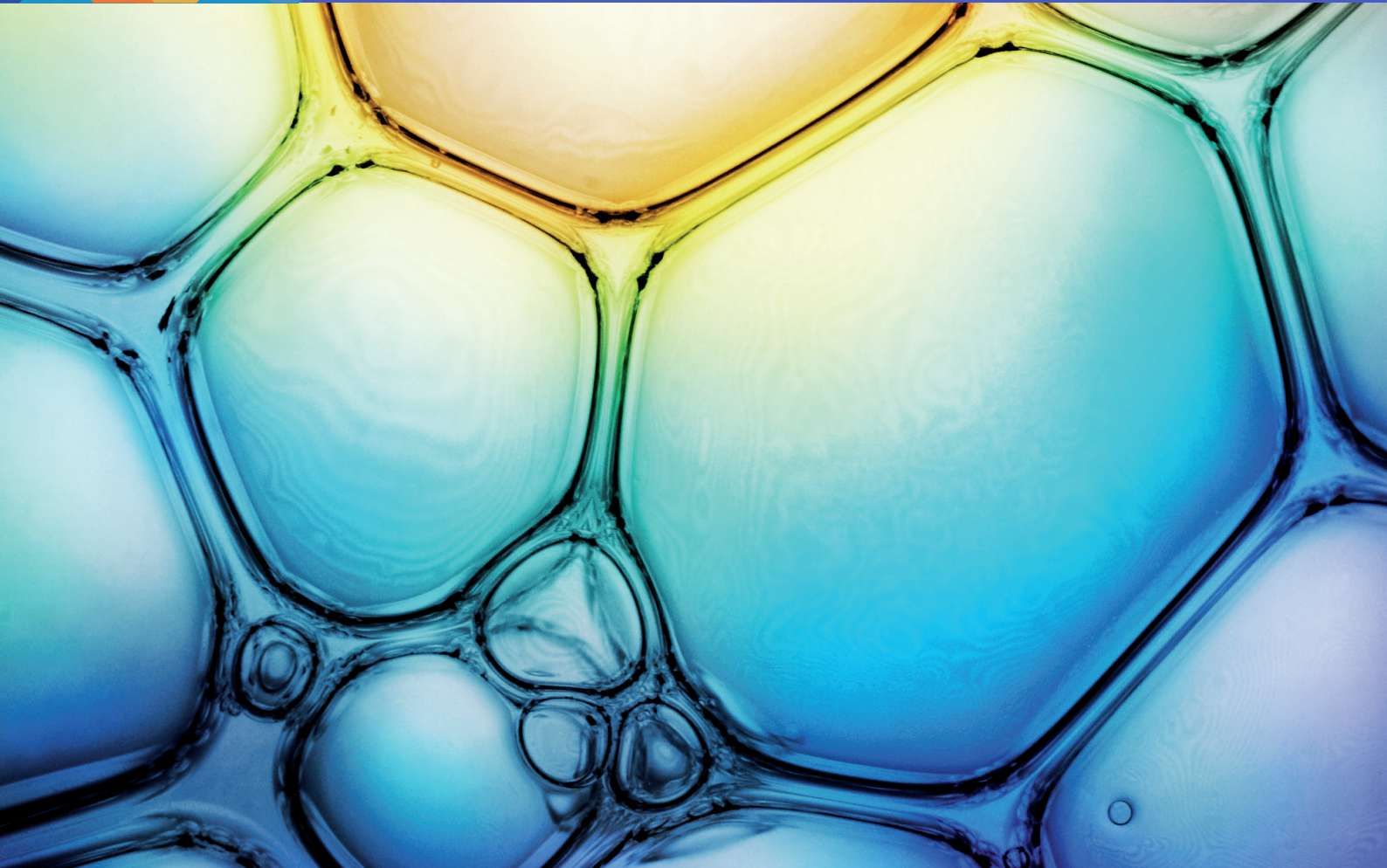


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Carreras, C. (2013)	
1	Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia	3
Article Artículo Paper	Carbó, G. (2013)	
2	Polítiques culturals i educació a Catalunya (1980-2010)	20
Article Artículo Paper	Casas , M. (2013)	
3	"Jo també puc". Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant?	43
Article Artículo Paper	Bonafont, A. (2013)	
4	Aproximació comprensiva de la persona gran amb pèrdua d'autonomia funcional des de la perspectiva de la resiliència	71



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Carreras, C. (2013)

"Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 3-19

Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia¹

Dra. Carla Carreras
Planas²

Resum

Des de sempre, l'educació ha estat vinculada a la socialització de l'individu, a la incorporació i integració de l'individu en la comunitat. Tanmateix, en una societat com l'actual, en què la comunitat ja no és homogènia, hi ha conflictes de valors; no està tan clar què cal conservar ni què cal transmetre. L'educació s'ha de convertir en una educació "per pensar": les societats anomenades democràtiques necessiten "ciutadans" que participin, críticament i creativament, en la construcció i gestió de la comunitat.

La democràcia exigeix participació però hem de poder tenir una certa pràctica en aquest camp; no es pot participar sense informació, però tampoc sense la recerca crítica i creativa de les raons de les nostres opinions, de les conseqüències de les nostres accions. I la filosofia, entesa com a activitat, com a procés de

1. Aquest subtítol remet intencionadament al subtítol de l'obra de Martha C. Nussbaum, *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats* (2011).

2. Universitat de Girona

recerca, ens pot ajudar a esdevenir ciutadans més reflexius, més crítics, més autònoms, a través de l'agusament de les tan necessàries habilitats de pensament.

Paraules clau: filosofia, democràcia, educació, ciutadania, diàleg

Abstract

Historically, education has been linked to people's socialization and to the inclusion and integration of individuals in the community. However, in our society, where the community is not homogeneous, there are conflicts of values and it is less clear what is necessary to maintain or to transmit. Education must become education "to think": the so-called democratic societies need "citizens" who participate critically and creatively in the construction and management of the community.

Democracy requires participation and participation requires some practice. People can not participate without information, but they need also being involve in a critical and creative research for good reasons which sustain their opinions and for the consequences of their actions. Philosophy –being understood as an activity, as a research process– can help people to become more thoughtful, more critical, and more autonomous, through the development of thinking skills.

Keywords: philosophy, democracy, education, citizenship, dialogue

Des de sempre, la socialització de l'individu, la incorporació i integració de l'individu en la comunitat ha estat vinculada a l'educació. Això però, no significa pas que el procés educatiu s'hagi entès sempre com un procés per a "esdevenir ciutadà". En una educació que podem qualificar de "tribal"³, el procés de socialització passa per l'aprenentatge i acceptació dels valors de la comunitat, de la tribu; l'educació, per tant, té com a objectius fonamentals la conservació i transmissió d'aquests valors. En aquestes comunitats, les nocions de "ciutadà" i "ciutadania" no existeixen de manera natural. En canvi, en les nostres societats occidentals, l'educació no es pot entendre deslligada del concepte de "ciutadania"⁴. En una societat com l'actual, en què la comunitat ja no és homogènia, hi ha conflicte de valors; no està gens clar què cal conservar ni què cal transmetre. Les societats anomenades democràtiques necessiten "ciutadans" que participin, críticament i creativament, en la construcció i gestió de la comunitat (i això mateix ens permetrà exigir més espais de participació en aquesta construcció i gestió). En aquest context, l'educació s'ha de convertir, en paraules de Matthew Lipman⁵, en una educació "per pensar".

L'educació per a l'exercici de la ciutadania és doncs una exigència, una característica essencial que hauria de tenir l'educació actual. La democràcia exigeix participació però hem de poder tenir una certa pràctica en aquest camp; no es pot participar sense informació, però tampoc sense la recerca crítica i creativa de les raons que fonamenten les nostres opinions, o de les conseqüències que tenen –o poden tenir– les nostres accions.

Ja en un text del 1960, Célestin Freinet intentava justificar la necessitat d'una educació moral i cívica, argumentant que aquest tipus d'educació havia quedat relegada primer per l'esperit científista i, després, pel desengany i la desconfiança en la raó, a partir del desencantament que van provocar les dues grans guerres: "A principis de segle [s. XX] es va creure que els avenços tècnics i el creixement dels coneixements farien l'home automàticament millor. Ensenyem-li a llegir i a escriure, millorem les condicions tècniques del seu treball, aportem cada vegada més elements de civilització a través dels mitjans de comunicació, diaris, cinema,

3. Els conceptes "tribal" i "tribu" no tenen, ni en ells mateixos ni en l'ús que en fem aquí, cap matís pejoratiu. El DIEC defineix "tribu" com una "agrupació de famílies o clans que ocupen un territori propi i constitueix una entitat autònoma des del punt de vista social i polític".

4. Ens centrarem en el concepte de ciutadania, heretat de la Revolució Francesa, que utilitzem en les nostres societats occidentals. Donem per suposat que hi ha hagut altres èpoques en què el concepte de ciutadania no era el mateix que fem servir avui, però ara no és el lloc ni el moment de fer una genealogia del concepte.

5. Matthew Lipman és el creador del projecte Philosophy for Children, conegut a Catalunya amb el nom de "Filosofia 3/18". Vegeu el seu article "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", 1985.

discos, ràdio, televisió... i l'home deixarà de ser un llop per a l'home. Donem-li una cultura i, immediatament, millorarà la seva potencialitat moral. (...) Se'ns havia assegurat que la instrucció convertia l'home que la gaudia en un ésser més moral i millor ciutadà. (...) No; el coneixement, la falsa cultura, la ciència i tots els descobriments tècnics que ella ha possibilitat no són factors automàtics de progrés humà, moral, social i cívic. No són més que simples instruments que, ben utilitzats, poden sens dubte servir a la humanitat, però que poden també, utilitzats per mans perverses, ser irremeiablement nefastos. La nostra funció és fer l'home amo i no esclau dels seus coneixements i tècniques, per a dominar-les i apropiari-se-les. Des del punt de vista cívic ens falta forjar, del cap als peus, el ciutadà conscient dels seus drets i dels seus deures, que sàpiga jugar el seu paper essencial com a membre actiu d'una societat democràtica. *Tot està per fer o per refer*" (Freinet, 1979, 7).

Que aquesta anàlisi de Freinet no ha perdut vigència sinó tot el contrari, ho demostra el fet que, ja entrat el segle XXI, Martha C. Nussbaum hagi denunciat amb vehemència la situació de les humanitats i les conseqüències que això pot tenir per a la democràcia: "S'estan produint canvis radicals en allò que en les societats democràtiques s'ensenya als joves, i aquests canvis no s'han pensat prou bé. Assedegats de beneficis nacionals, els països i els seus sistemes educatius descarten irresponsablement unes aptituds que són necessàries per mantenir vives les democràcies. Si aquesta tendència continua, els països de tot el món es trobaran ben aviat produint més generacions de màquines útils que no pas ciutadans íntegres que puguin pensar per ells mateixos, criticar la tradició i entendre la importància dels sofriments i els èxits d'altres persones. El futur de les democràcies del món penja d'un fil" (Nussbaum, 2011, 16). Les transformacions operades en el món pels esdeveniments polítics, socials i científicotècnics han comportat el "desprestigi creixent de tot pretès saber que no pugui ser sotmès al control de la verificació i de l'experimentació i que no tingui una aplicabilitat immediata" (Santiuste, 1984, 15); és el que Nussbaum ha anomenat "la crisi silenciosa" (Nussbaum, 2011, 15).

Sembla clar, doncs, que la vertadera educació ha de ser una educació per a la democràcia, per a l'exercici de la ciutadania. Tanmateix, aquesta educació no pot ser un receptari, ni un solucionari, ni un regitzell de doctrines. No pot ser tampoc –o no només⁶– una assignatura del currículum formal al costat de les matemàtiques, la llengua i les ciències naturals. Ha de

6. Segurament, si l'educació fos al llarg de tot el procés (i per tant, sempre) molt més interdisciplinar –o transdisciplinar–, no caldria dedicar una estona en exclusiva a un espai de reflexió i de pràctica dels valors democràtics. Però donat l'elevat grau d'especialització de les matèries i dels professors, no sembla que puguem esperar massa en relació al foment de l'educació per a la ciutadania en les diferents matèries curriculars. En aquest sentit, no sembla d'entrada una mala idea crear aquest espai.

ser més aviat un espai de reflexió, de recerca de raons. És evident la necessitat de *practicar*, més que no pas *aprendre*, la ciutadania.⁷ L'educació, en aquest context, té com a finalitat principal no pas oferir només continguts sinó sobretot eines per a *usar* els coneixements elaborats i apresos. Només una educació fonamentada en principis procedimentals –en contrast amb aquella basada en principis substantius– pot ajudar a moure's vers una visió del món compartida i imparcial permanentment sotmesa i exposada a la recerca pública.

L'objectiu no és, doncs, aconseguir que la gent sigui més sàvia (en el sentit restringit d'una mera acumulació de continguts) sinó gent *millor* (sàvia en el sentit grec), gent que pugui *actuar* millor: la persona «sàvia» no és tant aquella que ho sap tot, com aquella que és intel·lectualment oberta, plena de curiositat, que té sentit de l'autocrítica i admet de bona gana la ignorància i la indecisió –enteses aquestes no com valors en si mateixes, sinó com a estímuls per al pensament.

El paper de la filosofia en l'educació del pensar

Segons Matthew Lipman, la pregunta inicial “per a què ha de servir l'educació?”, s'ha de completar amb un “per a què ha de servir la filosofia?” Convençut de la gran importància de la filosofia en la pràctica educativa, Lipman afirma que una i altra haurien d'ensenyar a “pensar per si mateix”. “Aprendre a pensar per si mateix” no és, doncs, només un objectiu educatiu sinó també filosòfic. De seguida, però, sorgeix l'inevitable debat entre els defensors de la total llibertat i autonomia de l'individu i els que estan convençuts que el pensament propi només pot portar a l'anarquia (precisament perquè també l'entenen com a *total* llibertat i autonomia).⁸ Caricaturitzant els extrems, podem dir que els primers espe-

7. De la mateixa manera que, com hem vist que deia Freinet, “el coneixement, la falsa cultura, la ciència i tots els descobriments tècnics que ella ha possibilitat no són factors automàtics de progrés humà, moral, social i cívic” (Freinet, 1979, 7-14), podríem dir que no es tracta de pressuposar que aprenent la Constitució i el Codi de Circulació, per exemple, la gent automàticament ja serà un bon ciutadà i/o un bon conductor (tot i que, sobretot en el segon cas, hi ajuda). Tampoc no n'hi ha prou amb una repetició rutinària i sistemàtica d'activitats descontextualitzades: propostes de debat, exercicis de reflexió, plans de discussió, dramatitzacions, etc. sobre casos reals, articles de diari o notícies de la TV. És imprescindible dotar de sentit a totes aquestes activitats, perquè només si les persones perceben que l'educació cívica o per a la democràcia té un sentit, hi pot haver una transferència efectiva, un trasllat dels valors democràtics i de les habilitats de pensament que aprenen (a classe, a casa, al carrer) a les seves opinions i a les seves accions.

8. En el primer cas, es defensen la llibertat i l'autonomia com a béns desitjables; en el segon cas, la total llibertat i l'autonomia no són considerades béns sinó mals, perquè s'interpreta que només condueixen a un pensament individualista o, senzillament, egoista.

ren que els individus aprenguin tot sols tot el que necessiten, i no tenen en compte que el progrés també (tot i que no solament) s'explica per l'herència cultural i l'entorn social. Els segons, per la seva banda, tendeixen a caure en la instrucció i l'adoctrinament, en l'intent de combatre el subjectivisme i el relativisme. Tanmateix, l'autonomia o el pensament propi no són sinònims d'independència i llibertat si això vol dir aïllament. El pensament propi o "pensar per si mateix" posa en joc l'experiència individual i col·lectiva, la comunitat de recerca i el diàleg. I en aquest sentit, es fa evident que per pensar per si mateix, l'individu necessita un entorn amb el qual interaccionar activament, un context plural i obert en el qual pugui contrastar, confirmar o falsar les seves opinions.

Segons Matthew Lipman, el lloc propi de la filosofia és l'educació, no com a simple complement cultural, sinó precisament com a *component inexcusable*. La filosofia no és, tal com sovint s'ensenya en les universitats i instituts, simple història cronològica del pensament (això seria precisament concebre la filosofia com a complement –potser necessari, potser només curios– d'una educació transmissora de coneixements). La filosofia, ben al contrari, és pensament i, com a tal, ha de formar part –ineludiblement– de tota educació que es preocupi pel pensar. La filosofia no és tampoc una mera especulació desinteressada, sinó una *activitat* involucrada en els processos educatius –que també impliquen al seu torn recerca i descoberta.

En aquest sentit, Lipman estableix la diferència entre *aprendre* filosofia, *aplicar* la filosofia i *fer* filosofia (o filosofar): "En la seva majoria, els estudiants han estat requerits a *aprendre* filosofia i no a *fer-la* (...) En els últims segles hi ha hagut un tènue suggeriment que la filosofia té aplicacions pràctiques (...) No obstant això, *aplicar* la filosofia i *fer* filosofia no són la mateixa cosa." (Lipman, 1988, 11-12). *Aprendre* filosofia implica concebre la filosofia com un corpus donat de coneixements; *aplicar* la filosofia implica la reducció de la filosofia a un simple mètode; *fer* filosofia és, precisament, entendre la filosofia com activitat. I la filosofia, entesa com a activitat, com a procés de recerca, ens pot ajudar a esdevenir ciutadans més reflexius, més crítics, més autònoms, a través de l'agusament de les tan necessàries habilitats de pensament: "De primer, la filosofia ensenya a pensar (...) Segonament, la filosofia inclou una recerca constant de dues alternatives: la teòrica i la pràctica (...) En tercer lloc, la filosofia insisteix que siguem conscients de la complexitat de l'existència humana i de les moltes dimensions que té (...) En quart lloc, la filosofia no pot ser mai separada del diàleg, car interrogar és inherent a la filosofia i a la vegada un

aspecte del diàleg; la discussió filosòfica, precisament, afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences.” (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1980, 233-34).

Pot semblar estranya la pretensió que la millora de les condicions individuals, socials o culturals, passi precisament per la filosofia, en un moment en què es dóna prioritat a la investigació científica i al rigor i al mètode amb què operen les ciències. Tanmateix, segons Lipman, “un cop admès el fet que un procés que no produeixi persones raonables i amb judici no mereix ser anomenat “educatiu”, estem molt més aprop de reconèixer que només la pràctica continuada i regular de la filosofia, incorporada al currículum escolar, pot arribar a satisfer aquest requeriment” (Lipman, 1991, 60).

Precisament, la missió radical de la filosofia és estimular les persones perquè pensin per si mateixes. La naturalesa de la filosofia és intervenir, confrontar i provocar, obligar el pensament a seguir endavant i a no aturar-se: “Reconèixer un problema, fer preguntes pertinents, posar a la llum les esquerdes dels nostres pressupòsits sobre el món són, potser, les tasques fonamentals de l'exercici filosòfic.” Així doncs, una educació per al pensar és, en definitiva, fer filosofia.

