en el que fa referència al Fons Social, que conté diverses referències a l’orientació professional .

Any 1989

En el Consell Europeu d'Estrasburg, els caps d'Estat i de Govern dels onze Estats membres (menys el Regne Unit) van adoptar la "Carta Comunitària dels Drets Socials Fonamentals dels Treballadors" que va adoptar la Comissió el 27 de setembre. La Carta considera especialment com a drets fonamentals, entre d'altres, la lliure circulació de treballadors, la formació professional, la llibertat d'elecció i exercici d'una professió, el salari just, etc."

El 30 de novembre, una Resolució adoptada pel Consell de Treball i Assumptes Socials va crear un Observatori Europeu d'Ocupació.

El Consell va aprovar també el 27 de juliol de 1992 la modificació de la segona part del reglament CEE n° 1612/ 68, sobre la lliure circulació de treballadors.

## **5.2.- Tendències en l'Orientació a la Comunitat Europea**

L'Orientació en la Comunitat Europea, a què s'incorpora Espanya el 1986 presenta, en línies generals, les tendències següents (Watts, Dartois i Plant, 1987):

Caràcter continu de l'orientació, tant la professional com l'escolar, que s'ha d'allargar fins al període de transició a la vida adulta i laboral.

D'altra banda, l'orientació és considerada com l'altra cara del procés educatiu. Aquí, del que es tracta és d'involucrar tots els agents educatius en les activitats d'orientació desenvolupant per a aconseguir-ho unes sistemes de suport perquè puguin desenvolupar aquesta funció Això, enfront de la tendència a desvitalitzar la figura del professor no deixant-li realitzar funcions que, com a educador, hauria d'abordar amb el grup-classe.

Actualment es pensa que hi ha la necessitat d'oferir als alumnes una educació integral. Per això la formació del professorat hauria de ser molt àmplia i general, i les tasques de tutoria i orientació hi haurien de tenir un paper molt destacat. També els pares i els agents socials han d'implicar-se activament en aquestes tasques.

La Comunitat Europea tendeix a un model professional més obert. Aquí, l'objecte de la intervenció ja no és el subjecte aïllat; sinó els grups primaris, la institució i la comunitat, dins un plantejament més ecològic i sistèmic de treball.

Els objectius d'intervenció no són només terapèutics, sinó fonamentalment de prevenció i desenvolupament. Això vol dir posar les bases per prevenir els problemes en aquelles poblacions diagnosticades d'alt risc, i d'altra banda, es posaran les condicions per promoure el desenvolupament personal i laboral dels agents involucrats en el procés educatiu.

Les estratègies d'intervenció contempnen l'actuació directa sobre els alumnes, però també incideixen en la importància de la consulta i formació dels "altres significatius" (pares, professors i companys), així com l'actuació sobre els agents socials rellevants.

Els alumnes són considerats com agents actius en el procés d'orientació. Això es tradueix:

a) En l'augment de programes d'educació per a la carrera (*Career Education*), programes d'experiència laboral, etc. dissenyats per oferir a l'alumnat diferents decisions. b) Donar menys importància als tests per a deixar pas a un increment de l'interès per promoure l'autoavaluació enlloc de l'aavaluació de "l'expert". c) Prioritat a "l'educació per a la iniciativa", com una manera de desenvolupar l'autoconfiança i l'espíritu d'iniciativa (factor fonamental per a promoure les mesures d'autoocupació).

### **5.3.- La Política Comunitària en l'Orientació. Tractats**

La formació professional era, almenys en els primers moments de la Comunitat, segons Gomis Díaz (1970), un instrument al servei de la política de plena ocupació, portada a terme per cada Estat membre d'una manera autònoma amb el finançament, almenys en part, de la Comunitat Europea.

**Entre els diferents tractats amb l'objectiu esmentat, esmentarem:**

**El tractat CECA** de l'abril de 1951, per a la reeducació dels treballadors per a l'accés a noves ocupacions.

**Tractat EURATOM** de 25 de març de 1957. A l'art. 33, esmenta, d'una manera general, activitats de formació com a perfeccionament professional.

**Tractat CEE de 25 de Març de 1957** A l'art 41 es fa referència a la formació professional en el sector agrícola, i a l'art. 118, a la col·laboració entre els Estats membres en matèries com la formació i el perfeccionament professional .

A l'art. 128, el més específicament dedicat a la Formació Professional, es preveu l'adopció per part del Consell de principis generals per a l'establiment d'una Política Comuna de FP que pugui contribuir al desenvolupament harmònic de les economies nacionals.

### **Decisions del Consell de la Comunitat que afecten l'educació i l'orientació**

**El 2 d'abril de 1963** s'estableixen els principis generals per a l'elaboració d'una Política Comuna sobre FP on, ja es parla, implícitament i explícitament, d'Orientació. Els destinataris en seran els joves i els adults.

**L'any 1965**, El Comitè per a la FP va dictaminar el 19 de març del mateix any, la prioritat d'acció en els camps de la FP.

**L'any 1966**, el 18 de juliol la Comissió adopta la Recomanació sobre Orientació Professional.

**L'any 1971**, En la reunió de 26 i 27 de juliol, el Consell aprova un text amb les Orientacions Generals per a l'elaboració d'un programa comunitari d'activitats en matèria de FP per a donar un nou impuls a aquesta matèria.

L'any 1971, en una reunió de tots els ministres d'Educació en el marc del Consell, aquest va instar a la cooperació en matèria d'Educació entre tots els estats membres, ja que això significaria un gran desenvolupament de la Política Educativa Comunitària .

Entre els anys **1972 i 1983**, es va adoptar, entre d'altres, un Programa d'Acció Social amb programes de formació i es va crear el CEDEFOP per al desenvolupament de la FP.

**En el programa d'acció al Comitè Consultiu per la FP** en matèria d'educació, per a millorar les possibilitats professionals i culturals dels emigrants i els seus fills, es possibilita la col·laboració i la correspondència entre els sistemes educatius d'Europa, l'intercanvi d'informació en l'àmbit de l'ensenyament superior i l'ensenyament de llengües estrangeres.

En la reunió del 29 de novembre de **1976** a Brussel·les del Consell i els ministres d'Educació, es van acordar accions per a preparar als joves per al treball, facilitar el pas des dels estudis a la vida activa i oferir als aturats i als treballadors uns aprenentatges complementaris perquè poguessin millorar les seves ocupacions i trobar feina, amb una sèrie de programes pilots.

Es van indicar les directrius adients per promoure l'Orientació professional per a les dones, els emigrants i els minusvàlids.

L'any 1983 hi ha la posada en marxa de la xarxa comunitària d'informació Eurydice sobre el reconeixement de diplomes.

El segon Programa, el **1982**, del pas de l'Escola a la Vida Activa i el 1983, la Resolució de l'11 de juny (DOC) 193, de 28-7-83, per a una cooperació més estreta entre els serveis d'ocupació i d'educació, amb el compromís de preveure, al final dels cinc anys següents, per a tots els joves que ho desitgessin, un període mínim de formació després de l'escolaritat obligatòria. Aquest compromís estava fonamentat en la noció de garantia social proposada per la Comissió.

### **Entre 1985-1991, Programes Erasmus, Petra, Lingua, Force**

El 15 de juny de 1987, aprovació del Programa ERASMUS per a la mobilitat d'estudiants. Una sèrie de programes que s'han convertit en símbols de la presència comunitària .

**El Programa PETRA**, per a la formació dels joves que ho desitgen, després de l'ensenyament obligatori. La segona part d'aquest programa dona un paper important a l'Orientació.

En l'àmbit de les noves tecnologies, el 1987 els programes de formació Comett, actualment en la segona fase, propicien la cooperació entre l'empresa i la universitat per a la formació en les noves tecnologies.

El programa Eurotecnet, per a fomentar la innovació en els àmbits de FP bàsica i contínua tenint present els canvis tecnològics actuals i futurs.

**El programa Lingua** per a l'aprenentatge de llengües va començar el 1989.

**El programa FORCE**, per a la formació professional contínua, el maig del 1990, amb la Decisió 90/267/CEE i amb una durada de quatre anys.

Per a una plena ocupació i el desenvolupament dels Recursos Humans, hi ha iniciatives com ara Euroforum, Now i Horitzó, per establir pràctiques comunes entre FP i el desenvolupament de l'ocupació perquè les regions menys desenvolupades participin en l'esforç comú per a desenvolupar els recursos humans. Aquestes iniciatives, principalment Now i Horitzó, tenen una incidència especial en l'orientació de dos col·lectius: les dones i els minusvàlids.

La dècada dels noranta, en l'àmbit comunitari es va caracteritzar per una notable revalorització del que s'anomena "capital intangible", és a dir Recursos Humans, ja que, com afirma el Memoràndum de la Comissió sobre la FP a la Comunitat Europea els anys 90, "l'espai europeu s'ha de construir com un espai competitiu, un mercat; però també com un espai de valoració i moviment d'aptituds.

Els objectius comunitaris, a causa de la celeritat dels canvis tecnològics i les enormes despeses a què ha de fer front l'empresa en formació i inversions en tecnologia, s'han centrat en tres idees clau: invertir, millorar, fer transparent, incrementar les inversions en formació per facilitar a cada jove una qualificació professional de base àmplia i reconeguda per a facilitar el seu accés al món del treball, millorar la qualitat de la formació i assegurar la transparència perquè la igualtat d'accés estigui totalment assegurada.

Els sectors de l'activitat en tots aquests camps se centraran en l'educació i la formació dels joves, l'Ensenyança Superior, la formació avançada i l'Educació i Formació Contínua. En cadascun dels sectors es reduirà els nombres de Comitès i es faran conjunts per eliminar la duplicació de treballs i garantir un millor assessorament de la Comissió.

El Consell Europeu, amb data 11 de desembre de 1991, celebra a la ciutat holandesa de Maastrich un Consell on la firma del Tractat sobre la Unió Europea, que és un pas molt important en el procés d'integració europea, resulta dels treballs de les Conferències Intergovernamentals sobre la Unió Política, Econòmica i Monetària. Aquest Tractat consta de 17 protocols i 31 Declaracions (DOCE C 224, de 31-8-92).

El tractat, finalment, va ser firmat pels ministres d'Afers Exteriors i Economia dels 12 membres el 7 de febrer de 1992.

El procés de ratificació del Tractat va ser llarg per l'adaptació a les Constitucions de cada país i els Referèndums a què es va sotmetre, cosa que va ocasionar que alguns països, com ara Dinamarca, el rebutgessin, i li van aplicar un estatut especial. A Irlanda i França també hi va haver referèndum, però el van ratificar.

Quant a la Política Social, el contingut del Tractat es planteja s l'art. B en les Disposicions comunes del Títol I. En els objectius es planteja "promoure el progrés econòmic i social equilibrat i a llarg termini sense fronteres interiors, la cohesió econòmica i social (...)"



En les disposicions en què es modifica el Tractat Constitutiu de la CEE amb la finalitat de constituir la Comunitat Europea, el nou art. 3p) recull, com una de les aspiracions de la Comunitat, “una contribució a una formació i un ensenyament de qualitat, així com un desenvolupament de les cultures dels Estats membres”.

D'altra banda, el nou article 123, referit al Fons Social Europeu, li encarrega “fomentar dins la Comunitat les oportunitats d'ocupació i mobilitat geogràfica i professional dels treballadors, així com facilitar l'adaptació a les transformacions industrials i els canvis del sistema de producció, especialment amb la formació i la reconversió professionals.”

#### **5.4.- La Formació i l'Orientació al Tractat de Maastrich**

En l'article 126 planteja, sempre amb el respecte a les disposicions pròpies de cada país, una educació de qualitat, que comprèn: cooperació entre els centres docents, desenvolupament de la dimensió europea de l'ensenyament, a través de l'aprenentatge de les llengües dels Estats membres, afavorir la mobilitat d'alumnes i professors, desenvolupament de l'educació a distància... (...)

Pel que fa a la FP, segons l'art. 127.2, tendeix a facilitar l'adaptació i la transformació industrials amb la formació i reconversió professionals, cooperació entre els centres de FP, facilitar l'accés a la FP, afavorir la mobilitat d'educadors i de les persones en formació en centres d'ensenyament i empreses... (...).

La importància i la necessitat de l'Orientació és contemplada implícitament en l'article 127.2, com a instrument d'adaptació, reconversió, inserció i reinserció professional, mobilitat i intercanvi d'informacions i experiències.

Són importants també, en aquest Tractat, els art. 130 A i 130 E, referits a la cohesió econòmica i acompanyats del Protocol nº 15, en què s'acorda la creació d'un fons de Cohesió Social que entraria en vigor l'1 de Gener de 1993. D'aquests fons, Espanya en va ser, després d'àrdues negociacions, uns dels països més beneficiats.

També el polèmic Protocol nº 13 referent a la Política Social, firmat per tots els estats excepte el Regne Unit, té com a objectius principals: el foment de l'ocupació, la millora i el progrés de les condicions de vida i treball, una protecció social adequada, el diàleg social, el desenvolupament

dels recursos humans per arribar a un nivell d'ocupació elevat i la lluita contra les exclusions, sempre en un pla de subordinació i respecte a les actuacions dels Estats membres.

### **5.5.- Els serveis d'Orientació en els Sistemes d'Educació. Instituts d'Ocupació dels diferents països de la Unió Europea**

#### **Alemanya**

Els serveis els realitzen psicòlegs i orientadors escolars que també són professors de secundària, així com els consells d'estudiants de les universitats. A Alemanya, a tots els *hauptschulen* hi ha un programa d'*Arbeisthere* que cobreix 5 hores setmanals durant 3 anys, per a les edats entre 13-15 anys. Els cursos *Arbeisthere* a la *hauptschulen* inclouen normalment mitja setmana d'experiència laboral, així com visites de treball. El currículum varia entre els Estats Federals, però generalment es concentra en el món del treball.

#### **Bèlgica**

A Bèlgica s'han incorporat els cursos en sessions de grups (ADVP), portades per professionals dels centres psicomèdics. Els grups són d'entre 10 i 15 alumnes.

Els Centres Psicomèdics Socials (CPMS / PMSC) ofereixen Orientació Educacional i Vocacional a les escoles, així com assessorament mèdic i social fins els 21 anys.

Els orientadors dels centres participen en els consells escolars donant recomanacions sobre l'elecció educativa i els estudis futurs.

#### **Dinamarca**

Els serveis són importants i són dins les escoles. Els orientadors treballen amb els professors de l'escola pública i ofereixen orientació a temps parcial a d'altres institucions. Els municipis han de proporcionar Orientació Educativa i Vocacional a tots els joves fins els 19 anys.

El Servei Públic d'Orientació Vocacional es basa en el Servei Públic d'Ocupació, que ofereix Servei d'Orientació a qualsevol edat.

En algunes escoles de Dinamarca, a les classes de 7è, 8è i 9è de les *folkeskoles* han de rebre, entre els 14 i els 16 anys, 48 classes de formació, i el professor n'és el responsable amb el consell de l'orientador. En els dos últims anys finals (15 i 16 anys), els alumnes de la *folkeskole* prenen part en treballs experimentals

## **Espanya**

En algunes escoles el servei està basat en el sistema tutorial amb el suport d'agents externs. L'Estat i les Comunitats Autònomes proporcionen orientadors professionals, que en quasi tots els casos han estat professors dedicats al ensenyament .

Les autoritats locals també proporcionen serveis d'Orientació a través dels gabinets psicopedagògics, que estan coordinats amb els serveis estatals o de les Comunitats Autònomes. En algunes Universitats hi ha serveis d'Orientació gestionats pel ministeri de Treball, que a la vegada regeix també centres d'Orientació Vocacional, especialment per a aturats.

## **França**

Els serveis educatius estan ubicats principalment en centres locals per a la Informació i l'Orientació, amb prioritat en l'elecció d'estudis.

Es dona molta importància als tests. Els orientadors participen en els Consells escolars.

El servei d'Orientació de Carreres és ofert per l'Agència Nacional d'Ocupació (ANPE), regit pel Ministeri de Treball.

Nous Centre d'Orientació (PAIO i Missions Locals) per a joves aturats

A França, els Centres d'Informació i Orientació treballen amb professors en una gran varietat de treballs d'innovació, així com de programes terapèutics .

L'Associació per a la FP d'Adults (AFPA) col·labora intensament amb l'Orientació Professional.

## **Grècia**

A Grècia, els alumnes de 1r, 2n i 3r grau del *gymnasium* (d'edats entre 12 i 14 anys) reben 45 sessions de cursos de formació, amb tècniques vocacionals per als de primer, i els d'edats entre 15-16 reben unes 30 sessions de formació

La responsabilitat de l'Orientació Professional està assignada pel Ministeri de Treball a l'Organització d'Ocupació i Mà d'Obra (OAED). S'ha limitat el nombre de consellers vocacionals.

## **Gran Bretanya**

És un dels estats membres amb més tradició en l'Orientació dels estudiants. Hi ha nombroses institucions que ofereixen els seus serveis i que depenen administrativament d'autoritats locals i estatals. Al Regne Unit, les escoles secundàries reben cursos de formació els tres últims anys

d'escolarització (14 -16). Els programes d'experiència en el treball també estan inclosos en els últims graus de l'ensenyament secundari, encara que menys temps, com ara un dia la setmana . Al Regne Unit s'ofereix Orientació segons les necessitats dels alumnes, a través d'una entrevista amb el *Careers Service*.

Hi ha cursos de formació dins les institucions donats per professors de carrera i d'altres. El servei és administrat per autoritats educatives locals; però depèn del Departament d'Ocupació. Ofereix un servei d'Orientació Vocacional a la gent jove que no van a les institucions educatives. Les universitats i la majoria de les altres institucions educatives tenen els seus propis serveis d'Orientació .

### **Holanda**

Dins les Escoles i d'altres institucions educatives, professors d'Orientació (*dekamen*) proporcionen els principals serveis d'Orientació.

Gabinets privats d'orientació han desenvolupat tradicionalment la funció d'assessorament i valoració, especialment al final de l'educació primària. Actualment orienten sota una nova estructura de subvencions per a ampliar el servei de les activitats d'Orientació per a estudiants de 16 anys i més grans.

Les autoritats locals d'ocupació ofereixen un servei d'Orientació vocacional dirigit per organitzacions d'ocupació i mà d'obra.

Col·laboració amb les empreses en l'admissió d'estudiants en pràctiques per a l'Orientació des de la pràctica.

### **Irlanda**

La major part dels serveis d'Orientació funcionen a les institucions educatives. El sistema es basa en orientadors amb dedicació total, encara que recentment això s'està modificant.

El Servei Nacional de Mà d'Obra ofereix un servei d'Orientació ocupacional limitat a persones que han deixat l'escola .

Alguns elements d'Orientació han estat incorporats en programes d'ensenyament.

### **Itàlia**

L'Orientació és un com ara element del currículum de la *Scuola Media*.

Els Centres d'Orientació i Serveis d'Informació de la Joventut estan a càrrec d'algunes autoritats locals.

### **Luxemburg**

Fonamentalment, els serveis educatius són semblants al model francès, i posen l'accent en l'elecció d'estudis, participen en els Consells escolars, donen recomanacions...

Hi ha un Servei d'Orientació, a càrrec de l'Administració del Mercat de Treball, que utilitzen principalment els que inicien un aprenentatge, ja que els és moralment obligatori. A Luxemburg els alumnes de les escoles menys acadèmiques tenen quatre i sis períodes de treball (2 o 3 dies), en diferents firmes e indústries.

### **Portugal**

El servei d'Orientació d'algunes escoles està a càrrec d'orientadors escolars que no són professors i que estan coordinats per grups regionals. D'altres es basen en un sistema més antic d'orientadors que ajuden a l'ensenyament. Els programes d'experiència en el treball també estan inclosos en els últims graus de l'ensenyament secundari .

Hi ha un servei limitat d'Orientació Vocacional, proporcionat per l'Institut d'Ocupació i Ensenyament Vocacional, principalment per a gent jove que ha deixat la dedicació completa a l'educació o que no es dedica només a estudiar. A Portugal s'han introduït 50 minuts setmanals d'Orientació en el novè any d'escolaritat. El programa és voluntari però l'escull més d'un 50% de l'alumnat

### **Resum i reflexió**

En lloc de fer un resum, que ja s'ha fet en els quadres, destacaria l'impuls de l'orientació en l'àmbit legal i les aportacions de la Comunitat Europea a la implantació de l'Orientació a Europa. Un altre tema és com i quan tot aquest esforç s'ha traduït en realitzacions concretes. Cal que en aquest sentit es valorin més totes aquestes aportacions, així com la figura de l'Orientador com a especialista en la matèria en l'àmbit del Sistema Educatiu i en el món del treball.

Un dels elements a destacar de tota aquesta exposició sobre els diferents enfocaments de l'Orientació als països d'Europa seria l'especialització per a aquesta tasca ja que només s'observa a països com Holanda (professors de carrera), Dinamarca (professors-orientadors), Alemanya (professors orientadors), Grècia (professors de carrera), Irlanda (consellers

d'Orientació), Portugal (psicòlegs consellers) i Regne Unit (professors de carrera). A la resta de països no respecten l'especialització del treball de l'orientador.

## **6.- CONTEXT HISTÒRIC**

### **Introducció**

Entre els anys 1901 i 1939, a Espanya els corrents democràtics s'anaven estenent, però la seva política era vacil·lant i conservadora, molt allunyada de les realitats socials que es vivien arreu d'Europa.

Francesc Sagrera va denunciar constantment les accions que no defensaven la democràcia i la justícia per a tothom, la consciència nacional i les llibertats de Catalunya.

Per poder-nos situar, tractarem dels fets rellevants que van poder influir en els esdeveniments que van marcar l'actuació, les vivències, els ideals i les lluites de Francesc Sagrera, atès com va interpretar els contextos i com va definir les situacions en què va participar.

La situació o context que trobem a l'inci del segle XX es va arrossegant al llarg del segle XX arreu del món a Europa, Espanya i Catalunya.

### ***6.1.- ETAPA INICIAL (1901–1912)***

#### **6.1.1 .- Context polític**

Entenem el context polític com un conjunt de circumstàncies que envolten i expliquen els esdeveniments, una situació general d'una època determinada. Els sistemes de govern, de la societat i d'activitats pràctiques relacionades amb la gestió dels afers públics.

##### **6.1.1. a ).- Context polític internacional**

El segle comença quan les grans potències governaven el món i disposaven de les tècniques més avançades, els exèrcits i les marines més potents (almenys així ho pensaven ) i la civilització més avançada.

La creença de molta gent que la tècnica milloraria la vida està relacionada amb una orientació política conservadora en aquesta primera etapa del segle, però els primers actes de violència del segle ja van tenir lloc a Rússia en contra dels jueus amb centenars de morts. Aquells fets van aixecar grans protestes de la comunitat internacional. També hi va haver revoltes dels camperols per l'augment dels impostos. El desembre del 1905 hi va haver una vaga general a Moscou i va començar la revolució contra el règim tsarista.

La política internacional està molt marcada per l'esforç per la defensa de les possessions colonials. Les conseqüències de l'expansió imperialista i del colonialisme de països com ara Bèlgica al Congo i Anglaterra al Tibet i a Àfrica els crea problemes i rebel·lions que en alguns casos són reprimides brutalment pels governs colonials, com en el cas del Congo. Alemanya també ha de fer front a insurreccions a les seves colònies d'Àfrica.

Amb el Tractat de San Petersburg, Rússia i la Gran Bretanya arriben a un acord sobre les zones de fronteres entre Pèrsia, Afganistan i el Tibet. Aquest tractat amplia l'aliança a França. Aquestes tres potències creen una situació d'enfrontament amb els altres (Alemanya, l'Imperi austrohongarès i Itàlia) que durarà fins a la Primera Guerra Mundial.

En termes generals, en l'àmbit internacional els corrents democràtics s'anaven estenent.

En canvi, a Espanya la política era més vacil·lant i conservadora, molt allunyada de les realitats socials i polítiques democràtiques.

Per poder-nos situar tractarem dels esdeveniments i fets rellevats que van poder influenciar i que van marcar l'actuació, les vivències, els ideals i les lluites de Francesc Sagrera a causa de les polítiques del moment i de les actituds dels catòlics que no posaven com a eix de la seva vida l'Evangeli en el sentit de l'amor a tothom i per a tothom.

Al llarg del capítol observarem clarament que el nostre personatge és influenciat pel seu context i que adopta una actitud inconformista a través de la seva implicació personal mostrant i actuant amb una forta coherència amb la seva vida sacerdotal i professional com a mestre.

La situació o context que trobem a l'inici del segle XX es va arrossegant al llarg del segle XI arreu del món a Europa, Espanya i Catalunya

Iniciarem el context des de finals del segle XIX per poder captar els antecedents més pregons i poder entendre amb més fidelitat els fets que van anar conformant la situació que més ens interessa a partir del segle XX, quan va néixer Francesc Sagrera.

### **Nacionalisme**

Al llarg del segle XIX i amb més incidència en el XX, la major part de les societats europees gaudeixen de la seva identitat com a nacions, les seves arrels, el seu idioma propi i les seves fronteres.