La filosofia, a més, ha demostrat –com no ho ha fet cap altra disciplina– que la seva metodologia dialògica és una versió elaborada dels diàlegs que sostenim amb nosaltres mateixos quan pensem i és present, per tant, en el pensament generat en el camp de qualsevol disciplina. El diàleg filosòfic no és ni una tertúlia de cafè, ni un diàleg científic ni un diàleg religiós. Es distingeix d'altres tipus de diàleg per la mena de preguntes que genera, com ara: “Quines raons tens per dir això?; Per què estàs d'acord (o en desacord) en aquest punt?; Com defineixes el terme que acabes d'usar?; Què vols dir amb aquesta expressió?; Quan dius això, ¿què és el que hi ha implicat en les teves observacions?; Quines conseqüències té això que proposes?; No es contradiu això que dius amb el què has dit abans?; És consistent això que dius amb el què has dit abans?; etc.” (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 157).⁹ El diàleg filosòfic –en tant que diàleg– és una recerca (de raons, de conseqüències, d'hipòtesis, d'alternatives...) en comunitat; és a dir, el diàleg filosòfic ha

9. Cal fer notar la diferència entre aquestes preguntes i les següents: “Quina és la seva opinió sobre aquest assumpte? Què creu vostè d'aquest tema? Està d'acord amb el que han dit?”; aquestes només cerquen suscitar opinions, però no promouen el raonament (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 157).

de ser una recerca compartida. Només així podem esdevenir conscients de les debilitats dels nostres arguments: en contrast amb les opinions i els arguments dels altres. El diàleg filosòfic compartit és, en realitat, l'exercici del pensament, del procés de pensament i, en aquest sentit, no és un contingut que puguem deixar de banda en un moment determinat sinó que és una forma (rigorosa, crítica i creativa) de pensar. Ens proporciona les habilitats necessàries per poder encarar la presa de decisions quotidianes: “[Caldria que la filosofia] encoratgés la capacitat de dirigir la pròpia vida i la recerca d'objectius reals adequats a circumstàncies reals; això requereix usar intensiva i pràcticament la intel·ligència, experimentalitzar la moral i la política, posar el coneixement científic al servei dels interessos dels individus i la societat” (Faerna, 1996, 198). El diàleg i la millora de les habilitats de pensament, doncs, no són només una metodologia educativa sinó que és fer filosofia: una filosofia entesa com a clarificació conceptual i com a pràctica.

Cal crear l'entorn propici per a l'activitat filosòfica (el que Lipman ha anomenat la «comunitat de recerca» (*community of inquiry*)). Segons ell, la comunitat de recerca és el context on es porta a terme la recerca d'una forma *conjunta* entre tots els membres de la comunitat. És una condició necessària (encara que no suficient) del procés de desenvolupament del propi pensament i d'adquisició de coneixement. La participació en una comunitat de recerca permet als que la integren percebre el punt de vista dels altres i tenir-lo en consideració a l'hora de construir la seva pròpia visió del món. Precisament, el fet que la recerca tingui lloc en el marc d'una comunitat garanteix cert grau d'*objectivitat* en aquesta recerca i en el coneixement que d'ella resulta. El terme «objectivitat» es refereix aquí a una veritat *intersubjectiva* a la qual els individus arriben a través de la recerca, l'experimentació, la consideració de les evidències i el diàleg. Així doncs, les veritats que ens ajuden a trobar el sentit del nostre món i de les nostres experiències són veritats que han estat afirmades *després* del diàleg, mai abans. Tot i això, aquesta veritat intersubjectiva està sempre subjecta a autocorrecció, en la mesura que el diàleg roman sempre obert. L'error és, així, la pedra de toc de la veritat, alhora que “adquirir l'error en la discussió d'una idea és l'ull de creixement de la pròpia educació” (Stanage, 1972, 287). Hom aprèn a falsar les opinions dels companys i a trobar contraexemples als exemples que aquells proposen. Aquests contraexemples han de ser curosament considerats per la comunitat de recerca i si són vàlids han de tenir-se en compte en la reformulació del punt de vista en discussió. El procés de recerca no persegueix un fi predeterminat concret, encara que sí l'objectiu (purament procedimental) d'aconseguir una resposta efectiva a la situació problemàtica concreta a la qual ens enfrontem en un moment donat.

La filosofia, per Lipman, no és, doncs, una manera de pensar (una ideologia), ni una manera de parlar (un llenguatge erudit), ni una manera de poder fer alguna cosa (una eina) al servei de l'educació, sinó que és una activitat, una "forma de vida" (Lipman, 1988, 12) inherent a una educació vertaderament educadora: crítica, creativa, democràtica.

En aquest sentit, la comunitat de recerca ha de capacitar els individus per a desfer-se de la por intel·lectual que obstaculitza l'audàcia intel·lectual i imaginativa i l'acció creativa. La comunitat de recerca ha de maldar per facilitar que els individus que la integren s'ajudin mútuament a desfer-se d'una confiança covarda en les velles idees¹⁰ (sovint anomenades fets) que ja no se sostenen, fins i tot quan les noves idees puguin semblar pertorbadores. Per contra, els individus han de compartir idees imaginatives i atrevides d'una manera oberta, investigar les seves assumpcions ocultes, considerar les seves conseqüències i crear junts els mitjans per fer-les realitat si, després de la reflexió, els sembla que val la pena fer-ho. La discussió imaginativa i creativa de les idees filosòfiques és molt important per al creixement dels individus en l'autonomia intel·lectual i per ajudar-los no solament a fer-se seva la tradició sinó a reconstruir-ne imaginativament una versió més significativa i coherent –una versió que tingui sentit per a ells. La imaginació, doncs, juga un paper molt important no només en el procés de creixement de l'individu i en el desenvolupament de l'habilitat de reconstruir la pròpia experiència sinó també en el creixement del raonament filosòfic en la comunitat. És el diàleg filosòfic imaginatiu, creatiu, allò que capacita els individus per esdevenir conscients d'ells mateixos en relació als altres i, al mateix temps, conscients de les idees i la cultura de la qual ells formen part. La discussió filosòfica, precisament, «afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences» (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 233-34), alhora que capacita els individus per fer l'esforç d'entendre les perspectives diferents de les seves pròpies, fins i tot si en dissenteixen.

El raonament filosòfic és obert: apunta a noves maneres de mirar el món, noves maneres de percebre i de comprendre. També constitueix una via per fer realitat aquestes noves visions i versions si són considerades importants i útils. El procés de recerca guiat pel diàleg filosòfic és l'únic que ajudarà els individus a convertir-se plenament en persones, capaces d'una acció

10. Aquesta "consciència corrupta" –en paraules de Collingwood (1960, 203-209)– és la pitjor malaltia de la ment i és l'impediment més seriós per al desenvolupament de vertaderes comunitats de recerca.

autònoma, de creativitat i d'autoconeixement. És l'únic que pot ajudar a concebre els mitjans per a aconseguir els fins que pensem que són significatius i útils. És l'únic, en definitiva, que ens capacitarà per a fer prediccions i viure en vida realitzadora i moralment satisfactòria.

El paper social del filòsof

La filosofia ha de possibilitar i garantir l'adquisició d'aquelles habilitats que menen a la reflexió i l'autocrítica, però alhora també hauria de servir per a posar les bases de la societat del futur. Això incideix directament en la rellevància social que ha de tenir el filòsof ja que la concepció de la filosofia que hem esboçat i el seu paper en l'educació forçosament han d'atorgar al filòsof un status diferent del que tenia fins ara.

Al segle XVI, Francis Bacon ja ironitzava en una coneguda paràbola sobre les tres formes que pot prendre l'activitat del filòsof: "Els que han tractat les ciències han estat o bé empírics o bé dogmàtics. Els empírics, a la manera de les formigues, només amunteguen i consumeixen. Els racionalistes, com si fossin aranyes, fan teles d'ells mateixos. En canvi, hi ha un camí intermedi que és el de l'abella: treure la matèria de les flors de l'hort i del camp, però transformar-la i distribuir-la amb la pròpia capacitat. I el vertader treball de la filosofia no és gens diferent, perquè no recolza sols o sobretot en les forces de la ment ni emmagatzema íntegrament en la memòria el material que li han ofert la història natural i els experiments mecànics, sinó que el diposita en l'enteniment després de transformar-lo i elaborar-lo" (Bacon, 1987, XCV). Segons Bacon, doncs, l'autèntic filòsof no és ni una aranya ni una formiga: col·lecta com una abella el nèctar de les flors i en fa la mel.

Sigui quina sigui la forma que prengui la seva activitat, però, en general el filòsof no ha gaudit de gran rellevància social. La crítica al filòsof s'ha anat repetint sempre: per alguns, és un personatge estrofolari, desinteressat dels problemes concrets dels homes; per d'altres, és un mestre ridícul de coses estranyíssimes que o bé parla obscurament, o bé ensenya, amb pedanteria, trivialitats que tothom ja coneix. En qualsevol cas, la seva figura és considerada per molts com a socialment irrellevant.

Tanmateix, tampoc no han faltat veus que avalen la importància de la presència de la figura del filòsof en la societat. Aquestes posicions han estat –molt comprensiblement– defensades sobretot des de la filosofia.

El filòsof-tàvec. Sòcrates és la figura representativa d'aquesta concepció del filòsof. Sòcrates va dedicar la seva vida a buscar definicions universals de les virtuts morals, convençut que conèixer què són les virtuts implica necessàriament posar-les en pràctica. Des d'aquest punt de vista, doncs, el coneixement és l'única cosa que pot garantir una societat justa i virtuosa. Tanmateix, el mètode que Sòcrates utilitzava per intentar arribar a aquestes definicions exasperava els seus conciutadans: Sòcrates els interrogava contínuament, pesat i irritant com un tàvec –"excitant-vos i convençent-vos i renyant-vos, no deixo en tot el dia d'esperonar-vos pertot arreu un per un" (Plató, 1992, 31a)–, per tal de fer-los conscients de la seva ignorància. Però aquesta seva actitud, que volia servir d'estímul i esperó, només aconseguia paraitzar¹¹ i enfurismar els seus conciutadans. Tot i que se n'adonava "amb sentiment i temença", Sòcrates pensava que la indignació dels seus interlocutors només era senyal de "pretensió de saviesa"; és a dir, s'irritaven aquells que es *pensaven* ser savis. Això no feia més que confirmar-lo en el seu convenciment d'estar fent «el que cal». Tot el discurs de Sòcrates a l'*Apologia* està destinat, precisament, a mostrar com aquesta seva funció és necessària. Durant el judici a què va ser sotmès, Sòcrates va afirmar explícitament que considerava la seva tasca com un servei al déu i a la ciutat (Plató, 1956, 30a). El resultat final del judici i la seva condemna a mort deixen constància que almenys una part de la societat no considerava la seva tasca com un bé desitjable.

Tot i que el mètode dialògic socràtic sovint ha estat reivindicat des de posicions properes a la concepció de la filosofia com a activitat problematitzadora i estimuladora de les habilitats de pensament, és evident que planteja com a mínim un parell de problemes a aquesta concepció, tal com l'hem descrit aquí. D'una banda, el caràcter essencialista de la seva filosofia: Sòcrates busca no només respostes, sinó respostes *universals* a les qüestions morals, sense atendre al context o a les circumstàncies personals i/o col·lectives. D'altra banda, la professió d'ignorància de Sòcrates –"només sé que no sé res"– sovint era percebuda pels seus interlocutors com una gran ironia, ja que sempre disposava d'arguments per rebatre les definicions que se li proposaven i semblava tenir ja les respostes que –presumiblement– cercava, la qual cosa feia inviable l'establiment d'una vertadera comunitat de recerca filosòfica.

Des del punt de vista de la filosofia com a recerca compartida i contràriament a l'objectiu últim del diàleg socràtic, les respostes no són, elles mateixes, la finalitat de l'activitat

11. Al *Menó*, Sòcrates és comparat a un peix-torpede, el qual paralitza les seves víctimes amb una descàrrega elèctrica. Menó, l'interlocutor de Sòcrates, es queixa que la maièutica socràtica té aquest mateix efecte paralitzador (Plató, 1956, 80a-b).

filosòfica: “Posem l’accent més en les preguntes que en les respostes. No és pas que respondre no sigui important, però la mena de resposta que un mestre desitja promoure és aquella que, al mateix temps que manté viu el diàleg o la recerca, provoca encara més el diàleg. En filosofia, el mestre no busca respostes concloents. Si de cas, n’hauria de desconfiar. Igual com una malaltia terminal, les respostes concloents no deixen cap opció” (Lipman i Sharp, 1992, 40).

Tampoc no es tracta només d’afirmar que la filosofia és una activitat problematitzadora i reclamar “un Ministeri de la Pertorbació, una font regulada de molèsties, un destructor de la rutina, un socavador de la complacència”¹², característiques que haurien plagut Sòcrates, que es vantava de ser la consciència impertinent de la supèrbia dels atenesos. Un “Ministeri de la Pertorbació” dedicat exclusivament a la pertorbació per la pertorbació no respon al paper que volem adjudicar a la filosofia. Així, John Dewey afirma que el valor de la filosofia “no està pas en oferir solucions (les quals només poden aconseguir-se a través de l’acció) sinó en *definir dificultats* i *suggerir mètodes* per superar-les o tractar-les” (Dewey, 1980, 336). La filosofia, doncs, ha de desemascarar dificultats, malentesos conceptuals i ambigüitats. Alhora però, també ha d’oferir hipòtesis de solució que, en tant que hipòtesis, però, no seran mai definitives; només seran possibles *després* del procés de recerca, un procés de clarificació conceptual, de recerca de raons, de valoració de conseqüències: “No és pas que els filòsofs tinguin la tendència a celebrar les dificultats i a no fer tot el possible per superar-les mitjançant la proposta de clarificacions o aclariments. Simplement, els filòsofs reconeixen aquests esforços com a sisífics: allò problemàtic és inexhaurible i, malgrat els nostres esforços, torna inexorablement, implacablement cada vegada” (Lipman, 1988, 33).

El filòsof-rei. En l’estat platònic, el filòsof té una rellevància social extremadament important. Per Plató, el filòsof és l’únic que posseeix el coneixement vertader del món ideal i, per tant, és l’únic que pot aspirar a conduir l’estat a bon port. Així, el filòsof ha de ser obligat a encarregar-se de l’estat. Cal que quelcom el forci a “ocupar-se d’implantar en els costums privats i públics dels homes allò que ell observa allà, en comptes de limitar-se a formar-se a si mateix” (Platón, 1986, 500d). Només a ell competeix el disseny concret de l’estat ideal i dirigir-ne la realització, perquè ell freqüenta el món de les Formes i pot prendre-les de model per a formar l’estat ideal. D’aquesta manera, el filòsof i, amb ell, els altres ciutadans són posats al servei de veritats essencials i intocables.

12. Discurs de Cyril Dean Darlington, botànic i genetista britànic, citat a Dewey, 1982, 263.

Tot i això, el filòsof-rei no deixa de ser un element més de la utopia platònica; el mateix Plató emfasitza la pobra imatge que, en realitat, es té dels filòsofs. En el símil del pilot, Plató critica el cruel tracte “que els estats infringeixen als homes més raonables” (Platón, 1986, 488a) i adverteix que el mal nom de la filosofia no és degut al filòsof sinó al que pretén ser-ho sense tenir-ne les condicions.

La dificultat amb el plantejament de Plató és també, com a mínim, doble: d’una banda, es construeix també sobre una base essencialista; de l’altra, només es justifica –com en el cas del mateix Plató– des d’una estructura social fortament jerarquitzada i gens democràtica.

*El filòsof-ciutadà*¹³. Hi ha una manera diferent d’entendre el compromís social del filòsof: el filòsof ha d’evitar erigir-se en el posseïdor de veritats absolutes i universals. El seu compromís és, més aviat, treballar per un canvi de mentalitat i d’estil de pensar; un canvi, per tant, en la manera d’enfocar els problemes de la vida. L’objectiu profund i ambiciós d’aquesta nova manera d’enfocar la filosofia és fer que la transparència i la claredat no siguin només la “cortesia del filòsof” (Ortega y Gasset, 1973, 19), sinó una exigència bàsica de qualsevol pensament. I això és important perquè aleshores el filòsof abandona la seva posició privilegiada d’oracle de veritats superiors on el va col·locar Plató per passar a col·laborar en la il·luminació i la democratització del pensament, que és col·laborar en la democratització i il·luminació dels hàbits de comportament. “El lloc de la filosofia és el lloc on viu la gent, el lloc de la discussió, la vida –i si es vol, la via– pública» (Terricabras, 1996, 132). Així, el que cal és reflexionar sobre com fer que la filosofia recuperi el seu paper públic en comptes de mantenir-se com l’activitat elitista i (o) irrellevant que molts han cregut (i creuen) que és. La filosofia s’ha de fer present en la vida pública a través de la *capacitat raonadora i argumentativa* dels ciutadans. D’aquesta manera, incidint en els aspectes de raonabilitat i diàleg, fem una aposta directa per la filosofia com a activitat pública i, alhora, per una societat reflexiva i autocrítica, democràtica.¹⁴

13. Aquesta caracterització no remet a cap autor en concret. Simplement vol ser un element de contrast respecte als dos anteriors tipus (el tàvec i el rei) els quals apunten directament a uns determinats trets específics del tàvec i del rei que, alhora, caracteritzen dos tipus de filòsof: el primer, irritant, molest, que "punxa" constantment; el segon, aristocràtic, superior, excel·lent. "Filòsof-ciutadà" pretén donar una imatge intuïtiva d'un tercer tipus de filòsof: participatiu, cooperatiu, democràtic.

14. Això no suposa, però, la fi de la filosofia com a activitat especialitzada. Evidentment que el llenguatge i el pensament són patrimoni comú, però això no eleva automàticament el nivell de la discussió i la reflexió a la categoria de filosòfics. No tothom, pel simple fet de pensar, ja fa filosofia.

El fet que apostem per una major rellevància social del filòsof tampoc no suposa situar de nou la filosofia en una situació de superioritat sobre les altres activitats humanes: “al filòsof li pertoca comprometre’s amb la mateixa autoritat amb què ho fan un mecànic, un venedor o un enginyer” (Terricabras, 1996, 135). El paper del filòsof no és, doncs, “actuar des de la filosofia i en nom d’ella, com una força ideològica legitimadora d’opinions, poders o comportaments socials concrets” (Terricabras, 1996, 134). La filosofia no ha de jutjar les opinions, comportaments o poders expressats, sinó més aviat el seu procés de formació; així, la filosofia possibilita el trànsit entre l’individu raonable i l’expressió raonable de les seves opinions. “La filosofia té una funció pública: la funció de convertir-se en eina de servei públic. I és que, en una època tan barrejada com aquesta, la filosofia pot fer un servei insubstituïble a l’argumentació rigorosa i al diàleg racional. És un servei fet directament al progrés democràtic i, per tant, a la llibertat” (Terricabras, 1996, 178). I aquest servei al progrés democràtic es fa precisament a través de l’educació: només els nens raonables de les nostres escoles d’avui podran ser, efectivament, els ciutadans raonables del demà. “El món no pot permetre’s el luxe de proposar l’actual nivell d’irracionalitat com a model per a les generacions futures” (Lipman, 1987, 354).

Bibliografia

- Bacon, F. (1987). *Novum Organum*. Barcelona: Laia.
- Collingwood, R.G. (1960). *Los principios del arte*. México: F.C.E.
- Dewey, J. (1980). *Democracy and Education*. A: *MW*, vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1982). *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*. A: *MW*, vol. 12. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 256-277.
- Faerna, A.M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1979). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Hume, D. (1980). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Lipman, M. (1985). “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, Actas del Congreso Filosofía y Juventud*, año III, nº 3, 7-12.
- Lipman, M. (1987). “El papel de la filosofía en la educación del pensar”, *Diálogo filosófico*, 9, 344-354.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. i Sharp, A.M. (1992). *Recerca ètica*. Vic: Eumo.
- Lipman, M.; Sharp, A.M. i Oscanyan, F.S. (1980). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*.
Barcelona: Arcàdia.
- Ortega y Gasset, J. (1973). ¿Qué es filosofía?. Madrid: Espasa-Calpe.
- Plató (1956). *Menó*. A: Plató. *Diàlegs*, vol. V. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Plató (1992). *Apologia de Sòcrates. Critó, Eutifró. Protàgores*. Barcelona: Ed. 62.
- Platón (1986). *República*. A: Platón. *Diálogos*, vol. IV. Madrid: Gredos.
- Santiuste, V. i Gómez de Velasco, F. (1984). *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea.
- Stanage, S.M. (1972). "Phenomenology of education". A: Krausz, M. (ed.), *Critical essays on the philosophy of R.G. Collingwood*, Oxford: Clarendon Press.
- Terricabras, J.-M. (1996). *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Carbó, G. (2013)

"Polítiques culturals i educació a Catalunya (1980-2010)"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 20-42

Polítiques culturals i educació a Catalunya (1980-2010)

Gemma Carbó
Ribugent¹

Resum

Els discursos internacionals més significatius en el camp de l'educació i la cultura recomanen avançar en polítiques públiques transversals. Projectes locals innovadors assenyalen les orientacions i constaten les potencialitats del treball cooperatiu entre el sector cultural i l'educació però no aconsegueixen superar el llindar de les bones pràctiques i generalitzar-se. Partim de la hipòtesis que els marcs jurídics establerts entre 1980 i 2010 a Catalunya, no responen a les demandes educatives i culturals del present

L'objectiu d'aquesta investigació ha estat identificar els factors de divergència i demostrar les dificultats de la interrelació a partir de l'estudi de les lleis d'educació i cultura i l'anàlisi de l'opinió qualificada d'experts, tècnics i responsables polítics. Els resultats de la investigació ens confirmen que el diàleg jurídic i administratiu entre el món de l'educació i el de la cultura a Catalunya no és fluid ni està articulat. Les causes son sobretot de tipus polític i sociològic.

1. Doctora en Ciències de l'Educació. Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació. Universitat de Girona.

La recerca ens ha permès constatar aquestes dificultats d'interrelació i contrastar la nostra hipòtesis però també, que podem sistematitzar i proposar alguns paràmetres per a una educació cultural. Els eixos estratègics que haurien de fonamentar polítiques culturals i educatives de futur apunten especialment al món local i al repte de la ciutadania cultural. Un segon paràmetre és l'acció coordinada per al desenvolupament de les competències culturals i comunicatives en l'educació garantint opcions de qualitat per a tothom des d'una perspectiva de valoració de la diversitat, de comunicació efectiva i de diàleg intercultural. Els resultats de l'anàlisi indiquen una tercera via d'actuació política que hauria de treballar i potenciar els programes culturals i educatius que posin en valor la creativitat i investiguin en camps com la pedagogia teatral, del cos i el moviment, l'educació de l'expressivitat des de tots els llenguatges.

Paraules clau: polítiques culturals, educació, diversitat cultural, ciutadania

Resumen

La centralidad del factor cultural en el análisis social contemporáneo implica una cierta necesidad de repensar las políticas públicas. Proyectos innovadores apuntan la dirección y ponen de relieve las potencialidades del trabajo en cooperación entre el sector cultural y la educación pero, no consiguen superar el nivel de las buenas prácticas y generalizarse. Este trabajo de investigación parte de la hipótesis que los marcos jurídicos establecidos entre 1980 y 2010 en Cataluña no responden a las demandas educativas y culturales del presente.

El objetivo de esta investigación ha sido identificar los factores de divergencia y demostrar las dificultades de la interrelación a partir del estudio de las leyes de educación y cultura y el análisis de la opinión calificada de expertos, técnicos y responsables políticos. Los resultados de la investigación confirman que el diálogo entre el ámbito educativo y cultural en Cataluña no es fluido ni está articulado. Las causas son sobretudo de tipo político y sociológico.

Constatamos que a pesar de las dificultades de interrelación, podemos sistematizar y proponer parámetros para una educación cultural. Los ejes estratégicos que deberían fundamentar las políticas culturales y educativas de futuro apuntan al mundo local y al

reto de la ciudadanía cultural. Un segundo parámetro es el de la acción coordinada para el desarrollo de las competencias culturales y comunicativas de los niños y niñas y la ciudadanía en general, garantizando opciones educativas de calidad desde una perspectiva de valoración de la diversidad, de comunicación efectiva y de diálogo intercultural. Los resultados de los análisis indican por último, una tercera vía de actuación política que debería trabajar y potenciar los programas culturales y educativos que pongan en valor la creatividad e investiguen en campos como la pedagogía teatral, del cuerpo y el movimiento, la educación de la expresividad desde todos los lenguajes

Palabras clave: políticas culturales, educación, diversidad cultural ciudadanía

Abstract

Significant international political speech on the field of education and culture claim for an advance in more coordinated and complementary policies. Local innovative projects, point at some guidelines and stress the potential of a more cooperative approach between the cultural sector and the educational sector. Unfortunately, they have not succeeded to go beyond the threshold of good practices and become a generalized standard. Our hypothesis is that the juridical frame established between 1980 and 2010 does not satisfy the current social demands on education and culture

The aim of our investigation is to identify the diverging factors and indicate the difficulties of such an interrelation on the basis of studying the law in both the educational and the cultural field, and an analysis of qualified opinions of experts, technicians and politicians. The main conclusion of our investigation is the confirmation of a lack of fluidity and articulation of the dialog between the world of education and the world of culture in Catalonia. The reasons are mainly of a political and sociological kind.

Difficulties notwithstanding, research has provided evidence of the possibility of systematizing and proposing guidelines for a cultural education. The strategic axis that should articulate future cultural and educational policies is a reinforcement of locality and the challenge of a cultural citizenship. A second parameter is coordinated action for the development of cultural and communicative abilities of citizens providing proper educational

opportunities for everybody taking into consideration the appreciation of diversity, effective communication and intercultural dialog. The analysis of the results suggest a third way of political action which should strengthen the cultural and educational programs that encourage creativity and that investigate in fields such as drama pedagogy, body and movement awareness, and a training in the expressive potential of all kinds of languages.

Key words: cultural policies, education, cultural diversity, citizenship

1. Educació i cultura

Els discursos polítics contemporanis sovint fan referència a la diversitat cultural, la innovació i la creativitat. Es reconeixen els valors intrínsecs a aquests paradigmes i es destaca la necessitat de potenciar-los en la ciutadania, molt especialment es planteja considerar-los en la formació de les noves generacions. Conceptes com el de revolució educativa estan a l'ordre del dia¹.

La UNESCO ja assenyala l'any 1992: "(...) al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad." (*CEPAL-UNESCO, 1992; pág. 119*)

Des de la pràctica professional hem observat que hi ha nombrosos espais d'intersecció entre el sector de les arts i la cultura i el món de l'educació formal i no formal. En els museus, centres culturals, en els espais patrimonials i de creació, en els festivals d'arts escèniques o de cinema s'estan donant experiències que parteixen d'una visió contemporània de l'educació i l'entenen com a pràctica de comunicació cultural.

Els professionals de l'educació per altra banda, reflexionen sobre la necessitat d'integrar la perspectiva i les competències culturals per formar ciutadans i treballadors creatius,

1. Vegi's la darrera proposta de Sergi Jordà al CCCB: http://www.cccb.org/ca/curs_o_conferencia-i_c_i_una_revolucio_educativa-40316 (data darrera consulta 10/10/2013).

lliures i políticament responsables. L'escola està aportant projectes i propostes suggerents i segueix, indiscutiblement essent la institució bàsica de socialització i la garantia de participació i accés universal a la cultura; la més important sens dubte entre les institucions educatives i culturals, però no la única a considerar, ja que cada vegada es més el pes i la demanda de l'educació no formal, social, d'adults i al llarg de tota la vida i des de col·lectius amb característiques culturals molt diverses.

En la nostra societat, hi ha una conscienciació creixent del paper fonamental que els ciutadans tenen com a productors i consumidors culturals, especialment els joves, i de com la seva capacitat crítica en relació al coneixement i la diversitat és vital per garantir les bases dels sistemes públics i democràtics de govern. Aquesta conscienciació avança de manera paral·lela a la confirmació d'una crisi evident dels models culturals i educatius que han predominat fins avui com assenyalen alguns filòsofs contemporanis.²

Per ser coherents amb els nous contextos s'hauran de dissenyar polítiques culturals i educatives innovadores, transversals i amb una major complementaritat. Aquest ja és un objectiu explícit de les polítiques culturals internacionals i de les polítiques culturals locals³.

2. Fonamentació teòrica de la investigació

Les aportacions realitzades des de diversos àmbits disciplinars han contribuït a la definició d'un marc teòric i conceptual específic per a aquesta investigació. Per una banda, la qüestió de la política, concretament les **polítiques culturals i la vida cultural**. En aquest sentit, la filosofia contemporània ha considerat fonamental l'estudi de les relacions entre ètica, moral i política, i aquesta és una qüestió rellevant per aquest treball perquè partim de la convicció que la cultura i l'educació son àmbits de polítiques públiques directament rela-

2. Marina; J.A. Una cultura para la educación. La Vanguardia 18 febrer 2004. Citat per Martinez Salanova, E. Blog Cine y Educación. El país de las aulas. Revista digital de Educomunicación [http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasserytener.htm#Una_cultura_para_la_educaci%C3%B3n_\(Sobre_Ser_y_tener\)_](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasserytener.htm#Una_cultura_para_la_educaci%C3%B3n_(Sobre_Ser_y_tener)_) Data darrera de consulta 10/07/2012

3. Vegi's CGLU. Comissió de Cultura. Agenda 21 de la cultura. Pàg 11. Barcelona, Maig 2004 http://www.agenda21culture.net/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=58&lang=es. Data darrera consulta, 06/12/2012 i Comissió Europea. Llibre verd Industries Culturals i Creatives. Pàg. 10 Brussel·les 2010 http://ec.europa.eu/culture/documents/greenpaper_creative_industries_es.pdf Data darrera consulta 10/07/2012

cionats amb una concepció ètica de la política en general com a àmbit de l'esfera pública social. Entendre la política lligada a l'ètica és en certa manera una resposta o reacció a un cert relativisme en termes de moral característic de les societats en contextos de crisi i que preocupa als autors contemporanis.

Compartim aquesta preocupació i en fem la base d'aquest treball. El relativisme és un fet cultural que ha estat promogut per la convicció religiosa primer i per la creença absoluta després en la ciència (raó) o en la passió (psicologia) (Rorty 2010). Un relativisme que ha portat a la llarga a una situació de desgovern i de debilitament del paper de les polítiques públiques com a espai de pedagogia i dels governants com a agents de formació de ciutadania.

La pèrdua de la importància de la noció de ciutadania que va ser determinant en la configuració dels estats moderns, suposa en definitiva, la pèrdua d'allò que hem construït per garantir la convivència social i la resolució de les situacions quotidianes de relació intercultural. El paper protagonista del mercat com a agent regulador de les relacions socials i del neoliberalisme com a filosofia dominant en el context internacional, estatal i autonòmic dels darrers anys ha provocat l'aparició de nous conflictes de convivència i fa necessari un replantejament del paper i les característiques de la política com a espai públic en el futur.

Per a Richard Rorty (2010), Victoria Camps (2011) i José Antonio Marina (2010) és fonamental la recuperació d'un discurs des de la filosofia política que està directament relacionat amb la funció pedagògica i educativa de l'exercici de govern i assentada en el reconeixement i respecte a l'estètica i a la diversitat cultural que caracteritza el context democràtic i ciutadà d'avui. Per a Richard Rorty especialment, la filosofia avui és un exercici de reflexió política i la política és entesa sobretot com a política cultural. (Rorty 2010, pàg 11).

En general però, la política cultural s'ha definit històricament com a política pública en clau únicament sectorial. La recerca més contemporània està ampliant la perspectiva i planteja la necessitat d'un canvi significatiu en la definició i abast de les polítiques culturals. Autors com E. Delgado assenyalen que la política cultural està directament relacionada amb el desenvolupament territorial local en un sentit més integral (Delgado,1999) i autors com Martinell orienten la reflexió sobre la contribució de la cultura i les polítiques

culturals al desenvolupament i a les polítiques de cooperació i relacions internacionals des d'una perspectiva que és al mateix temps sectorial i transversal. (Martinell, 2010).

Des d'aquesta visió més holística, la reflexió ha avançat molt i planteja la necessitat de centrar-se ja no tant en la tradicional mirada sobre equipaments culturals, indústries culturals i agents culturals sinó en el *sistema cultural* entès com un camp més ampli que el definit per les polítiques culturals tradicionals.

El segon gran concepte per a aquesta recerca és el dels **Drets humans i els drets culturals**. La Declaració Universal dels Drets Humans del 10 de desembre de 1948, és la concreció jurídica internacional de la filosofia política de la que parlàvem en el primer punt. Els estudis jurídics sobre el tema son nombrosos però ens interessen específicament els que fan referència a les qüestions culturals i educatives.

L'article 27 de la Declaració, reconeix el dret a participar en la vida cultural i el dret a la protecció dels interessos morals i materials per la creació. I en el seu article 22, assenyalava que els drets culturals son indispensables per a la dignitat i el lliure desenvolupament de la personalitat. El dret a l'educació està reconegut en l'article 26 que especifica que aquesta ha de ser gratuïta com a mínim al nivell fonamental i tindrà com a objectiu el desenvolupament integral de la persona humana, d'acord amb la decisió dels pares.

Des de la perspectiva de les polítiques culturals, les llibertats enteses com a culturals son la llibertat d'opinió i expressió, la llibertat d'ensenyament, de recerca científica i de participació a la vida cultural. Aquests drets i llibertats son concebudes com a prevenció contra els totalitarismes. Per la via de la ratificació del pacte, els estats es comprometen, en matèria cultural a prendre mesures per a la conservació, el desenvolupament i la difusió de les arts, la ciència i la tècnica, així com a respectar la indispensable llibertat per a la investigació i l'activitat creadora. Per altra banda, els estats reconeixen els beneficis del foment de la cooperació internacional en qüestions científiques i culturals.

En el cas del dret a l'educació, la intervenció positiva dels estats és particularment important per garantir la definició del model educatiu i un nivell primari d'educació gratuïta així com, la generalització de l'ensenyament secundari. Però és important assenyalar que els continguts de l'educació estan directament vinculats amb les llibertats culturals fo-

namentals per una banda, i per altra banda, en els contextos contemporanis multiculturals, aquests continguts han de garantir des de la diversitat, el dret de la ciutadania a participar en la vida cultural.

El concepte de drets culturals, a parer dels estudiosos del dret de la cultura seria el concepte que englobaria els dos aspectes fent de l'educació l'instrument de participació en la vida cultural. Es un concepte que no té precedents ni articulació específica en l'àmbit jurídic, i la interdependència i connexió amb altres drets econòmics, socials, civils i polítics complica la seva definició (González, 2003 pàg. 84).

El debat jurídic està situat en una contraposició teòrica que sembla insalvable: la universalitat dels drets humans enfront el dret a la identitat cultural, però en definitiva: “Toda educación digna de este nombre debería tener por meta y por ideal el atravesamiento de las fronteras y las culturas, el “transculturalismo”, no el encierro en una sola tradición; en el interior de cada individuo es donde la noción de diversidad adquiere sentido: el ideal de la revolución educativa mundial únicamente será perceptible en el horizonte de la historia humana a partir del día en que resulte concebible poder definir a cada individuo como una síntesis original y única de las culturas del mundo.” (Augé: 2010, pàg. 45).

Una tercera línia conceptual és la qüestió de la **Gestió cultural** i el seu vincle amb l'educació. Les polítiques autonòmiques i sobretot les locals comparteixen escenari avui amb la política internacional però segueixen essent l'àmbit de reflexió i acció més directe en els camps de la cultura i l'educació. En aquest context, els discursos aterren a la gestió cultural i a l'administració educativa, i a la relació immediata entre agents, institucions i departaments administratius. Els estatuts, les cartes municipals o les Agendes 21⁴ de la Cultura, son els documents de referència per estudiar les polítiques i la gestió cultural perquè tradueixen el discurs filosòfic, polític i jurídic internacional contemporani en termes de governació comunitària, local o regional.

Tots aquests documents en general, reivindiquen el protagonisme de la ciutadania i reclamen la seva participació en la definició i consens de marcs de convivència pacífica per als que la aliança cultura i educació des de la perspectiva intercultural, de protecció i

4. Veure, <http://www.agenda21culture.net/>

promoció de la diversitat cultural és estratègica. La reflexió fonamentada en bones pràctiques en aquest sentit, en el camp de les polítiques públiques sobretot locals ja s'ha iniciat.⁵

Els departaments i administracions a nivell estatal, autonòmic i local també han assajat fórmules diverses d'organització i repartiment de les funcions educatives i culturals però sense que això hagi comportat a la llarga, massa canvis reals ni massa avenços en el sentit de la transversalitat. Ens interessa específicament en aquesta recerca l'àmbit de l'administració autonòmica catalana, donat que constatem que els discursos de les polítiques culturals internacionals i locals ja estan clarament orientats a buscar àmbits de complementaritat entre educació i cultura.

Com assenyalen les teories de la burocràcia, les administracions i organitzacions sobretot públiques, son per definició i per sistema reaccionaries als canvis i a la col·laboració. Les administracions públiques a Catalunya, a tots nivells, funcionen d'acord amb la burocràcia, que garanteix l'eficàcia i la gestió transparent, i l'incrementalisme, és a dir l'augment continuat i progressiu dels recursos departamentals com a estratègia política que era la norma general si més no fins a l'inici de la crisi actual.