### **Imperialisme i Colonialisme**

Al mateix temps que es va desenvolupar la segona revolució industrial, hi va haver un procés d'expansió de les societats europees cap a la resta del món.

### **Moviments Obrers**

A conseqüència de la industrialització apareix una nova classe social, el proletariat, que canviarà les estructures socials europees completament, De la presa de consciència de la seva situació laboral, en sortirà el moviment obrer.

### **Socialisme**

Moviment social i polític que estableix un nou model que permet superar les diferències de classes i fer possible una vida digna per a la classe obrera i per a tothom.

### **Marxisme i anarquisme**

Des de mitjan segle XIX van ser ideologies obreres revolucionaries, que van tenir una gran influència en el moviment obrer. .

Al llarg del segle XIX, el **liberalisme** es converteix en la base ideològica dels règims polítics imperants a la major part d'Europa. Les seves estructures polítiques es basaven en les idees de representació, sufragi femení, participació dels ciutadans a la vida pública i implicació de la representació de la ciutadania, el control parlamentari del govern i la lluita per les llibertats democràtiques. La voluntat de fer explícits aquests principis va comportar l'aparició dels textos constitucionals .(*Història del món contemporani*, J R Varela, Ed. Columna, Assaig Eines 2, p. 29).

Cada país va escollir el seu propi model liberal:



El britànic, el nord-americà i el francès tenien unes economies fortes i industrialitzades, i una burgesia i una classe mitjana potents.

El model alemany. El nou imperi alemany presenta un caràcter intermedi. Alemanya es va mantenir fins el 1914 com un estat aristocràtic.

El model rus. L'imperi rus fou excepcional. No hi va haver cap tipus de liberalisme al llarg del segle XIX. L'evolució cap a un sistema liberal fou avortada per la pròpia autocràcia i Rússia va mantenir-se com un estat autoritari fins a la revolució del 1917.

### **El liberalisme a principis del segle XX**

La democràcia liberal es trobava sòlidament implantada als països industrialitzats en general, i va ser la més estesa. Els estats liberals tenien una economia desenvolupada, una burgesia poderosa i unes classes mitjanes en expansió. Els partits de masses ja eren una realitat, i l'opinió pública dominava la vida política. A la resta dels estats europeus no esmentats anteriorment les institucions liberals eren sovint una façana que amagava la persistència de règims autoritaris d'arrel aristocràtica.

Comença la formació de les aliances i l'agreujament de les tensions internacionals, i es produeix l'inici de la Primera Guerra Mundial.

La primera crisi econòmica mundial es produirà en caure el mercat d'accions de Wall Street.

#### **6.1.1. b ).- Context polític a Espanya**

Amb el segle, a Espanya creix la tensió al centre i a la perifèria. Al País Basc, les idees de Sabino Arana, fundador del Partit Nacionalista Basc, comencen a tenir importància, i a Catalunya s'accentua el fet diferencial, polític, cultural i lingüístic. Per la seva banda, el govern central s'esforça molt a mantenir la unitat d'Espanya.

Conservadors, republicans i la Lliga, formada per grans terratinents, gent de classe mitjana partidaris dels poders fàctics, menestrals i intel·lectuals més aviat dretans i amb una tendència intervencionista per la millora de Catalunya i Espanya formaven la classe política catalana. A partir d'aquells moments es va negar als partits dinàstics tota opció de control sobre la capital catalana, i d'aquesta manera el caciquisme va anar perdent el seu poder

Tots aquests ideals de nacionalisme, l'assumpte del caciquisme, etc ja eren molt presents en la infantesa de Francesc Sagrera en la seva família i per tant, van conformar el seu tarannà catalanista i enfrontat al caciquisme.

El 1885 mor Alfons XII i fins el 1898 s'esdevenen dades significatives que permeten valorar corrents de canvi. Aquests períodes de canvi o trànsit denominats la Restauració, entre el 1884 i el 1923 s'han repetit diverses vegades a la història; però la consideració estructural d'una economia continuïsta ens ha impedit poder-los copsar en tota la seva dimensió social i política.

L'esquema de tornos o d'alternança de Cánovas es va convertir en una "política de pactes" que fou al principi una idea proposada pel poder central que va ser acceptada per les elits polítiques europees. La línia conservadora dels governs es va trencar en alguns moments amb els parèntesis liberals.

L'objectiu del pactes, que era aproximar l'Estat a la societat, no es va complir. El sistema va crear una gran distància entre els representants i els representats, i això els va diferenciar de la resta dels sistemes europeus de tipus constitucional.

El 17 de maig de 1902 és coronat Alfons XIII i s'acaba la regència de Maria Cristina. El rei es troba un país amb una gran crisi social i política i confirma el gabinet del liberal Sagasta, cosa que suposa acceptar el sistema polític de la Restauració, el torn de partits, l'alternança que demostra no ser vàlida per governar el país. És un govern dèbil, i el Rei veurà desfilar cinc governs conservadors (entre d'altres, el de Maura, el de Moret, etc) i diversos governs liberals els dos anys següents. Això el farà desconfiar dels polítics, intervenir en la presa de decisions i sentir-se cada vegada més pròxim als militars contravenint els principis de la Constitució de 1876 que havia jurat en ser coronat rei.

A l'Assemblea Nacional de la Unió Republicana del 25 de març de 1903, Nicolás Salmerón és ratificat com a cap del partit que es convertirà després de les eleccions del 23 d'abril en la tercera força política del país enfront dels conservadors i els liberals .

El 1905, camperols i obrers, moguts per la misèria i la fam, es revoltaren a diversos punts d'Andalusia.

El 17 d' octubre de 1906 el govern espanyol subordina els ordes religiosos al consentiment estatal i els prohibeix l'ensenyament públic.

El 1907 el rei encarrega al conservador Antonio Maura que formi govern, i el Congrés Espanyol aprova una llei electoral de gran significat en el pensament polític de Maura per “desfer el caciquisme”.

Els corrents anarquistes, molt forts a Catalunya, el País Valencià i Andalusia, funden a Barcelona Solidaritat Obrera. És el 1907. El mateix any, Mateo Morral, anarquista, atempta contra el rei sense assolir el seu objectiu.

El 1910 es crea a Espanya la Confederació Nacional del Treball (CNT).

Per primer cop a la història un socialista seu al Congrés dels Diputats espanyol. És Pablo Iglesias, que el 1879 havia fundat el Partido Socialista Obrero Espanyol (PSOE).

A tot Espanya l'agitació obrera no cessa. A Catalunya esclata la vaga general.

### **6.1.1 c) Context polític a Catalunya**

La incidència que va tenir el “desastre colonial” (1898) en l'àmbit de la política catalana i del pensament i la política espanyola donarà lloc a l'aparició d'una generació d'intel·lectuals, escèptics o crítics, a l'aparició d'un regeneracionisme polític i cultural a Espanya, i a l'aparició d'un estalinisme polític

En canvi, a Catalunya, el desastre coincidia amb una etapa de brillant expansió: la cristallització política del nacionalisme cultural català, amb l'aparició de partits catalans diferenciats dels corrents del govern central de liberals i conservadors.

Els joves possibilistes del catalanisme ho aprofitaren per ocupar posicions: l'arquitecte Antoni Gallissà, col·laborador de Domènech i Montaner, etc.

El 24 d'octubre de 1899 el Govern de Madrid va suspendre les garanties constitucionals a la província de Barcelona per la vaga dels gremis, que es negaven a pagar més impostos al govern central

El 27 d'octubre va declarar l'estat de guerra i es van dissoldre la Lliga de Defensa Industrial i Comercial i la Comissió dels sindicats i els gremis.

Els advocats que van assessorar jurídicament els gremis durant la lluita van ser: Cambó, Carner, etc.

L'any 1900 neixia el Centre Nacional Català, el grup de persones més grans que havien format part de la Unió Catalanista o de la Lliga de Catalunya, en general professionals liberals de prestigi, com ara Domènech i Montaner i Ramon d'Abadal, i finalment la “penya de l'Ateneu Barcelonès”, formada per joves advocats republicans que s'havien acostat al liberalisme.

El 1901 els homes del Centre Nacional Català i la Unió Regionalista es van fusionar en la Lliga Regionalista, i a les eleccions de Barcelona obtingueren un gran èxit enfront dels republicans. És la primera fase catalanista.

El mateix any el republicanisme barceloní es va formant seguint les consignes d'un nouvingut, Alejandro Lerroux, figura polèmica i complexa.

Els republicans de Lerroux i La Lliga seran els dos antagonistes enemics tant a Barcelona com a Catalunya.

L'any 1902 va ser un any de vagues a Catalunya, per les dels sectors metal·lúrgic i altres en general, i els membres de La Lliga perdien de mica en mica el seu poder.

L'autoritat militar va suspendre els Jocs Florals a conseqüència dels xiulets amb què es va rebre la bandera espanyola.

El 1904 el viatge dels reis a Barcelona obre un debat dels catalanismes republicans ja que uns proposaven l'abstenció i el boicot, i d'altres, aprofitar-ho per presentar-li demandes. A l'hora d'actuar es va optar per aquesta darrera postura, que va suscitar diferències i pèrdues de credibilitat de la Lliga, i a les eleccions del 1905 guanyà la Unió Republicana.

El 1907 guanya les eleccions Solidaritat Catalana. Des d'ara, Francesc Cambó (advocat, nascut el 1876, va fer agitació al carrer i a l'Ajuntament de Barcelona va aprendre la política del govern), projectarà la seva figura sobre la política espanyola com a portaveu de les aspiracions autonomistes del regionalisme, i realment hi fa una bona tasca, al Congrés.

A Barcelona serà Prat de la Riba qui dirigirà la política catalana fins a la seva mort el 1917. Serà el primer teòric del nacionalisme català i el president del primer òrgan de poder català des del 1714.

El 1908 guanya les eleccions el Partit Radical (Sol, Ortega i Lerroux) que accentuen el radicalisme i l'anticlericalisme, i s'oposen a l'ensenyament en català.

## **La Setmana Tràgica**

L'estiu del 1909, a causa que el govern espanyol no té en compte les circumstàncies de Catalunya i a causa de l'antimilitarisme tradicional dels ambients obrers i menestrals catalans, quan es demanen reforços per a la guerra del Marroc comença una revolta social amb incidents al carrer: nombrosos convents i esglésies són incendiats i hi ha un centenar de morts, Ferrer i Guàrdia (gran pedagog, comentarem aquesta figura en el punt del context educatiu d'aquesta etapa) fou assassinat, i el govern de Madrid va caure.

Els fets de la Setmana Tràgica a Barcelona van fer ben patent la inòpia en que vivien les esquerres polítiques catalanes respecte de la situació real del poble, els seus sentiments i les seves reaccions perquè, en definitiva, el clericalisme i l'anticlericalisme continuaven ben vius per sota (o per sobre) les picabaralles electorals de la política.

A Barcelona, a les eleccions del 1910 van guanyar les minories però, a partir d'aquí els radicals es van mantenir i la Lliga Regionalista va tornar a recuperar el primer lloc.

La Unió Federal Nacionalista Republicana s'alià amb altres forces, i l'esquerra catalana es trobà encaixonada entre ells i la Lliga. Llavors totes les forces catalanistes, amb la Lliga al capdavant, van dissenyar una nova política construint una Mancomunitat de diputacions catalanes, embrió i rudiment d'un poder català.

A Barcelona també es crea el partit Solidaritat Obrera i la Confederació Nacional del Treball (CNT).

El maig del 1907 Enric Prat de la Riba havia estat elegit, per tercera vegada consecutiva, President de la Diputació Provincial de Barcelona. La situació era, doncs, favorable per intentar el pas endavant i es proposà que la Diputació acordés "reiterar l'afirmació de la personalitat de Catalunya i l'aspiració a un organisme que la representi, formar un projecte d'organisme comú, encarregat de dur a terme les obres públiques i els serveis de beneficència, i un cop aprovat aquest projecte, que sigui comunicat al president del Consell de Ministres i als diputats i senadors per Catalunya perquè a les Corts el defensin".(Termes, Josep, 2003).

Aquest projecte va ser aprovat el 5 de juliol de 1912, després de la defensa de Cambó i diverses discussions al Parlament.

El rei signava el Reial Decret el 18 de desembre de 1913.

Per als catalanistes, la Mancomunitat era una concessió d'un valor immens, car restablí la unitat material de Catalunya, que era el gran mitjà per a restablir la seva unitat espiritual i moral. El 6 d'abril de 1914 es constituí oficialment la Mancomunitat de Catalunya a la sala Sant Jordi de la Diputació de Barcelona. A Espanya no es va constituir cap altra comunitat.

La Mancomunitat de Catalunya va permetre a la Lliga Regionalista, que seria qui la dirigiria, desenvolupar una tasca de govern.

### **6.1.2.- Context social 1901-1912**

El context social és el conjunt de circumstàncies, idees o fets que envolten i expliquen un esdeveniment, una situació, un individu o un conjunt d'individus, i que permeten determinar-ne el sentit general.

A Espanya l'evolució en l'ordre social cap a d'altres sistemes de govern també és molt vacil·lant, en general. No segueix el ritme dels països democràtics, i a Catalunya hi ha una autèntica lluita per aconseguir avenços cap a més autogovern.

La sintonia del P. Francesc Sagrera amb les dificultats del món obrer i amb les aspiracions de Catalunya és total al llarg de la seva vida. Quan va morir al poble de Moià on va viure molts anys fent de mestre i capellà, es van tancar totes les fàbriques perquè els treballadors poguessin anar al seu enterrament. L'homenatge pòstum va aplegar tot el poble.

#### **6.1.2. a).- Context social internacional**

Entre els últims anys del segle XIX i la Primera Guerra Mundial l'economia internacional va experimentar una profunda transformació que va merèixer el qualificatiu de Segona Revolució Industrial (1850-1873). Va representar una llarga fase d'expansió per a les economies europees, un moment d'expansió de la xarxa ferroviària i de tota la indústria metal·lúrgica.

Cada vegada més la vida apareix determinada per l'extensió de les millores tècniques: l'electricitat (1875), la telegrafia, el telèfon, així com l'ús del petroli i el transport. Apareixen l'automòbil, l'aeroplà i els vaixells de vapor .

La disminució de la natalitat en aquest període de la fi del segle no va perjudicar les migracions continentals, que van tenir la màxima expansió. D'altra banda es van accentuar les migracions cap als nuclis urbans, fins a esdevenir-se un veritable èxode rural.

L'agricultura europea va patir una profunda crisi, provocada en bona part per la revolució dels transports, que va permetre que les terres d'Amèrica i d'Austràlia s'incorporessin al mercat mundial.

El resultat d'aquesta allau de productes extraeuropeus va ser l'aprofundiment de les transformacions capitalistes en l'agricultura continental i que s'iniciessin al continent pràctiques clarament proteccionistes tant per raons polítiques com socials per protegir una classe social tradicionalment conservadora.

El naixement del proletariat (segle XIX) coincideix amb el principi del liberalisme, que donava molta importància al benefici i el màxim rendiment per part dels obrers. L'organització del treball va ser la resposta a aquesta necessitat del capital.

La tesi de Taylor (enginyer dels EUA on es va aplicar) que es va anomenar "el taylorisme" era incrementar al màxim possible el rendiment del treball evitant qualsevol temps mort i interrupció innecessària. Aquest sistema va tenir altres efectes favorables per al capital, ja que va permetre una reducció del cost del treball incorporat a les mercaderies en utilitzar mà d'obra no qualificada amb salaris baixos, i això va provocar les protestes dels obrers.

La situació obrera ha propiciat el naixement dels moviments obrers i sindicalistes (ja avançat el segle.XIX): n'hi ha que volen millores en les condicions de vida (reformistes); d'altres volen la transformació social (revolucionaris). Apareixen altres moviments posteriors, com ara la Segona Internacional (fòrum d'intercanvi d'idees, 1899) i el Revisionisme (participació dels partits socialistes en la vida política juntament amb el capital i la democràcia).

D'altra banda, a Rússia, l'Imperi tsarista va ser el primer nucli del radicalisme revolucionari. La Gran Bretanya, amb els laboristes, va conèixer el triomf de les vies evolucionistes i reformistes dins el món obrer. A Alemanya i Àustria, hi ha un reformisme pràctic amb un radicalisme ideològic dels sindicats obrers, i a França s'enfrontaven els socialistes, els revolucionaris i els reformistes. I a Itàlia, per acabar, el moviment socialista va alternant entre les diferents tendències amb predomini del radicalisme i la revolució social.

A principi de segle, l'economia mundial es va tornar a endinsar en una etapa expansiva que va coincidir amb l'última etapa del repartiment colonial de la fi del segle XIX. L'expansió industrial es va generalitzar arreu d'Europa i va provocar que el desenvolupament, no gaire homogeni en l'àmbit competitiu, mantingués fortes repercussions en les diferències de potencials que es van evidenciar en els orígens del gran conflicte iniciat el 1914.

### **6.1.2. b ).- Context social a Espanya**

Els anys 1880 el Partit Liberal té un paper decisiu a la consolidació del règim, amb una intensa activitat política i legislativa en els seus dos mandats, que inclouen aspectes estables, com ara la proclamació del sufragi universal (1890) i la consolidació del to polític bipartidista, així com del caciquisme.

L'any 1887 la crisi assenyalava un canvi de conjuntura de llarga envergadura i el naixement del Socialisme Espanyol.

El 1898, una vella nació europea, Espanya, perd definitivament el seu imperi d'ultramar. Fins el 1898 el règim de Cánovas presenta una evolució divergent de la societat, incapaç de traduir els canvis de la societat i de l'opinió pública i va anul·lant sistemàticament la competència parlamentària, fins que s'arriba a crear una crisi greu del parlamentarisme, així com de les relacions de elits amb l'associacionisme obrer i l'oposició entre clericalisme i anticlericalisme. A més de les divergències dels regionalistes amb relació al nacionalisme espanyol.

La seva política respecte al regionalisme i el federalisme va ser centralista i exclouent amb un estat contundent i únic, i el resultat, davant d'un projecte comú i fort, va ser més aviat caciquista reforçament del localisme i una debilitat i distància política de l'Estat central, i així va deixar espai perquè l'omplissin els regionalismes i els nacionalismes. Va pretendre superar la posició de la vella burgesia moderada, però va acabar a les mans d'una elit de poder distant i enfrontada amb el proletariat.

El 1898, entre les disjuntives de sacralització, confessionalitat i clericalisme per una banda i el laïcisme o la secularització per l'altra, es va proposar la tolerància religiosa però, en realitat, el govern va practicar l'aliança amb l'església integrista i la imposició del model més conservador



El sistema d'alternança va mantenir una relativa pau i era semblant, en teoria, als governs existents a Europa, però en la pràctica es basava en una falsificació del principi de representativitat: el paper del rei era essencial, i els canvis responien més a l'acció d'una minoria que influïa en la Corona que a decisions del govern. La voluntat popular era manipulada des del poder i el sufragi universal no tenia valor democràtic en una Espanya rural dominada pels cacics.

L'arcaisme social de les elits davant la mobilització obrera va portar a greus dèficits socials per part de quasi tots els governs de la Restauració, que van veure un perill en els moviments socials sorgits del proletariat emergent, i l'únic nivell de comprensió que sembla que el govern va adquirir respecte al proletariat és que era una amenaça i un enemic que s'hauria de reprimir o, en tot cas, prevenir-se'n. Així, tota la política es basava en l'eliminació de riscos.

L'emergent societat obrera es mostrava distant dels governants, fins i tot dels liberals (més amoïnats per la llibertat que per la justícia) i s'organitzava en moviments. Hi havia profundes desigualtats socials.

A l'inici del segle XX la necessitat d'una reforma social es va fer més urgent per als governants com ara Canalejas i Moret, i després els socialistes van fer avançar més la política social de l'Estat.

Les vagues de Barcelona del 1902, les dels miners de Bilbao del 1903, els conflictes a Castella per l'augment dels impostos per la terra, els salaris miserables dels proletaris... Tot plegat va motivar que es formessin societats de resistència que semblaven més un motí d'esclaus que no una vaga obrera..

Apareix també l'anarquisme, que persegueix la revolució i el canvi total de la societat, i que havia aplegat molts intel·lectuals. Els seus partidaris eren molt violents i havien fet diversos atemptats contra la monarquia.

El 1905 Andalusia també es declara en vaga amb el crit de "*Pan y trabajo*". Un gran temporal de fred i neu complica encara més la tràgica falta d'aliments de la regió, a més de les denúncies de la premsa, que assenyala que els cacics i els polítics només donen feina a qui es compromet a votar els seus candidats oficials. La revolta contra el caciquisme és de caire socialista.

L'any 1908 se creen al Congrés dels diputats espanyol els estatuts de l'Institut Nacional de Previsió, creat amb l'objectiu de millorar les condicions socials dels treballadors.

El 1910 el govern del liberal José Canalejas va entrar en l'assumpte de la religió amb l'objectiu final d'afirmar la separació entre la religió i l'Estat, cosa que va generar una gran protesta per part de les dretes i del catolicisme. El juliol del mateix any el rei Alfons XIII firma un decret que suprimeix la obligació del jurament religiós vigent fins aleshores en tots els actes jurídics de caràcter civil, i Canalejas amb la "*ley del candado*" prohibirà l'establiment de més ordes religiosos al país.

Per altra banda es publica a Espanya el primer número del diari "El Debate," d'inspiració catòlica.

La gran crisi socioeconòmica que viu Espanya empeny la població a l'emigració.

El mapa del treball industrial no era homogeni: una part de la nova indústria anava a reforçar el creixement d'algunes grans ciutats, com ara Barcelona, Bilbao, Madrid i Màlaga, el tèxtil actuava d'una manera semblant i la siderúrgia també implicava grans concentracions obreres .

Certament els canvis econòmics foren importants; però probablement es discutible el major o menor grau de modernització de l'economia espanyola, l'estancament del desenvolupament agrari i la nacionalització i l'aïllament de l'economia i els costos (Bahamonde, Ángel. 2000)

### **6.1.2. c) Context social a Catalunya**

Els canvis socials que apareixen en aquesta època de la història, amb els moviments obrers, seran fonamentals després en la vida de Francesc Sagrera. Tota la seva trajectòria està marcada per la defensa d'aquestes idees, fins i tot al seminari de Barcelona, quan se li indica quan ja s'anava a ordenar, que no podrà ser un sacerdot diocesà, per ordre de les autoritats eclesiàstiques, ja que no seria convenient per les seves idees i la seva actitud de defensa de la classe obrera.

L'evolució institucional del catalanisme (alternativa del més progressista i d'arrel popular, que va ser arraconat ) fou molt significativa. S'ha de partir d'una organització de joves universitaris que es va separar del Centre Català i va acabar formant la Unió Catalanista (d'extracció federal i popular). Es tractava d'un grup molt actiu no tan sols en l'àmbit cultural, sinó que va tenir un caire més compromès políticament i es va ajuntar amb gent de la Renaixença que pertanyien a la Lliga de Catalunya. Això va assegurar el contacte del nou catalanisme amb el tradicionalisme i tot plegat va generar la Unió Catalanista, una espècie de federació d'entitats catalanistes de diferent signe que van crear la Bases de Manresa del 1892, un text clarament alternatiu, i d'aquí

sortiria la Lliga Regionalista, que va aparèixer amb un caire interclassista i una composició de professionals liberals, menestrals i obrers qualificats, atès que s'alimentava de la tradició i de la realitat dels centres catalanistes de la Unió Catalanista.

També va agafar embranzida el nou republicanisme, encapçalat per Lerroux.

Alejandro Lerroux va ser una figura polèmica i complexa. Un periodista que es relacionava amb lliurepensadors, republicans i maçons, i que de mica en mica va destacar com a orador a Madrid. A Catalunya va entrar en contacte amb Ferrer i Guàrdia i l'anarquista català Joan Montseny, i va emprendre una campanya a favor dels anarquistes i contra el govern de Madrid. Es va fer popular entre els obrers per mitjà del diari "El Progreso", i va ser diputat per la Unió Republicana entre 1901 i 1905. Va guanyar-se molts simpatitzants amb la creació de "La casa del pueblo. Aquests centres procuraven establir una biblioteca pública, una societat de socors mutus, una escola lliure i sovint, un economat.

Les escoles republicanes reben el material pedagògic de l'Escola Moderna i, per tant, vehiculen un cert anarquisme i un marcat ateisme.

Entre el 1907 i el 1911 aquestes escoles tenen uns 2.900 alumnes, amb unes 36 escoles.

Lerroux ocupa l'espai buit de l'esquerra i el republicanisme a Catalunya, i així aconsegueix una acta de diputat. Al principi és prudent i reconeix la legitimitat de l'autonomisme, però més tard canvia radicalment per dificultar l'ascens de la Lliga Regionalista, el seu principal rival, i servir a la política de Moret.

El 23 de novembre del 1902, la "Gaceta de Madrid" va publicar el decret del ministre d'Educació Pública, Romanones, en què s'ordenava l'ensenyament del catecisme en castellà a totes les escoles de l'Estat i amenaçava amb sancions els mestres que no ho fessin.

Era el criteri contrari del de l'Església Catòlica catalana. Aquell any, precisament, el bisbe de Barcelona, Casañas, havia dedicat diverses pastorals a la necessitat de predicar i ensenyar el catecisme en la llengua del poble, el català.