Nous paradigmes fan avui més urgents aquests canvis. Son els de la **diversitat cultural i la creativitat**. El paradigma de la diversitat cultural és recent en el món de les polítiques culturals estatals però ha estat present sempre, tot i que des d'altres formulacions i consideracions, en la historia de les relacions internacionals i la diplomàcia. La diversitat sempre ha estat molt relacionada des de la perspectiva europea, amb les identitats ètniques minoritàries pròpies d'altres continents. La diferència no era quelcom a considerar a l'interior dels estats nació occidentals, de caràcter centralista i aparentment monoculturals. A finals de segle XX la situació comença a canviar: "Paulatinamente, los territorios de lo diverso, que se vincularon en su ciería a temas étnicos y la lucha por los derechos civiles, comienzan a ampliar sus actores, enfoques y tramas. Irrumpe una múltiple polifonía de diversidades: los temas de género, jóvenes, mundos urbanos, la re-emergencia de lo local, medio ambiente, biodiversidad, las nuevas estéticas, dando lugar así, a un giro en la noción política, intelectual y ética de la diversidad cultural." (Rivas, 2011)⁶

5. Vegis estudis Fundació Kaleidos 2011 IFACCA 2011.

6. Revista Wale'keru de investigación en cultura y desarrollo. N°1. <http://www.walekeru.net>. Data de la darrera consulta, febrer 2013.

La diversitat cultural es torna un element central en les relacions internacionals però també en les polítiques culturals estatals a partir de l'any 1998 i 2001 amb l'Informe Mundial Nuestra Diversidad Creativa, i, sobretot a partir de 2005, any de l'aprovació de la Convenció per a la Protecció i Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals promoguda per la UNESCO.

D'acord amb aquesta convenció, la diversitat cultural és avui un patrimoni comú de la humanitat. És per al gènere humà, tant necessària com la diversitat biològica per als organismes vius. La diversitat cultural és factor de desenvolupament no només entès en referents econòmics sinó com a via d'accés a una existència satisfactòria. Ha estat, com assenyala Yúdice (Yúdice, 2002) constatar que aquestes expressions constitueixen avui un gran recurs econòmic i articulen un sector estratègic que configuren les indústries culturals i creatives, el detonant per a la reacció política internacional.

La diversitat cultural és la condició per a la creativitat i la innovació, per a formes de pensament lateral i interdisciplinari indispensables en els nous contextos econòmics i socials. La diversitat cultural és també el que garanteix l'aportació de continguts a les indústries de la informació i la comunicació i el valor afegit als equips de treball i investigació. Des de l'excepció cultural inicial proposada per Canadà i França la dècada dels noranta fins a la ràpida ratificació de la Convenció de 2005, han passat pocs anys. La reacció política internacional ha estat la més significativa en la història de la política cultural.

Una política cultural que ara es vincula com veiem en el punt anterior, també amb la cooperació internacional i amb el desenvolupament individual i col·lectiu. Tot i així i com assenyala també Yúdice (Yúdice, 2002) les indústries culturals segueixen estant en molts països, desvinculades dels ministeris de cultura i de les polítiques públiques, i són moltes les veus "apocalíptiques" que encara les denuncien com a portadores només de formes culturals homogeneïtzant i poc recomanables en general des d'una visió concreta de la cultura i l'educació.

Un altre àmbit de coneixement fonamental per aquesta recerca ha estat el de **l'educació intercultural**. El concepte d'interculturalitat sorgeix, i està directament relacionat, amb el món educatiu, la reflexió pedagògica i els estudis culturals. En un primer moment i en autors com Giroux (Giroux, 1999, 2003, 2005), el vincle entre aquesta educació intercultural i la política cultural era evident.

Històricament l'educació intercultural i els estudis culturals es situen en el moment inicial de la reivindicació de la diversitat cultural com a paradigma vinculat a les minories culturals, als seus drets civils, econòmics, polítics i socials negats durant molt temps per les potències dominants. L'educació crítica i multicultural neix en aquest context com a resposta dels intel·lectuals i pedagogs als models educatius de reproducció d'unes estructures socials, culturals i econòmiques que ja no responien a la realitat i com a posicionament polític en relació a aquestes reivindicacions de les minories culturals.

Seguint a Besalú l'educació cultural s'ha plantejat des de diferents enfocaments pedagògics: “si prioritzen la raça i la diferència, parlem d'educació racista, que segrega i separa en funció de la diversitat. Una segona perspectiva ha estat l'assimilacionista pròpia per exemple de l'estat francès. Des d'aquesta perspectiva les diferències senzillament són obviades. L'educació que ha buscat la integració és aquella que prioritza les capacitats individuals de cada un dels alumnes i la consecució de les mateixes oportunitats per a tots, obviant les identitats col·lectives.” (Besalú, 2006 pàg. 58)

L'educació des d'una perspectiva multicultural assumeix la diferència i es posiciona des d'un respecte que prima la no interlocució i el manteniment d'espais separats en funció de la diferència cultural. L'educació intercultural en canvi parteix de la diversitat com un valor positiu no centrat en la diferència i el caràcter estàtic de les identitats culturals sinó en el procés de diàleg permanent entre individus i col·lectius. Com assenyalen Baricco i Bauman els joves del segle XXI no necessiten arrels sino àncores (Baricco, 2006) que els permetin navegar constantment per un mon global i una societat líquida (Bauman, 2007,2008) La intereulturalitat és una condició vital i la diversitat forma part del seu propi ADN individual i col·lectiu.

La intereulturalitat com a perspectiva pedagògica avui, reclama canvis significatius no només en els continguts i les formes escolars sino en la pròpia estructura educativa, que haurà de fonamentar-se en les expressions de les cultures en plural enteses com a processos continuats, individuals i col·lectius vinculats a l'educació formal, informal i al llarg de tota la vida.

Finalment, per a aquesta investigació ha estat també important l'àrea de coneixement de les **competències culturals i comunicatives**. Aquesta exigència d'adaptació de la estructura educativa i social a les noves demandes derivades de la revolució que implica

internet i la societat xarxa, i de l'acceptació de la diversitat cultural com a valor fonamental per al desenvolupament individual i col·lectiu està obrint camps interessants de reflexió en l'àmbit de les didàctiques i la organització del currículum escolar.

De l'ordenació convencional del currículum a partir de les matèries i les disciplines, la tendència avui és avançar cap a l'estructuració del currículum en funció de les competències o capacitats que cal incentivar en els nens, en els joves i en la ciutadania en general. Les competències definides com a transversals són aquelles directament relacionades amb la diversitat cultural. Són entre d'altres, la competència artística i cultural i la competència comunicativa. En alguns països com Alemanya, s'estan desenvolupant propostes molt interessants de reconeixement d'aquestes competències culturals als ciutadans a través de sistemes d'avaluació de les seves pràctiques i formació no escolar⁷.

L'educació cultural encara no és entesa de manera tant transversal a Espanya i Catalunya, on sovint encara s'associa estrictament amb la competència artística (Giráldez, 2007) però es cert que s'està, en aquest sentit, treballant en la identificació de la pluralitat de llenguatges i formes expressives que caldrà considerar i en la funció del mestre com a educador, conductor i potenciador d'aquestes capacitats poc considerades fins ara en la majoria dels currículums escolars.

Els coneixements en el camp de la psicopedagogia i la neurologia avalen un canvi de perspectiva amb propostes que porten a considerar les múltiples formes d'intel·ligència i d'aprenentatge. Estudis sobre els processos d'aprenentatge que posen en relació els dos hemisferis fins ara entesos per separat del cervell humà, o les dues formes tradicionalment dividides d'apropament a la realitat com són el mètode científic i el pensament lògic-matemàtic amb la vivència subjectiva i l'apropament emocional a la realitat que determinen les arts.

Els divorcis tradicionals entre ciència i humanitats però també entre memòria o patrimoni cultural i creativitat, entre raó i subjectivitat i fins i tot entre natura i cultura com assenyala Anna Mae Barbosa (Barbosa, 1998), ja no ens ajuden a entendre la nostra realitat actual ni a explotar el potencial de la diversitat cultural.

7. Vegi's German Federation of Associations for Cultural Youth Education (BKJ).

Un dels elements fonamentals i articuladors de la realitat cultural en la que ens movem avui, i que encara configura una segona competència transversal diferent, plantejada des de la didàctica i l'organització curricular és la comunicació. La revolució digital i aquest sistema neurocerebral artificial de caràcter planetari (Morin, 2009) que és Internet, han accelerat i multiplicat de forma exponencial les possibilitats comunicatives i culturals contemporànies i amb això han reactivat el debat històric en relació als mitjans de comunicació i la seva relació incestuosa o, al contrari, essencial, amb la cultura i l'educació.

En el camp de les polítiques culturals i de la gestió, així com en l'àmbit de l'educació, el triangle cultura-comunicació-educació segueix despertant no pocs recels encara entre apocalíptics i integrats, entre defensors de les possibilitats infinites que l'aliança cultura comunicació comporta (indústries culturals i creatives) o el caràcter homogeneïtzant i aculturador d'aquest binomi, que cal allunyar de l'educació com el cinema als inicis del segle XX.

Les reproduccions i derivacions d'aquest debat ja estrenat per l'escola de Frankfurt i en el que poca cosa més s'ha aportat, es poden eternitzar però comença a generalitzar-se la demanda d'assumpció de certes responsabilitats i la presa de decisions polítiques en relació a aquesta nova realitat. Els autors més importants d'aquesta línia d'investigació i reflexió insisteixen en el fet que, si no considerem seriosament aquest triangle i fem possibles polítiques coordinades en aquest sentit ens trobarem amb que la cultura i l'educació seguiran essent polítiques essencialment públiques de caràcter secundari en termes de dedicació pressupostària i prioritat en l'agenda, mentre que la comunicació continuarà estant definitivament en mans del mercat i de les esferes del poder econòmic. “Las consecuencias están a la vista pero los feudos políticos siguen manteniendo separadas las políticas en los *ámbitos* de la cultura y la comunicación del de la educación, y lo que en esa ausencia de relaciones se están jugando nuestros países es su propia viabilidad tanto social como productiva, tanto política como cultural.” (Barbero, 2003 pàg 56)

3. Metodologia emprada

Partim de la base que hi ha un cert consens en termes de filosofia, sociologia i discurs polític i cultural democràtic, sobre la importància del diàleg cultura – educació però que els antecedents històrics de les polítiques públiques i les estructures departamentals de

l'administració a partir de les teories dels estats-nació moderns, tenen tanta influència i pressió en l'actualitat que no permeten un marc legislatiu sobre l'educació i la cultura on es contemplin com a competències públiques transversals i àrees complementàries.

Per investigar sobre aquests temes hem optat per una font d'informació primària que ens pot ajudar a comprendre millor aquesta paradoxa. Aquesta font d'informació són les lleis de cultura i educació aprovades per els parlaments català i espanyol⁸ entre 1980 i 2010, és a dir, entre la recuperació del Govern autonòmic democràtic de la Generalitat de Catalunya i la darrera legislatura⁹. Volem contrastar si aquestes lleis tenen o no, en el seu mandat, la disposició d'articular polítiques específiques i eixos d'actuació d'acord amb aquesta visió de complementarietat de la cultura i l'educació.

Optem per un període suficientment llarg en el que s'haurien d'haver pogut superar les condicions desfavorables de sortida del franquisme o l'etapa de la transició democràtica. Una sèrie de vuit legislatures democràtiques durant les que hauria d'haver estat factible consolidar polítiques culturals en aquest sentit per part dels governs de la Generalitat de Catalunya de diferents tendències ideològiques.

La formulació que guia l'observació és que si les lleis catalanes i/o estatals en el cas de l'educació¹⁰, no incorporen aquesta visió i al contrari, generen divergències o intersticis, s'entenen molt millor les dificultats i obstacles per a la presa de decisions administratives que garanteixin aquests espais d'intersecció¹¹.

La segona part de la investigació de caràcter qualitatiu, ens ha de permetre confirmar o desmentir per una banda, els resultats anteriors, i categoritzar, és a dir, definir i acotar les dificultats i/o les possibilitats que s'han generat per a una millor complementarietat dels sectors cultural i educatiu. Per a aquest segon anàlisi hem optat per la recerca qualitativa basada en entrevistes qualificades a experts¹². Hem realitzat 20 entrevistes qualitatives i en

8. Lleis orgàniques aprovades per el parlament espanyol amb incidència a Catalunya

9. En el moment de cloure aquest treball, encara no havien estat convocades les eleccions del 25 de novembre de 2012 que tanquen una nova legislatura.

11. Lleis orgàniques que regulen els drets fonamentals.

11. Quadre de lleis consultable a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119604/tgcr.pdf?sequence=5> pàg. 441.

12. Íbid pàg. 440.

profunditat a una mostra seleccionada d'especialistes internacionals en polítiques culturals i educació així com a tècnics polítics i gestors culturals i educatius catalans. A partir de l'entrevista, hem treballat d'acord a la metodologia de construcció de teoria fonamentada per apropar-nos a una interpretació més acurada del problema.

4. Resultats

La hipòtesis general que fonamentaven aquesta recerca era que si aconseguïem identificar els punts d'interstici o factors de divergència i els punts d'intersecció o els àmbits de complementarietat entre els sistemes de l'educació i la cultura podríem articular un discurs teòric i definir un marc conceptual per a una proposta d'educació cultural.

Entre les hipòtesis específiques destacàvem que si el discurs polític expressat en els preàmbuls de les lleis no preveia la intersecció entre els sistemes de la cultura i l'educació, generava intersticis o expressava divergències, hauríem constatat la necessitat de noves polítiques públiques o de reajustaments polítics i normatius per a la implementació d'una proposta d'educació cultural que respongui a les necessitats contemporànies.

Al contrari, si el discurs polític expressat en els preàmbuls de les lleis ja defineix àmbits de complementarietat i d'intersecció, la seva identificació permetria avançar en la construcció del dret de la cultura i de l'educació cultural.

D'acord amb les hipòtesis de les que partíem, la metodologia ens ha permès concloure que hi ha més factors de divergència i oposició que de trobada i coordinació entre la política cultural i educativa catalana. En percentatge final, els espais d'interstici suposen un 59% enfront del 41% dels punts de trobada. Els àmbits de complementarietat i interstici s'identifiquen amb determinades lleis analitzades com es pot veure en el quadre resum genera.

En segon lloc, l'anàlisi textual de les entrevistes ens ha permès sistematitzar aquests punts de fricció o d'encontre com a categories conceptuais.

Segons els nostres entrevistats, la causa fonamental i la més important en termes numèrics, que explica la desconexió entre la vida cultural i el sistema educatiu és la sepa-

ració administrativa, la burocràcia i la distribució competencial inherent al sector públic. Sembla que l'experiència de creació d'alguns organismes culturals independents en el seu moment hagin tendit a facilitar en bona part el diàleg o, com a mínim a considerar-lo en els pròlegs o articulats de les lleis que els creen. Queda per constatar si l'autonomia als centres educatius que regula la nova llei d'educació facilitarà també aquests projectes més coordinats. En aquest sentit, entenem que, la previsió jurídica d'aquesta possibilitat de relació és fonamental.

La segona qüestió a tenir en compte és com superar la percepció per part dels professionals d'un i altre sector, que la col·laboració entre el món educatiu i cultural implica una possibilitat d'intrusisme professional i d'atribució de funcions impropies. La cultura acusa a l'escola de curricular i tècnica, l'escola a la cultura de comercial.

Les lleis d'educació confirmen en els seus pròlegs un interès exclusiu en l'ordenació de les fases i temporalitats del sistema. Una defensa de la garantia de drets fonamentals entesos de diferent manera en funció del govern (llibertat d'ensenyament, igualtat d'accés...) i una certa obsessió per la sistematització dels aprenentatges, que només en el cas de la LOGSE inclou el fet artístic i cultural.

Les lleis de cultura més importants fan en canvi referència exclusiva a qüestions com la propietat intel·lectual, les fundacions, el patrimoni, o les indústries culturals amb poques mencions a l'educació o a la formació. Les grans excepcions en el cas català, són la llei de cultura popular i de l'associacionisme o la legislació lingüística, orientades a la ciutadania en general i que, aquí sí, preveuen el vincle amb el món educatiu.

Les diferències són per tant, com assenyalava Martinell de caràcter sistèmic (Martinell 2001) fonamentades i agreujades per la divisió competencial, el tipus de lleis que donen cobertura a un i altre sector i els requeriments pressupostaris, de reglamentació de control etc., molt importants en el cas de l'educació, secundaris en el cas de la cultura.

Constatem que al llarg d'aquests anys, quan les lleis de cultura han optat per considerar la funció educativa en el pròleg és perquè han entès que el que estaven legislant era part fonamental de la cultura col·lectiva: llengua, patrimoni, cultura popular i cinema segons les etapes i governs.

La consolidació de les diferents identitats professionals i corporatives es va fent evident en els pròlegs de les lleis que fan referència a les noves professions vinculades a cultura i/o a educació, i venen a confirmar que la tendència és a treballar des d'òptiques molt diferents. En general, la cultura més orientada certament al mercat (audiovisuals, disseny gràfic, publicistes) i l'educació a l'atenció social i els drets fonamentals (educació social, pedagogia...). L'excepció és probablement el cas dels bibliotecaris i els animadors o gestors culturals malgrat que aquesta professió no té encara col·legi professional regulat per llei.

La universitat és un punt a part; és viscuda avui com un gran problema per al diàleg educació i cultura i els pròlegs de les lleis que la regulen confirmen la tendència a un divorci perillós entre coneixement pràctic, científic i tecnològic per una banda i la cultura, les humanitats, les arts i la creativitat de l'altre. Algunes de les universitats han estat realment constituïdes a Catalunya com a instruments de política territorial més vinculades a la funció cultural però la legislació sobre consells socials i participació no ha acabat de concretar aquesta possibilitat.

Podem afirmar però, que malgrat les divergències els àmbits d'intersecció o complementarietat entre educació i cultura també hi són. La seva sistematització ens ha permès establir categories i codis conceptuals per a una definició dels paràmetres de l'educació cultural. Quins són aquests paràmetres?

El concepte de ciutadania cultural, ciutat educadora, projecte educatiu de ciutat o similar crea espais de diàleg entre educació i cultura, superant els repartiments competencials, la burocràcia i les divisions administratives des de la perspectiva del món local i la gestió de proximitat. Molt especialment, des de la proposició de treball per projectes promoguts des de la demanda social i a través de la participació ciutadana.

Són nombrosos en segon lloc els projectes que perfilen el segon paràmetre de l'educació cultural que té molt a veure amb les competències culturals i interculturals. Són projectes afavorits en alguns casos per les legislacions de cultura de la darrera etapa de govern i que estan promovent la participació d'artistes i agents culturals en l'educació formal (Caixa Escena, En residència, cinema en curs) i no formal (desenvolupament social comunitari). Són projectes que tendeixen a posar en diàleg els agents d'un i altre món aconseguint una superació evident de la divisió tècnica de funcions i de gestió i un diàleg constructiu entre les dues mirades.

Finalment, constatem un tercer paràmetre que és el del reconeixement social del valor de la creativitat. Aquest fet està generant una clara demanda al sector cultural, des del sector privat i empresarial que pot contribuir a reduir sensiblement les diferències sistèmiques entre educació i cultura. Aquesta creativitat es valora per la seva clara relació amb l'expressivitat i la comunicació, la connectivitat entesa no només com a qüestió tecnològica sinó com a les capacitats que desenvolupen el teatre, les arts escèniques, el moviment, el ball, la festa i en definitiva el llenguatge del cos.

5. Conclusions

Malgrat haver confirmat la nostra hipòtesis de sortida sobre els espais d'interstici i no diàleg entre polítiques culturals i educatives a Catalunya, els resultats de la investigació ens han aportat dades molt rellevants i significatives en relació a l'existència d'àmbits en els que educació i cultura sí estan treballant conjuntament.

D'acord amb els resultats, l'educació cultural es concretaria d'aquesta manera en camps d'intervenció que responen a hibridacions culturals: una literatura que consideri les noves alfabetitzacions, un coneixement del patrimoni que fonamenti la descoberta de la diversitat cultural i una pedagogia del cos i del moviment que permeti desenvolupar les competències creatives i expressives.

Aquesta educació cultural inclouria l'educació en comunicació i en noves alfabetitzacions per formar ciutadania crítica i creativa. La capacitat de lectura crítica dels mitjans i les competències comunicatives en general, vinculades al gaudi estètic i la possibilitat de participació contraresten el poder dels mitjans de comunicació en el joc de la política pública. L'alfabetització mediàtica i digital contraresta el temor al canvi de paradigma cultural.

Finalment i d'acord amb les dades i opinions extretes de la recerca, una de les grans apostes estratègiques o reptes de futur per a l'educació cultural és la universitat que cal posicionar com a actor central de les polítiques culturals i educatives.

La formació universitària ha de respondre als nous paradigmes del segle XXI. La pèrdua del seu rol d'agent fonamental en matèria cultural i la tendència a un model formatiu orientat a una demanda del mercat de treball decreixent i en crisi de formació de mà d'obra especialitzada i tecnificada posa en qüestió com afirmen diferents autors el futur de la universitat en general i en el nostre context territorial.

L'excessiva especialització i compartimentació dels sabers i àmbits d'actuació, característics de la universitat i que ja no respon als paradigmes del segle XXI és una de les raons que expliquen l'interstici provocat per el gremialisme i l'excessiva sindicació del agents culturals i educatius. La creació de col·legis professionals en els darrers anys és una evidència contrastada d'aquesta tendència creixent a la determinació de límits i diferenciacions entre professionals. La formació continuada d'aquests professionals, proposada des de les universitats consolida i referma l'escissió dels dos sistemes. Cal urgentment articular programes formatius en els que hi hagi un diàleg real entre els especialistes en pedagogia i didàctiques i els coneixedors dels camps de coneixement generals culturals i científics.

L'educació és, per definició la garantia del dret fonamental de participació en la vida cultural i no pot estar desvinculada de la pràctica artística, del consum cultural i de la participació social i cultural per a tots els ciutadans i ciutadanes sense discriminació de cap tipus, incloent les de tipus estètic o generacional. El compromís per l'escola pública de qualitat i per una cultura no únicament d'excel·lència i/o comercial és definitivament una opció política com ens ha demostrat l'anàlisi de les lleis culturals i educatives. El dret a participar en la vida cultural només es garanteix al nostre entendre a través de la pedagogia i la cultura com a compromís polític i de l'educació com a servei públic universal.

6. Bibliografia

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Universitat de Girona, Universidad Tecnológica de Bolívar, & Laboratorio Iberoamericano de Investigación e Innovación en Cultura y Desarrollo. (2011). Wale'keru. Retrieved from <http://edu-library.com/es/show?id=476>; <http://www.walekeru.net>
- Alsina, P., Giráldez Hayes, A., & Abad, J. (2012). *La competencia cultural y artística :7 ideas claves*. Barcelona: Graó.

- Andréu Abela, J., García-Nieto, A., Pérez Corbacho, A. M., & Centro de Investigaciones Sociológicas. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Argullol, R., Nivas Mishra, V., & Pujol Riembau, Ò. (2004). *Del ganges al mediterráneo: Un diálogo entre las culturas de india y europa*. Madrid: Ediciones Siruela. Retrieved from <http://www.casaasia.cat/actividad/detalle/?id=441>
- Augé, M. (2010). *La comunidad Ilusioria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: grupo editorial Norma
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Sao Paulo: Editorial Belo Horizonte, (2a edició ed.)
- Baricco, A. (2006). *Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación [I barbari]* (X. González Rovira Trans.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Batllo, R. (1992). *Balcó: Unitats didàctiques globalitzades: A partir del coneixement del medi natural, social i cultural*. Sant Adrià de Besòs: Bruño.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (1a ed.). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Besalú, X., Jiménez Martínez, P., & Universitat de Girona. (2006). *Diversitat cultural i educació*. Girona: Universitat de Girona. Retrieved from <http://www.tdx.cat/TDX-0831106-132627/index.html>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (German Federation for Cultural Youth Education) BKJ. (2010). *Cultural competency record*. Remscheid: BKJ editorial
- Bonet, L. (1995). *Diversitat cultural i polítiques culturals a europa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill editorial
- Bosch, E., Barcelona, Barcelona, & Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2009). *Educació i vida urbana: 20 anys de ciutats educadores*. Barcelona: International Association of Educating Cities.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural* Madrid. Ediciones Akal.
- Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O., & Valle, R. E. (2007). *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Camps, V. (2008). *Creure en l'educació: L'assignatura pendent*. Barcelona: Edicions 62.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Madrid: editorial Herder
- Comissió Europea. (2010). *Llibre verd: Alliberar el potencial de les indústries culturals i creatives: Brusel·les, COM (2010) 1833*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). *Observación general N° 21.- Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1 a), del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturas*. Unpublished manuscript.
- Essomba, M. À., Martinell, A., Guiu, O., Dalmau, T., Marzà, A., Navarro, M., . . . Fundació BCN Formació Professional. (2008). Ciutadania global [diversos articles]. () Retrieved from <http://www.bcn.es/imeb/revista/revistes/revista68.pdf>
- Friboulet, J. J., Liechti, v., & Meyer-Bisch, P. (2000). *Les indicateurs du droit à l'éducation : La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*. Fribourg: Unesco.
- Fundación Kaleidos.red. (2010). *Transversalidad en los proyectos locales :De la teoría a la práctica*. Gijón: Trea.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples:La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Juanola i Terradellas, R., Calbó, M., Vallés Villanueva, J., & Universitat de Girona. (2006). *Educació del patrimoni :Visions interdisciplinàries :Arts, cultures, ambient*. Girona: Documenta Universitaria.
- Laaksonen, A. (2011). *Creative intersections*. Melbourne: IFACCA D'ART.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre:Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el pla de lectura de centre*. Alzira: Bromera.
- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: editorial Planeta
- Martinell, A. (2001). Las relaciones entre las políticas culturales y las políticas educativas. Document no publicat. Jornades sobre Polítiques Culturals i Educació- Càtedra Unesco Universitat de Girona
- Morin, E. (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur [Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur]* (H. Cots Trans.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Nussbaum, M. C., & Udina, D. (2011). *Sense ànim de lucre :Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcàdia.
- Parejo Alfonso, L., Jiménez-Blanco, A., & Ortega Álvarez, L. (1998). *Manual de derecho administrativo*. Barcelona: Ariel.
- Prieto de Pedro, J. (1993). *Cultura, culturas y constitución*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds :Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural*. Madrid: Paidós Básica editorial.
- Unesco. (2010). *Informe mundial de la UNESCO :Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: Ediciones Unesco.

Université de Fribourg, Centre Unesco de Catalunya, & Consell d'Europa. (1998). *Projecte de declaració sobre els drets culturals*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

VV.AA.(Colectivo Yedra). (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: Unión General de Trabajadores.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura : Usos de la cultura en la era global* . Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Casas , M. (2013)
““Jo també puc”. Els referents d’èxit poden promoure l’èxit educatiu de l’alumnat d’origen immigrant?”

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 44-70

“Jo també puc”. Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant?

Marta Casas Castañé¹

martacasasc@gmail.com

Resum

La imatge social negativa dels col·lectius immigrants incideix sobre la seva autoimatge i les seves expectatives i esdevé un condicionant negatiu en les seves trajectòries escolars. La figura dels “referents d'èxit” poden contribuir a millorar l'autoconcepte i les expectatives de l'alumnat de secundària, com ho corrobora la recerca feta en un institut de Salt. El contrast de les respostes de l'alumnat abans i després de les activitats posa de relleu la complexitat dels seus processos identitaris (com en la resta d'adolescents), l'existència de condicionants específics, la importància de les variables d'origen i gènere (sense arribar a ser factors determinants), i la possibilitat real de desenvolupar experiències capaces de generar canvi actitudinal en l'àmbit educatiu. Aquesta, però, és una via per millorar el seu èxit educatiu? Quines eines podem oferir a l'alumnat de secundària per millorar les seves oportunitats?

Paraules clau: Immigració, Gènere, Processos identitaris, Expectatives, Canvi actitudinal

1. Antropòloga especialitzada en immigració, gestió de la diversitat i educació intercultural, i Màster en Educació Inclusiva (UVic).

Abstract

There's a negative social image of immigrant groups that has a negative effect on their self-image, expectations, and academic achievement. Showing “successful referents” can improve self-concept and expectations of secondary school students, as the research confirms. The contrast in students' answers before and after the activities, shows the complexity of their identity processes (as the rest of the teenagers), the existence of specific conditions, the importance of gender and origin variables (but not as determinant factors), and the possibility of developing experiences that generates attitude change in educational contexts. However, is this an effective way to improve educational success? What tools can we offer to secondary students to improve their chances?

Key words: Immigration, Gender, Identity Processes, Expectations, Attitude change

Resumen

La imagen social negativa de los colectivos inmigrantes incide sobre su autoimagen y sus expectativas, y se convierte en un condicionante negativo en sus trayectorias escolares. La figura de los “referentes de éxito” puede contribuir a mejorar el autoconcepto y las expectativas del alumnado de secundaria, como lo corrobora la investigación desarrollada en un instituto de Salt. El contraste de las respuestas del alumnado antes y después de las actividades muestra la complejidad de sus procesos identitarios (como en el resto de adolescentes), la existencia de condicionantes específicos, la importancia de las variables de origen y género (sin llegar a ser factores determinantes), y la posibilidad real de desarrollar experiencias capaces de generar cambio actitudinal en el ámbito educativo. De todos modos, ¿es ésta una vía para mejorar su éxito educativo? ¿Qué herramientas podemos ofrecer al alumnado de secundaria para mejorar sus oportunidades?

Palabras-clave: Inmigración, Género, Procesos identitarios, Expectativas, Cambio actitudinal

1. Immigració, gènere i equitat

El present article es basa en la recerca² desenvolupada a l'Institut Vallvera de Salt durant el curs 2012/2013, sobre la possibilitat de modificació de la imatge social negativa de l'alumnat d'origen immigrant (i específicament de les noies musulmanes), entenent que és un condicionant negatiu en les seves trajectòries acadèmiques.

1.1. Immigració, gènere i equitat

Malgrat els esforços destinats a la “integració” de l'alumnat d'origen immigrant en els darrers anys, la incidència del fracàs escolar és superior entre aquest alumnat (Benhammou i Argemí, 2002; Ferrer, 2009, 2011; Gratacós i Ugidós, 2011). El debat sobre com lluitar des de l'educació contra les dinàmiques d'exclusió que afecten l'alumnat més vulnerable (entre ell, el d'origen immigrant), continua, doncs, vigent.

Els resultats de l'informe PISA (per utilitzar un criteri contrastat) corrobora la idea de la manca d'equitat³ en el sistema educatiu del nostre país (Ferrer, 2011:250-251): la diferència de puntuacions entre l'alumnat nascut a Catalunya i el d'origen immigrant és molt més elevada que a la resta de països estudiats i fins i tot, que a la resta de comunitats autònomes espanyoles. Per altra banda, el nivell socioeconòmic i cultural dels estudiants es mostra com una de les variables més rellevants en els resultats al PISA.

En l'àmbit educatiu, Ferrer (2004:88) assenyala l'origen social, el gènere i l'ètnia com eixos de desigualtat que incideixen sobre la segregació social en els centres escolars i la desigualtat de recursos. Subirats (2004:21-22) també assenyala com a eixos de desigualtat que incideixen sobre les situacions de vulnerabilitat social el gènere, l'ètnia o procedència/lloc de naixement i l'edat⁴.

També disposem d'una àmplia literatura que mostra la incidència del gènere en l'àmbit educatiu: des de les aportacions vinculades a la teoria de la socialització dels rols

2. Aquesta recerca es va desenvolupar com a Treball Final del Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva de la UVic, UdL i UIB (presentat el juliol de 2013).

3. Prenc com a referència per a l'anàlisi de l'equitat educativa les aportacions de Ferrer (2009:86-87)

4. Essent els joves i la gent gran els grups més vulnerables socialment.

sexuals (Parsons, 1980; Kohlberg, 1972; Bem)⁵ fins als diversos models postestructuralistes. Són especialment rellevants per al tema d'aquest article els estudis que vinculen ètnia i gènere (Connolly, 1998; Mac An Ghail, 1996; Nayadk, 2001; Phoenix, 2001), gènere i classe social (Lucey, 2001; Nayak, 2003; Reay, 2002; Skeggs, 1997) o fins i tot alguns estudis monogràfics que vinculen gènere, ètnia i classe social (Archer, Pratt i Phillips, 2001; Archer i Yamashita, 2003; Ali, 2003)⁶, com a factors de desigualtat en l'àmbit educatiu.

1.2. El projecte “Referents d'èxit”

El projecte “Referents d'èxit” desenvolupat a l'IES Vallvera de Salt (Girona) durant el curs 2012/2013 va ser dissenyat en un procés de formació/assessorament desenvolupat al centre per la Fundació Jaume Bofill, l'estiu de 2012⁷. El projecte, partia d'una necessitat detectada al centre: els nois i noies d'origen immigrant pràcticament no disposaven de models de persones adultes del seu mateix origen amb trajectòries personals i professionals exitoses; d'aquí va sortir la proposta de visibilitzar-ne alguns exemples (els anomenats “referents d'èxit”) per motivar-los i conscienciar-los de la importància de continuar estudiant. El projecte va consistir en l'organització de diverses xerrades adreçades a l'alumnat de 4rt d'ESO, a càrrec de persones de diferents orígens que, havent superat les dificultats vinculades al seu entorn socioeconòmic, havien continuat estudiant i treballaven en feines socialment reconegudes.

El professorat havia identificat també que algunes alumnes musulmanes dubtaven sobre la continuïtat en els estudis, a causa de la manca de suport i de models en el seu entorn familiar i comunitari. Això va motivar la participació específicament de dones musulmanes en les xerrades.

La recerca desenvolupada va consistir en la valoració dels impactes de les activitats en l'autoconcepte i en les expectatives de l'alumnat en general, i de les alumnes musulmanes en particular, per tal de valorar el seu potencial com a eina per a l'èxit escolar.

5. Citades per Rodríguez Menéndez i Peña Calvo (2005).

6. Referències citades per Rodríguez Menéndez i Peña Calvo (2005).

7. En el marc del projecte Conciutadania Intercultural.

2. La imatge social com a factor de desigualtat: com modificar-ho?

Un dels aspectes que ha centrat el meu interès, ha estat la importància de la imatge social negativa (vinculada als prejudicis i estereotips consolidats socialment) sobre els processos de socialització de les persones de grups minoritaris i/o estigmatitzats, i molt particularment, dels infants i joves d'origen immigrant en l'àmbit educatiu.

2.1. Com afecta la imatge social negativa?

He assenyalat la incidència diferencial del fracàs escolar entre l'alumnat d'origen immigrant al nostre país. Un dels factors que incideix sobre aquesta desigualtat (més enllà dels aspectes vinculats als nivells socioeconòmics i culturals de l'alumnat d'origen immigrant, difícilment abordables des de l'aula), és la imatge social negativa generalitzada que la nostra societat té de la immigració⁸, que esdevé un element fortament condicionant de les relacions que s'estableixen en l'àmbit escolar.

Diverses aproximacions teòriques recolzen aquesta idea. D'una banda, la producció científica de la psicologia social sobre el prejudici i els seus efectes en la percepció mútua i la interacció entre els diversos grups socials (des d'Allport, 1954, fins les aportacions de Pettigrew i Tropp, 2000; Dovidio, 2005; Navas, 2005).

En aquest àmbit són especialment rellevants dues teories: la de la profecia que s'autocompleix (self-fulfilling prophecy) (Merton, 1949), segons la qual la definició a priori falsa d'una determinada situació, genera un nou comportament que fa que la falsa concepció original de la situació esdevingui vertadera⁹. I la de l'efecte Pigmalió (Rosenthal i Jacobson, 1969), centrada en l'àmbit educatiu, que mostra com les expectatives del professorat incideixen en el rendiment de l'alumnat¹⁰.

8. El darrer estudi del CEO sobre percepció de la immigració assenjala que la majoria de la població catalana té una percepció negativa de la immigració (Garcia Garcia, 2012).

9. Aplicant aquesta teoria a un grup social, el prejudici o estigma sobre aquest grup (a priori, fals) acabaria essent assumit pel grup i esdevenint un dels seus trets propis.

10. Els docents o les persones que tenen algun poder poden actuar com Pigmalió: la seva opinió favorable o desfavorable sobre un individu o un grup incideix en l'autoconcepte que aquest interioritza.

Des de la sociologia, Rist (1999) proposa l'aplicació de la teoria de l'etiquetatge en l'àmbit educatiu, com una via per complementar i reforçar la teoria de l'efecte Pigmalión: determinades variables (grup ètnic, procedència, sexe, classe social...) influeixen sobre les expectatives del professorat, que esdevenen etiquetes que condicionen la realitat. La teoria de l'etiquetatge també explica com les expectatives sobre un mateix influeixen en el propi comportament posterior (Aronson i Carlsmith, 1962; Brock i Edelmant, 1965; Zajonc i Brinkman, 1969)¹¹.

Finalment, destaca l'aportació del matrimoni Suárez-Orozco (2003), que aporten dades sobre com la imatge social generalitzada de la immigració afecta l'autoconcepte dels infants d'origen immigrant. La seva anàlisi incorpora una dimensió més social: ja no són únicament les expectatives de la professorat les que influeixen sobre l'èxit/fracàs de l'alumnat sinó la imatge negativa generalitzada que afecta la percepció de tots els actors socials i educatius (inclosa l'autopercepció de l'alumnat d'origen immigrant). Desenvolupen el concepte d'imatge social reflectida (a partir de Winnicott, 1971, i Taylor, 1994)¹²: l'autoconcepte de l'infant es configura profundament gràcies al reflex que d'ell mateix li retornen les persones que li resulten significatives (corroborant la teoria de la profecia que s'autocompleix), i així, una imatge negativa influeix negativament en l'autoconcepte i l'autoestima.

2.2. Es pot canviar la imatge social negativa?

En l'àmbit de la psicologia social, s'ha acceptat que el prejudici social és un comportament après (i, per tant, modificable) però també hi ha hagut acord en la dificultat d'aconseguir el canvi actitudinal, com postulen les teories clàssiques¹³:

- Hipòtesi de contacte (Allport, 1954): el contacte continuat entre diversos grups socials o culturals, sempre que es donin unes condicions específiques, pot contribuir a la reducció del prejudici.
- Teoria funcionalista (Katz, 1960): les actituds estan determinades per les funcions que compleixen respecte dels altres. Així, la modificació de les actituds se-

11. Citats per Rist (1999).

12. Citats per Suárez-Orozco (2003)

13. Referències extretes de Wander Zanden (1994) i Morales et al (2007)

ria possible gràcies a processos d'aprenentatge davant de situacions de dificultats (com la necessitat d'adaptació).