Aquest decret dóna lloc a greus incidents a la Universitat de Barcelona i a la mobilització de corporacions.

Finalment el govern, que donava instruccions sobre l'aplicació del decret Romanones, de fet, el va derogar.

En aquest clima d'enfrontament, tenen lloc a Catalunya un seguit de conflictes socials que culminen en la vaga general del 1902 i les tensions amb el govern de Romanones per la qüestió lingüística.

El 1903 els republicans guanyen a la Lliga en les municipals. I uns joves anarquistes comencen a aparèixer en l'àmbit social i polític.

El canvi a la Lliga Regionalista es va produir el 1904 amb l'acceptació de la Monarquia amb el discurs de Cambó a Alfons XIII, i per això se'n van anar de la Lliga un grup que van formar el Centre Nacional Republicà, que aviat va iniciar el seu camí com a partit modern amb un funcionament regular i amb capacitat de convocatòria, i que va aplegar molts intel·lectuals europeistes i gent tècnicament ben preparada.

El moment clau és el naixement de Solidaritat Catalana, que posa en relleu la connexió entre la dinàmica de l'estat i el nacionalisme català. Aquest moviment surt de la protesta generalitzada de la societat catalana contra l'intervencionisme de l'exercit en l'assalt a la redacció de "La Veu de Catalunya" el 1905 i de l'acceptació, per part de Moret i els liberals del govern central, de la Llei de Jurisdiccions, que oferia a l'exèrcit la capacitat de jutjar delictes contra carlins, republicans i federalistes per mantenir la unitat de l'Estat

Neix en aquestes dates, com un pacte electoral, Solidaritat Catalana, formada per membres de la Lliga Regionalista, nacionalistes republicans, etc.

Al 1907, a Catalunya, la mobilització social i política és un fet important: la primera manifestació de masses a Catalunya. El catalanisme manifestava la seva instauració. Una modernització de la manera de fer política, tant des de la dreta com des de l'esquerra .

Solidaritat Catalana es va fragmentar per les relacions entre Cambó i la Lliga i Antonio Maura. Al 1909, hi va haver grans agitacions populars, amb un centenar de morts (Setmana Tràgica) amb l'enfrontament del clericalisme i l'anticlericalisme (contra un catolicisme al servei dels rics i explotador dels pobres). Formació del moviment de Solidaritat Obrera i de la Confederació Nacional del Treball (CNT i tensions dels pagesos.

Un fet bàsic per comprendre el desenvolupament de la Setmana Tràgica és l'anticlericalisme, entès sobretot com a consciència entre el poble de l'existència d'una església organitzada i un catolicisme servidor dels rics i dels poderosos, explotador dels pobles i corruptor de les consciències.

La comprovació de l'existència d'una animositat anticatòlica tan vigorosa va sorprendre l'Església catalana. Aquesta, amb el magisteri i la influència del bisbe de Vic Torras i Bages, s'allunyà gradualment de l'integrisme i el carlisme per servir la Fe i no el poder polític, amb un

clar compromís amb la seva època. La part més viva i intel·lectualment més preparada s'havia sumat al catalanisme, però desconeixia totalment el món obrer industrial, i els tímids intents de crear un catolicisme social havien fracassat sorollosament per manca d'ambient entre els treballadors; però també per la desconfiança de les autoritats religioses.

L'obra del jesuïta Antoni Vicent fou pionera en aquest camp, i intentà crear cercles obrers (que havia vist funcionar a França, on havia estat desterrat arran de la Revolució de Setembre de 1868), amb l'objectiu de donar ajut cultural i educatiu, crear cooperatives i caixes de crèdit, i ajudar així a cristianitzar el món obrer.

La tendència dominant a Catalunya –de fet, un sindicalisme extrem–s'oposava al sindicalisme que considerava excessivament moderat i legalista, i per tant, poc apte per aconseguir una immediata revolució social.

El desencís i la frustració conduiran l'anarquisme a l'acció directa, que acabarà cristal·litzant en atemptats individuals i terrorisme contra la societat.

Aviat, a Catalunya el Partit Radical anirà a mal borràs, ja no serà el que era i la seva base social deixarà de ser menestral i obrera.

Els radicals volen conservar el monopoli del republicanisme i presentar-lo com l'esquerra, acusant els catalanistes de ser la dreta.

### Quadre 1: Etapa Inicial: 1901 A 1912

Context Polític			Context Social			Context Educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
	Conseqüències de les colònies. Comença la Restauració : alternança entre conservadors i liberals, distanciam	Expansió del sentiment d'identitat cultural i política catalana. Neix la Lliga Regionalista . Setmana	Expansió de la indústria del petroli i l'automòbil a Europa i crisi del sector agrícola. L'organització del	Sistema de govern tancat i dominat per les elits locals i el caciquisme. Sistema centralista , aliat amb	Revolució del moviment obrer per la crisi de les indústries a causa de la pèrdua de les colònies. Sindicalisme i anarquisme	Idees i teories de l'Educació Nova. Educació progressiva i contínua, escoles de treball a Alemanya, consciència	Creació del ministeri d'Instrucció Pública. Escolaritat obligatòria dels 6 als 9 anys, escola segregada i	Professors públics comencen a ser pagats per l'Estat. Ferrer i Guàrdia inicia l'Escola Moderna a BCN.

ent entre	Tràgica.	treball	l'Església	radical.	de la	només un	Moviment
polítics i	Enric Prat	tayloriana i	i	Manifestacio	societat.	terç de la	renovador
societat.	de la Riba i	el	conservad	ns i	Montessori:	població	de l'Escola
Governos de	constitució	liberalisme	or.	mmodernitzac	activitat	entre 5 i 15	Nova:
Maura i	de la	deixen	Solidaritat	ió de la	lliure i	anys	persona
Moret,	Mancomuni	desprotegit	Catalana	manera de	espontània,	escolaritza	humana en
enfrentame	tat de	s els obrers:	comença a	fer política.	el nen/a	da. Només	la seva
nts amb	Catalunya.	sorgeixen	tenir pes	Anticlericalis	"s'autoeduc	280.000	integritat.
Catalunya:		els	en la	me i Setmana	a" i el	alumnes de	
Setmana		moviments	política	Tràgica.	mestre és	secundària	
Tràgica.		obers i	espanyola.	Sorgiment de	com un	en tot	
		sindicals.		Solidaritat	director de	l'estat i	
		Sorgiment		Obrera i	l'experienci	només	
		de partits		CNT.	a	5.000	
		obers,		Comencen	d'aprenentat	obtenen	
		republicans		els cercles	ge. Decroly	títol de	
		i de centre		obers	i	batxillerat.	
		que		promoguts	l'aprenentat	Pocs	
		governaran		per	ge	recursos	
		Europa.		l'Església.	globalitzat a	per a	
					través de	l'Educació	
					centres	. Existeix	
					d'interès.	la	
						Institució	
						Libre de	
						Enseñanza.	

## 6.2.- SEGONA ETAPA (1912-1928)

### 6.2.1.- Context polític

Dedicarem un espai més ampli a aquest període històric perquè formar part de la vida ja més conscient de Francesc Sagrera: els esdeveniments, els conflictes socials, els equilibris internacionals i els moviments culturals que van suposar en la vida de Francesc Sagrera l'eix i el centre de la seva tasca educativa, en la defensa d'uns valors cívics, democràtics, nacionalistes i sobretot, de justícia social, tal com entenia la seva fidelitat a l'Evangelí d'amor a tothom i per a tothom.

#### 6.2.1 a ). Context Polític Internacional

Les conseqüències de la Primera Guerra Mundial, polítiques socials i econòmiques :

L'actual configuració del món des del punt de vista polític i militar és el resultat directe de les dues grans confrontacions bèl·liques internacionals del segle XX: les dues guerres mundials. En aquesta apartat tractarem de la Primera d'aquestes dues grans confrontacions mundials.

El 28 de juliol de 1914 a Sarajevo (Bòsnia i Hercegovina), l'arxiduc Francesc Ferran, hereu de l'Imperi Austrohongarès, va ser assassinat per un nacionalista serbi.

Austria, que va veure en l'incident una oportunitat de demostrar la seva hegemonia als Balcans, atacà Sèrbia el 28 de juliol i el mes següent, pel mecanisme de les aliances, la major part d'Europa entrà en guerra.

Rússia, que sostenia els serbis, va declarar la guerra a Àustria i, amb el joc de les aliances, França i Alemanya li van donar suport. Després, el Regne Unit es va afegir al conflicte. Els dos bàndols van quedar configurats així: els Imperis Centrals, l'Austrohongarès i l'Alemanya, en una banda i l'aliança de França, el Regne Unit i Rússia, a l'altra.

Turquia i Bulgària es van afegir després a les potències centrals, Alemanya i Àustria. Hongria i el Japó també hi va intervenir, així com Itàlia.

Per facilitar l'estudi dividirem la guerra en fases. En la primera els pobles europeus, inicialment portats per sentiments nacionalistes i la creença d'una guerra curta, no s'hi oposaren. Al principi, semblava que la sort afavoria les forces aliades; però aviat va començar el cansament, a causa de les greus dificultats de preparació i armaments ja que els germànics tenien un exèrcit més disciplinat i amb uns transports més eficients i disciplinats.

Al front oriental van tenir les dificultats més greus: l'exèrcit tsarista, a pesar de la seva superioritat numèrica, va tenir des de l'inici grans derrotes que augmentaren les contradiccions internes de la societat russa i van preparar el terreny per a la Revolució de 1917 (moviment i revolució que va eliminar a Rússia el tsarisme i va instaurar un règim que desembocaria en la fundació de l'URSS).

La reacció dels governs aliats davant les dificultats causades per l'allargament de la guerra, que va provocar sensació de cansament, per les dificultats d'aprovisionament, per les baixes del front i per calmar l'opinió pública va ser d'intervencionisme en l'àmbit econòmic i de censura a la premsa.

Després la guerra es va estabilitzar i va començar un llarg període de "guerra de posicions" i de desgast. En aquesta fase els dos bàndols s'enfrontaren amb tots els seus recursos econòmics i

humans esperant que l'altre acabaria les seves reserves. Això va perjudicar els Imperis Centrals per falta de matèries primeres ja que havien sofert el bloqueig marítim britànic, mentre que els aliats rebien reforços i avituallaments des dels EUA

En la segona fase de la guerra, el 1917, van tenir lloc dos esdeveniments: el primer, el triomf de la Revolució Popular a Rússia contra el règim tsarista, amb la consegüent dificultat per continuar la guerra, i el segon, l'entrada en el conflicte dels EUA, que va significar un reforç econòmic i militar per a l'entesa (el bloc aliat que lluitava contra l'Imperi Alemany).

La superioritat dels aliats (Rússia, França, Regne Unit) es va imposar des de l'estiu, i el front occidental es va anar apropant a les fronteres alemanyes. A més, els aliats de l'Imperi alemany i l'Imperi Austrohongarès i Alemanya es van enfonsar econòmicament i políticament, i Carles I va demanar l'armistici que, de fet, significava també la fi del seu Imperi.

Alemanya, que esperava negociar des d'una posició de força, es va veure afectada a principis de novembre per una revolució social. Exasperades per les privacions, les classes populars van fer esclatar una revolució de tipus soviètic. El 9 de novembre Guillem II va abdicar i es proclamà la República, i el dia 11 de novembre de 1918 va demanar l'armistici amb què es posava fi a més de quatre anys de guerra.

El balanç demogràfic de la guerra va ser molt negatiu i tant per als britànics com per als francesos va ser la "gran guerra", més terrible i més traumàtica que la Segona Guerra Mundial. Els francesos hi van perdre el 20% del seus homes en edat militar i el Regne Unit, més de cinc milions de soldats i mig milió d'homes que no havien fet els 30 anys (Bobsawm, Eric. 2004).

D'altra banda, els horrors de la guerra al front occidental van tenir les seves conseqüències. L'experiència va contribuir a fer més brusca la guerra i la política ja que, si en la guerra no importava la pèrdua de vides humanes i altres costos, per a què servia, la política? En acabar la guerra la majoria l'odiava sincerament, però els veterans que l'havien viscut sense rebel·lar-se van desenvolupar un sentiment de superioritat quasi malaltís contra les dones i els que no havien lluitat que va portar a l'actitud de grups d'ultradreta.

Com a solució a la guerra i per la pau, el 8 de gener de 1918, en el seu missatge de Cap d'Any al Congrés, el president dels EUA, Thomas W. Wilson va fer públic un programa de pau de 14 punts en què s'afirmava el dret dels pobles a disposar de si mateixos, llibertat de navegació, desarmament, unes relacions internacionals basades en el dret, etc. Aquest tractat es va incorporar, per part del president nord-americà, a la creació de la Societat de Nacions (SDN), un



organisme internacional que tenia l'objectiu de fer prevaler l'esperit constructiu en les relacions internacionals.

L'SDN va néixer com una associació intergovernamental que vetllava perquè es respectessin la integritat territorial i la independència política dels estats membres, i així poder limitar els conflictes armats entre ells a través de la potenciació del diàleg, l'arbitratge i els mecanismes de "seguretat col·lectiva" (negociacions entre els diferents estats per tal d'evitar aliances contra un tercer i, en darrer terme, l'aplicació de sancions contra l'estat agressor).

El principal òrgan permanent era el Consell, format per les cinc potències principals (l'Imperi Britànic, els EUA, França, Itàlia i el Japó i tres estats més escollits per l'Assemblea de manera rotatòria. Més tard s'hi van afegir Alemanya i la Unió Soviètica.

El març del 1919 el senador dels EUA Henri Cabot presenta la llista de 37 firmes de senadors republicans oposats a la Societat de Nacions .

El 18 de novembre el Senat dels EUA es nega a ratificar el 1920 el Tractat de Versalles, a què anava lligat el pacte fundador de la SDN. Per consegüent, els EUA no ingressen a la Societat de Nacions, i això va limitar enormement les possibilitats del nou organisme internacional.

EL Tractat de Versalles entre les potències aliades vencedores i Alemanya marca la fi de la Primera Guerra Mundial el 10 de gener del 1920. Aquest document és el primer referent del pacte que crearia La Societat de Nacions. Les clàusules territorials van comportar per a Alemanya la pèrdua de 75.000 km de territori i de totes les seves colònies africanes, asiàtiques i oceàniques, una reducció de l'exèrcit alemany fins a 100.000 homes (sense servei militar obligatori, Estat Major, tancs, artilleria ni aviació), limitació dels vaixells de combat, l'ocupació per l'Entesa de la Renània durant 15 anys i el pagament de les reparacions per un cost de 226 milions de marcs or, atenuat a 132 més tard.

A la Conferència de Pau de París del 12 de gener de 1919 es va evidenciar la diferència de criteris entre els aliats Rússia, França, el Regne Unit i Itàlia, Romania i Grècia i el Japó, en el que havia de ser la nova organització de la seguretat a Europa.

En el tractat de Versalles, els europeus, principalment França i Itàlia, en nom dels drets dels guanyadors, van imposar als vençuts unes condicions que foren especialment dures territorialment, políticament i econòmicament, a fi de debilitar al màxim possible el poder econòmic i militar d'Alemanya.

Posteriorment, els vencedors establirien el nou mapa polític a costa dels Imperis i es repartirien les seves colònies i les dels seus aliats. Però aquestes particions no van arreglar els greus danys ni l'empobriment d'Europa, que va quedar recelosa davant del primer Estat Socialista del món i la prosperitat econòmica dels EUA

### **6.2.1 b ).- Context polític a Espanya**

En arribar la Primera Guerra Mundial, Espanya havia sortit d'un cert aïllament exterior, havia intervingut en negociacions internacionals de cert nivell i havia mantingut una efectiva presència a Àfrica del Nord i Occidental. Globalment semblava clara l'aproximació de França en el context de les aliances occidentals amb la Gran Bretanya.

El govern espanyol va proclamar aviat la seva neutralitat en la Primera Guerra Mundial, el 7 d'agost de 1914 .

El monarca Alfons XIII va fer algunes aproximacions pel seu compte i va viatjar tant a la Gran Bretanya com a Alemanya, i sobretot a França, i va oferir ajut ferroviari i dels ports nacionals a França i la Gran Bretanya a canvi de la unitat ibèrica. L'oferta va ser rebutjada, i el monarca es va dedicar a l'ajuda humanitària.

En acabar la guerra, la formació per primera vegada d'una organització com la Societat de Nacions va situar la política exterior espanyola en un nou context,. Espanya es va adherir a través de la llei de 14 d'agost de 1919 al pacte de la Societat de Nacions i la creació de l'Organització Internacional del Treball. I va iniciar una batalla diplomàtica per entrar a formar part de la Permanent del Consell de la SDN, amb el fracàs continuat d'aquest objectiu, Primo de Rivera va desistir i se'n va retirar el 1926; però s'hi va reincorporar el 1929.

En la postguerra las relacions amb França i la Gran Bretanya es van mantenir, i amb l'Amèrica del nord es van ampliar, així com amb l'Amèrica Llatina en el marc de l'afirmació de la unitat llatina per contrarestar la del món anglosaxó. La indústria es va veure beneficiada per la neutralitat espanyola durant la guerra ja que Espanya es va convertir en el pont del comerç amb Amèrica.

Al marge, Espanya va mantenir relacions amb la Itàlia de Mussolini mitjançant la visita realitzada per Alfons XIII i Primo de Rivera el 1923 a la Itàlia feixista. Pel que fa a Alemanya, el reconeixement de la república de Weimar va permetre recuperar les relacions tradicionals.

La crisi del sistema polític a Espanya es féu patent amb tres grans temes, que foren la descomposició de la dinastia, l'agudització de la problemàtica a l'entorn dels militars amb les Juntas de Defensa, que mostraven la gran influència política que tenien els militars, i la situació de Barcelona (i Catalunya), plena de tensions derivades tant de la crisi social com del debat nacionalista. La crisi del parlamentarisme va fer que no es poguessin ni tan sols aprovar uns pressupostos de l'Estat que van ser sistemàticament prorrogats a partir de 1914, situació que va continuar fins el 1921 amb el govern presidit pel govern de concentració conservadora de Manuel Allendesalazar (del 12 de desembre de 1919 al 28 d'abril de 1920).

Els vells torns entre conservadors i liberals van perdre tot el sentit, i ara la fórmula era la dels governs de concentració, usualment dins el mateix partit, amb què es limitava més el joc electoral i el torn de partits. En conjunt, és evident la falta d'un projecte d'altura per part del govern amb l'excepció del govern de Maura, que va ser un intent de salvar la Monarquia.

Finament el govern de García Prieto de 1922-23, l'últim dins la monarquia constitucional d'Alfons XIII, va fer la proposta de la reforma agrària i va pretendre formar el Bloc d'Esquerres a través d'un programa de reforma de la Constitució que semblava voler retrobar l'anticlericalisme; però a causa de la debilitat del règim i del sistema polític, aquest govern va ser incapaç de poder aturar el cop dels militars.

Un fenomen, la dreta autoritària, va afectar la majoria dels estats liberals burgesos d'Europa entre 1914 -1918. Es basava en la mobilització de les masses en la defensa dels valors conservadors i la potenciació de l'autoritarisme del poder executiu, en detriment de les activitats dels parlaments i limitant les constitucions. A Espanya la dreta no liberal, i molt especialment les militàncies catòliques, van buscar fórmules i alternatives amb uns moviments anomenats "de catolicisme independent", que aglutinaven conservadores, integristes i carlistes. En darrer terme pretenien que les masses que formaven part del moviment fossin antidemocràtiques i s'enfrontessin al control popular de les esquerres.

El 1919 es va crear un nou partit polític del Grupo de Democracia Cristiana que el 1922 es va anomenar definitivament Partido Social Popular i que van definir com: "Ajustat als principis de l'Església Catòlica i inspirat en la doctrina del catolicisme social". No va participar en les eleccions del 1923 i no es va poder constatar el seu desenvolupament; però les idees que l'inspiraven i molts dels seus homes serien molt destacats en el moviment de la Unión Patriótica de Primo de Rivera, i posteriorment serien uns dels puntals de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) dels anys 30.

La crisi revolucionària de la fi de la guerra i la Revolució Russa va suposar un agreujament de l'autoritarisme de l'anomenada "gent d'ordre", motivat per la por a un triomf de la revolució obrera, i això va comportar la radicalització de la dreta amb formacions ciutadanes per mantenir l'ordre (el Sometent, la Unió Ciutadana i la Unió Cívica). Era gent armada finançada per la patronal enfront dels moviments i els aldarulls dels obrers al carrers.

Amb tot aquest ambient, va tenir lloc el cop militar de Primo de Rivera del 13 de setembre de 1923, a conseqüència de les situacions derivades, primer de tot, pel desastre d'Annual a la guerra del Marroc, de què no hem parlat fins ara, i que ho farem breument aquí, com un fet que s'ha de veure juntament amb el moment polític espanyol, de falta de decisió entre la tendència civil i la militarista.

D'una banda, hi havia dificultats per obtenir recursos i, a més, el discurs colonialista era poc popular, i això feia que el govern no es decidís a entrar en guerra, però la pressió militar, a més de l'aportació econòmica de grups de pressió, va fer recuperar el discurs colonial, i finalment va tenir lloc la guerra, i el desastre d'Annual, amb més de 100.000 baixes i l'enfonsament de la presència espanyola a Melilla i el Rif, cosa que va demostrar les limitacions i contradiccions de la política colonial espanyola.

Tot això va provocar la divisió de l'exèrcit i les exigències de responsabilitat als partits dinàstics, i fins i tot la figura del rei va quedar tocada i implicada en els debats que pretenien depurar responsabilitats.

L'altre problema era el llarg conflicte social a Barcelona.

El dia 15 de setembre de 1923 per un Reial Decret el Rei Alfons XIII va nomenar Miguel Primo de Rivera "president del Directori Militar" per al govern de l'Estat.

Tot el poder era a les mans del president, el general Primo de Rivera, que, sense ministeris, tenia totes les atribucions d'un "govern de conjunt" ja que la resta dels membres del Directori eren vocals.

Per completar l'esquema es va proclamar l'estat de guerra, que va ser vigent des del 14 de setembre del 1923 fins el 16 de març del 1925, i que va comportar la censura prèvia de tot escrit imprès, la suspensió de totes les garanties constitucionals sobre detencions, i les llibertats d'expressió, reunió i associació, i la dissolució del Congrés dels Diputats i la part electiva del Senat.

El nou règim es va caracteritzar per l'ocupació militar de tota l'estructura de l'Estat amb poders sense límits, fins al punt de constituir una xarxa administrativa totalment addicta al règim, així com un sistema judicial que era un dels pilars del caciquisme i que, amb la creació de la nova Junta Organitzadora del Poder Judicial, havia d'assegurar la independència dels jutges. No va ser així, i simplement es va aconseguir que, de les directrius dels governs anteriors es passés a les dels nous governants.

La justificació de la Dictadura en el discurs de Primo de Rivera provenia de la voluntat d'eliminar allò vell, l'aparell viciat de la Restauració, amb l'objectiu de destruir el caciquisme que era present a tots els graus del poder; però el problema fou la crisi de la guerra mundial que va provocar la por de la burgesia a les revolucions, que consideraven l'ensorrament del món en què havien viscut fins aleshores. Tot plegat va portar a l'aparició de grups com ara el Sometent, que va defensar el cop militar i que a Barcelona va lluitar contra els revolucionaris socialistes i anarquistes, que cada vegada tenien més poder.

En aquesta situació, l'adveniment de la Dictadura no era tan sols el resultat de la descomposició parlamentària liberal, era l'expressió d'una crisi profunda de l'estat liberal burgès, incapaç d'assumir els conflictes socials especialment radicalitzats.

El 1924 la Unió Patriòtica, com a partit oficial de Primo de Rivera i de la Dictadura, va representar unes certes dosis de liberalisme i pragmatisme amb certes referències a la Constitució de 1876; però els membres de la Unió Patriòtica (UP) es van anar tornant cada més dependents i buròcrates, i lligats al règim de la Dictadura.

El naixement de la UP va ser el primer moviment de dretes que es va organitzar per manifestar-se i concentrar-se; però va sorgir perquè es necessitava per neutralitzar els aspectes negatius de la política de moviments i agitació de masses de l'esquerra.

La UP va ser el principal instrument per a la defensa del règim davant les crítiques i les denúncies de l'oposició d'estudiants, intel·lectuals i sectors de l'exèrcit. Va fer servir tècniques de propaganda a la ràdio i el cinema, i va ser anomenada "organització de defensa social" en paraules de Primo de Rivera mateix; però amb la pèrdua de popularitat de la Dictadura la UP va anar perdent afiliats, i va passar d'1.300.000 el 1928 a 700 el 1929.

Aquest mateix any, les dificultats econòmiques, producte d'una sèrie de polítiques de desenvolupament amb crèdits extraordinaris que van anar minant l'economia i van devaluar la pesseta amb la fugida de capitals, van fer insostenible la situació a causa de la desconfiança dels banquers en la política de Primo de Rivera, i això va accelerar la seva caiguda.