- Teories de la coherència actitudinal (Osgood i Tannenbaum, 1955) i la dissonància cognitiva (Festinger, 1957): les persones tendeixen a conciliar les seves actituds conflictives, per passar d'un estat d'incoherència a un de coherència (o resoldre la dissonància cognitiva).
- Modificació de la imatge adversa, a través de la identificació afectiva i d'activitats vinculades al joc, activitats cooperatives, etc. (Klinneberg, 1976; Katz, 1960; Metzger, 1979).

Les principals teories referides en la recerca també aporten elements que permeten treballar les percepcions en l'àmbit educatiu:

- La teoria de la profecia que s'autocompleix i la de l'efecte Pigmalión implícitament plantegen que el canvi en l'estereotip o les expectatives poden generar canvis en la realitat.
- La teoria de l'etiquetatge introdueix una dimensió més dinàmica i relacional: implica el comportament i les eleccions d'ambdues parts (professorat i alumnat) i, per tant, planteja la possibilitat d'incidir tant en les expectatives del professorat com en la resposta de l'alumnat a aquestes.
- La teoria de la imatge social reflectida també analitza diverses respostes possibles davant els reflexos socials negatius.

S'introdueix una dimensió que justifica la perspectiva d'acció de la recerca: la capacitat de resposta i de resistència de l'individu estigmatitzat a la seva imatge social negativa, i la incidència positiva de determinats elements de suport en el seu procés de construcció identitària. Així, en la recerca no m'he centrat en la modificació de les expectatives del professorat¹⁴, sinó en la introducció de nous inputs que permetin a l'alumnat construir el seu auto-concepte a partir d'una imatge més positiva de les persones immigrades (els referents d'èxit).

14. Aquest ha estat un aspecte descartat en l'anàlisi, per la necessitat de focalitzar en la recerca. Es tracta d'un aspecte a reprendre en una recerca més extensa.

2.3. Ben mirat, de qui parlem?

L'alumnat d'origen immigrant és un col·lectiu enormement heterogeni i amb un nivell tan gran de diversitat que, sovint, l'únic element compartit és el fet de ser fills i filles de persones que en algun moment van arribar d'algun lloc com a resultat d'un procés migratori¹⁵.

Així, parlem de nois i noies que, en primer lloc, presenten una sèrie de característiques comunes i compartides amb la resta de nois i noies d'origen autòcton (edat, gènere, condicionants socioeconòmics, etc.). Una d'aquestes característiques compartides per tots els nois i noies adolescents és la importància dels seus processos de construcció identitària.

La identitat està constituïda per pertinences identitàries múltiples que s'articulen de diferents maneres en funció del context (Maalouf, 1999): cap d'elles és determinant o preval sempre per sobre les altres, sinó que la seva rellevància està molt vinculada a cada moment i a cada esdeveniment vital. Els i les adolescents no tenen una identitat fixa i inamovible (de fet, ni tan sols els adults), sinó en construcció, com si es tractés d'un work-in-progress (Comas, Molina i Tolsanas, 2008), o en paraules de Martucelli (2002) indeterminació identitària.

El procés de construcció identitària dels i les adolescents d'origen immigrant, és fonamentalment el mateix que el de la resta, però pot presentar algunes especificitats relacionades amb la diversitat dels referents culturals que han tingut en els seus processos de socialització¹⁶: simplificants, l'entorn familiar i l'entorn escolar i social. Aquesta contraposició potencial entre els referents culturals pot suposar tensions i conflictes afegits en el procés de construcció de la identitat individual.

L'antropologia s'ha encarregat de rebatre les teories deterministes que estableixen que les cultures determinen els comportaments i els processos d'aquests infants i joves, o les teories essencialistes que assenyalen un xoc cultural irresoluble entre la cultura d'origen i la cultura d'acollida (Wolf, 1994; Delgado, 1998). Els conflictes entre els referents cultu-

15. Casas, 2003.

16. Hi ha altres qüestions que poden incidir sobre aquestes especificitats i que aquí no tractem, com l'experiència migratòria o les regulacions d'estrangeria.

als diversos existeix, però les persones som capaces d'integrar-los i construir més o menys positivament les nostres identitats individuals sobre aquests, resultant-ne identitats que s'han anomenat mestisses, híbrides, transculturals, ambivalents... (Ålund, 1999; Stolcke et al., 2009; Martí, 2010; Rodríguez-García, 2010).

Més enllà dels processos identitaris individuals, s'han desenvolupat diversos models que analitzen possibles patrons o estratègies de construcció identitària entre els infants i joves d'origen immigrant. Comas, Molina i Tolsanas (2008) identifiquen tres patrons diferenciats¹⁷:

- Patró d'aculturació – mobilitat social ascendent: model clàssic d'assimilació lineal (la família immigrada s'assenta inicialment en un entorn social precari i va progressant). S'identifica amb el patró de fugida ètnica: "s'abandona" la cultura d'origen per assumir nous referents culturals (propis de la societat dominant).
- Patró d'aculturació – mobilitat social descendent: model anterior, però en sentit invers. S'hi vincula un patró de construcció identitària d'oposició: l'ètnicitat es viu com una imposició externa estigmatitzada que s'acaba interioritzant i reproduint (en la línia de la profecia que s'autocompleix).
- Patró d'aculturació selectiva – mobilitat social ascendent: manteniment o recuperació de determinats capitals socials i culturals d'origen. S'identifica amb un patró de construcció identitària bicultural, en la línia de l'acomodació sense assimilació¹⁸.

La imatge social negativa dels col·lectius immigrants al nostre país, i especialment dels col·lectius musulmà i magrebí (islamofòbia) (Amnistia Internacional, 2012; Zapata-Barrero, 2012) influeixen necessàriament sobre aquests processos identitaris.

El gènere també té un paper rellevant. S'han observat pautes habituals en els processos identitaris de les noies immigrades (Benhammou, 2003; Casas, 2003; Torradella i Tejero, 2005), que tendeixen a utilitzar estratègies d'adaptació i negociació entre els va-

17. A partir de Portes i Zhou (1993)

18. Segons el terme de Gibson, citat per Comas, Molina i Tolsanas (2008:21)

lors tradicionals rebuts en el si de la família i els que reben a través de l'entorn social. En el cas concret de les noies musulmanes (i més específicament les magribines), es destaca especialment el pes de l'entorn comunitari i el control social com a elements rellevants (Torradella i Tejero, 2005; Carbonell, 2006).

3. Treball de camp a l'IES Vallvera

La recerca va ser dissenyada com una investigació avaluativa, des d'una perspectiva crítica¹⁹, dels impactes de les activitats del projecte “Referents d'èxit” sobre les percepcions i expectatives de l'alumnat.

La recerca es va fer entorn de 4 xerrades²⁰ de persones d'origen immigrant amb trajectòries professionals exitoses, del projecte “Referents d'èxit”: Eddy Kelele: (fotògraf professional), Ikram El Fatimy (infermera a l'Institut Català d'Oncologia), Ari Pueyo (coneguda rapera) i Toucha Diyaf²¹ (responsable del departament de comptabilitat d'una empresa multinacional).

La fase prèvia va constar de la construcció del marc teòric i els instruments metodològics de la recerca, el suport al disseny i desenvolupament de les activitats. El seguiment i valoració del procés es va fer coordinadament amb el professorat. Finalment, es va fer un retorn al centre dels principals resultats de la recerca.

3.1. Recollida de dades

El principal instrument de recollida de dades va ser un qüestionari²² dissenyat per identificar variacions en les respostes abans i després de les activitats²³, en relació a diverses categories d'anàlisi considerades rellevants per a la recerca: elements identificatius, expec-

19. Serrano, Ato i Amorós (2005)

20. Desenvolupades durant el segon trimestre del curs 2012/2013.

21. Es va incorporar expressament una persona que portés vel per visibilitzar el perfil d'una persona amb una opció religiosa definida (com algunes de les alumnes).

22. Els qüestionaris van ser contrastats a diversos nivells: acadèmic (amb el Dr. Jordi Collet de la UVic i el Dr. Xavier Besalú de la UdG), amb alguns alumnes d'ESO d'un altre centre, i amb l'equip de tutors de 4rt de l'IES Vallvera. Veure el detall en l'annex metodològic.

23. Els qüestionaris es van passar en dues ocasions: la setmana abans de la primera xerrada, i la següent a l'última.

tatives de futur, condicionants negatius (barreres) i positius (facilitadors) i suports/referents. El segon qüestionari afegia una pregunta de valoració de les xerrades (es convidava a fer una petita redacció a partir d'unes preguntes-pauta).

També es van recollir observacions durant el desenvolupament de les activitats (mitjançant diari de camp) i es va realitzar una sessió de contrast²⁴. En aquesta sessió hi van participar 10 noies de diferents orígens; es van repetir les preguntes de valoració del qüestionari i es va deixar espai per a la discussió sobre alguns dels temes que van aparèixer, per tal de contrastar les dades obtingudes en el qüestionari.

La recollida de dades es va fer dins l'horari escolar, durant les sessions de tutoria. Totes les dades recollides es van analitzar amb un model d'anàlisi d'elaboració pròpia.

3.2. Mostra de la recerca

La mostra de la recerca va estar constituïda per 72 alumnes de 4rt d'ESO. No es va fer cap selecció prèvia de l'alumnat; l'únic criteri per participar en la recollida de dades va ser l'assistència a classe en el moment de la recollida²⁵.

La distribució de la mostra en funció de les variables d'origen, gènere i grup²⁶ és la següent:

Taula 1

	Distribució per origen				TOTALS	Distribució per sexe			
	Immigrat		Autòcton			Noies		Nois	
4rtA	7	27%	19	73%	26	15	57%	11	43%
4rt B	8	40%	12	60%	20	11	55%	9	45%
4rt C	19	90%	2	10%	21	9	43%	12	57%
4rt D	4	80%	1	20%	5	0	0%	5	100%
	38		34		72	35		37	

Font: elaboració pròpia

24. La setmana posterior a la darrera xerrada, després de passar el segon qüestionari.

25. Aquest ha estat un dels condicionants de la recerca: la variació en la mostra entre el primer i el segon qüestionari (sobretot en el grup D) no permet la identificació dels impactes en alguns alumnes.

26. La referència al grup es considera significativa perquè el centre organitza l'alumnat per grups de nivell (correspondència entre el grup-classe i els resultats acadèmics). Aquesta, però, no ha estat una qüestió específicament analitzada en la recerca per no disposar de suficients dades.

Els països/zones d'origen d'alumnat d'origen immigrant són: Àfrica (fonamentalment Senegal i Gàmbia, 7 noies i 5 nois), Marroc (7 noies i 4 nois), Llatinoamèrica (4 noies i 6 nois) i Àsia (1 noia i 1 noi)

Finalment, en aquesta mostra, s'identifiquen com a musulmanes²⁷ 13 noies: 6 d'origen marroquí (3 amb vel), i 7 d'origen senegambià (2 amb vel)

4. Jo també puc?

4.1. Anàlisi dels resultats

Els resultats de la recerca permeten identificar variacions en les respostes als qüestionaris abans i després de les xerrades (que prenem com a indicadors d'impacte de les activitats). Es tracta d'indicadors modestos, però rellevants:

- El més generalitzat, un canvi de matís en l'expressió de les expectatives professionals després de les xerrades: una major determinació en la resposta i l'aparició dels missatges recurrents dels referents d'èxit (valor de l'esforç, importància dels estudis, motivació com a element clau), com s'observa en els següents exemples:

27. No s'ha tingut en compte únicament l'opció religiosa manifesta de les noies (no s'ha demanat específicament, per tant, només és observable en les que porten vel o s'hi refereixen específicament en els qüestionaris), sinó sobretot la possible adscripció religiosa en funció de l'origen familiar (procedents d'entorns de majoria musulmana: Marroc, Senegal i Gàmbia), entenent que aquest és un criteri utilitzat socialment.

28. Els subjectes s'identifiquen amb el següent codi: número d'identificació; sexe (D/H); grup-classe (A, B, C, D); origen immigrant si s'escau (I); noies musulmanes que porten vel si s'escau (V).

Quadre 1

Contrast entre qüestionaris 1 i 2 (major determinació en la resposta)

[7DA]²⁸ 1. Esteticista. Perquè és el que més m'agrada / 2. Esteticista. Perquè és el que vull fer.

[9DAI] 1. Crec que seré policia. Perquè la carrera de psicologia és molt llarga i potser no l'acabaria. / 2. Policia. Perquè si m'ho proposo i ho faig amb ganes puc aconseguir-ho.

[21DA] 1. No ho sé / 2. Al futur estudiaré criminologia, després d'això ja es veurà el què faré. Perquè és una cosa que sempre he volgut fer i ho faré.

[30DBI] 1. Empresària econòmica perquè m'agraden les mates / 2. Empresarial, perquè posaré ganes d'ara en endavant per poder-me treure l'ESO: sense cap problema.

Aparició de missatges recurrents (2n qüestionari)

[24DBI] No sé, intentaré estudiar el màxim per aconseguir allò que vull

[37DB] Si em poso les piles puc arribar a ser el que em proposo, però si no estudio no ho aconseguiré.

[57DCIV] M'agradaria ser secretària al futur, però depèn de com em vagin els estudis i dels gestos dels pares

- Variacions en la referència a l'origen en l'autoconcepte de l'alumnat d'origen immigrant. Tot i tractar-se d'una dada rellevant, la recerca no aporta suficient informació per a la seva anàlisi amb més profunditat.
- Variacions en la identificació de barreres i facilitadors, especialment entre les alumnes d'origen immigrant (entre elles les musulmanes): desaparició de la referència als diners com a barrera, més pes dels condicionants vinculats a la pròpia actitud, aparició de referències directes a les xerrades...
- En la valoració de les xerrades, apareixen referències explícites a l'impacte que en tingut alguns alumnes (sobretot noies, de diversos orígens).

Quadre 2

Valoració de les xerrades (aparició de missatges recurrents)

[3DAIV] (Marroc²⁹) He après que és més important del que jo em pensava estudiar per un futur.

[13DAIV] (Marroc) He après que si volem alguna cosa, hem de lluitar per ella i que si la volem de tot cor, l'aconsegurem segur. Crec que em podrà ser d'utilitat per poder plantar cara a tot el món i aconseguir allò que vull.

[16DAIV] (Marroc) Després de conèixer la Toucha, crec que no hi ha cap aspecte que em dificulti aconseguir allò que vull.

[17DAIV] (Marroc) No importa d'on ets o com ets, sinó els estudis.

[21DA] He après que si et proposes alguna cosa ho pots aconseguir. Si vols aconseguir una cosa no t'has de rendir.

D'aquests exemples se'n desprèn que les activitats han tingut un impacte (almenys a curt termini) sobre alguns dels alumnes³⁰ (de forma destacable entre algunes alumnes d'origen immigrant, i específicament les musulmanes). La reproducció del discurs sobre la importància de l'esforç, els estudis i la motivació com a factors claus d'èxit, però, generen interrogants sobre els que cal debatre en profunditat³¹.

4.2. Complexitat dels processos identitaris

La recerca posa de relleu la complexitat dels processos de construcció identitària. En totes les categories d'anàlisi podem extreure informació que mostra com els nois i noies articulen les seves identifications entorn de múltiples aspectes: l'entorn familiar, l'entorn escolar, els grups d'iguals, l'entorn comunitari...

29. S'utilitza el mateix codi identificatiu i, en aquest cas, s'afegeix la referència a l'origen.

30. No és observable, però, en tots i, fins i tot, n'hi ha alguns que assenyalen explícitament que les xerrades no els han aportat res.

31. Veure apartat 5.2.

L'anàlisi dels elements identificatius (aquells que utilitza l'alumnat per autodefinir-se) mostren alguns aspectes interessants:

- Existència de múltiples elements identificatius, presents en la major part de l'alumnat (sense correlacions evidents amb les variables analitzades d'origen i gènere) i que poden combinar-se de diferent manera en un mateix individu (contrast entre el primer i el segon qüestionari): edat, referència al lloc de residència i al centre escolar (com a entorns significatius en els processos de socialització), trets de caràcter, aficions....
- Referència a l'origen (gairebé exclusiva en l'alumnat d'origen immigrant) i a la religió (exclusivament en noies musulmanes). Aquesta referència, però també pot variar en un mateix individu en funció del moment del qüestionari, i no es correlaciona amb cap variable (ni gènere, ni país d'origen, ni opció religiosa).

Es fa palès que els i les adolescents construeixen les seves identitats entorn de pertinences múltiples, que s'articulen adquirint més o menys importància en funció del context. En relació a l'alumnat d'origen immigrant, es posa de relleu el què assenyalen els diversos autors (Comas, Molina i Tolsanas, 2008; Ålund, 1999; Torrabadella i Tejero, 2005): l'origen o la pertinença ètnica és un referent identitari significatiu.

Però, assumint la importància d'aquest llegat cultural familiar en la seva construcció identitària, no tots els alumnes hi fan referència³². Aquest fet es veu reforçat en les valoracions que fan dels ponents i en la sessió de discussió: contradient l'estereotip, els motius pels quals estableixen les seves preferències i identificacions no necessàriament es vinculen a l'origen o l'opció religiosa. Per tant, podem concloure que la pertinença ètnica o religiosa, o la identitat de gènere, tot i ser rellevants no determinen les identificacions ni preferències. El fet que s'estableixen variacions en les respostes en funció de diversos moments, pot vincular-se a la idea d'indeterminació identitària (Martucelli, 2002), o de "work-in-progress" identitari (Comas, Molina i Tolsanas, 2008).

32. La recerca no preveia l'anàlisi de les causes d'aquest tipus d'identificació i les dades obtingudes no són suficients per aventurar hipòtesis. Es tracta, malgrat tot, d'una qüestió interessant sobre la que val la pena continuar investigant.

4.3. Condicionants de l'alumnat d'origen immigrant

Les dades també posen de manifest que els processos de l'alumnat d'origen immigrant no estan necessàriament determinats pel seu origen (contradient les teories deterministes). En termes generals, i amb poques excepcions, prenent com a informació únicament les respostes a algunes de les preguntes (elements identificatius, expectatives, identificació de condicionants, referents) és pràcticament impossible identificar l'origen dels nois i noies.