### **6.2.1 c).- Context polític a Catalunya**

A Catalunya, la neutralitat espanyola a la guerra li és molt beneficiosa perquè va implica una nova arrencada de la indústria, que viu un bon moment entre el 1914 i el 1919. Barcelona es converteix en una ciutat internacional on canvien els costums, les mentalitats, els comportaments i les estratègies polítiques, el catalanisme pren nova volada i l'anarco-sindicalisme creix i es radicalitza.

El 1916 La Lliga torna a guanyar a Barcelona a les eleccions, però de mica en mica es va perfilant un republicanisme i el 1917 es constitueix el Partit Republicà Català, i Lluís Companys comença a destacar en política .

Creix la tensió amb el pacte firmat per la Confederació Nacional del Treball (CNT) i la Unió General de Treballadors (UGT) el novembre de 1916.

L'any 1917 fou crucial perquè la crisi internacional va coincidir amb l'espanyola, el descontent dels militars amb les Juntas, el sistema de partits ja no tenia credibilitat i els regionalistes, amb Cambó al capdavant, inculpaven la Corona i les esquerres, el Partit Socialista Obrer (PSOE) i la UGT.

El mes de juny del 1917, diversos diputats, instigats per la Lliga Regionalista, demanaren repetidament l'obertura de les Corts, i el govern de Madrid s'hi va negar. Llavors Cambó proposa l'organització d'una assemblea de parlamentaris per fer pressió sobre el poder, i el 5 de juliol del mateix any els parlamentaris catalans es van reunir per demanar la transformació de l'Estat centralitzat en un Estat d'autonomies i la reunió immediata de les Corts. La resposta del govern central, amb Dato al capdavant, va ser el tancament de tots els diaris catalanistes i republicans, i l'empresonament de tots els catalanistes i republicans.

Mentrestant, Cambó establí contactes amb les Juntas Militares, sense gaire resultat. Finalment el 19 de juliol de 1917 se celebra a Barcelona l'Assemblea de Parlamentaris que aproven una moció que demana la convocatòria de les Corts en funció constituent per resoldre el problema de la nova organització de l'Estat.

Llavors, el 13 d'agost del 1917 es declara a Espanya la vaga general per part de la UGT i el PSOE, a què l'exèrcit va respondre declarant l'estat de guerra, però que va ser un cert fracàs. El 18 d'agost es va acabar. El 7 d'octubre es va aixecar l'estat de setge .

La vaga d'agost va desbordar als reformistes polítics de l'Assemblea de Parlamentaris, que es van veure obligats a frenar el seu radicalisme.

El 29 de setembre els membres del comitè de vaga (Largo Caballero, Besteiro, Saborit i Anguiniano, socialistes) van ser condemnats a cadena perpètua.

Mentrestant l'Assemblea de Parlamentaris va celebrar una segona reunió a Madrid el 15 d'octubre de 1917 i les Juntas continuaven fent pressió sobre el govern. La crisi governamental va fer dimitir Dato i es va formar el nou govern de concentració de García Prieto amb Juan de la Cierva i les Juntas, entre d'altres, com ara els regionalistes, al govern de l'Estat. El 24 de febrer del 1918 els 4 membres del Comitè de Vaga van ser alliberats en ser elegits diputats a les Corts.

Entre el 1919 i el 1923 Catalunya viu una cruenta lluita social i principalment Barcelona, on sindicalistes de la Confederació Regional del Treball de Catalunya (la Federació Regional de Catalunya de la CNT) s'enfronten a grups armats dels sindicats lliures, de la patronal i les forces de l'ordre.

El 1919 es produeix la prova de força de la CNT: l'acomiadament d'uns obrers de la Canadenca (Riegos i Fuerzas del Ebro) dona lloc a una vaga general d'enormes proporcions. Va començar el 5 de febrer, el 13 de març es va declarar l'estat de guerra a Barcelona, i el 17 de març es va firmar finalment l'acord amb l'alliberament dels detinguts. Però la treva va ser curta ja que el 24 de març va tornar a començar i novament es va declarar l'estat de guerra. Va aparèixer el Sometent de vigilància pública, i el dia 9 es va fundar la Federació Patronal de Catalunya com a reacció contra el poder sindical. La vaga es va acabar el dia 14 d'abril.

A Catalunya va haver-hi 4 mesos d'estat de guerra, fins al 13 d'agost, amb una forta repressió sindical .

L'anarquisme va actuar a Barcelona. Des de la CNT van intentar aturar-lo, però ja era massa tard i els atemptats es van succeir, com ara l'assassinat del cap de govern a Madrid a mans d'un anarquista català, el març de 1921.

Després de l'Assemblea de Parlamentaris del 1917 s'havia produït l'entrada de la Lliga al govern de l'Estat, i posteriorment vindrà la col·laboració governamental de Cambó, que dona a

la Lliga un caràcter més centrista i disposat a participar en les combinacions de la política espanyola.

El 1918, la Lliga Regionalista, insegura del resultat del seu col·laboracionisme amb Madrid, impulsa una campanya a favor de l'Estatut d'Autonomia, que secunden els republicans.

Aquests fets coincideixen amb la fi de la guerra europea en un clima revolucionari. Es popularitzen Lenin, amb el dret d'autodeterminació dels pobles, i Wilson, el president nord-americà, que en els seus Catorze Punts ha parlat també del dret dels pobles a una pau justa.

Cambó porta la qüestió del Estatut al Parlament i intenta una solució negociada, mentre que a Catalunya l'agitació popular es radicalitza molt més. El 1922-23 la qüestió del Estatut ja era a l'ordre del dia, i s'intensifica amb el naixement d'un nou partit, Acció Catalana, procedent de les Joventuts de la Lliga, i amb el naixement de la Unió Socialista de Catalunya, formada per esquerres en procés de catalanització i per sectors catalanistes .

Un temps abans, el 1919, Francesc Macià havia fundat la Federació Democràtica Nacionalista. El catalanisme independent sota la influència de la Lliga havia anat evolucionat cap a l'independentisme, desenganyat de la política espanyola respecte a Catalunya, i amb aquesta base, Macià declara l'Estat català el 1922.

Entre el 1922 i el 1923 la radicalització social i nacional era a l'ordre del dia.

Però el cop d'estat del general Primo de Rivera talla momentàniament tot el procés.

El general Primo de Rivera actua d'acord amb el rei Alfons XIII. Havia anunciat que pretenia solucionar la guerra del Marroc, netejar l'administració pública i establir la pau social i que, un cop aconseguits aquests objectius, tornaria el poder als elegits pel poble, però no va ser així.

Al principi, a Catalunya, el cop de Primo de Rivera va trobar poca resistència perquè semblava poc hostil a les peculiaritats catalanes; però després no va ser així: el nou règim es va caracteritzar per la persecució contra la llengua i els símbols de Catalunya, imposà la pau social al carrer i les fàbriques, i es va mostrar hostil a l'autonomia catalana, que confonia amb el separatisme.

En els tres primers mesos, no tan sols no va mostrar cap senyal de descentralització, sinó que més aviat va deixar morir la Mancomunitat fins que el 22 d'abril del 1925 la va suprimir .

Abans, el 1924, Primo de Rivera havia intentat formar a Catalunya un partit espanyolista. No se'n va sortir i en va acusar l'Església dient que la seva prèdica regionalista havia donat uns fruits separatistes. Llavors va crear una Junta Ciutadana que havia de vetllar per impedir l'ús de



la llengua catalana a les esglésies i la vigilància dels religiosos considerats catalanistes, així com la supressió el 1923 de les càtedres de llengua i literatura catalanes a les Normals de Magisteri. Acció Catalana i la Unió Socialista de Catalunya havien mantingut una actitud expectant durant els primers temps de la dictadura, però a mesura que els mesos passaven, i el règim es consolidava i no donava cap senyal de cedir el poder als elegits pel poble, l'agitació es va anar fent més patent, i com que la política de Primo de Rivera, comentada anteriorment, havia produït una desafecció pel règim i per la Monarquia, aquest ambient permetrà que l'esquerra catalana es reorganitzi i que, a primers del 1930, amb homes nous i plantejaments diferents, es creï l'Acció Republicana de Catalunya.

## **6.2.2.- Context social**

### **6.2.2 a ) Context social internacional**

El balanç de la Primera Guerra Mundial va ser molt negatiu en cost humà: 8.000 morts, 6.000 invàlids, dèficit de naixements i rectificacions de fronteres pels tractats de pau, amb el desplaçament de diferents poblacions.

Les pèrdues materials van ser considerables, i la situació econòmica a Europa als voltants de 1918 era greu. El xoc provocat per la guerra va canviar les mentalitats i els comportaments socials.

Els rics, afavorits per les circumstàncies, mostraven el seu viure luxós, que va crear rancúnies en la massa de la població més desfavorida: els soldats sense feina i els que vivien d'un sou. Aquest deteriorament va provocar una forta contestació obrera amb onades de vagues i conflictes socials.

Entre el 1919 i el 1924 el pagament de les reparacions alemanyes i els deutes derivats de la guerra van dominar el panorama econòmic i social europeu, i van contribuir a fi de la cooperació internacional i a la revifalla de les tensions.

A Itàlia, la fi de la guerra, de què havia sortit vencedora, havia implicat canvis importants, com ara un estat més autoritari. També s'havia despertat la consciència política de les masses; les dones, com al a resta dels països industrialitzats, havien entrat a les fàbriques i la societat va continuar dividida entre els que defensaven la guerra i els que no, però al voltant del 1920 les

capes més baixes de la societat aspiraven a un futur millor i més just i van exigir al govern accions contra les forces feixistes. El rei va dimitir i va encarregar a Mussolini la formació d'un govern que, el 1925, tenia tot el poder.

A Alemanya, la proclamació de la república de Weimar va anar seguida de la proclamació dels “deures i obligacions fonamentals dels alemanys“ entenent per deures no sols els polítics, sinó també els socials, com ara la llibertat il·limitada d'associació, el reconeixement dels convenis col·lectius i el dret al treball i a menjar, la posada en marxa del sistema de seguretat per “protegir la salut i la capacitat de treball, la tutela de la maternitat, la prevenció de les conseqüències de la vellesa i la debilitació física i de les circumstàncies negatives de la vida

Tot això per garantir a tothom una vida digna. Els sindicats van obtenir la jornada de 8 hores. I tota la patronal de la indústria va contribuir a les reformes. A partir d'aquells moments, a les eleccions posteriors el vot es va polaritzar i així va seguir fins a l'arribada de Hitler al poder (Procacci, Guliano. 2001).

Un gran nombre de dones, a Europa i a Occident en general, van aspirar a una nova condició i una nova vida de plena oportunitat i veritable identitat pròpia. Volien el mateixos drets que els homes, participar en la vida política i també expressar les seves diferències, sense que això impliqués inferioritat. A cada país les dones adaptaven els seus objectius comuns a les ideologies i condicions de les seves societats.

A França, després de la guerra, hi va haver enfrontaments amb moviments socials, reivindicacions i vagues, i com a Alemanya, s'hi va introduir la jornada de vuit hores i els convenis de treball; però les protestes no es van aturar, encara que la patronal va modernitzar i refer l'aparell productiu. Però és que França continuava sent “un país de dues ciutats mitjanes, patrimonis mitjans i classes mitjanes” que lluitaven perquè Alemanya pagués els seus deutes ja que, si no, perillaria tota la economia del país, i aquest problema va portar a la invasió del Ruhr per part de França, cosa que va a tornar a dificultar les relacions francoalemanyes.

La crisi econòmica mundial del 1929 va contribuir novament a debilitar les bones relacions entre els principals estats.

El 1929 els acords de Locarno van eliminar els enfrontaments de la postguerra. Mentre que el Regne Unit i França la vaga general de 1926 va representar la lluita dels sectors populars contra les dificultats causades pels replegaments als seus imperis, als EUA triomfaven les tesis més aïllacionistes,

Alemanya i el Japó veien en la guerra l'única manera de poder superar les seves dificultats econòmiques..

A Rússia, les forces populistes reivindicaven una revolució que fes passar la societat russa del feudalisme tradicional en què vivia, amb vagues contínues per demanar pa, com ara la del febrer de 1917, a noves formes d'organització social d'arrel socialista estalviant-se la fase capitalista.

El 1919, la guerra civil, que va durar dos anys i va costar la vida de milions d'éssers humans, es va acabar, però els mètodes de dictadura del proletariat, que cada vegada s'assemblava més a una dictadura militar, serien un element bàsic de l'estalinisme.

El 1920, a causa de les dificultats econòmiques causades per les collites perdudes, ja que el país vivia fonamentalment del camp, i per la crisi dels anys de lluites, era un país molt feble.

A la mort de Lenin el 1924, es van desfermar les lluites de poder entre Stalin i Trotsky sobre la funció que havia de desenvolupar l'URRS, atès que era el primer país que s'havia enfortit com a societat diferenciada del capitalisme i que era capdavanter en l'ajut als moviments revolucionaris d'arreu del món .Això no obstant, tots dos estaven d'acord amb la necessitat d'una ràpida industrialització.

Amb Stalin, el govern es va caracteritzar per una gran concentració del poder.

El primer intent d'organització d'una economia planificada ja va mostrar les dificultats que es farien seculars a la Unió Soviètica.

### **6.2.2 b) .- Context social a Espanya**

Els anys vint van ser de gran esclat social per a alguns privilegiats, i Espanya, sobretot Madrid, era el centre europeu de la frivolitat: espectacles de varietats, una gran proliferació de cinemes i salons de ball, etc. Els mitjans de comunicació van tenir una forta expansió: la ràdio, el teatre, etc. Tot això va portar l'Església i un sector de la classe política a intentar una campanya per "remoralitzar" la societat.

La situació d'Espanya durant la Primera Guerra Mundial va ser de neutralitat; però no va deixar de participar en la guerra mundial, tant ideològicament com econòmicament. L'opinió pública estava dividida entre els germanòfils i els aliadòfils. A Espanya, la dreta monàrquica i catòlica

era partidària dels països germànics, mentre que l'esquerra republicana i socialista era partidària dels aliats. A més, Espanya era un país de pas per als avituallaments.

Els diferents governs anomenats de la Restauració (el de Cánovas i el de Canalejas) no van aconseguir parar la crisi d'agost, amb una vaga general causada per la lluita social que el 1917 es va propagar per tot el país.

Els treballadors van començar a defensar uns interessos específics, unes creences i uns valors, enfronts d'altres que els tenien diferents, i van ser cada vegada més actius i organitzats a l'entorn d'unes pràctiques culturals i discursives pròpies, que van donar lloc a un pluralisme i a una confrontació ideològica i social amb la presència de la cultura com a eix principal.

El 13 d'agost del 1917, la UGT i el PSOE van declarar una vaga general que només va reeixir a Bilbao, Astúries i Barcelona, però la sortida de l'exèrcit i els xocs violents van propiciar la fi de la vaga amb la rendició dels treballadors a tot Espanya i l'empresonament dels caps socialistes del comitè de vaga. El dia 18 d'agost es va acabar la vaga amb més de setanta morts, cinquanta ferits i més de mil detencions, però el dia 27 d'agost del 1918 els quatre membres del comitè de vaga van aconseguir la llibertat en ser elegits diputats a les Corts.

De tota manera, la crisi va situar la qüestió obrera en un primer pla, i la qüestió social va ser el centre del debat, amb un sindicalisme d'inspiració catòlica, amb la presència de sacerdots en el si d'una nova dreta, i un sindicalisme lliure que acceptava l'obrer amb independència del grau de la seva religiositat.

El 1918 es va crear el partit de la Democràcia Cristiana.

Les crisis revolucionàries a Europa fan que la gent anomenada d'ordre adopti un gir autoritari important per por a una victòria de la revolució obrer. Es van iniciar la creació de lligues de ciutadans i unions cíviqes que pretenien la autodefensa directa al marge dels mecanismes estatals, considerats lents i permissius.

A Barcelona es va crear el Sometent i a Madrid, la Unión Cívica (que va nomenar Mussolini soci d'honor). Eren ciutadans respectables i armats que es comprometien a mantenir l'ordre i ajudar les autoritats. Anant per aquest camí, la mentalitat de la dreta va dur a terme canvis importants deixant de banda el vell parlamentarisme liberal i fixant les seves esperances en una sortida dictatorial.

Amb la Dictadura de Primo de Rivera, la societat es va dividir entre els que estaven en contra i a favor del partit del govern, la UP, com ara els sectors dinàstics més espanyolistes de la burgesia

catalana, i els que, administrativament, es beneficiaven econòmicament del règim. Va ser el primer moviment de les dretes que va sortir en manifestació als carrers. També va ser el primer instrument de defensa del règim davant de l'oposició d'estudiants i intel·lectuals. Tot i així, mai no va ser un autèntic partit en tot el sentit de la paraula, i tampoc no va tenir el suport decidit dels grans grups financers i industrials.

En definitiva, la UP només la sostenien una part dels nous sectors econòmics i professionals emergents i els "nous polítics" del món provincial espanyol, a qui el caciquisme centralista no deixava entrar en les decisions importants.

La taxa d'analfabetisme havia baixat. El 1900 era d'un 63% i el 1930, d'un 43%. És una dada que ens dóna una idea del capital humà de què disposava el país, amb intel·lectuals com ara Ortega i Gasset, que van lluitar per aixecar una nova consciència política al país i recrear un liberalisme de base socialista com a agent de liberalització i difusió de la cultura política.

A l'època de la Dictadura s'inicia la discussió sobre els problemes de les elits i la seva incidència en una època de "marea popular" –la dialèctica entre grup social i minories dirigents avançades–, i es van defensar les millores tècniques que havien d'acompanyar la reforma de l'Estat i l'economia capitalista tradicional.

Els estudiants universitaris van passar de 4.000 el 1914 a 22.000 el 1922.

Entre els representants de diverses tradicions literàries, filosòfiques i artístiques es va desenvolupar una forta tendència a incidir en la realitat social i política del país.

La dimensió individual, sempre present en la cultura, va ser molt forta. I la dimensió col·lectiva, també, amb la irrupció al mercat de productes de gran consum: premsa, revistes literàries, espectacles variats, diversions i esports. Van ser nombroses les iniciatives promogudes per institucions, com ara cercles recreatius, ateneus i cases del poble on els seus socis podien desenvolupar interessos tant del món obrer com intel·lectuals.

La dècada dels vint es va caracteritzar per la irrupció en l'escenari cultural d'una generació nascuda el 1900. Escriptors com ara Alberti, García Lorca, María Zambrano, etc; pintors com ara Picasso, Dalí, Miró, etc.

Alguns autors parlen del cop de consciència que molts escriptors van sofrir entre el 1917 i el 1919, que els va fer absorbir les últimes tendències literàries i l'ideal republicà.

Aquesta vasta mostra cultural, amb personatges tan rellevants, ens indica fins a quin punt Espanya s'havia aproximat a Europa en l'àmbit intel·lectual, a pesar de les seves circumstàncies polítiques, com ara la fi del Canovisme i la guerra del Marroc, que van comportar actituds molt derrotistes, enfrontaments, desqualificacions i acusacions.

Es desenvolupa una cultura simbòlica i es multipliquen els espais de sociabilitat amb l'objectiu de crear una identificació col·lectiva vinculada a uns valors i unes ensenyances que haurien de ser assimilats per la classe obrera. En aquest sentit, els cercles obrers seran antagònics dels cercles burgesos.

La classe burgesa reparteix el seu temps entre els negocis i els viatges, educa els seus fills a l'estranger, políticament pertany al partit liberal o el conservador i aquestes actituds van acompanyades de la ignorància sobre la manera de viure dels altres. Aquesta actitud era, o volia ser, compensada per obres socials que els donaven tranquil·litat de consciència.

### **6.2.2. c)- Context social a Catalunya**

Entre el 1919 i el 1923 Catalunya viu una cruenta lluita social, i principalment a Barcelona, on sindicalistes de la CNT s'enfronten a grups armats dels sindicats lliures, de la patronal i les forces de l'ordre.

La guerra de classes va ser especialment dura i es va saldar amb més de dos-cents assassinats. Això s'explica també pel clima creat durant la Primera Guerra Mundial, en què Barcelona es va convertir en una ciutat amb uns barris baixos notablement desenvolupats on convivia espies, delators, etc. La crisi econòmica i social que va acompanyar la fi de la guerra i la manca de flexibilitat de la patronal, poc acostumada a negociar de tu a tu amb poderosos sindicats obrers, van anar acompanyades d'un sindicalisme que havia crescut espectacularment i que volia imposar obligatòriament el carnet sindical per a treballar.

L'any 1919 els grups anarquistes decideixen l'ingrés a la CNT, i és un moment crucial que coincideix amb la crisi social i econòmica i amb l'atur. El cost general de la vida de la classe treballadora s'ha incrementat d'un 50% entre el 1914 i el 1919, i la tardor del 1920 és d'un 80% més car que abans de la guerra europea.

D'altra banda, hi ha uns grups d'empresaris i industrials enriquits, perquè durant la guerra els ploviem els contractes de mantes, teixits per als uniformes, etc. Aquests s'avenien a totes les condicions i van emprendre una carrera desenfrenada en l'ordre social per escalar llocs més alts. A Barcelona, la vida quotidiana es va capgirar. Els fabricants, els comerciants, els magatzemistes i els naviliers es van cansar de guanyar diners, i així va néixer un món frívol. Les fortunes improvisades i la impúdica ostentació que en feien llurs posseïdors fomentaven una lluita social que era conseqüència de la crisi política i moral.

El 1919 es produeix a Barcelona la prova de foc de la CNT: l'acomiadament d'uns empleats de La Canadenc (Riegos y Fuerzas del Ebro) dona lloc a una vaga general de grans proporcions. Va començar el 2 de febrer, i el 17 s'hi van afegir les fàbriques, els tramvies, etc.

És, segurament, el conflicte més llarg i important de la nostra història, i es va acabar el dia 17 de març amb l'acceptació per part de La Canadenc de la jornada de 8 hores i la llibertat dels detinguts per motius socials. Es readmeten tots els vaguistes, però el 24 de març el conflicte torna a començar perquè no tothom havia sortit de la presó.

Es torna a declarar l'estat de guerra, el Sometent de vigilància pública surt al carrer i el dia 9 d'abril neix oficialment a Barcelona la Federació Patronal de Catalunya. El seu primer comunicat va ser per a anunciar el locaut si no es tornava a la feina en les mateixes condicions que hi havia abans de la vaga... I la patronal va contractar terroristes. Hi havia més de 15.000 obrers empresonats, i a Barcelona es van suspendre les garanties constitucionals i es van clausurar els sindicats.

En aquest mateix temps hi va haver violència al camp català, amb enfrontaments entre els jornalers i els propietaris.

La situació social i cultural com a conseqüència de la Primera Guerra Mundial i els esdeveniments del cop militar del 1923 van ser determinants en el projecte de vida de Francesc Sàgrera.

El sentit de la justícia social que va fomentar sempre entre els seus deixebles provenia d'una anàlisi seriosa dels especialistes socials que tenia a l'abast, les encícliques de la doctrina social de l'Església, com ara la *Rerum Novarum* de Lleó XIII, i altres influències de corrents diferents, però que podien significar una millora, atesa la situació social..

El cop d'estat de Primo de Rivera va reprimir la radicalització social i nacional a Catalunya, i això va significar un tornar enrere en tots els avenços de Catalunya com a nació, cosa que va

comportar una reacció important per part dels estaments catalanistes, i també per a Francesc Sagrera va ser una fita a aconseguir per mitjà de la lluita pacífica.

De fet, el 1924 els partits catalans, incloent-hi la Lliga Regionalista, deixen d'actuar en la legalitat i congelen les activitats o passen a la clandestinitat.

En general, la classe alta catalana va seguir, en principi, el nou règim; però tot aquest conjunt de normes repressives van fer canviar l'opinió pública catalana. Mai com ara el catalanisme es difon en tots els ambients. El catalanisme és un moviment de masses, certament fragmentat i divers, però representatiu de tot un poble. La llengua i la cultura esdevenen fonamentals en el procés de recuperació nacional.

Molts dels millors intel·lectuals espanyols –Ortega i Gasset, Sánchez Albornoz, Azorín, García Lorca...– firmen el manifest “*Manifiesto de los escritores castellanos en defensa de la lengua catalana*”, com a reacció a la política del dictador.