Però també s'identifiquen alguns condicionants que poden tenir una incidència específica, en funció de l'origen. Vinculats als processos migratoris, destaquen:

- Referències a l'estrangeria (com a element limitador dels drets i, en conseqüència en les possibilitats d'inserció laboral) i dificultats vinculades al procés d'acollida (dificultats en l'aprenentatge de la llengua, importància dels processos d'integració...).
- Aparició de professionals (professorat) com a figures referents. Aquest fet pot estar vinculat a la pèrdua del rol d'orientadors dels pares en el context migratori (Suárez-Orozco, 2002).
- Condicionants vinculats als entorns socials precaritzats: referències explícites als diners com a barrera. La major part de les noies d'origen immigrant es mostren molt sensibles a aquesta qüestió i tenen molt clar que la situació econòmica familiar les situa en una posició de desavantatge.
- Condicionants vinculats a la pertinença a un grup minoritari (ètnic/cultural/religiós):
 - o Identificació, com a barreres, de la família i de l'entorn comunitari. Tot i que majoritàriament la família és percebuda com un referent de primer ordre i un element de suport per a l'assoliment de les expectatives (també en el cas de l'alumnat d'origen immigrant), hi ha algunes noies (musulmanes) que assenyalen el poc suport familiar i el control social del seu entorn comunitari com a possibles dificultats.

- o Aparició de referències a la imatge social negativa de la immigració i de la immigració musulmana (en les respostes d'alguns alumnes d'origen autòcton, però també d'origen immigrant):

Quadre 3

Aparició de visions estereotipades

[39DB] M'ha impactat que parlessin català tan bé; que una noia tingués vel i treballés.

[18HA] (Sorprèn) com els seus pares la van respectar, (...) i que la deixessin estudiar i treballar.

[23DA] M'ha sorprès que no semblava marroquina.

[57DCIV] (Gàmbia) ...jo era una de les persones que deia que aquí a Espanya encara que estudiessis tota la vida i que tinguis estudis no et donarien treball.

4.4. La possibilitat de canvi

La dificultat de generar canvi actitudinal obliga a ajustar les expectatives en relació als possibles impactes de l'activitat desenvolupada³³. La valoració del procés de canvi en l'autoconcepte i en les expectatives de l'alumnat, per tant, s'ha de fer en base a indicadors modestos però que poden ser significatius (comentaris, reflexions, contrast en les respostes...). Com ja he comentat, els més rellevants són :

- El canvi generalitzat en l'expressió de les seves expectatives en el qüestionari final (en el conjunt de l'alumnat): major determinació en les respostes i l'aparició de missatges recurrents en les xerrades.

- En l'alumnat d'origen immigrant i, concretament, en les noies musulmanes:

- o Petites variacions en l'aparició de l'origen i la religió a l'hora d'identificar-se. Tot i que les dades no són suficients per establir una relació causa-efecte, sí que

33. En un procés tan curt, únicament és possible identificar alguns indicadors de processos que poden cristal·litzar (o no) en canvis actitudinals.

proporcionen una base per a una anàlisi més profunda (sobretot en el cas de les noies marroquines).

- o Un canvi rellevant en el contrast de les preguntes sobre els condicionants: els diners desapareixen com a barrera (coincidint amb el missatge bàsic de les ponents, que van aconseguir estudiar treballant i sense un suport econòmic) i adquireixen un major pes els condicionants relacionats amb la pròpia actitud (coincidint també amb el missatge reiterat en les xerrades de la importància de la voluntat i l'esforç per aconseguir el què es vol).

Aquests resultats es veuen reforçats pels missatges directes dels i les alumnes sobre l'impacte de les xerrades (veure quadre 2).

5. Referents d'èxit: una eina per a la millora de l'èxit educatiu?

La recerca corrobora parcialment la hipòtesi de partida: les activitats d el projecte “Referents d'èxit” poden influir positivament en l'autoconcepte i les expectatives de l'alumnat en general, i de les alumnes musulmanes en particular. Però també genera múltiples interrogants i obre vies de recerca i de debat.

5.1. Conclusions de la recerca

Assenyalo tres conclusions principals:

- Els impactes observats s'interpreten com a indicadors de possibles processos de canvi: tot i que no comporten necessàriament un canvi d'actitud significativa a mig i llarg termini, indiquen un impacte puntual que pot originar i estimular aquest tipus de transformació més profunda. Aquesta conclusió referma una via de treball ja encetada i que s'ha valorat molt positivament en els centres educatius en els que s'ha desenvolupat. La recerca pot servir com a base per explorar noves possibilitats: el treball amb les famílies i el treball amb el conjunt del professorat.

- Queda palesa la importància del gènere i l'origen com a factors condicionants de l'autoconcepte i les expectatives, tot i que, manifestament, no es pot parlar de determinisme. La importància de la representació social del gènere i l'origen (i la religió, en el cas de les noies musulmanes), incideixen en l'autoimatge (corroborant les teories presentades de Rosenthal i Jacobson, Rist o Suárez-Orozco).
- La complexitat adolescent és un dels millors terrenys de treball per al canvi d'expectatives. L'enorme plasticitat de les persones durant l'adolescència fa possible que es donin canvis significatius en períodes breus de temps, condicionant les experiències posteriors.

La recerca també planteja interrogants que poden vincular-se a noves vies de recerca:

- Anàlisi dels elements que fan que l'origen o la pertinença ètnica esdevinguin condicionants de l'èxit educatiu.
- Anàlisi dels processos identitaris en adolescents d'origen immigrant: complexitat dels referents, pes de la cultura d'origen en els processos d'endoculturació, processos d'hibridació i mestissatge, pes de la imatge social...
- Modificació de percepcions i expectatives en l'àmbit educatiu: com impactar sobre les expectatives del professorat, vies de participació de les famílies, etc.
- Anàlisi dels biaixos adultocèntric i etnocèntric dels discursos escolars: el concepte d'èxit, el discurs sobre el valor dels estudis, valoració de les diferents actituds, condicionament del discurs de l'alumnat en els entorns escolars...

5.2. Vies obertes

Finalment, assenyalo alguns debats que poden derivar-se dels resultats de la recerca i que entenc que cal plantejar en el futur:

- **Referents d'èxit, una eina de doble tall.** El missatge bàsic de la proposta, “si vols, pots” pot tenir un efecte estimulants i reforçar l'autoconcepte, tal com demostra la recerca.

Però també pot tenir un efecte indesitjat: el fracàs escolar dels membres de minories estigmatitzades o de grups exclosos no es pot explicar per una falta de voluntat (“si no pots és perquè no vols”). Malgrat la importància de l'actitud personal en les trajectòries dels referents d'èxit, no es pot obviar el pes de factors estructurals que no depenen dels individus sinó d'elements constitutius del nostre sistema econòmic i polític, dels fracassos del nostre sistema educatiu, dels condicionants econòmics, dels condicionants de gènere, etc.

- **El risc de categorització: *immigrants*.** La categoria d'immigrant no és unívoca sinó que està sotmesa a interpretacions: qui és o no és immigrant? Fins quan es considera immigrant una persona? Fins a quin punt és rellevant l'origen familiar? Al meu parer, l'únic sentit que té incorporar aquesta variable en la recerca és que existeix una categorització social generalitzada: es considera rellevant ser o no d'origen immigrant (generalment), i això condiciona l'accés a la plena ciutadania. Aleshores, si existeix socialment, és una qüestió rellevant en la recerca. Però el fet de contemplar-la (amb totes les dificultats i febleses metodològiques que suposa) pot contribuir a legitimar la seva rellevància social.
- **Eines per a la resiliència.** Al meu parer, un dels deures de l'educació obligatòria és garantir (o almenys esforçar-s'hi fins l'últim moment) la fita d'èxit per a tot l'alumnat. Si no pot ser l'èxit acadèmic, almenys un èxit educatiu que garanteixi que el pas per l'escola i l'institut doti d'eines per afrontar la transició a la vida adulta. Crec que cal un esforç per identificar eines que puguin ser útils als adolescents que arriben al final de la seva escolarització amb situacions de desavantatge (sigui pel motiu que sigui). I un esforç per treballar amb el professorat perquè es faci conscient de la rellevància social de la seva actitud cap a aquest alumnat.

6. Bibliografia citada

- Allport, G. W. (1968; original de 1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Amnistía Internacional (2012). *Elección y prejuicio. Discriminación de personas musulmanas en Europa*. Madrid: Ed. Amnistía Internacional.
- Benhammou, F.; Argemí, R. (2012). “El papel esencial de la educación”. A *Cuadernos de pedagogía*, núm. 420, pp. 48-50.

- Casas, M. (Coord.) (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M.; Molina, E. i Tolsanas, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Barcelona/Vic: Fundació Jaume Bofill, Eumo Ed.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries
- Dovidio, J. et al. (Eds.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malden M.A.: Blackwell.
- Ferrer, F. (Dir.) (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Ed. Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F. (Dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Ed. Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.
- Garcia Garcia, N. (2012). *Percepció dels catalans sobre la immigració*. Barcelona: Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) i Generalitat de Catalunya.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Martí, J. (2009). "Identitats ambivalents a debat". A *Quaderns-E. Institut Català d'Antropologia*, núm. 15 (2). P. 68-75.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. París: Gallimard.
- Morales, J.F. et al (Coords.). (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Navas, M.S. (2005). "Actitudes de aculturación, prejuicio sutil e inmigración". A: Sabucedo et al (Comps.) (2005) *Psicología política, cultural, inmigración y comunicación social*, pp. 225-231.
- Pettigrew, T. i Tropp, L. (2000). "Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analysis findings". A: Oskam (Eds.) *Reducing prejudice and discrimination*. New Jersey: Erlbaum, pp. 93-114.
- Rist, R.C. (1999). "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado". A: Enguita, M.F. (Ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 615-629
- Rodríguez Menéndez, M^a. C. i Peña Calvo, J.V. (2005). "Identidad de genero y contexto escolar: una revisión de modelos". A *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 112, p. 165-196.
- Rodríguez-García, D. (2010). "Beyond Assimilation and Multiculturalism: A Critical Review of the Debate on Managing Diversity". *A Journal of International Migration and Integration* 11(3), p. 251-271.

- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart and Winston.
- Serrano, F.; Ato, M. i Amorós, L. (2005). “Metodología de una investigación evaluativa: proyecto EDUSI”. EDUTEC 2005: Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías. Santo Domingo (República Dominicana), del 17 al 19 de noviembre de 2005.
- Stolcke, V. et al. (2009). “Identitats ambivalents: estudi comparatiu de sistemes de classificació social”. A *Revista d'etnologia de Catalunya*, núm. 34. P.165-168.
- Suárez-Orozco, C. i Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*, Madrid: Ed. Morata.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobresa i exclusió social*. Barcelona: Fundació La Caixa, col. Estudis Socials, núm. 16.
- Torrabadella, L. i Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jame Bofill i Fundació Caixa Sabadell.
- Wander Zanden, J.W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wolf, E.R. (1994). *Europa y la gente sin historia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

ANNEX. Instruments metodològics

Qüestionari 1

QÜESTIONARI: JO EN EL FUTUR

1. Escribe el teu nom i explica breument qui ets

2. Què és el que més t'agradaria ser de gran o fer en el futur? Per què?

3. Ara toca de peus a terra: què creus que realment seràs de gran o faràs en el futur?
Per què?

4. Quins aspectes de tu mateix/a, del teu entorn, de la teva vida... creus que poden dificultar-te aconseguir allò que realment voldries?

5. I quins aspectes creus que poden facilitar-t'ho?

6. Què o qui penses que podria ajudar-te a aconseguir allò que vols? Per què?

Contestant a aquestes preguntes col·labores amb una recerca del Màster en Educació Inclusiva de la Universitat de Vic.

MOLTES GRÀCIES!

Qüestionari 2

Al qüestionari anterior, s'hi va afegir la següent pregunta:

7. Valora les xerrades que heu estat fent. Tingues en compte les següents qüestions (pots fer una petita redacció o contestar les preguntes):

- Què t'han semblat?
- Quina t'ha agradat més i per què?
- Hi ha alguna cosa que t'hagi sorprès? Quina? Per què?
- N'has après alguna cosa? Quina?
- Penses que poden ser-te d'utilitat? Per què?
- Digues les 3 coses que més t'han impactat.

Sessió de discussió

Van participar-hi 10 noies de 4rt, amb l'objectiu de disposar d'un contrast de les dades recollides en els qüestionaris. Els criteris previstos per a la selecció d'alumnes eren sexe i origen (noies d'origen immigrant). Per qüestions d'organització, finalment es va treballar amb les noies que no havien anat al viatge de final de curs (majoritàriament d'origen immigrant): 2 noies d'origen marroquí (de 4rtA, ambdues amb vel); 1 noia d'origen equatorià (4rtB); 2 noies d'origen marroquí (4rtC, sense vel); 4 noies d'origen gambià (4rtC, una d'elles amb vel); 1 noia d'origen senegalès (4rtC).

La sessió, que va ser enregistrada, es va desenvolupar de la següent manera:

- Van anotar breument en un paper la resposta a diverses preguntes:

1. Creus que les xerrades t'han estat d'utilitat?
2. Amb quin/a dels/les ponents t'has sentit més identificada?
3. Quin/a t'ha agradat més?
4. Quin és el teu somni de futur?
5. D'on és la teva família? I tu, on has nascut?

- A continuació, van fer una ronda d'intervencions contestant i comentant cadascuna de les respostes (2, 3 i 4). Es va generar un cert debat sobre els condicionants vinculats amb l'origen (i a l'adscripció religiosa) i amb el gènere.
- Finalment, vam fer una nova ronda indicant amb quin personatge o persona del seu entorn s'emmirallen i expressant el somni de cadascuna.

Model d'anàlisi

En el model d'anàlisi, les dades recollides es van analitzar tenint en compte les següents variables:

- Grup/classe (especificant alumnat d'Aula d'Acollida)
- Sexe
- Origen (autòcton/immigrat)
- País d'origen
- Identificació de les alumnes que porten vel

Les dades obtingudes dels qüestionaris es van analitzar en relació a les categories d'anàlisi establertes. En cada cas, es va observar:

- Respostes complertes (1 i 2)
- Elements rellevants utilitzats en la resposta (1 i 2)
- Identificació de contrast entre respostes 1 i 2.
- Observacions

Pel què fa a les dades obtingudes de la resta d'observacions, es van analitzar les respostes, es van identificar els elements rellevants i es van contrastar amb la resta d'informació obtinguda de cada subjecte.

Aquest model d'anàlisi va permetre:

- Identificar elements recurrents i/o rellevants en cada categoria d'anàlisi, vinculables a l'autoconcepte (relacionant-los amb les variables analitzades: gènere, origen, pertinença religiosa).
- Identificar variacions en les respostes dels subjectes abans i després de les activitats.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Bonafont, A. (2013)

"Aproximació comprensiva de la persona gran amb pèrdua d'autonomia funcional des de la perspectiva de la resiliència"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 70-91

Aproximació comprensiva de la persona gran amb pèrdua d'autonomia funcional des de la perspectiva de la resiliència

Anna Bonafont
i Castillo¹

anna.bonafont@uvic.cat

Resum

L'estudi es fonamenta en el paradigma constructivista i del model de la resiliència per aproximar-se a la comprensió de l'experiència subjectiva de la pèrdua de funcionalitat i la necessitat d'ajuda, partint de la vivència del subjecte social: com la percep, la significa, l'afronta i es reajusta a ella per preservar una vida digna i amb sentit. Els resultats mostren que les persones que manifesten trets resilients s'ajusten a la pèrdua de funcionalitat de manera satisfactòria, reorientant o reorganitzant els seus projectes de vida. La creació de dispositius d'acompanyament i d'escolta comprensiva poden contribuir a desenvolupar els processos de resiliència.

Paraules clau: Envel·liment, dependència, resiliència, subjectivitat, enfocament biogràfic

1. Facultat de Ciències de la Salut i el Benestar. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Abstract

“Comprehensive Approach to the elderly with loss of functional independence from the perspective of resilience”

The study is based on the constructivist paradigm and model of resilience in order to approach the understanding of the subjective experience of the loss of functionality and the need for help, based on the experience of the social subject: how is perceived, what it means, how is faced and readjusted to preserve a dignified and meaningful life. The results show that people who manifest resilient traits are adjusted to the loss of functionality satisfactorily, reorienting or reorganizing their life projects. The creation of listening devices and comprehensive support can help develop resilience processes.

Keywords: Aging, dependence, resilience, subjectivity, biographical approach

Resumen

“Aproximación comprensiva de la persona mayor con pérdida funcional desde la perspectiva de la resiliencia”

Este estudio se fundamenta en el paradigma constructivista y el modelo de la resiliencia para hacer una aproximación comprensiva de la experiencia subjetiva de la pérdida de funcionalidad y la necesidad de ayuda, partiendo de la vivencia del sujeto social: como la percibe, la significa, la afronta y se reajusta a ella para preservar una vida digna y con sentido. Los resultados muestran que las personas que manifiestan rasgos resilientes se ajustan a la pérdida de funcionalidad de manera satisfactoria, reorientando o reorganizando sus proyectos de vida. La creación de dispositivos de acompañamiento y de escucha comprensiva puede contribuir a desarrollar procesos de resiliencia.

Palabras clave: Envejecimiento, dependencia, resiliencia, subjetividad, enfoque biográfico

1. Introducció

La pèrdua d'autonomia funcional, coneguda popularment com a “dependència”, és un fet social que, en els darrers anys, ha ocupat i continua ocupant l'atenció de responsables polítics, investigadors, professionals i ciutadans. El debat es centra fonamentalment en la provisió de serveis, la detecció precoç i l'atenció integrada i coordinada entre els diferents nivells assistencials, socials i de salut, per a poder assolir una gestió eficient i eficaç dels recursos, tenint en compte la qualitat de vida de la persona i la relació cost-benefici dels serveis. En la literatura científica destaquen els estudis basats en el paradigma positivista amb una visió clínica, preventiva, terapèutica i de provisió de recursos segons criteris classificatoris i d'evidència científica.

Malauradament, són pocs els estudis que, des d'un paradigma constructivista ens permeten aproximar-nos a l'experiència subjectiva de la persona que viu aquest tipus de situacions, de manera que tenim escasses referències de com el subjecte percep, significa, interpreta i afronta la necessitat de rebre ajuda d'una altra persona per poder seguir vivint amb dignitat i reajustar el seu projecte de vida.

L'estudi realitzat per Ennuyer (2003) sobre la implementació a França de la Llei de la Dependència, l'any 1997, posa de relleu que, com a conseqüència d'ella, s'ha configurat un sistema de representacions socials que es caracteritza per considerar la dependència com un atribut específic i irreversible de l'edat avançada, associat sistemàticament, a la càrrega per a les famílies i a una despesa desorbitada de les cures de llarga durada, convertint-se així en un dels grans reptes del segle XXI, en tant que qüestiona la sostenibilitat de l'Estat del Benestar.

La dependència és un constructe social, igual que ho és la vellesa i va associada a una visió basada en els dèficits, dins un context social que pren com a valors importants l'autonomia, la independència i la rendibilitat econòmica. En aquest cas, les representacions socials predominants sobre les persones portadores d'aquests atributs (edat avançada i necessitat de rebre ajuda dels altres) tenen una doble estigmatització: vells i dependents. De manera que són classificats com una categoria a part, que separa el “nosaltres - independents” dels “altres dependents”. Aquesta diferenciació genera diferents formes de re-

buig i discriminació, i en aquest cas, relacions de “substitució” i “domini” de l'altre, negant així el seu dret a l'autonomia¹.