## Quadre 2: Segona Etapa: 1912 a 1928

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Assassinat a Bòsnia de l'arxiduc d'Àustria i Hongria i esclata la Primera Guerra Mundial. Derrota d'Alemanya i Àustria i tractat de Versalles que humilia els derrotats, i que serà el preludi de la Segona Guerra	Aparició de la CEDA (Confederació de Derechas Autónomas) i del partit demòcratacristià. Partido Social Popular. Radicalització de la dreta per les classes obreres i dictadura de Primo de Rivera, militaritzada	Entre el 1914 i el 1919, la indústria catalana reviu i el nacionalisme, també. Reclam per part dels catalans a Madrid de més autonomia. Constitució del Partit Republicà, i Lluís Companys destaca en política. Època	Cost humà i material molt gran de la guerra. Empobriment de la majoria i enriquiment d'uns quants. Crisi econòmica que provoca confrontació social, aïllament de les grans potències i augment progressiu dels recels.	Espanya beneficia socialment i econòmicament de la seva neutralitat en la guerra. Això es reflecteix en el pluralisme d'idees existents, els moviments obrers i el descens de l'analfabetisme	Moment d'enfrontaments entre la classe treballadora i la patronal dels treballadors. Gran vaga del febrer-març de 1917. Amb Primo de Rivera, clandestinitat dels partits catalans, però el sentiment nacionalista s'estén per tots els	Intervenció de l'estat en l'educació, i secundària obligatòria. Als EUA, progressisme, representat per James Dewey (concepte de reconstrucció social). A Europa, el moviment de l'Escola Nova i experiments progressistes (escola SummerHill), només a	Institució de Enseñanza: desenvolupament humà integral del nen/a, ensenyament en contacte amb la natura, coeducació. Visió pedagògica renovadora.	Ensenyament primari vinculat a l'Escola Nova i renovació pedagògica europea. Primers assajos a Catalunya de l'escola Montessori. Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya. Escola d'Estiu i Butlletí dels Mestres per



Mundial.	totes les	d'agitació	A Rússia,	tisme.	estaments	sectors i	a mantenir
Es crea la	estructures	social a	Revolució	Molta	sense	països	els lligams
Societat de	de l'estat i	Catalunya	Bolxevic,	vida	distinció de	reduïts.	entre ells.
Nacions,	domina el	entre classes	mandat de	intel·lectu	classe.	L'Escola	Quaderns
que vol	partit	obreres i	Lenin,	al i	L'Església es	Nova queda	d'Estudis
garantir la	Unión	benestants.	enfrentame	cultural.	posa al costat	esclafada	com a
pau i el	Patriòtica.	La	nts amb		dels rics i	per la guerra	centre de
dret		Dictadura	Trotsky i		poderosos, i	i la crisi.	debat
d'autodete		de Primo de	després,		és criticada,		pedagògic.
rminació		Rivera	Stalin.		per això, pels		
dels		aboleix la	Primer		obrers.		
pobles.		Mancomuni	intent				
		tat Catalana	d'economia				
		i prohibeix	planificada.				
		l'ús de la					
		llengua					
		catalana,					
		enfrentat					
		amb					
		l'Església,					
		més					
		catalanista.					

### **6.3.- TERCERA ETAPA (1928-1936)**

Tots els esdeveniments relatats en aquesta etapa deuria formar part de la vida quotidiana del Pare Sagrera. A la premsa deuria llegir tots els moviments dels alemanys en la seva lluita per l'hegemonia, les dretes i les esquerres a Espanya i Catalunya, etc. I amb els amics deuria discutir, i debatre amb els alumnes, tot el que formava part de les seves vides, tots els esdeveniments que, a causa de les seves inquietuds, seguia molt de prop per poder transmetre i copsar la realitat. Deuria estar al corrent de les injustícies que implicaven les diferents opcions polítiques, les diverses maneres d'enfocar les coses arreu del món, a Espanya i a Catalunya, i les lluites de l'època, així com les opcions educatives que incorporaria al seu treball.

En aquesta tercera etapa, quant a la part del Context Polític, començaré amb un format més àgil.

#### **6.3.1.- Context polític**

##### **6.3.1 a ) .- Context polític internacional**

Per primera vegada a la història de la humanitat, la guerra ofensiva es declarà contrària al dret internacional, amb la clara i concreta voluntat de declarar la guerra “fora de la llei”.

Quinze estats firmen el pacte Briand-Kellogg –els noms dels ministres francès i alemany– pel qual els signants es comprometien a resoldre les seves diferències sense recórrer a les armes. Amb aquest pacte es pretenia haver après dels errors de la passada guerra mundial, i tenia l'objectiu d'il·legalitzar la guerra com a mitjà per a resoldre els conflictes.

A l'abril es va enviar un esborrany del tractat als governs de la Gran Bretanya, Itàlia i el Japó. Més tard s'hi van afegir Bèlgica, el Canadà, Austràlia, Nova Zelanda, la Unió Sud-africana, Irlanda, Índia, Polònia i Txecoslovàquia.

Els crítics assenyalaven que el pacte es limitava a la condemna de la guerra, i que no hi havia previst cap instrument de sanció per als signants que no respectessin els acords. I a causa d'això va esdevenir que totes les grans potències van començar a augmentar el seu armament, i el 1927 es va arribar al nombre de 2.262.000 armes amb una capacitat destructora molt més gran que la de la Primera Guerra Mundial. En aquest sentit és molt clara la posició del president dels EUA, Calvin Coolidge, que no espera que el tractat Briand-Kellogg limiti el programa nacional d'armament.

A Europa, la Unió Soviètica i les potències vençudes a la guerra redueixen els seus exèrcits obligats pel Tractat de Versalles.

El 24 d'octubre de 1929 hi ha un crac a la borsa de Nova York que produirà el pànic entre els inversors. L'especulació havia fet sobrevalorar les accions i la cotització cau en una setmana funesta per a l'economia dels EUA que desencadenarà una crisi econòmica mundial amb el descens de la producció i un atur important.

Prèviament al crac, als EUA es produeix una gran crisi de vendes a causa de l'augment de la productivitat i les innovacions tecnològiques en contraposició amb els baixos salaris, que no augmenten al mateix ritme. A causa d'això, a la població li falta poder adquisitiu. I la falta de consum fa que les empreses, en lloc de produir, busquin els guanys més fàcils amb inversions en borsa. Les pèrdues són semblants a les despeses dels EUA en la Primera Guerra Mundial.

El departament del Tresor dels EUA dona a conèixer les xifres del dèficit: el país és al fons de la depressió. La producció industrial ha baixat un 50% i l'agricultura ha perdut un 70% dels seus ingressos.

La crisi també afecta Europa, especialment la dèbil Alemanya, per les dificultats en la concessió de crèdits i els mecanismes dels pagaments internacionals.

A continuació, per alleugerir aquesta part, faré l'exposició en punts temporals més breus:

Als països més llunyans d'Àsia, els principals líders polítics de l'Índia es reuneixen en una conferència multipartidista per debatre com actuar contra les autoritats colonials britàniques.

El Congrés Nacional exigeix la independència, i davant l'actitud de la metròpoli, decideix començar una campanya de desobediència civil. El Mahatma Gandhi proposa arribar a la independència de l'Índia per mitjans pacífics. El 12 de març del 1930, amb la Marxa de la Sal comença una campanya de resistència pacífica.

El 19 de gener del 1931, la Gran Bretanya ofereix un condomini, així com una major autonomia interna.

L'Estatut de Westminster, proclamat pel Parlament Britànic, declara la igualtat de drets dels dominis britànics de la Commonwealth.

El 7 de juny del 1929 es firma a París el Pla Young, que revisa el deute d'Alemanya i preveu que pagui fins el 1988 una elevada quantitat.

Però el 9 de juliol, una conferència celebrada a Lausana sobre les reparacions de la guerra condona el deute alemany.

El 7 de maig de 1930 el ministre d'Afers Exteriors francès, Aristide Briand, presentà als països europeus membres de la Societat de Nacions un document sobre la formació de la Unió Europea.

A les eleccions al Reichstag del 31 de juliol del 1932, el partit nazi d'Adolf Hitler és el més votat.

La Conferència Interna per al Desarmament reconeix la igualtat de drets d'Alemanya.

L'any 1933 és determinant per als alemanys. Hitler aconsegueix el suport del poble amb la promesa de llocs de treball i la recuperació de l'orgull nacional amb la desaparició de tota màcula ètnica, cosa que implicava la superioritat de la raça ària i l'expulsió de tots els jueus: el gran drama de la Segona Guerra Mundial.

El gener Hitler es nomena a Berlín Cancellier del Reich amb els partits conservadors i nacionalistes al seu costat. Tota la premsa internacional, menys Itàlia, valora el fet amb serenitat. Hitler, amb tot el poder efectiu, posa fi a 14 anys de democràcia amb la suspensió de tots els

drets i la persecució dels comunistes i els socialdemòcrates. Amb l'atribució de plens poders, dicta lleis contra la Constitució. Els sindicats són suprimits, i la cultura i la vida pública, en general, sotmeses als objectius del nacionalsocialisme. Els opositors són perseguits, i a l'abril s'inicien el boicot i la persecució dels jueus.

A l'octubre, Alemanya es retira de la Societat de Nacions, igual que ho havia fet el Japó uns mesos abans.

A l'agost, amb la mort del president alemany, Hitler, a més de Cancellor del Reich, es converteix en Führer.

El desarmament i la seguretat són les claus de la política de l'any 1934. Però el rearmament és un fet a tot el món

El 1935 es firma a Londres, entre França i la Gran Bretanya, el Tractat per a la Seguretat i el Desarmament.

França, la Gran Bretanya i Itàlia acorden mantenir la pau i critiquen Alemanya.

Roosevelt firma a Washington la Llei de Neutralitat, que permet l'embargament d'armes als països en guerra.

Nova Llei de Neutralitat als EUA.

Vagues als EUA de 40.000 treballadors del carbó.

Grans turbulències a Europa i purgues a l'URSS per l'assassinat de l'home de confiança de Lenin.

L'octubre del 1934 tropes italianes ocupen Abissínia, malgrat les sancions per part de la Societat de Nacions.

El 17 de gener del 1936, victòria d'Itàlia a Abissínia.

El març, Hitler ocupa la Renània desmilitaritzada i viola els acords de Versalles enmig de la indiferència internacional.

El maig, l'Oficina d'Ajut al Refugiat prepara la fugida de 25.000 jueus d'Alemanya.

El Partit Nazi, l'únic legal a Alemanya, obté el 99,9% dels vots en les eleccions al Reichstag.

L'afiliació de la joventut alemanya al partit de Hitler és obligatòria.

El 5 de maig del 36 les tropes italianes entren a Addis Abeba, la capital d'Abissínia, i Mussolini dona la guerra per acabada.

El 1935, a l'Índia, nova Constitució amb la Governement of India Act.

El 1936, a França guanya el Front Populaire, i el 4 de juny entra en funcions.

A Espanya comença la Guerra Civil amb el cop del general Franco.

A l'agost, entrada en la Guerra Civil espanyola d'avions alemanys.

Lluitadors antifeixistes de tot Europa formen tropes contra Franco amb la fundació oficial de les Brigades Internacionals a Madrid, i arriben l'1 de novembre del 1936.

Tractat de Defensa entre Alemanya i el Japó.

### **6.3.1 b ) .- Context polític a Espanya**

La literatura de denúncia contra la Dictadura de Primo de Rivera fou molt abundant, i va implicar la Monarquia. Aquest escrits els van promoure els republicans i les esquerres. Va ser aquesta producció, en conjunt, la que va difondre un conjunt d'irregularitats del dictador i el rei. A partir de la censura de la Dictadura, van aparèixer nous dirigents i noves orientacions en el republicanisme.

La celebració autoritzada el febrer del 1926 –aniversari de la Primera República– va propiciar la constitució d'una Aliança Republicana que va ser l'origen del nou republicanisme, i que tenia com a idees programàtiques bàsiques: Corts Constitucionals escollides per sufragi universal, ordenació federativa de l'Estat, reconeixement de l'existència de diferents personalitats peninsulars, creació de les escoles indispensables, supressió de censos, reforma de contractes i expropiació de terres, si no havien estat treballades els últims cinc anys, etc. Resumint, se'n deia “la realització d'un programa mínim de les actuals aspiracions del proletariat”. Aquests punts presidirien l'actuació entre el 1931 i el 1933, a la Segona República.

El setembre del 1929, poc abans de la caiguda de Primo de Rivera, la renovació del republicanisme va ser vital a Galícia i Catalunya .

El 17 de març es tanca la Universitat de Madrid a causa de les protestes estudiantils.

El 28 de gener del 1930 cau la dictadura i dimiteix Primo de Rivera, que va ser molt criticat per la repressió a la revolta militar de València.

El 29 de gener Alfons XIII encarrega a Berenguer, el responsable del desastre d'Annual, la formació d'un govern, i s'inicia l'anomenada “Dictablanda”.

A la caiguda del dictador, la “nova dreta” era diferent de la vella perquè era més militant, estava més al carrer i defensava els valors tradicionals, antidemocràtics i antipopulars amb punts evidents de contacte amb el feixisme i el nazisme.

S'esdevenen forts moviments, alhora entre els republicans i a les dretes.

La Derecha Liberal Republicana firma un manifest al maig amb la pretensió d'oferir una sortida republicana a la dreta espanyola amb respecte per al catolicisme i una orientació social conservadora.

De grups dispersos, en sortiria la Unión Monárquica l'abril del 1930. Va ser identificada com la extrema dreta, amb la presència de tradicionalistes i falangistes.

El 17 d'agost neix el Pacte de Sant Sebastià entre totes les forces antimonàrquiques per intentar aconseguir la unanimitat.

Al desembre, a Jaca i Cuatro Vientos, a Madrid, revoltes militars que són reduïdes.

Amb la convocació d'eleccions municipals del 12 d'abril del 1931, sense haver trobat la monarquia sortida a la revisió constitucional, el rei Alfons XIII renuncia al tro i abandona Espanya. El 14 d'abril es proclama la Segona República amb el suport popular.

Els aspectes més importants de la Segona República eren el seu caràcter democràtic i popular, i com a símbol d'aspiracions emocionals i polítiques de tot tipus: modernització econòmica i social amb nous valors, llibertats de mercat i estabilitat, reconeixement diferencial i dret a l'autonomia, drets i llibertats de l'individu i societat civil capaç de regir els seus destins i amb un sentit laic.

Va haver-hi moltes reformes socials amb legislacions sobre la terra en el món camperol, i en l'àmbit educatiu amb una herència intel·lectual i pedagògica molt rica que posava l'educació com un objectiu primordial, a què van seguir la modernització i la reorganització de l'exèrcit i les relacions Estat-Església.

El 20 d'agost, el govern espanyol priva l'Església de disposar dels seus béns.

L'1 d'octubre, l'Estat espanyol dona el dret de vot a la dona.

El 1932 el govern republicà aprova la llei del divorci.

El 14 de juliol del 1931, a Catalunya, Francesc Macià, guanyador de les eleccions com a líder d'Esquerra Republicana, proclama la República Catalana en el si de la Federació de Repúbliques Ibèriques.

Però les gestions de membres del govern de Madrid a Barcelona van acabar fent canviar el nom pel de Generalitat.

El 10 d'agost el general Sanjurjo falla en el seu intent de cop d'estat militar. La història el considera com l'antecedent de la guerra civil.

No obstant tot això, el sistema de partits era fragmentat, estava en plena formació, i el principal factor d'inestabilitat era que els partits de la dreta s'havien quedat a fora i sense legitimitat per a governar.

Les Corts van obrir el 14 de juliol la legislatura fins al 1933, amb una Constitució que desenvolupava els principis democràtics, els drets dels ciutadans i una vocació de reformes socials.

La sortida del Partit Radical de la coalició governant va disminuir la força del govern al Parlament. Un conjunt reformista sense unitat i la crisi econòmica mundial no van permetre la consolidació del règim democràtic ni el desenvolupament del conjunt de les reformes.

El 25 d'abril a les eleccions municipals del 1933 va triomfar la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas).

La campanya electoral havia demostrat que la política s'havia introduït al cor de la societat. La mobilització de l'electorat en un clima d'agitació i militància era l'expressió de la preocupació dels ciutadans per la política com a projecció dels seus ideals.

El 5 d'octubre, vaga general contra el govern de la República.

El 6 d'octubre, a Catalunya, Lluís Companys proclama l'Estat Català dins la República Federal Espanyola. Però va ser vençut, i l'Estatut, suspès.

La inestabilitat governamental va ser una característica habitual de la República, i aquesta tendència s'accentuà des de l'octubre del 1934 fins al febrer del 1936.

El 18 de juliol començà la Guerra Civil a Espanya amb l'alçament del general Franco.

### **6.1.1 c ) .- Context polític a Catalunya**

Macià, president de la Generalitat de Catalunya s'exilià després del cop d'estat de Primo de Rivera. Amb la caiguda del dictador tornà a Barcelona el gener de 1930, però en va ser expulsat. Mentrestant els nuclis separatistes intentaven reorganitzar-se i actuar. Per a això, es formaven

aliances entre les esquerres catalanes i algunes, per semblances socials, nacionals i polítiques, també s'aliaven amb el republicanisme espanyol.

Rovira i Virgili crea el partit Acció Republicana de Catalunya als anys 20.

Es produeixen intents de vertebració de tota l'esquerra catalana impulsats per personalitats com ara Companys, Rovira i Virgili i Macià. A la vegada, està sorgint un nou obrerisme de signe marxista, no gaire nombrós però molt actiu. El 1928 es demanava un acord entre les esquerres. El retorn de Macià el febrer del 1931 va facilitar les coses, i finalment es va constituir l'Esquerra Republicana de Catalunya el març del 1931. També es va crear el Partit Socialdemòcrata de Catalunya.

Les primeres eleccions després de la Dictadura foren molt seguides per l'opinió pública. Per a tothom eren una mena de referèndum entre el passat i el futur, entre la monarquia i la República. I el 12 d'abril hi va haver una sorpresa: va guanyar Esquerra Republicana. S'inaugurava un període de la història catalana en què l'hegemonia de l'esquerra a Barcelona, i en general a tot Catalunya, va ser indiscutible.

El migdia del 14 d'abril Macià va proclamar la República Catalana com a estat integrant d'una Confederació de Pobles Ibèrics (poc després que Companys també hagués declarat la República des de l'ajuntament). Hores després, a Madrid es va instaurar el govern provisional de la República. Aquest va enviar Fernando de los Ríos a parlamentar amb Macià, i el 17 d'abril es va acordar renunciar a la República Catalana a canvi de constituir un poder català autònom, que es va decidir nomenar Generalitat, restaurant el nom històric, tot esperant un estatut d'autonomia.

El govern provisional de la Generalitat elegí, a través dels ajuntaments, una assemblea formada per membres de la conjunció republicanosocialista catalana i antics dirigents del republicanisme nacionalista, la qual designà una ponència redactora presidida per Jaume Carner.

L'avantprojecte de l'Estatut de Catalunya fou acabat a Núria (Ripollès) el 20 de juny. Després d'algunes esmenes introduïdes de comú acord pel govern de la República i la Generalitat, l'avantprojecte fou aprovat successivament per la diputació provisional, la Generalitat i la població del Principat (per mitjà d'un plebiscit). L'11 d'agost un decret de la Generalitat declarava voluntat oficial de Catalunya aquest projecte d'Estatut, i el dia 18 es va presentar a les Corts espanyoles per a la seva aprovació.



En aquests primers temps republicans, és molt important la influència d'Esquerra Republicana a Catalunya, gràcies al seu domini sobre la Generalitat i l'aprofitament polític de la campanya de l'Estatut, així com dels pactes a Madrid.

Les forces dirigides per Macià renunciaran a accions separatistes en favor d'una correlació de forces polítiques estatals en favor de Catalunya. Paral·lelament l'ERC ha de mantenir una acció continua d'equilibri entre la CNT i el govern provisional de la República, que la desgastarà amb el govern central, per les reivindicacions pel no acompliment del programa reformista.

Una vegada aprovada la Constitució Republicana es va aprovar un Estatut que, comparat amb l'avantprojecte de Núria, era aigualit i retallat.

El 9 de setembre del 1932 el va signar Niceto Alcalá Zamora que aleshores era el president de la República.

El problema més important del nou Estatut era el financer, ja que la Generalitat es va quedar amb pocs recursos econòmics. En canvi, les atribucions en ensenyament i ordre públic eren importants. Era una autonomia més política que no econòmica. La hisenda de la Generalitat serà pobra.

El 1930, Catalunya, amb una població aproximada de l'11 per cent del total d'Espanya, donava a l'Estat un 21,5 % del seu pressupost, i rebia de l'Estat un 5,5 % del seu pressupost. L'Estatut no va canviar aquesta situació.

El 1932 va continuar l'ascens de l'ERC i es va constituir el primer Parlament de Catalunya.

Macià fou elegit president de la Generalitat el 14 de desembre de 1932, i ho va ser fins a la seva mort, el 1933. Després ho va ser Companys.

Amb les eleccions generals de l'octubre del 1933, hi va haver un canvi important a Catalunya, amb l'entrada de la dreta, la Lliga, al govern, i també a Espanya, amb la victòria del centre i la dreta sobre l'esquerra.

### **6.3.2 .- Context social**

#### **6.3.2 a ) .- Context social internacional**

Com a canvis més importats d'aquesta etapa, esmentarem principalment els moviments socials a Itàlia i Alemanya.

A Itàlia, des del 1925, la política feixista cercava la independència econòmica com a primer pas per poder fer efectiva una política exterior agressiva, centrada en reivindicacions territorials. I, per a poder aconseguir aquest objectiu, la política econòmica feixista es va orientar cap al dirigisme. La crisi dels anys trenta va accentuar el dirigisme i va reforçar l'autarquia econòmica. El règim va aconseguir eixamplar el seu suport interior amb la firma dels Pactes del Laterà, amb què es van acabar els problemes entre l'Estat italià i l'Església, es reconeixia la sobirania temporal del Papa sobre l'Estat del Vaticà i, per mitjà d'un concordat, el catolicisme esdevenia la religió oficial.

Socialment el feixisme, hostil al principi de la lluita de classes, va organitzar corporativament les relacions entre les diferents classes socials a partir de la col·laboració entre amos i productors en el procés de producció, sotmesos, en última instància, a les decisions de l'estat totalitari.

A partir de la meitat dels anys trenta, l'agressió contra Abissínia (1935) i la intervenció en la guerra d'Espanya (1936), així com l'aliança amb l'Alemanya nazi, van fer que Itàlia es veiés abocada a una economia de guerra que exigia a la població enormes sacrificis que van provocar els primers símptomes de malestar social contra el règim.

A Alemanya la derrota a la Primera Guerra Mundial va significar la fi del règim imperial i la proclamació de la República de Weimar. Aquesta va néixer enmig d'una revolució social que volia fer triomfar un model semblant al bolxevic. Per tant, va patir l'hostilitat de la classe obrera i la no acceptació de les opcions més conservadores, ja que consideraven que era un règim que no contribuïa a les seves ambicions de retornar a Alemanya el seu paper de gran potència mundial i que representava un sistema imposat a Versalles per tal de neutralitzar el ressorgiment alemany.

La crisi del 1929 va afectar greument la societat alemanya, amb un increment espectacular de l'atur. A partir d'aquell any, el discurs de Hitler va anar influint la societat alemanya ja que denunciava els demòcrates, els jueus i els marxistes com a font de tots els mals del país. El seu discurs demagògic li permetia alhora prometre feina als desocupats, donar garanties als camperols afectats per la usura que continuarien amb les seves propietats, defensar els petits industrials i comerciants enfront del gran capital, lluitar contra el socialisme i retornar a Alemanya tota la seva influència en l'àmbit mundial.

El 1929 la progressió electoral dels nazis va ser espectacular, perquè les classes mitjanes arruïnades, els camperols i molts obrers en atur es van creure les seves promeses. Els seus discursos apuntaven a l'acció dels marxistes i el capitalisme financer, que deia que anaven contra la classe mitjana; a la supremacia d'una raça superior, etc.

El 1933 Hitler aconseguí el poder, després de la crisi social i política del novembre del 1932 i la impossibilitat d'entesa entre comunistes, socialistes i les forces burgeses no feixistes per a fer un front d'oposició capaç de barrar-li el pas a Hitler. Aquest, des del poder i amb una sèrie de decrets restrictius de les llibertats de reunió i de premsa, va dificultar les campanyes de l'oposició. En aquestes circumstàncies, el paper dels mitjans financers i industrials, així com de l'Església catòlica, fou clau per a aconseguir el suport a Hitler. La llei del 23 de març sobre la "supressió de la misèria del pobre i del Reich" autoritzava el govern a legislar per decret. Era la fi del parlamentarisme.

El 1934 Hitler disposava d'un poder absolut, que va comportar que el poble alemany estigués convençut que era una comunitat racial fonamentada en la sang i el territori, però també en la llengua i la cultura, i que tenia com a missió històrica dominar el món.

L'estat nacionalsocialista presenta una clara voluntat totalitària, de tal manera que l'estat i el partit es confonen per tal de modelar la societat i els individus, especialment el jovent, sotmès a través de la propaganda a un control ideològic total. Per sortir de la depressió econòmica, el règim va establir una política econòmica autocràtica, independitzant-se de la seva dependència exterior i amb un fort realçament de les obres públiques, per garantir l'èxit d'una política d'agressions territorials que era, segons Hitler, l'única solució per als problemes econòmics d'Alemanya.

La guerra era la solució, i les grans empreses, que veien incrementar substancialment els seus beneficis amb les comandes estatals i el control rígid sobre la classe obrera, van afavorir les ànsies de expansió del nazisme.

### **6.3.2 b ) .- Context social a Espanya**

El 1929 la dreta antiparlamentària i antidemocràtica rep un fort impuls entre els monàrquics, els militaristes, els espanyolistes i l'associacionisme catòlic.

D'aquesta estructura de diversos grups, en sorgiria, després de la caiguda de Primo de Rivera, la Unión Monárquica Nacional l'abril del 1930. Aquesta organització s'identificava com d'extrema dreta i va ser un pont cap al feixisme i la fundació de la Falange amb José Antonio Primo de Rivera com a secretari general, fet que va acabar d'aguditzar l'allunyament de la democràcia. Cap principi era més sagrat que el de la Nació (per salvar-la, es podia violar qualsevol principi) i, per tant, encara que la República fos votada i desitjada per una majoria, s'havia d'evitar com fos. S'hi afegia, a més, un discurs hispanista de tipus tradicional en defensa de la societat orgànica, com ara el de Ramiro de Maeztu y Pemán, que eren intel·lectuals reconeguts.

El 1930, aquest moviment intentava aturar qualsevol intent democràtic, amb el suport de sectors de la societat agrària antidemocràtica, conservadors, catòlics extremistes i sectors amb poder econòmic.

Amb la convocatòria d'eleccions municipals del 12 d'abril del 1931, i sense haver trobat la monarquia d'Alfons XIII cap camí per a la revisió constitucional, el resultat va ser la proclamació de la Segona República, que havia aconseguit la mobilització de les classes mitjanes professionals, populars i obreres. Com que era cada vegada més acceptada com la millor opció, va aconseguir el triomf més sorprenent a les principals ciutats i capitals del país.

La proclamació de la República enmig de les tensions polítiques, socials, econòmiques i ideològiques d'Espanya i, en conjunt, de l'Europa dels anys trenta va associar el nou règim amb radicalismes, desviació revolucionària, traumes socials i una violència que va portar a la guerra civil.

Per al sector de la societat que la va votar, la República era modernització política i democràcia. De fet, s'ha de dir que tothom la sentia i la percebia de manera diferent segons les expectatives de cadascú, però en general significava, per a la majoria, vitalitat i empenta, mentre que s'evidenciaven la desarticulació monàrquica i les pràctiques de caciquisme que durant dècades havien perpetuat les dretes en el poder.

Per tant, es va imposar un discurs modern i democràtic amb una declaració de principis que reconeixia la llibertat de religió i de culte, de política i d'associació sindical, el dret a la propietat, amb l'excepció de la funció social de la terra, i el compromís amb els drets dels ciutadans, fent una aposta per les llibertats individuals i per la modernització basada en nous valors.

La República va néixer amb un discurs d'esquerres, i la tasca i principal preocupació del govern va ser eminentment reformista en el terreny social i en l'educatiu, amb l'alfabetització, la formació de ciutadans i sobretot la regeneració del país amb la creació d'escoles i biblioteques.

La funció social de l'escola va reviuir amb la creació de les Missions Pedagògiques, orientades a la difusió cultural a les poblacions rurals, la creació dels Consells d'Ensenyament, la reforma del Consell d'Instrucció Pública, la de les Escoles Normals, amb nous criteris en la formació dels mestres, i la no obligatorietat de l'ensenyança de la religió a les escoles i les institucions culturals de l'estat. Neix una dècada formidable trencada i aturada per la guerra civil.

Els mitjans de comunicació, premsa, ràdio i cinema van ser uns instruments molt importants per a la transmissió d'idees.

A la difusió de la literatura mundial contemporània, s'hi afegien obres de pensament polític i social.

La premsa va arribar a tenir una difusió espectacular, així com la ràdio i el cinema.

En termes econòmics i de modernització social es van abordar assumptes molt essencials, com ara les obres públiques, la reforma agrària i la reforma laboral. La primera va aixecar grans expectatives entre els camperols. Els primers projectes es referien a les expropiacions de grans parcel·les. Però després es va passar a una reforma que no era gens ni mica radical, els socialistes la van considerar insuficient i va acabar no acontentant gairebé ningú. Es va realitzar molt lentament i va tenir poc temps d'aplicació a causa dels canvis posteriors dels petits propietaris que votaren la CEDA.

La reforma laboral (aprovada el 21 de novembre del 1931) tractava de la regulació dels convenis col·lectius, de facilitar les contractacions i d'assumpes com ara la jornada laboral, el descans dominical i el treball de les dones i els nens. La contractació havia de ser per escrit i per un mínim de dos anys, amb l'establiment de condicions per als contractes i els acomiadaments.

La reforma educativa i la política cultural esmentades més amunt van ser de caire reformista, com a instrument per a la regeneració del poble espanyol amb les llibertats i els valors republicans.

La socialització de la cultura i el saber per a tothom es van convertir en un estat d'ànim i en un objectiu col·lectiu: com a mostres d'experiències de socialització de la cultura destacarem el Teatre Universitari, La Barraca de García Lorca, els Ateneus, les Cases del Poble, els centres obrers, que unien cultura popular i militància, etc.

Hi havia una mena d'apostolat cultural dirigit al poble. Mentre que la tradició liberal de la Institución Libre de Enseñanza havia situat l'individu com a subjecte de la formació integral, els socialistes i els anarquistes havien situat la seva acció en el poble.

Es van crear estudis de cinema com ara "Cifesa" i "Iberia Films"; el 1935 "Ediciones Cinematográficas Españolas", i també el cineclub "Proa-Filmófono", dirigit per Luis Buñuel, que el 1933 havia realitzat "Tierra sin pan" mostrant-se com un gran coneixedor del llenguatge cinematogràfic.

En definitiva, les relacions socials i de gènere, i la seva interacció en la vida pública i privada van presentar grans i significatives transformacions. El 1931, la Constitució i un règim parlamentari amb control sobre el govern van donar molta importància als drets i els deures dels ciutadans com a eix central del funcionament democràtic, i la suspensió de drets en casos excepcionals quedava escrupolosament controlada.

El gran repte anava més enllà del text constitucional i consistia a traslladar el seu esperit a les institucions i els ciutadans. És a dir: republicanitzar l'estat i les seves institucions i projectar els nous valors, amb el seu esperit civil i laic, a la societat espanyola.

No es tractava tan sols d'un capítol de la separació Església-Estat, sinó de l'aplicació del sentit laic i de formació cívica, encara que en aquest últim sentit el discurs pretenia ser tolerant i no anticlerical.

Pel que fa als assumptes religiosos, després de la prudència que va caracteritzar inicialment les autoritats del govern i l'Església, les relacions aviat es van tornar conflictives i bel·ligerants per part de la jerarquia eclesiàstica, que incitava els catòlics a la rebel·lió, cosa que va ocasionar grans tensions socials i va provocar un anticlericalisme popular. Tot plegat va desembocar en la crema de convents i esglésies, i va produir, com a conseqüència, el descrèdit del govern davant l'opinió dels catòlics i la configuració d'un clima de tensió social a l'entorn de la qüestió religiosa i la defensa de l'ordre social.

Els ciutadans del 1931 estaven molt polititzats, i l'opinió pública veia el moment històric de complir moltes de les seves expectatives d'influència en la vida política.

Els processos electorals van adquirir una gran importància, i les eleccions generals del 1931, el 1933 i el 1936 van ser punts d'inflexió en la configuració del sistema de partits i de la política dels governs.

Les del 31 van donar lloc a un pluripartidisme amb una certa inestabilitat, ja que va deixar fora totes les dretes i això va condicionar negativament la vida política i social.

El 1933 les Corts són el centre de la vida política, i tots els diputats tenen poca experiència de govern i molta preparació intel·lectual i tècnica. El govern presidit per Azaña va durar, amb el consegüent desgast i pèrdua de suport, fins el 1933.

Pel que fa al context polític i ideològic, els anys de la República va ser massa curts per transformar els models culturals, però van servir per consolidar trets de modernitat en el discurs ideològic respecte a les dones (vot femení, control de natalitat, etc) i els models hegemònics van canviar, tot i que lentament.

El 1933, les eleccions van donar el poder a les dretes, a la CEDA, i es van produir grans conflictes socials al camp, per les incerteses de la reforma agrària, l'atur i l'estratègia de la UGT d'impulsar les mobilitzacions, la vaga general, amb el reforçament de la política d'ordre públic que es va exercir amb mà dura contra les revoltes socials. El 1934 va disminuir l'agitació social, però va augmentar la conflictivitat entre el govern central i els processos d'autonomia.

El 1935 la inestabilitat governamental va conduir a un bloqueig de l'eficàcia amb una paràlisi de les decisions.

Els set governs d'entre l'octubre del 1934 i el gener del 1936 van durar només 72 dies de mitjana. Aquesta situació va provocar la dissolució de les Corts i la convocatòria de noves eleccions.

### **6.3.2 c ) .- Context social a Catalunya**

La població obrera catalana havia crescut des de 525.000 el 1920 a 580.000 el 1930.

Després del parèntesi de la dictadura, els centres de cultura obrers i l'Ateneu Enciclopèdic Popular, de caire marxista, van seguir la tradició mantinguda durant més de vint anys, d'un tarannà liberal d'esquerra, més reformista que no radical, i més preocupat per la confrontació cultural que per la presa violenta del poder.

Proclamada la República el 14 d'abril del 1931, a l'Ateneu s'hi consolidà la tradició reformista, respectuosa amb totes les idees. El curs 1931-32 s'hi iniciaren les classes gratuïtes d'un batxillerat per a obrers, i també uns "Estudis elementals universitaris" per a obrers, tutelats per la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona.

L'Ateneu Enciclopèdic Popular va arribar a tenir més de mil socis i va ser molt ben valorat pel pedagog Alexandre Galí.

També fou interessant la tasca de l'ateneu Polytechnicum. Estava inspirat en la gent de la Unió Socialista de Catalunya i format pels professors expulsats de l'Escola Industrial durant la Dictadura. S'hi donaren cursos d'un nivell superior a què van assistir més de seixanta alumnes. Tenia una biblioteca amb 6.000 llibres. Lligada a la Polytechnicum, actuava l'Associació Obrera de Concerts, creada per Pau Casals, amb més de tres mil socis.

El clima cultural català en aquest temps de la República va estar obert a tots els nous corrents del temps: el cinema, el surrealisme literari i pictòric, l'arquitectura i l'urbanisme, Freud i la psiquiatria.

L'avantguardisme va ser especialment intens en l'àmbit de la pintura i la literatura. El 1928 Dalí, Gasch i Muntanyà van presentar el "Manifest Groc", que volia declarar la guerra a tot allò tradicional i afirmava la fe en allò modern, les màquines, l'esport, el cinema, l'automòbil, l'arquitectura funcional i l'enginyeria. Picasso, Andre Bréton, Paul Éluard i Igor Stravinsky són els nous déus de l'art.

La proclamació de la República va sotragar l'Església catalana, que va rebre el nou règim amb esperança per part dels que tenien ben presents les persecucions de la Dictadura contra el catalanisme, llevat d'un reduït sector més tradicional.

El mateix 12 d'abril el diari "El Matí", portaveu d'un sector catòlic inspirat per Carles Cardó, s'alegrava de la proclamació de la República Catalana feta per Macià.

Del primer govern provisional presidit per aquest, en formaven part dos catòlics notoris: Ventura Gassol i Manuel Carrasco i Formiguera. Hi era hostil, en canvi, el bisbe de Barcelona, Manuel Irurita, de tarannà més integrista. Això es compensava amb la política contemporitzadora amb la República i la Generalitat que portà a terme el cardenal Vidal i Barraquer.

La crema de convents a Madrid, l'11 de maig, abans d'un mes de proclamada la República, va començar a complicar-los les coses als catòlics liberals.

La política laica del govern i el verbalisme anticlerical de les esquerres van acabar d'ajudar a fer molt difícil l'entesa entre l'Església i l'Estat.



El 7 de novembre va aparèixer el manifest inicial d'Unió Democràtica de Catalunya com a resultat de l'evolució del catolicisme català, que feia temps que es volia alliberar de l'integrisme i caminava cap a la modernització en consonància amb els corrents europeus representats per Jacques Maritain i Emmanuel Mounier.

Tanta o més importància que la UDC va tenir la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJC). Fundada el 1931 per Albert Bonet, antic consiliari de Pomells de Joventut, va tenir com a dirigent Pere Tarrés. La seva tasca era l'apostolat catòlic del jove (però lluny de l'ambient carriclò de l'Acció Catòlica), amb un estil amarat de catalanisme. Una de les seves subseccions era l'obrera, de les JOC, de la qual anys més tard sortirien els capellans progressistes.

La crisi internacional del 1929 va ser menor a Catalunya, ja que més aviat hi va haver una crisi financera el 1931. A la Borsa de Barcelona l'índex de les cotitzacions va baixar una quarta part entre el 1925 i el 1933. El Banc de Catalunya va fer suspensió de pagaments el 1931, juntament amb els de Reus i el de Tortosa.

La crisi va afectar poc el tèxtil. Va ser més important per al ram de la construcció, les mines de potassa i els sectors miner i siderúrgic. Pel que fa a l'atur, el 1935 hi havia un total de 29.774 treballadors sense feina, i la majoria eren obrers no agrícoles.

La crisi econòmica i l'agitació políticossocial que dirigí la CNT es manifestaren en un creixement dels conflictes laborals a Catalunya..

L'agitació al camp per les demandes de revisió arran de la llei de contractes de conreu, presentades per molts parcers catalans, va comportar que el Parlament acordés que els pagesos que havien presentat la demanda de revisió podien retenir la meitat de la part de la collita corresponent al propietari mentre la comissió arbitral no dictaminés sobre la qüestió. Però els parcers que no havien presentat recurs no hi estigueren d'acord, i els propietaris veien possible perdre totalment les terres arrendades.

La derrota de les esquerres en les eleccions a Corts del novembre del 1933 va refredar els rabassaires, que acabaren acceptant resignadament un projecte de llei que trobaven massa moderat. Però la llei va ser declarada nul·la pel Tribunal de Garanties i, un cop coneguda la sentència, Companys va parlar per la ràdio per demanar calma. El 12 de setembre es va tornar a aprovar una llei idèntica però amb petites modificacions pactades amb el govern de Madrid.

La Lliga torna al Parlament l'1 d'octubre, però els elements agraris més radicals ja se n'han separat i engruixeixen les files de la CEDA. La sort de Catalunya no es juga tan sols a

Catalunya, sinó que depèn també de la política espanyola. I allà, de fet, dretes i esquerres van de camí cap a la guerra civil.

El govern de la Generalitat es revolta contra el de Madrid de Lerroux. Companys el qualifica de “govern de les institucions falsejades”, proclama l’Estat Català de la República Federal Espanyola i assumeix tot el poder. La resposta de Madrid va ser declarar l’estat de guerra, que va portar a la detenció de Companys i centenars de presos més, que van ser sotmesos a consells de guerra i condemnats a trenta anys.

En les eleccions del 16 de febrer del 1936, la participació va ser la més alta del període republicà, i la victòria va ser per a les esquerres a tot Espanya, cosa que va possibilitar la sortida de Companys de la presó i el va tornar a confirmar com a president del Parlament de Catalunya. El 26 de febrer va formar un nou govern. Va ser el govern de la Generalitat que es va trobar el 19 de juliol amb l’açament militar i la revolució a Catalunya.

### Quadre 3: Tercera Etapa: 1928 a 1936

Context polític			Context social			Context educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Rearmament de les grans potències, malgrat el tractat de Briand-Kellogg i els pactes internacionals de seguretat.	Crítiques a la dictadura de Primo de Rivera i al Rei, i sorgiment de l’Aliança Republicana. Cau la dictadura: “dictablanda”, i el 1931 es proclama la República II.	Macià, que ha anat a l’exili a causa de la dictadura, torna a Catalunya el 1931. Creació d’Esquerra Republicana de Catalunya. Macià proclama la República Catalana: neix la Generalitat. Estatut de Catalunya. Primer Parlament	Moviments socials a Itàlia i Alemanya. A Itàlia: el feixisme instaura una política econòmica d’autarquia i dirigisme. Política de sindicat únic. Economia de guerra que genera malestar social. Populisme de Hitler que fa pujar el Partit	Aparició de moviments de dretes antidemocràtics precursors de la Falange: Unión Monàrquica Nacional. Segona República, amb el suport de les classes mitjanes i obreres, vista per la resta com un	Creix la població obrera a Catalunya. Moviment literari, artístic i intel·lectual entre la classe obrera (Ateneu Polytechnicum i Ateneu Enciclopèdic). Església catalana amb esperança, però temor per la crema de convents a Madrid (Diari “El Matí” de	Canvi educatiu: Escola Progressiva als EUA i Escola Nova a Europa. Progrés de la pedagogia (Dewey, Claparède...) . La pedagogia es polititza i molts la uneixen a un procés revolucionari. La politització produeix una reacció conservador	L’educació, prioritat de la República Espanyola: formació ciutadana i alfabetització. Funció social de l’educació, igualtat d’oportunitats. Escola Unificada, principi de laïcitat en l’educació. Consells Escolars i Consells d’Instrucció Pública	Màxima expansió de l’Escola Nova. Educació amb funció social i laica. Joaquim Xirau i renovació pedagògica. Escola Normal i Institut-Escola. Freinet i Escola Activa. Decroly.

Nazi de Hitler puja al poder a Alemanya. Dictadura i repressió. Invasió de Renània.	d'estat i inici de la Guerra Civil.	de Catalunya. A les eleccions del 1933 guanya la Lliga Regionalista (partit de dretes)	Nazi en una Alemanya afectada per la crisi econòmica i les dures sancions de la Primera Guerra Mundial. S'instaura la dictadura, amb política econòmica autàrquica i afavorint les grans empreses.	règim radical. Modernització del país, divulgació d'idees i impuls a polítiques socials i a l'educació.	Carles Cardó i Federació de Joves Cristians de Catalunya). Agitació laboral i al camp per la crisi econòmica (CNT).	a contra l'Escola Nova. A Rússia, educació universal a través de la Revolució Bolxevic. Pedagogia de Makarenko: col·lectivitat i treball.	(funcionament democràtic del sistema educatiu). Inversió d'un 4,3% en educació.
---	-------------------------------------	--	--	---	---	---	---

## **6.4.-Quarta Etapa (1936-1940)**

### **6.4.1-Context polític**

#### **6.4.1 a ) .-Context polític internacional**

Continuo aquesta part històrica amb un format més lleuger, com l'anterior.

El domini de Hitler a Alemanya és tan gran que el desembre del 1936 l'afiliació a les Joventuts Hitlerianes és obligatòria.

L'Oficina d'Ajut al Refugiat prepara la fugida de vint-i-cinc mil jueus d'Alemanya a causa de la dura persecució que ha començat.

Els dictadors s'alien: el canceller alemany Adolf Hitler estableix dues aliances amb què altera al seu gust el sistema de pactes: amb el Japó estableix un Tractat de Defensa contra la Internacional Comunista (Kommintern) i l'URSS. El Japó espera, com a contrapartida, l'ajut d'Alemanya en la seva guerra contra la Xina.

Itàlia i Alemanya formalitzen el Tractat de Cooperació. El primer ministre italià, Benito Mussolini, bateja aquesta nova aliança dient-ne "L'Eix Berlín-Roma".

A l'abril comencen les tensions a Palestina per la immigració de jueus. A l'octubre finalitzaria la rebel·lió contra la immigració jueva.

El president Roosevelt sol·licita a Hitler i Mussolini, per la via diplomàtica, que aturin els seus preparatius de guerra; però el maig les tropes italianes entren victorioses a Addis Abbeba, capital de l'annexionada Abissínia, i Mussolini dona la guerra per acabada.

A França, el 3 de maig del 1936 el Front Popular guanya les eleccions a la cambra de diputats francesa. El nou govern està format per socialistes, comunistes i liberals. El primer ministre, León Blum, firma un pacte amb els empresaris i els sindicats que inclou la firma de convenis col·lectius que permeten pujar els salaris entre un 7% i un 15% i la setmana de 40 hores. Però el descens de l'economia i la pressió de la dreta portaran el Front Popular al fracàs el 1937.

El març del 1937 el Papa Pius XI denuncia amb l'encíclica *Mit brennender Sorge* (Amb profunda preocupació) “la seva preocupació per la guerra d'extermini que pateix l'Església catòlica a Alemanya”. El que s'hi fa és una crítica de la situació social i política a Alemanya, i concretament de la gran escalada de terror, la política racista, el culte al Führer i la descristianització del país. Hitler no trenca amb el Vaticà; però augmenta els atacs a l'Església. El juny, vuit alts càrrecs de l'exèrcit soviètic cauen per la depuració estalinista. Són acusats de traïció i executats.

L'octubre del 1937, el president dels EUA, Franklin D. Roosevelt, anuncia la fi de l'aïllament polític del país per aturar els estats “agressius”.

També el mes de novembre del mateix any Itàlia s'adhereix al pacte contra el Komintern amb el Japó i Alemanya, contra la Internacional Comunista i la Unió Soviètica.

Se celebren al febrer, per part de la Societat de Nacions, i el juliol, per part dels EUA, les conferències per tractar dels problemes dels refugiats i ampliar la quota d'entrada de jueus al país.

El setembre, sota l'amenaça del començament d'una guerra per part d'Alemanya, els caps de govern Chamberlain (Gran Bretanya), Daladier (França) i Mussolini (Itàlia) aproven a Munic l'annexió dels Sudets al Reich alemany, i a l'octubre les tropes alemanyes entren a aquesta regió de Txecoslovàquia .

Al novembre, membres de la SS ataquen els jueus alemanys en la “Nit dels Vidres Trencats”. S'ataquen tendes i sinagogues, moren 91 jueus i uns 26.000 són detinguts.

A Europa, la política de Mussolini i Hitler va propiciar des del 1934 la fallida del sistema de seguretat col·lectiva. Davant la passivitat de les democràcies occidentals, les agressions i

conquestes es van multiplicar, i la por dels governs occidentals a l'esclat d'un nou conflicte mundial va fer que el 30 de setembre del 1938 a la conferència de Munic s'acceptessin totes les condicions alemanyes: Hitler va poder incorporar els Sudets i, malgrat que a les cancelleries occidentals es creia que la pau estava garantida ara que tots els alemanys eren en un sol Estat, aviat es va fer evident que era un error.

El març del 1939, la política exterior nazi va iniciar la cursa cap a un nou objectiu: la conquesta de l'espai vital necessari, segons Hitler, per a garantir la força del Reich.

Txecoslovàquia fou desmembrada: la part txeca (Bohèmia i Moràvia) va ser incorporada a Alemanya com un protectorat, mentre que Eslovàquia esdevenia un Estat independent sota control nazi.

Des de la primavera del 1939, tant França com el regne Unit, convençuts de la inutilitat de les formules de compromís amb Hitler, van multiplicar les seves garanties d'ajut als països amenaçats per l'expansionisme nazi a l'Europa oriental.

A l'estiu el pacte de no agressió firmat per l'Alemanya nazi i la Unió Soviètica el 23 d'agost va representar un canvi important en la política internacional. El tractat convenia als dos països, malgrat les seves diferències ideològiques. Permetia a Stalin allunyar una guerra amb els nazis i compensacions territorials a Polònia i els Països Bàltics, i a Hitler, li permetia orientar els seus objectius militars cap a l'oest.

El setembre, Alemanya va envair Polònia. Llavors França i el Regne Unit van declarar la guerra a Alemanya i es va iniciar el segon gran conflicte europeu, que el 1942 es va convertir en mundial. Al llarg de les primeres etapes de la guerra hi va haver operacions militars esporàdiques, seguides de llargs períodes d'inactivitat.

El 25 de juny els francesos firmaren l'armistici, i van deixar Anglaterra sola davant Alemanya i Itàlia: tanmateix els britànics, amb el suport del seu imperi, van resistir l'ofensiva aèria nazi. A finals del 1940 els nazis van atacar Iugoslàvia i Grècia, que finalment va ser ocupada l'abril del 1941.

Durant l'hivern del 1939 i el 1940, els dos bàndols van intentar estendre les seves zones d'influència estratègica. L'objectiu més cobejat era la Península Escandinava, i durant la primavera del 1940 Hitler va ordenar amb èxit un atac sorpresa contra Dinamarca i Noruega. Suècia no va ser atacada però les seves reserves de mineral de ferro van quedar en poder i al servei dels nazis.

A l'abril tropes alemanyes envaeixen Noruega i Dinamarca, països neutrals, per a aconseguir la seva situació estratègica i les matèries primeres que posseeixen. Les forces armades daneses capitulen en un sol dia, atesa la superioritat germànica. El rei Christian X es rendeix als invasors i recomana als seus súbdits que renunciïn a qualsevol mena de resistència. Al principi els alemanys deixen el govern a les mans dels danesos, però aviat van augmentant els actes de sabotatge per part de la població danesa, i els ocupants declaren l'estat d'excepció.

Dinamarca és obligada a donar les seves reserves de carn a Alemanya.

A finals de la primavera del 1940 les forces alemanyes van envair el Benelux (Bèlgica, Holanda i Luxemburg). Aquest atac només va ser una maniobra de distracció perquè la gran ofensiva va tenir lloc al sector de les Ardenes on les tropes alemanyes van forçar el front francès i d'aquesta manera van encerclar el gruix de les tropes angleses. A partir d'aquest moment, la batalla de França va tenir un curt desenllaç.

Samuel Harden Church, president de l'Institut Carnegie dels Estats Units, va oferir un milió de dòlars a qui lliurés Adolf Hitler a la Lliga de les Nacions.

Alemanya inicia l'ofensiva al front occidental i envaeix els neutrals Països Baixos, Bèlgica i Luxemburg, amb gran sorpresa dels aliats. El 14 de maig, mentre es negocia la capitulació, bombardegen Rotterdam i causen 900 morts. A Bèlgica, el dia 28 el rei Leopold III es veu obligat a anunciar la capitulació de l'exèrcit belga.

A Suïssa es declara la mobilització general de l'exèrcit.

Al juny, Benito Mussolini declara la guerra a França i la Gran Bretanya.

El 14 de juny tropes alemanyes entren a París. La capital està pràcticament deserta i abandonada, i no troben gens de resistència per part de l'exèrcit francès. L'ofensiva s'acaba amb la partició de França en dues zones: l'una ocupada i l'altra nominalment lliure.

El 5 de juny, en l'anomenada "Batalla de França", els alemanys avancen en un gran front sobre França. Itàlia entra en la guerra el 10 de juny, i els alemanys arriben fins a Orleans. El 18 de juliol, el general De Gaulle es proclama a Londres cap del Comitè Nacional de la França Lliure.

El 22 de juny es firma l'alto el foc francoalemany, i França queda dividida en una zona ocupada i un altra no ocupada. La part septentrional, amb París, la regió industrial del nord i la costa del canal de la Mànega i de l'Atlàntic queda en poder de les tropes d'ocupació alemanyes. La part meridional no ocupada queda sota el poder del mariscal Pétain, que col·labora amb el III Reich.

Al juny les tropes soviètiques ocupen els països del Bàltic, Lituània, Estònia i Letònia. El general Pétain li presenta a Hitler un oferiment d'amnistia, i forma govern a França. El 14 de juny els primers presoners són internats al camp de concentració d'Auschwitz.

A l'agost, per ordre de Hitler, comencen els atacs aeris contra la Gran Bretanya, i el 21 de setembre en l'anomenada "Gran Batalla d'Anglaterra", la Luftwaffe no aconsegueix trencar la superioritat aèria britànica. El 25 d'agost, en el segon gran atac, malgrat la seva enorme capacitat d'atac aeri, Alemanya perd 50 avions, i la falta de mitjans de transport i el mal temps fan aplaçar una gran operació de desembarcament.

Hitler havia calculat que, amb la derrota de França i els Països Baixos, la Gran Bretanya no entraria en la guerra; però Winston Churchill va decidir enfrontar-se al III Reich.

A França s'incrementa la falta d'aliments per l'obligació de cedir-los a Alemanya, que no tenia subministraments suficients.

Alemanya, Itàlia i el Japó, per evitar que els Estat Units entrin en la guerra, firmen un Pacte Tripartit contra els EUA. S'hi preveu la prestació d'ajuda mútua en el cas que alguna potència firmant sigui atacada per una potència que "actualment no està implicada en el conflicte europeu ni en el sinojaponès", i a la vegada el tractat Tripartit delimita les esferes d'influència dels països signants.

Resum d'aquesta etapa

Fent un petit resum d'aquesta part de la política en l'àmbit mundial en general, hi ha una tònica de dues tendències: per una banda, els EUA i alguns països europeus lluiten per mantenir certs principis de no agressió i a la vegada de neutralitat, i d'altres, com Itàlia i Alemanya, s'annexionen territoris i ignoren aquests principis.

#### **6.4.1 b).- Context polític a Espanya**

El 17 de juliol del 1936, un sector de l'exèrcit del protectorat espanyol del Marroc es va alçar contra el govern de la República. L'endemà les diverses faccions de l'exèrcit de les principals ciutats espanyoles es van sumar a la rebel·lió. Es tractava d'una sublevació militar molt àmplia amb bases de suport per part de la societat civil i els polítics de la dreta conservadora.

Els sublevats estaven formats bàsicament per monàrquics corporatius, i en la seva part política, pels components del partit Renovación Española de Calvo Sotelo. A aquests, s'hi afegiren la Falange Española i de las J.O.N.S, els carlins i un conjunt indeterminat ideològicament però clarament antirepublicà.

Entre el 18 i el 20 de juliol del 1936 la sublevació ja s'estenia per tot el territori nacional, principalment per les zones conservadores del país: Galícia, Castella la Vella, Lleó, Navarra, Sevilla, Granada i Còrdova. En canvi, a les regions més industrialitzades i amb més i millor població obrera organitzada, la sublevació va fracassar. La regió catalana, sobretot Barcelona, i Madrid corresponen a aquesta dinàmica. El fracàs de la sublevació en aquestes zones, més que no l'acció preventiva del govern republicà de Casares Quiroga, el va causar una implicació molt forta de les organitzacions polítiques i obreres partidàries del Front Popular.

El govern republicà va quedar desbordat pels esdeveniments i va dimitir. Es va formar un govern del Front Popular, "bel·ligerant contra el feixisme", format pels partits republicans i presidit pel doctor Giralt, d'Esquerra Republicana i catedràtic de la Universitat Central.

El país va quedar dividit en dues parts, cosa que va originar la Guerra Civil espanyola, atès que, per un cantó, els sublevats no havien aconseguit fer efectiu el seu cop militar a tot el territori nacional, i per l'altre, el govern va ser incapaç de restablir l'ordre.

A Barcelona, els militants de la Confederació Nacional del Treball (CNT) havien estat els elements més importants en la resistència al cop militar. No van prendre el poder, però van crear les bases per a una radical transformació de l'economia i la societat. A partir del setembre del 1936, els primers passos en la reconstrucció de l'Estat Republicà coincidiran amb l'esforç per aconseguir una economia de guerra centralitzada; però no es va arribar a aconseguir mai, ja que els índexs de producció de preguerra van ser baixos a l'Espanya republicana, cosa que va originar greus problemes de finançament.

Mentre que els nacionals van tenir obertes en tot moment les línies de crèdit alemanyes i italianes, la República va haver de recórrer a l'exportació de l'or del Banc d'Espanya per assegurar-se, sempre en termes precaris, poder tenir armament per fer front al conflicte bèl·lic.

La Guerra Civil espanyola incideix en la confrontació a escala europea entre les democràcies i el totalitarisme, la remilitarització i l'expansionisme alemany. Així, doncs, la guerra espanyola és un element més d'inestabilitat.

La política britànica i francesa va ser dirigida, sense gaire èxit, cap a l'aïllament del conflicte dins els límits espanyols, i des d'aquesta actitud es va crear el Comitè de No Intervenció, que



agrupava les principals potències de l'època menys els Estats Units d'Amèrica, amb el compromís, successivament no complert, de no intervenir en els assumptes espanyols.

Per raons diferents, l'Alemanya de Hitler, la Itàlia de Mussolini i la Unió Soviètica de Stalin van participar en la guerra espanyola. Els primers, per afinitat ideològica i pel seu interès a ser al focus del conflicte, així com per poder fer proves del seu armament i ser frontera amb França. L'interès italià, a més de la afinitat ideològica, era que la victòria dels militars rebels podia donar a Itàlia una gran influència en el Mediterrani.

La Unió Soviètica es troba en un moment d'esclat del socialisme en un sol país. Stalin, a través del Komintern, va planejar per a l'Espanya Republicana una política que no traspasés els límits del programa reformista del Front Popular. Per tant, l'interès era més aviat polític, ja que buscava una sortida a l'aïllament del seu país.

L'actitud de França i la Gran Bretanya, de caire realista pel que feia al cas espanyol, aviat es va decantar per reconèixer el triomf dels nacionals al camp de batalla.

Una de les conseqüències de la internacionalització de la Guerra Civil espanyola va ser la formació i presència de les Brigades Internacionals al camp republicà. Reclutats a través del Komintern, al llarg de dos anys un total de 40.000 voluntaris van lluitar al costat dels republicans. Procedien de França i dels contingents antifeixistes italians i alemanys. Més que un ajut militar, van ser un suport per a aixecar la moral de la rereguarda i dels combatents republicans. Van participar principalment a les batalles de Madrid, el Jarama i Guadalajara.

El 1938 el govern republicà va proposar la retirada dels brigadistes si es retiraven les tropes italianes i la Legió Cóndor del bàndol nacional. Al final el govern republicà ho va decidir unilateralment, i les Brigades van sortir del país.

Les característiques principals de la guerra civil van ser:

Primerament una dualitat de poder entre les forces feixistes i conservadores per un costat, i les lleials a la República per l'altre; però dins del camp republicà es va produir un altre conflicte entre les forces anarquistes i les comunistes, que va desembocar en enfrontaments i debilitacions del Front Popular, sobretot a Catalunya, a la fi de la guerra.

Una lenta conquesta de Madrid per part dels nacionals, pel fet de fracassar el juliol del 1936, i això va alentir la guerra ja que conquerir la capital significava apoderar-se dels aparells de l'Estat, i d'aquí es despenia un doble capital estratègic i simbòlic.

La lluita va ser llarga i molt dura: els atacs se succeïen, i també els avanços i els retrocessos. Primer de tot, Franco es va apoderar de Toledo, però això es va considerar un error estratègic, perquè va permetre la reorganització republicana al front de Madrid.

A principis de novembre, els nacionals van atacar la capital, i el govern republicà de Largo Caballero va abandonar Madrid per instal·lar-se a València, que llavors va ser la capital del país. Però abans de sortir van nomenar una Junta de Defensa perquè resistís al màxim possible, i quan ja semblava que els nacionals vencien, el general republicà José Miaja, cap de la Junta, les Brigades Internacionals i els reforços arribats de Catalunya amb Durruti al capdavant van aturar la entrada a Madrid, i el 23 de novembre el general Franco va renunciar a la conquesta frontal de Madrid.

El govern republicà de Giralte no era una força política unitària que pogués aportar criteris fermes enfront dels militars rebels, i va ser substituït pel govern del dirigent de la Unió General de Treballadors (UGT) Francisco Largo Caballero el 4 de setembre del 1936.

El nou govern integrava representants de tots els partits del Front Popular. Per tant, tampoc no era fàcil aconseguir un criteri unitari, a pesar que Largo Caballero era un líder al PSOE i molt influent en el moviment obrer, en un moment en què la classe obrera organitzada era la força bàsica contra la rebel·lió militar. La missió del govern era frenar la rebel·lió, reconstruir els poders de l'Estat refundant la República en consonància amb el paper desenvolupat per la classe obrera des del juliol i transmetre a l'exterior una imatge de la República assumible per als països democràtics europeus.

La tasca legislativa fou intensa; però va estar supeditada a la marxa dels fets bèl·lics, i les tensions polítiques foren molt intenses.

Pel que fa a l'organització militar, els avanços foren considerables però no es va arribar a una victòria total.

El novembre van entrar per primera vegada al govern 4 ministres de la CNT, militants anarquistes i anarcosindicalistes. Les tensions van aflorar aviat entre els comunistes i els anarquistes, ja des del gener del 1937.

Els assumptes militars alimentaven el foc de les tensions. La caiguda de Màlaga el febrer del 1937 i les crítiques a Largo Caballero per part dels seus opositors de dins del govern van desanimar l'opinió pública republicana.

El govern de Largo Caballero va dimitir arran dels enfrontaments del mes de maig, a Barcelona, entre la Generalitat, que havia representat les mateixes tendències que el govern central republicà, i els anarquistes, que des del juliol del 1936 mantenien el control dels centres de comunicació i la Telefònica. Finalment el govern va recuperar les posicions però el govern de la Generalitat en va quedar debilitat .

L'autoritat del general Franco en tots els territoris sota el control dels sublevats era important, i el poder dels militars, en general, era gran amb la Junta de Defensa Nacional. La figura de Franco sobresortia sobre els altres dos generals, Mola i Queipo de Llano, per les seves bones relacions amb Alemanya i per la direcció de les columnes que anaven cap a Madrid, amb èxits militars com la conquesta de Toledo, que es traduïen immediatament en una alta rendibilitat política. Després de diverses reunions i proposicions amb contingut polític es va acordar, amb l'oposició del general Cabanillas, que Franco seria el Generalíssim i que aquesta funció comportaria a la vegada la de cap del govern. I el primer d'octubre es va publicar un decret amb una subtil diferència: que Franco seria Generalíssim dels exèrcits i no cap del govern sinó de tot l'Estat espanyol mentre durés la guerra.

Des d'aleshores l'estratègia de Franco com a general invicte amb connotacions religioses va anar dirigida al control i la subordinació del món polític conservador de la preguerra: primer aïllant i anul·lant les personalitats més conflictives, per reforçar després el procés d'unificació política. Així va passar amb els carlistes, els requetès que havien estat voluntaris a les primeres èpoques de la guerra. Pel que fa als falangistes, l'absència de José Antonio Primo de Rivera, empresonat a Alacant i mort el 20 de novembre del 1936, li facilità la tasca.

Els monàrquics aparcaven la restauració de la Monarquia per a quan s'acabés la guerra. A principis de febrer, Gil Robles va anunciar que Acción Popular suspenia l'activitat política i Renovación Española, també. Així tot quedava llest per a l'unificació que es va produir el 1937.

En la crisi de l'abril del 1938, la desmoralització d'un sector significatiu de l'opinió pública a causa de la pèrdua de Terol, amb la seguretat que la derrota final era inevitable i molt propera, va dur Negrín, el cap del govern de la República, a personalitzar les seves decisions assumint el ministeri de Defensa i redactant tretze punts com a base d'un compromís per a acabar la guerra. Aquest document, aprovat pel Consell de Ministres, pretenia ser també el pilar constitutiu de la Nova República en acabar la guerra. Entre d'altres, els punts importants a destacar d'aquest document eren la defensa de la democràcia, llibertat religiosa, garantia de la propietat legítimament aconseguida, intervencionisme de l'estat com a corrector d'injustícies, una "àmplia amnistia", etc.

L'Espanya republicana va quedar dividida en dues parts: el partit de la resistència, és a dir el de Negrín, i l'altre, el de la pau o contrari a Negrín, amb el president Prieto. La proposta de Negrín es va trobar amb la intransigència del General Franco a acceptar qualsevol tipus de negociació per acabar la guerra. Franco era conscient de l'abast del seu poder polític, militar, logístic i personal, que es va reforçar al llarg de 1938 i de les penúries de l'Espanya republicana, amb les seves desavinences polítiques. La seva cultura militar, amb què va conduir tota la guerra, era la de la destrucció total de l'adversari. Per tant, no va acceptar cap condició.

A finals de febrer del 1939, el govern de Franco era reconegut com l'únic legal d'Espanya.

La batalla de l'Ebre va ser la que va determinar quasi la fi de la Guerra Civil espanyola. Franco la va guanyar, i els exèrcits van quedar esgotats a tots dos bàndols; però la capacitat de recuperació de les tropes nacionals era molt superior perquè havien consolidat Franco en el seu paper de "Caudillo". França i la Gran Bretanya desitjaven que el conflicte espanyol s'acabés com més aviat, millor i es van decantar pel triomf dels nacionals. En el camp republicà, les circumstàncies eren molt diferents per la falta de recursos militars.

A principis de desembre del 1938 era de domini públic que l'ofensiva de Franco sobre Catalunya era imminent, i Franco va posar en funcionament un gran contingent de soldats i de mitjans que les tropes republicanes no van poder contrarestar.

Les Corts Republicanes es van reunir a Catalunya amb un total de 64 diputats, i Negrín va exposar en un discurs les condicions de la República abans de rendir-se: autodeterminació del poble espanyol per decidir el seu futur, no represàlies, poder sortir d'Espanya i, en cas de no ser acceptat, seguir resistint. Mentrestant la resta de l'exèrcit republicà anava cap a la frontera francesa.

Les diferències entre Negrín i Azaña, ja que aquest es negava a continuar la guerra, van acabar amb la sortida del país del govern republicà.

El 4 de febrer els nacionals van arribar a ocupar Girona. Els dies següents les autoritats republicanes, en companyia de milers de persones, es van rendir amb una sortida del país veritablement dramàtica.

L'onze de febrer les últimes tropes republicanes van travessar la frontera.

I així, l'1 d'abril del 1939, la guerra va posar fi a un conflicte social que es va resoldre militarment.

Del dualisme divergent es va passar a un nou tipus d'unitat amb l'opressió total de l'enemic i amb un poder absolutista per part de Franco en què ell era el nucli hegemònic del poder que s'atribuïa a si mateix amb el monopoli de l'autoritat en l'àmbit d'Espanya i la preponderància de l'exèrcit al si de la societat i del govern, amb la militarització, en un cert grau, de la vida civil. La seva versió del món va ser transmesa socialment i, per definició, acatada per tot el país. La manipulació ideològica, la discriminació lingüística, el control dels centres de decisió i l'espionatge dels qui pensaven diferent va ser total en l'exercici del poder. La destrucció i les pèrdues per al vençut, i les recompenses i els guanys per al vencedor.

#### **6.4.1 c ) .- Context polític a Catalunya**

El diumenge 19 de juliol, una part de la guarnició de Barcelona va sortir al carrer seguint l'alçament del general Franco i sota la direcció del general M. Goded. El pla d'acció era obra d'un grup de joves oficials de la Unió Militar Espanyola amb el capità López Varela i l'ajuda de civils d'extrema dreta, falangistes i carlistes.

Els sublevats no van aconseguir cap dels objectius previstos –el domini dels centres oficials– perquè ja des del primer moment foren fustigats per les forces d'ordre públic i obrers armats, i van ser vençuts amb una relativa facilitat. La reacció popular contra l'alçament fou molt àmplia. És difícil esbrinar qui fou la peça clau de la victòria, si les forces de l'ordre o els voluntaris. En tot cas, es evident que la moral dels uns donava suport als altres.

S'havia creat un Comitè de Defensa Confederal dirigit per un grup anarquista, "Los Solidarios", amb Durruti, García Oliver, etc, que va dirigir tota l'acció donant consignes adients, com ara utilitzar camions i cotxes requisats per moure's ràpidament per Barcelona. A mitja tarda del 19 el centre de Barcelona ja estava lliure d'insurrectes .

L'assalt a Capitanía va ser molt tumultuós, i molts dels seus defensors van ser executats allà mateix. Van conduir el general Goded davant de Companys, que el va convèncer de parlar per la ràdio. Aquell fet va tenir una gran ressonància a tot Espanya, i a Catalunya fou decisiu. A Girona i Lleida, les tropes van tornar a les casernes; a Tarragona ja no s'havien unit a l'alçament.

L'aviació es va mantenir fidel a la legalitat, igual que el cos de carrabiners i la intendència.

La victòria de la Generalitat i dels voluntaris armats a Barcelona va causar la fi de l'alçament a Catalunya. El matí del dilluns 20 de juliol, després que els últims sublevats es van anar rendint, com que s'havien refugiat a esglésies com ara la de les Carmelites de la Diagonal, aquestes i d'altres van ser cremades i els que es rendien, executats; entre ells, alguns religiosos i religioses del convent.

Els dies 19 i 20 de juliol, en què van tenir lloc aquest fets espectaculars, els rebels no van tenir gaires baixes perquè actuaven parapetats, però les forces d'ordre públic i els guàrdies d'assalt al servei de la legalitat sofriren 250 baixes i els sindicats, més de 300. En total, a Catalunya hi va haver més de 450 morts.

Els civils revoltats eren 396, entre falangistes i carlistes que van estar preparant l'alçament i buscant diners, que no van aconseguir, ni dels comerciants ni de la Lliga Catalana o Regionalista. La derrota dels militars revoltats i la distribució d'armes al poble van provocar un col·lapse total de l'administració pública.

La gent armada actua al seu lliure albir: cremen esglésies, escorcollen, maten, detenen, deposen autoritats... Ells són, en definitiva, la nova autoritat. Els guàrdies i els carrabiners estan cansats i es contagien de la febre revolucionària. L'exèrcit ha desaparegut, pràcticament, a Catalunya, i a més, el govern de la República fa un decret aquell mateix dia 18 dissolent totes les unitats de l'exèrcit. La mesura era absurda i contraproduent, i va fer que les autoritats preguessin totalment el control de la situació.

Companys es reuneix amb els consellers, convoca els dirigents confederats que d'alguna manera poden ajudar a redreçar la situació i es crea el Comitè Central de Milícies Antifeixistes que es va dissoldre quan la CNT (Confederació Nacional del Treball)-FAI (Federació Anarquista Internacional) van acceptar la proposta i van entrar al govern el 27 de setembre de 1936 amb 3 representants d'Esquerra Republicana, tres de la UGT (Unió General de Treballadors) i un del PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya), del POUM (Partit Obrer), d'Acció Catalana Republicana i de la Unió de Rabassaires.

El 31 de juliol la Generalitat, com a qüestió d'urgència, crea una conselleria de Defensa envaint competències de l'Estat.

Des de Catalunya van anar sortint milícies de voluntaris cap a l'Aragó, com ara la de Durruti, de la FAI; la del PSUC amb José del Barrio com a dirigent, i també membres del POUM. A finals del 1936 els milicians catalans cobrien a l'Aragó un front d'uns quatre-cents o cinc-cents quilòmetres. L'operació fou ben vista per la Generalitat, però no pel govern de la República, que

no hi va ajudar i ho va considerar com una maniobra de prestigi de Catalunya. També va haver-hi expedicions de milicians catalans a Menorca i per a la defensa de Madrid, on va morir Durruti, un dels grans mites de l'anarquisme hispànic. Fou enterrat a Barcelona dos dies després en un acte impressionant.

El 3 de maig del 1937 es va iniciar a Barcelona un greu enfrontament entre els comunistes i la Generalitat de Catalunya, per una banda, i forces anarquistes i del POUM, per l'altra. Va ser una petita guerra dins la guerra, durant la setmana de lluita coneguda com "Els Fets de Maig". Va haver-hi prop de 850 morts, i els resultats polítics van ser pèrdua de poder per part dels anarquistes i inici de la seva davallada, mentre que els comunistes no dissidents o oficials del PCE (Partit Comunista Espanyol ) i del PSUC, es quedaven en l'aparell de l'estat. També la Generalitat va perdre pes específic però, d'altra banda, hi va haver una millora de la seguretat pública. Els Fets de Maig van ser precedits per alguns esdeveniments significatius, mostra de les tensions i les rivalitats entre els grups de l'esquerra, com ara la protesta dels pagesos contra la col·lectivització agrària en diverses localitats, així com els enfrontaments entre els anarquistes, els comunistes i la Generalitat de Catalunya.

El govern republicà de València va enviar finalment el 5 de maig uns 5.000 guàrdies i es va fer càrrec de l'ordre públic a Catalunya. El 8 de maig la situació es va normalitzar, i el 29 de juny es formà un nou Consell de la Generalitat que va durar fins a la fi de la Guerra Civil. Companys va retornar a la Presidència del Govern, format per una coalició d'Esquerra Republicana i el PSUC.

El març de 1938 es va iniciar l'ofensiva franquista sobre Catalunya, que va culminar el 10 de febrer del 1939, amb l'ocupació del territori català. Amb això, la guerra va arribar a la seva fi a Catalunya, que no havia conegut operacions militars fins aleshores, perquè el front s'havia mantingut a l'Aragó o a Mallorca, etc.

L'ofensiva va començar quan el general Yagüe va ocupar els poblets de l'est de la Franja. A primers d'abril van caure Lleida, Gandesa, Balaguer, Tremp i els embassaments del Pirineus. Operacions republicanes al maig, agost i setembre van anar arribant a la vora del Segre, etc. Pocs dies després de la entrada de Franco a Catalunya, un decret d'aquest signat a Burgos el 5 d'abril abolia l'Estatut de Catalunya, "*en mala hora concedido por la República*".

Entre el 24 i el 25, a un quart d'una de la nit, es va iniciar la batalla de l'Ebre, la més gran de les que van tenir lloc durant la Guerra Civil i que va acabar convertint-se en una dramàtica lluita de desgast. Franco hi va concentrar 500 peces d'artilleria, la seva aviació, la italiana i l'alemanya de la Legió Còndor.

Els republicans tenien centenars de barques plenes de soldats republicans, a més de les Brigades Internacionals, i en un principi van fer retirar els franquistes; però la contraofensiva va ser molt dura i es van obrir les portes dels embassaments de Camarassa i d'altres per impedir l'avanç dels republicans.

En plena batalla, el 21 de setembre Negrín va retirar les Brigades Internacionals. El 27 i el 28 d'octubre foren acomiadades a Barcelona pel poble i les autoritats, i poc després passaren la frontera.

Finalment la matinada del 16 de novembre del 1938 les tropes republicanes es van retirar després de 113 dies de batalla, que havien costat seixanta mil homes als republicans (i la meitat als franquistes), a més de 200 avions i 18.000 metralladores.

Franco havia acumulat 300.000 homes al front de Catalunya, i el 23 de desembre van iniciar l'ofensiva final: l'exèrcit republicà disposava d'uns efectius humans semblants als dels franquistes però amb un clar desavantatge en armament, sobretot en artilleria, i especialment en aviació.

A l'exèrcit republicà hi predominaven tropes fatigades de la rereguarda, "enxufats" i nois molt joves, gairebé sense entrenament, els de les lleves "del biberó".

El 5 de gener cauen Les Borges Blanques. És l'última batalla. Les tropes de Franco entren a Barcelona el 26 de gener del 1939. Es produí una retirada general, que fou, més aviat, una desbandada.

El 10 de febrer del 1939 les tropes de Franco arribaven a la frontera francesa. A Catalunya, la guerra s'havia acabat, i es produí un exili sense precedents.

Catalunya va perdre el seu autogovern i una bona part dels seus intel·lectuals, així com la totalitat dels dirigents dels partits d'esquerra.

El catalanisme, la catalanitat, la cultura i fins i tot la llengua catalana (entesa com a vehicle de cultura i d'ús públic, i no tan sols familiar) en quedaren greument afectats.

## **6.4.2 .-Context social**

### **6.4.2 a ) .-Context social internacional**

També (com anteriorment en la part històrica) adoptaré un format més àgil.



El 1935 les grans empreses alemanyes van veure els enormes beneficis que els podrien reportar les comandes estatals i el control obrer en començar la guerra, i van afavorir l'expansió del nazisme.

Es funda a Berlín l'eix feixista Berlín-Roma, amb un tractat secret de cooperació italogermànica. L'agost del mateix any, a Grècia, es proclama una dictadura per evitar una hipotètica revolució per part dels comunistes.

L'octubre del 1936, després de moltes negociacions amb les navilieres, 40.000 treballadors portuaris dels EUA es declaren en vaga.

A l'octubre, lluitadors antifeixistes de tot Europa formen tropes contra Franco. Fundació oficial de les Brigades Internacionals a Madrid.

L'economista britànic John Maynard Keynes publica la *Teoria general del empleo*. D'aquí prové el model de l'estat del benestar.

El desembre el president dels EUA, Franklin D. Roosevelt, prohibeix als membres del cos diplomàtic el matrimoni amb gent de fora, atesa la tensa situació mundial.

El 1937, uns cent mil treballadors del sector de l'automòbil i l'acer es declaren en vaga als EUA. El febrer, el Congrés de l'Associació Mundial per al Dret al Vot de la Dona, celebrat a Zuric, exigeix el reconeixement del dret de la dona al treball.

El març, el govern de la República espanyola crea una biblioteca a tots els instituts d'ensenyament mitjà.

El maig, inauguració a la ciutat de París de l'Exposició Universal, en què participen 44 nacions sota l'eslògan "Art i tècnica".

Egipte és acceptat a la Societat de Nacions sense cap vot en contra.

El juny, el qui havia estat rei de la Gran Bretanya, Eduard VIII, actual duc de Windsor, es casa a França amb Wallis Simpson, per qui havia hagut d'abdicar.

La Comissió Britànica per a Palestina dóna a conèixer un pla per acabar amb els disturbis entre els jueus i els àrabs.

El juliol, el Parlament britànic aprova una nova llei del divorci.

A l'agost, el Congrés Mundial Sionista rebutja els plans britànics per repartir Palestina.

A l'octubre els EUA posen fi a la seva etapa de no intervenció a causa de les polítiques agressives d'alguns estats.

El desembre, després d'una gran massacre, les tropes del Japó conquereixen la ciutat de Nanjing.

El desembre, Itàlia surt de la Societat de Nacions.

A l'abril s'acaba l'era dels governs populars a França amb el nomenament del polític liberal Édouard Daladier com a primer ministre.

El juny el president dels EUA, Franklin D. Roosevelt, estableix la Labor Standards Act, on destaca la creació d'un sou base.

Als Estats Units se celebra la Primera Conferència Internacional sobre el problema dels refugiats amb l'objectiu d'ampliar les cotes d'integració per als jueus perseguits.

El juliol, inauguració dels festivals de Salzburg. En el futur seran un punt de referència cultural.

Comença la construcció a Mauthausen del primer camp de concentració austríac.

Després de les conquestes de noves regions a la Xina, el govern japonès anuncia el nou ordre a l'Àsia oriental sota la seva hegemonia.

La constant política d'agressió d'Adolf Hitler fa esclatar la Segona Guerra Mundial amb el punt culminant el 1939 amb l'atac a Polònia. Les potències occidentals finalment s'adonen de la gran amenaça que l'Alemanya de Hitler representa per a la llibertat i la democràcia a Europa.

L'IRA intenta forçar la retirada britànica d'Irlanda del Nord mitjançant atemptats.

El maig el COI anul·la els Jocs Olímpics del 1940, i França, el Tour, per l'esclat de la Segona Guerra Mundial.

El juliol la Gestapo alemanya inicia a Viena les detencions en massa de membres de la Resistència.

El 23 d'octubre, Franco i Hitler van mantenir una entrevista a Hendaia per a negociar l'entrada d'Espanya a la Segona Guerra Mundial. En la negociació, Franco demanava, a canvi de l'entrada en la guerra, els seus "drets històrics sobre el Marroc", però Hitler no volia cedir sense parlar-ne amb el general Pétain. No obstant això, la col·laboració amb Alemanya va seguir amb la finalitat de poder envair la Unió Soviètica i destruir el comunisme.

A Àfrica s'inicia amb èxit l'ofensiva de la Gran Bretanya contra posicions italianes.

El president nord-americà, Franklin D. Roosevelt, exposa el seu pla de préstec i lloguer de material de guerra a la Gran Bretanya.

L'avantguarda artística abandona Europa quan Adolf Hitler ja domina quasi tot el continent. Molts artistes es veuen obligats a fugir, i sobretot, des de París, passen a Nova York. Per això aquesta ciutat es convertirà en el focus de producció artística de l'hemisferi occidental. La majoria d'aquests artistes es caracteritzen per les seves tendències antifeixistes i pacifistes. Fernand Léger, Man Ray i Piet Mondrian hi arriben el 1940. El 1939 ja s'havien traslladat als Estats Units Roberto Sebastián , Salvador Dalí i Kurt Seligmann. El 1940, hi arriba el pintor

expressionista d'origen rus Marc Chagall. Molts artistes alemanys afectats per la “inexorable guerra de netejà” començada pel ministeri de Propaganda es veuen també obligats a emigrar per poder seguir treballant. Alguns aprofiten l'exili per expressar artísticament la seva protesta.

L'1 d'abril s'acaba la Guerra d'Espanya en ser vençuda la capital, Madrid.

Washington estableix relacions amb el govern d'Espanya .

A l'abril comença a Nova York l'Exposició Universal amb seixanta països participants.

El maig, a Espanya, a causa de la falta d'aliments, es decreta el racionament total amb el sistema de “cartilles”.

El juny s'organitza a Berlín una desfilada de la Legió Còndor alemanya per la seva contribució al triomf del feixisme a Espanya.

Al juny el Banc del Reich alemany queda sota la supervisió de Hitler.

França i Turquia firmen un acord d'ajuda mútua.

El 18 de juliol es declara festa nacional a Espanya, per commemorar la data.

A l'agost, Albert Einstein proposa al president dels Estats Units, Roosevelt, la ràpida fabricació de la bomba atòmica, a causa de l'avanç de les investigacions en aquest camp.

Es firma a l'agost un tractat de no agressió entre el Reich alemany i Rússia.

Benito Mussolini comunica a Hitler que Itàlia no entrarà en la guerra amb Alemanya.

Comença la evacuació a Londres de unes cent mil persones, especialment dones i nens.

Les tropes soviètiques ocupen la Polònia Oriental, i l'Estat polonès desapareix.

Al setembre mor a Londres el pare de la psicoanàlisi, Sigmund Freud.

Es firma un pacte entre els britànics, els francesos i els turcs.

El novembre, suavització de la política de neutralitat dels Estats Units: per iniciativa del president Roosevelt, el Congrés aprova la llei “Cash and Carry “, que permet la venda de material de guerra a les nacions europees.

#### **6.4.2 b ) .-Context social a Espanya**

El 18 de juliol, després de l'alçament de Franco al Marroc espanyol, la rebel·lió militar s'estén per tot Espanya. En fracassar a les grans ciutats, comença una llarga guerra civil.

A Burgos, seu del govern de l'Espanya franquista, es decreta l'obligació de la salutació feixista.

L'1 d'abril, Franco és proclamat a Burgos Generalíssim de l'exèrcit espanyol.

Avions de la Legió Còndor alemanya, que lluiten al costat de Franco, arrasen la ciutat de Guernika, al País Basc.

La Guerra Civil va alterar i dividir la geografia d'una República que volia ser democràtica. Les conseqüències d'aquell cop van portar una tragèdia sense fi a les llars dels espanyols pacífics. Tota una generació, tant d'una banda com de l'altra, va ser reclutada per als fronts improvisats, afins a aquelles ideologies radicals que es van mantenir força temps d'una manera intensíssima. Espanya va quedar partida entre els republicans i els nacionals, o entre rojos i blancs. En canvi, la idea que allò era una guerra entre germans no se li havia acudit a ningú.

L'absoluta i constant presència de la guerra transformà radicalment l'experiència quotidiana dels homes i les dones de les diferents classes socials.

Es van produir transformacions profundes en les pràctiques socials, pautes quotidianes, en el treball, en l'oci, i en les relacions personals, socials i familiars, encara que aquestes transformacions van ser conjunturals ja que, com passa a totes les guerres, independentment del resultat, la tornada a la normalitat és el desig comú.

Entre els canvis més importants que es van donar podem esmentar:

El demogràfic, els moviments de poblacions, la transformació de l'ambient al carrers de les ciutats, les modificacions del valor i l'ús dels diners, les alteracions en les pautes alimentàries per falta d'aliments, la fam, la por als bombardeigs...

A l'Espanya republicana, des dels primers moments, les pràctiques socials quotidianes, la privacitat i l'espai públic es van modificar en tres aspectes bàsics: en primer lloc, per l'intent de revolució social que es va produir paral·lelament a la guerra, i que implicà posteriorment noves hegemonies dependents de la correlació de forces existents en unes localitats o d'altres amb contradiccions, enfrontament i lluites, fonamentalment entre el projecte de col·lectivitat anarquista i el creixent predomini comunista. En segon lloc, la transformació ideològica i cultural que el canvi d'hegemonies comportava, des dels aspectes més interns als més externs, com ara el vocabulari, les maneres de vestir, la simbologia, el discurs, l'estètica, etc.

Finalment el tercer tret característic, tant al territori fidel a la República com a les zones nacionals, va ser la pròpia vivència de la guerra amb el que implicava d'experiències diàries i repetides de violència, inseguretat, falta de recursos, por, morts, incursions i enfrontaments violents com a elements de la vida diària. Canvis en la fesomia dels carrers, de les façanes...

La cohesió social entre la zona republicana i la sublevada era molt diferent. La primera sempre va ser més conflictiva, mentre que en la segona hi va haver més unió, i aquesta desunió del bàndol republicà va ser decisiva, entre les possibles causes de la derrota final.

Els aparells de l'Estat van quedar bastant disminuïts, i això va comportar les dificultats en la consolidació a curt i llarg termini del gran projecte cultural republicà.

Hi havia una contínua exhibició d'armes als espais públics, que no va ser mai dominada, així com l'aparició d'elements incontrolats als carrers, a pesar de les consignes de les autoritats que les armes havien de ser al front.

L'experiència revolucionària de les col·lectivitats agràries o industrials, la supressió de la propietat privada de terres i fàbriques, i la presència del poder proletari organitzat en comitès foren també elements definidors de la vida quotidiana durant la guerra, bàsicament el primer any, i en zones determinades del territori republicà, i no tothom ho va entendre igual, a pesar que durant els anys de la Guerra Civil va ser molt important dintre de les diferents organitzacions obreres que els seus afiliats mantinguessin una conducta moral elevada, ja que el qui infringia aquesta norma era expulsat de l'organització i perseguit.

Però la guerra, a pesar de totes aquestes preocupacions de les organitzacions, va representar una veritable crisi moral per a molts militants obrers per les facilitats i les ocasions per a adoptar actituds poc ètiques.

El 20 de novembre, José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange Española, mor a mans dels republicans a la presó d'Alacant.

El poeta i dramaturg Federico García Lorca és executat pels "nacionals" a Granada.

Pel que fa a les pràctiques socials a l'Espanya nacional, s'ha de destacar que es van desenvolupar des de bon principi tots els elements ideològics, polítics, legislatius i culturals que van caracteritzar després l'Espanya franquista i que van ser l'expressió d'uns valors i referents ideològics absolutament contraris, no ja al que representaven les ideologies socialistes, sinó al que representava la cultura republicana, liberal, laica i democràtica.

A les zones conquerides per les tropes de Franco el primer que es va fer evident va ser que la repressió no seria fluixa, a pesar del catolicisme dels repressors. Es va adoctrinar els ciutadans "*Por el Imperio hacia Dios*" i "*Por la patria, el pan y la justicia*", i als territoris amb llengua pròpia, les dependències oficials mostraven uns cartells amb l'ordre: "*Habla la lengua del Imperio*".

La Espanya nacional feia servir la simbologia feixista.

El Fuero del Trabajo del 1938 fou una altra declaració de principis doctrinals: propietat privada, sindicats verticals, intervenció estatal en les normes del treball i en el foment de l'economia, i prohibició de la vaga.

Inspirada en els principis de l'ortodòxia catòlica, la moral franquista fou reaccionària: es van abolir l'educació mixta i el divorci, només seria legal el matrimoni catòlic, començava la censura i s'imposaven unes normes estrictes de decència pública que afectaven la manera d'estar al carrer i a les platges, i fins i tot el ball estava mal vist, així com les actituds contràries al puritanisme.

El febrer del 1939, derrotades les tropes republicanes a Catalunya, nombrosos espanyols inicien la llarga marxa cap a l'exili; i entre ells, molts intel·lectuals espanyols com ara Antonio Machado que mor al febrer a la població de Cotlliure a la Catalunya francesa..

En resum, el règim franquista fou una veritable contrarevolució política i social, una violenta reacció contra el que havia significat la Segona República. El franquisme aspirava a eradicar els elements que havien explicat el sorgiment del règim republicà del 1931 i l'arrelament de les idees democràtiques i revolucionàries.

El règim antidemocràtic organitzat pels vencedors de la Guerra Civil volia restaurar l'ordre social conservador i el poder de les classes dominants tradicionals, però això passava primer per la desfeta i la destrucció total dels seus antagonistes polítics i ideològics. A aquesta característica general de la vida cultural durant la guerra, s'hi va afegir el creixement i la propagació d'un model de cultura més i més polititzada, entesa i valorada només d'acord amb els diferents objectius polítics, de manera que la cultura es va conformar, de fet, com una "cultura de guerra".

El teatre, el cinema i la ràdio van ser vehicles de difusió ideològica de les alternatives polítiques i socials en el territori republicà.

Al bàndol franquista, la tasca editorial i propagandista de la revista "Vértice", que va ser l'òrgan de la Falange.

Paral·lelament a tota aquesta producció cultural i artística relacionada amb sectors intel·lectuals d'una zona i de l'altra, cal destacar que durant la guerra es van estendre i multiplicar grups, espais i manifestacions culturals i educatives de "cultura obrera".

Juntament amb la "lectura obrera", hi havia el desenvolupament d'un interès per obres, temes i autors determinats.

### **6.4.2 c) .- Context social a Catalunya**

#### Les col·lectivitzacions i l'economia

Els obrers van tornar a la feina, després dels dos dies, el 19 i el 20 de juliol del 1936, i es van trobar amb el fet que molts amos havien desaparegut. Els Comitès d'Empresa ompliren el buit i s'encarregaren d'organitzar el treball, una substitució del control que es considerava transitòria, i que no va ser una apropiació. El resultat va ser multiforme i molt variat.

En algunes empreses de propietat privada, el control l'exercia un comitè obrer; en d'altres, s'optava per la col·lectivització, que dirigien els obrers mateixos (en aquesta modalitat, en molts casos, el propietari va passar a ser tècnic); també hi havia grups d'empreses socialitzades, dirigides pel seu sindicat obrer, i finalment, grups d'empreses municipalitzades (en general, els serveis) i cooperatives.

El 1937 es va celebrar un Congrés de Cooperatives.

Després de les primeres expropiacions, en començar la guerra civil i ser promulgat el decret de col·lectivitzacions, alguns eixerits van prendre la iniciativa de cedir als seus obrers els seus negocis, constituint amb ells cooperatives, i així aconseguiren seguir usufructuant, sota la forma de gerents, la direcció de l'empresa.

Els bancs i les caixes d'estalvi s'escaparen de les col·lectivitzacions. Aquestes entitats financeres van funcionar durant la guerra intervingudes per la Generalitat, i amb els comitès obrers de control a les mans de la UGT .

Un bon nombre d'empreses – metal·lúrgiques i químiques– que tenien el capital totalment o parcialment en mans estrangeres, restaren també al marge del procés revolucionari (encara que tenien un comitè de control obrer, que no impedia les relacions amb la indústria de guerra).

Al final de la guerra hi havia a Catalunya 4.500 empreses industrials o comercials amb comitès obrers de control i gairebé 2.000 col·lectivitzades, i cinc mil o sis mil que formaven part dels agrupaments socialitzats.

La població catalana, la Generalitat i altres institucions es van enfrontar al caos, i en aquesta zona els revolucionaris es van sentir amos de la situació. Fins al punt que el propi president Companys i els seus consellers facilitaren l'exili de moltes famílies amenaçades, força pel sol fet de tenir l'etiqueta de catòlics i també els afins a Cambó, com ara els intel·lectuals Josep Pla, Sagarra, Soldevila, etc.

Al camp català va haver-hi un cert procés de col·lectivització voluntària-forçosa que va ser molt conflictiva i que va donar lloc a una mena de revolució social, combinada amb un procés espontani d'adaptació a les circumstàncies per part dels treballadors i de la major part dels propietaris. Els sectors anarquistes i el POUM intentaren la radicalització d'aquest procés de transformació social. Varen crear-se unes quatre-centes col·lectivitats agràries amb les finques expropiades i amb aportacions –no sempre voluntàries– dels pagesos que treballaven les seves pròpies terres.

Altres anarquistes i el PSUC, en canvi, imposaren una política restrictiva i de retorn a la legalitat constitucional.

Els comunistes ortodoxos foren crítics en la defensa de la igualtat social, el ventall de sous, la direcció personalitzada i no assembleària de les empreses i el respecte als tècnics. Aquesta política d'ordre va atreure els que no toleraven els comunistes perquè hi veien una garantia de supervivència: el resultat va ser un creixement espectacular del PSUC i la UGT.

El comunisme llibertari (amb terres explotades en comú, producció repartida entre totes les famílies, abolició de la moneda, etc.) es va donar poc a Catalunya i va provocar, quan es va intentar, greus enfrontaments. També en el camp la varietat i els matisos són grans: en localitats on les esquerres eren dominants, els comitès locals foren prudents, perquè comptaven amb dirigents preparats, però molts pobles de tradició catòlica i conservadora, en canvi, sofriren abusos i una tirania exercida, sovint, per gent de fora de la vila.

La guerra va provocar serioses dificultats econòmiques perquè va perjudicar el proveïment de matèries primeres i la venda, per la pèrdua de mercat. També fou molt greu la manca de productes energètics.

Per posar ordre i reconduir el procés revolucionari cap a la legalitat, la Generalitat de Catalunya va crear primer, l'agost del 1936, el Consell d'Economia de Catalunya, i l'octubre del 1936 va aprovar el Decret de Col·lectivitzacions, que les estructurava i regulava creant la figura dels interventors de la Generalitat que havien d'actuar en cada centre. El desembre del 1937 es va crear una Caixa de Crèdit Industrial i Comercial per finançar aquestes empreses.

El 7 d'agost del 1936 un decret de la Generalitat creava la Comissió d'Indústries, especialment metal·lúrgiques i químiques, que fabricaven el material de guerra. Catalunya no hi tenia experiència, en aquest camp, però va obtenir uns resultats prou satisfactoris.



## La violència. Els Fets de Maig

Els dies 19 i 20 de juliol del 1936, les presons de Catalunya es van obrir, i els presos van quedar en llibertat. Alguns, pocs, eren detinguts polítics i socials, però la majoria eren delinqüents comuns. Les presons es van tornar a omplir, però ara de persones de dreta, de religiosos, de militars, i gairebé tots per les seves idees i creences. Els delinqüents alliberats aconseguiren armes amb tota la facilitat. Es diu que alguns es van regenerar i se'n van anar voluntaris cap al front, però, i els altres?

Van arribar a ser tants, els presos, que es van habilitar altres dependències com a presons.

A Catalunya hi va haver una repressió oficial, legal, utilitzant els mecanismes oficials regulars o extraordinaris, que no va poder resistir la passió del moment; però que almenys va ser pública: foren els Tribunals Populars i el d'Espionatge i Alta Traïció.

No obstant això, el major nombre de morts ho foren a mans dels anomenats "incontrolats", que actuaven pel seu compte. No hi havia cap poder amb ànim i força per posar ordre durant els primers mesos de guerra i revolució.

Unes vuit mil persones van ser assassinades a Catalunya, especialment religiosos i gent de missa, i 3 bisbes: el de Barcelona, el de Lleida i l'auxiliar de Tarragona.

La Generalitat de Catalunya va intentar evitar la matança i la destrucció d'edificis, d'arxius, de biblioteques i de tresors de l'Església, especialment el conseller de Cultura, Ventura Gassol, i el de Governació, que van fer els impossibles per evitar els estralls.

Salvaren els bisbes de Girona, Tortosa, Urgell i Solsona, i el cardenal Vidal i Barraquer, bisbe de Tarragona.

Es va facilitar la sortida de Catalunya a milers de persones protegint-los la sortida i donant-los documentació per passar la frontera.

Des del 20 de juliol, l'Església catalana fou una Església clandestina; foren morts, perseguits o exiliats els sacerdots, i cremades, destruïdes o confiscades les esglésies. El culte públic era inexistent, i el privat es realitzava sota perill de la vida. De mica en mica s'anà refent un culte minoritari i clandestí, des de finals del 1936.

Catalunya també fou víctima de bombardeigs navals i aeris contra objectius militars, i sobretot civils el 29 de maig del 1937, amb 70 víctimes. En conjunt, Barcelona va tenir més de 1.500 edificis afectats i 5.000 morts pels bombardeigs.

Per les tensions entre els grups d'esquerra, com ara la protesta dels pagesos contra la col·lectivització, la primavera del 1937 el deteriorament de les relacions entre ells es va fer més evident i va haver-hi enfrontaments generalitzats a tot Barcelona. Els esforços per restablir la calma per part de la CNT- FAI foren infructuosos, i va haver-hi més de 80 morts.

El 5 de maig, des de València, el govern de la República es va fer càrrec de l'ordre públic a Catalunya, i la situació es va normalitzar el 8 de maig .

La major part dels homes de lletres, els científics i els artistes de Catalunya tenien posicions polítiques liberals o d'esquerra. N'hi havia d'indiferents, però eren pocs, per no dir inexistents. També s'ha de dir que, a causa de la violència gratuïta que es va produir, alguns van desertar i d'altres es van passar a l'altre bàndol com a contraposició als excessos .

Des del primer moment van haver de passar la frontera escriptors i periodistes afins a la Lliga o conservadors, i personalitats de de signe catòlic, com ara Josep Puig i Cadafalch, Josep M. de Sagarra, J. Valls i Taberner, etc.

Entre els catòlics que van fugir, hi va haver Carles Cardó i Albert Bonet, creador de la Federació de Joves Cristians de Catalunya, etc.. Altres emmudiren sense fugir, com ara Foix, Marià Manent, Josep Maria Folch i Torres, etc.

Molts dels intel·lectuals que es van quedar s'aixoplugaren al PSUC, que ofería seguretat i feina, i tingueren una actitud més política i combativa al costat de la República, com ara Rovira i Virgili, J. Puig i Ferrater, Josep Carner, Bosch i Gimpera...

Durant la guerra van aparèixer revistes culturals de gran qualitat, com ara "Meridià", tribuna del front intel·lectual antifeixista, i un cartellisme de gran interès artístic, polític i social.

El 15 d'octubre del 1940, Lluís Companys, expresident de la Generalitat de Catalunya, és afusellat pel govern de Franco al fossat del castell de Montjuïc de Barcelona.

A Espanya, el govern franquista prohibeix la utilització de qualsevol llengua que no sigui el castellà en tots els llocs oficials i activitats públiques.

## Quarta Etapa 1936-1940

Context Polític			Context Social			Context Educatiu		
Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya	Internacional	Espanya	Catalunya
Preparació i inici de la guerra mundial.	Guerra civil a Espanya.	Inici de la resistència a Catalunya la sublevació. Victòria inicial de la Generalitat a Catalunya per l'autogovern.	Eix Berlín-Roma. Es reconeix el dret de la dona al treball. Abdica el rei Eduard VIII. Entrevista Franco-Hitler a Hendaia. Fabricació de la bomba atòmica.	Franco és proclamat cap de l'Estat. Canvis socials. Vestit, simbologia, vocabulari, violència, inseguretat, fam, persecucions...	Col·lectivitza cions. Bancs i caixes intervingudes. Dificultats econòmiques. Detencions de polítics i personatges de ambdós bàndols. Lluís Companys és afusellat. Es prohibeix la llengua catalana.	Congrés Internacional Montessori. Investigacions de Piaget. L'aprenentatge com un canvi de conducta a causa de l'experiència. Skinner: investigacions en l'aprenentatge i en l'ensenyament.	La guerra frena el desenvolupament cultural i educatiu. L'Estat tanca els grans col·legis religiosos. Escola Nova- escola única. "Nacional catolicismo".	Educació integral.