També en el nostre país l'aprovació i desenvolupament progressiu de la LAPAD², ha contribuït a la categorització i l'etiquetatge d'una nova categoria social: els dependents. Per altra banda, el procés d'implementació progressiu de la llei ha quedat subjugat a la recessió econòmica, obstaculitzant el seu desenvolupament i provocant una reducció dels drets subjectius com a conseqüència de les retallades que s'han produït. Certament, les polítiques socials més conservadores, veuen una amenaça en la sostenibilitat del sistema a causa de l'augment de la despesa que comporta el compliment de la llei i el respecte al dret subjectiu que, en els seus orígens, defensava.

La medicalització de les situacions de dependència i la visió predominantment assistencialista, per bé que ha permès un gran avenç a la gerontologia clínica i la geriatria, ha reforçat una visió homogeneïtzadora i estandarditzada de les persones que integren el col·lectiu que es considerat com un dels que consumeix més recursos farmacèutics, socials i de salut. Conseqüentment, la recerca ha prioritzat les línies d'investigació adreçades a l'optimització i la gestió eficient dels recursos.

El fet d'haver instituït la dependència com un estat biològic associat a l'edat avançada amaga el significat i la vivència que, per a cada subjecte, pot tenir aquesta situació i la diversitat de respostes individuals i mecanismes d'afrontament que configuren grans diferències interindividuais. Les pràctiques d'atenció i cura de les persones amb pèrdues funcionals, a voltes molt protocol·litzades, s'haurien d'inscriure en les trajectòries de vida de cada subjecte i, consegüentment, en la forma de percebre, d'interpretar i d'actuar davant els esdeveniments vitals, complexes i traumàtics, que se succeeixen en el decurs de la pròpia història personal.

1. En aquest estudi utilitzem el concepte “d'autonomia funcional” per distingir-lo del concepte “d'autonomia”, el qual designa la facultat humana per a governar les pròpies accions, prendre decisions i gestionar la pròpia vida. El terme autonomia s'oposa al concepte “d'heteronomia”, tot i que habitualment s'utilitza per designar la independència/dependència per dur a terme les activitats de la vida diària.

2. LAPAD. Llei 39/2006, de 14 de desembre, de Promoció de l'Autonomia Personal i Atenció a les persones en situació de dependència (BOE nº 299, de 15 de desembre de 2006).

Per Ennuyer (2003), la dependència no es pot reduir a un estat d'incapacitat i de necessitat d'ajuda, com tampoc no pot ser definida com un atribut de l'individu. Des d'una perspectiva humanista la dependència comporta una relació intersubjectiva, i, en un sentit més ampli significa una relació d'intercanvi entre dues o més persones.

Són pocs els estudis que parteixen d'un enfocament fenomenològic i subjectivista. De manera que poques coses sabem de com perceben, experimenten, signifiquen, afronten o actuen les persones que, de manera progressiva o bé sobtadament, requereixen algun tipus d'ajuda o de suport per a satisfer les seves necessitats més bàsiques per a la promoció i el manteniment de la vida.

2. L'experiència de la limitació funcional des d'una aproximació comprensiva

En aquest estudi, a través d'un espai de paraula i escolta, es pretén fer una aproximació comprensiva del subjecte, amb discapacitat lleu o moderada, que permeti conèixer quina és la seva experiència singular, les seves representacions i significats, els mecanismes d'afrontament que utilitza, interns (capacitats preservades o potencials, mecanismes de compensació o readaptació) i externs (suport social i/o familiar). Aquest abordatge ha de permetre centrar l'atenció en les capacitats i no en els dèficits, així com en la vivència de cada subjecte.

Hem partit de les referències teòriques que ens proporciona el model social de la discapacitat (OMS, 2001), el paradigma dels drets de les persones amb discapacitat promogut per Nacions Unides (2006), així com l'enfocament de les capacitats, d'Amartya Sen (2000), que defensa que les persones tenen capacitats per prendre decisions i opcions per poder afrontar situacions de necessitat i per a continuar redefinint el seu projecte de vida en funció de les seves circumstàncies, amb la finalitat de trobar-hi sentit i assolir una vida digna i satisfactòria; sempre i quan la societat li'n doni possibilitats i oportunitats per poder-ho fer.

Per a l'escolta comprensiva del subjecte, el paradigma del curs de la vida, ens aporta una visió global per l'estudi de les vides humanes a través de dues dimensions: la temporalitat i la historicitat, a partir de les quals la persona construeix la seva identitat i singularitat, així com les lògiques que determinen les seves trajectòries socials, psicològiques, familiars, de salut, ocupacionals, en constant interacció amb els contextos socioeconòmics i culturals en les quals es desenvolupen. Aquesta perspectiva possibilita conèixer les transformacions

que experimenten les persones a través del seu recorregut vital, els esdeveniments, pre-
visibles o no, que marquen períodes de transició o viratges significatius en el decurs de
l'existència, encadenant continuïtats i discontinuïtats, que impliquen nous aprenentatges i
un reajustament amb un mateix i amb l'entorn en que viu. (Sepúlveda, 2010).

Touraine (1984), concep el subjecte com un individu singular que vol esdevenir actor
de la pròpia existència, situant-lo així, dins la possibilitat de construir-se com un ésser capaç
de formular eleccions i de resistir-se a les lògiques dominants, produint el desig i la voluntat
d'actuar per a construir la seva vida, sent responsable de les seves eleccions i accions.

Legrand (1993) considera que els principals elements que caracteritzen al subjecte
com a tal, són la reflexió i la voluntat. La flexibilitat permet elucidar i depassar parcial-
ment els propis determinismes i assumir-los, mentre que la voluntat empeny a una acció
deliberada, motivada pel desig, que possibilita la incorporació de noves accions com a
resultat d'un procés reflexiu. L'ésser humà construeix les seves pròpies respostes davant les
situacions que ha d'afrontar, les quals són producte de significats.

En les darreres dècades, els científics socials han obert noves línies d'investigació
partint de la psicologia positiva i del model de la resiliència³ per conèixer els factors que
afavoreixen un envelliment satisfactori i l'afrontament a situacions adverses, com és el cas
de la malaltia o la discapacitat.

El concepte de resiliència es refereix a la capacitat d'una persona per a continuar
projectant-se cap al futur, malgrat els esdeveniments que la desestabilitzen o amenacen,
com poden ser les condicions de vida difícils o els fets traumàtics, de vegades greus i
devastadors pel psiquisme de la persona. En la capacitat de resiliència es poden distin-
gir dos components: la resistència davant la davallada psíquica, és a dir, la capacitat de
protegir la pròpia identitat davant la situació estressant i, de l'altra, la capacitat de cons-
truir un comportament vital positiu malgrat les circumstàncies adverses. Introdueix una
idea de subjecte com a ésser capaç de fer valoracions, donar sentit a la vida i produir noves
significacions en funció dels esdeveniments que es van produint en el decurs de la seva

3. En física, s'entén com a resiliència la capacitat d'un determinat material de tornar a la seva forma original després
d'estar sotmès a una gran pressió (Becoña, 2006).

existència. La resiliència convida a pensar en un individu, no com a víctima passiva de les seves circumstàncies, sinó com a subjecte actiu en la construcció de la seva experiència. (Vanistendael, 1995, 2004, 2005; Tychey, 2001; Cyrulnik, 2002, 2005, 2007; Galende, 2004; Anaut, 2005, 2010; Ribes, 2006; Zukerfeld [et al.], 2007; Fiorentino, 2008; Zarebski, 2009; Gaucher [et al.], 2009).

Els precursors de l'escola europea de resiliència (B. Cyrulnik, 1999; Vanistendael, 1995; Manciaux, 2001), consideren que aquesta és la capacitat de recuperar-se i de mantenir un comportament ajustat davant un esdeveniment estressant. És una resposta que es construeix mitjançant processos psíquics que es dinamitzen dins el subjecte i prenent com a nucli central la pròpia identitat; permeten preservar el sentit de la pròpia vida com a principi de supervivència en situacions que el comprometen i que pertorben la vida psíquica. Comporta la resignificació d'un efecte traumàtic, i es desenvolupa mitjançant capacitats que es van adquirint en el decurs del temps, com són la introspecció, la flexibilitat emocional, la capacitat de relacionar-se amb els altres, la iniciativa, la tendència a posar-se fites, el desenvolupament del sentit de l'humor i una obertura a la vida.

La resiliència es basa doncs, en una idea de transformació, que fa referència a l'optimització dels recursos d'afrontament davant l'adversitat i a la possibilitat que un esdeveniment traumàtic, o bé un fet vivenciat com a tal, activi els potencials subjectius transformadors i generi, noves respostes. La capacitat resilient, com a fenomen subjectiu, no és un tret característic de la personalitat, sinó que són les circumstàncies adverses les que poden provocar en la persona condicions subjectives que li permeten actuar amb la realitat que ha de viure, i al mateix temps, li permeten transformar-se i transformar-la (Galende, 2004, citat per Zukerfeld [et al.], 2007).

La resiliència trenca l'hegemonia del model mèdic positivista de causa-efecte, ja que introdueix un nou element com és la capacitat de l'ésser humà per a fer valoracions, per a donar nous sentits a la vida.

Segons Zukerfeld i Zukerfeld (2011), un aspecte important en relació a l'adversitat és la noció «d'adaptació». Les ciències socials han qüestionat aquest concepte des de posicions ideològiques, ja que l'adaptació té connotacions negatives i s'utilitza com a sinònim de resignació, de posicionament passiu, confrontant-la així, amb una actitud de lluita i re-

bel·lia. Per aquests autors, l'adaptació significa un funcionament psíquic amb possibilitats de transformació. És un concepte estretament vinculat a la salut mental.

Segons ells, s'entén per adaptació o comportament adaptatiu la capacitat del subjecte per a tenir en compte: a) l'existència d'una realitat aliena al propi funcionament mental; b) la possibilitat de realitzar accions per transformar el sentit de la situació. És a dir, es refereixen a la capacitat de fer una apreciació crítica de la realitat i també ser capaç d'actuar per transformar-la (Zukerfeld i Zukerfeld, 2011).

3. Envel·liment, resiliència i acompanyament

En les persones grans, el qualificatiu de resilient s'aplica a aquelles que aconsegueixen viure de manera satisfactòria i evolucionar positivament malgrat els esdeveniments negatius o crítics que poden aparèixer en els darrers anys de la vida, així com a la vulnerabilitat que va associada inevitablement al procés d'envel·liment biològic (Tychev, 2001; Bouffard, Aguerre i Curcio, 2003; Anaut, 2005; Ribes, 2006; Zurkefeld [et al.], 2007).

La resiliència, segons Zukerfeld [et al.] (2007), està relacionada amb el concepte de salut mental. En aquest cas, ens remet a la definició que Jordi Gol (1984) va descriure en el *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Catalunya*: «És aquella manera de viure que permet: a) respondre a les dificultats i canvis de l'ambient, adaptant-s'hi o intentant modificar-ho; b) obtenir el creixement psicològic maduratiu que condueix a estimar-se i ser estimat; c) obrir-se a noves maneres de pensar i actuar; d) exercir una conducta realista, equilibrant les expectatives a la realitat; e) exercir l'autonomia i fer-se càrrec de la pròpia vida; f) gaudir de les satisfaccions que comporta la recerca dels objectius que hom es proposa.»

El procés de resiliència es basa en tres tipus de recursos o pilars de suport: els d'ordre intern, els d'ordre familiar i els d'ordre socioambiental. Cada un d'aquests pilars pot tenir un paper més o menys preponderant en funció de cada persona i de les circumstàncies que travessa.

En la persona gran la construcció de la resiliència se sosté en la pròpia història i en les fortaleces que han estat interioritzades, creant un univers de representacions internes, que faciliten o obstaculitzen el propi desenvolupament (confiança, autonomia, iniciativa, estima a

un mateix i als altres, generativitat o integritat, entre altres). Els esdeveniments del present són re-avaluats a la llum del passat i de les experiències viscudes (Ribes, 2006; Cyrulnik, 2007).

El concepte de vinculació va associat al de seguretat, que es configura a partir de la confiança en l'altre i en la percepció positiva del subjecte sobre els propis recursos i la pròpia efectivitat. (Ribes, 2006; Zurkerfeld [et al.], 2007; Anaut, 2010).

Des d'una òptica professional i des la perspectiva de la relació assistencial, la resiliència pot esdevenir un model útil per als professionals que han d'acompanyar persones en situacions de sofriment i de vulnerabilitat (Anaut, 2010). La relació intersubjectiva, basada en el reconeixement, la confiança i l'escolta comprensiva, permeten la creació i desenvolupament de vincles de suport.

En aquest tipus de relació, el procés de rememoració, de recuperar records de les experiències viscudes, comporta un relat. Per al narrador, implica una presa de contacte amb sí mateix i marca una tendència a recuperar, reavaluar o resignificar el que s'ha fet en el decurs de la vida. Aquest procés facilita la construcció de sentit o la resignificació a partir d'una nova mirada i avaluació (Fernández, 2004, 2007).

En les persones grans amb limitacions funcionals, el reforçament de la identitat, pren més rellevància atès que es pot veure amenaçada per les mirades prejudicades dels altres, les circumstàncies adverses i/o les pèrdues que es produeixen. La persona vol reconstruir la seva història personal evocant els records i atorgant sentit a la seva vida. Mitjançant els processos de reminiscència, s'expliquen a ells mateixos, i al seu interlocutor, les seves vivències, reconstruint significacions i donant un sentit de coherència i de continuïtat a la seva història. El supòsit fonamental del mètode biogràfic és que la vida pot ser copsada, descrita, representada i interpretada, de manera narrada (Cyrulnik, 2005; Ribes, 2006; Petriz, 2009).

Certament les tècniques d'intervenció que es deriven de l'aplicació de l'enfocament biogràfic són de gran utilitat per afavorir l'acompanyament i el suport per al desenvolupament d'actituds resilients.

Moltes persones que han viscut fets traumàtics afirmen haver trobat una persona, un recurs d'ajuda o de suport, que els ha ofert una escolta. Aquests intercanvis demostren

la importància dels vincles que s'estableixen en el marc d'una relació significativa per al desenvolupament del procés de resiliència. (Anaut, 2010).

Els intercanvis significatius són elements de suport que ajuden a superar l'adversitat, ja sigui de manera explícita o simbòlica. L'acompanyament ajuda a suportar el sofriment, sobrepassar-lo i facilita el procés de resiliència (Anaut, 2010).

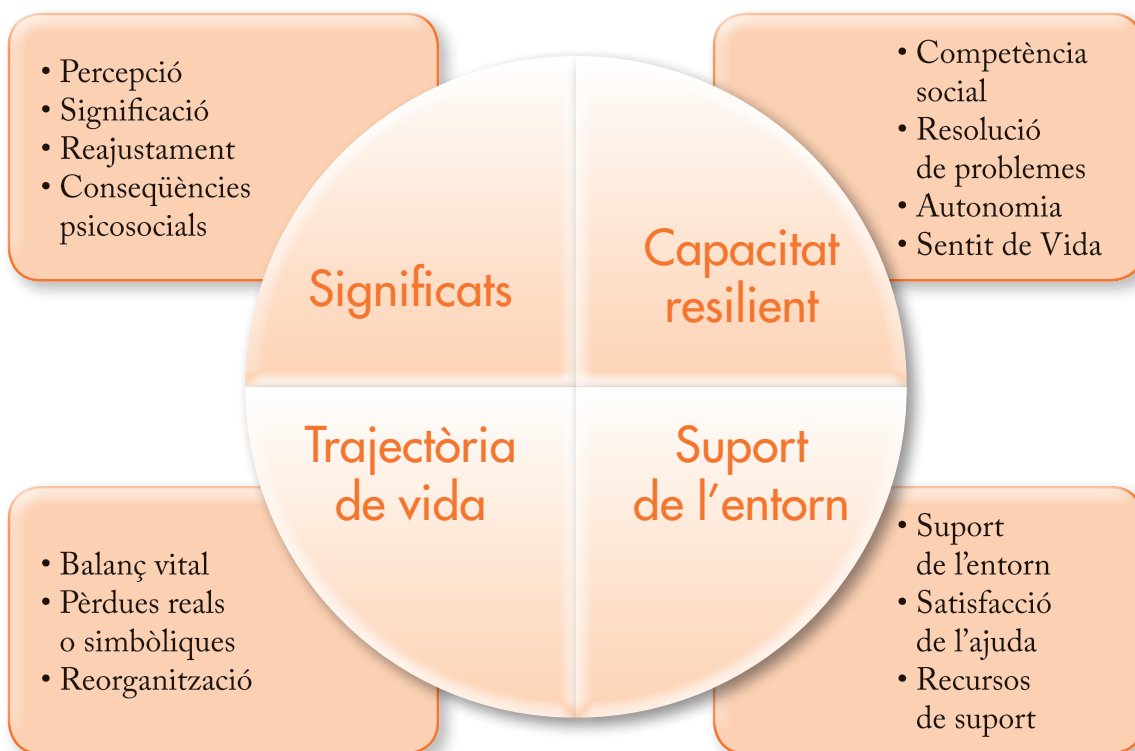
Treballar en els àmbits social i de la salut a partir del model de la resiliència incita a desenvolupar dispositius d'intervenció per a promoure les pròpies fortaleses i capacitats, evidenciant-les i col·laborant a l'activació a partir del propi subjecte. Es tracta de desbloquejar, d'ajudar a la presa de consciència de les competències i dels límits, i també de restablir vincles socials. En la interacció es necessari canviar la mirada sobre el subjecte, en tant que és l'actor del seu propi futur (Anaut, 2010).

4. Metodologia i disseny de la recerca

El nostre estudi s'emmarca en el paradigma construccionista interpretatiu i el mètode d'estudi de cas. S'han dut a terme entrevistes en profunditat a dos homes i dues dones, en edats compreses entre 70 i 94 anys, els quals han accedit al dispositiu mitjançant l'ús de la tècnica de la "bola de neu". Tots ells complien els requisits prèviament establerts: a) tenir 70 o més anys, b) viure a casa, c) tenir limitacions funcionals, lleus o moderades, per a realitzar les activitats de la vida, d) necessitat de suport d'una altra persona, amb o sense vincle de parentiu, e) conservar les capacitats cognitives. El procediment que s'ha seguit és: en un primer contacte telefònic, s'informava sobre el tipus i les característiques de l'estudi, la seva finalitat, el tipus d'entrevista i el contracte de confidencialitat. Si la persona accedia a participar, es concertava l'hora, el dia i el lloc de l'entrevista. Totes es varen dur a terme en el domicili dels informants, durant el curs 2010-2011. Les entrevistes, previ consentiment, varen ser enregistrades en àudio i transcrites posteriorment.

Per a l'anàlisi de les dades es va seguir la metodologia d'anàlisi de textos, en dues fases: a) anàlisi intracas, b) anàlisi intercasos. La matriu d'anàlisi es va elaborar en funció de les dimensions d'anàlisi de l'estudi. En la figura 1, es representen les dimensions d'anàlisi.

Figura 1. Dimensions d'anàlisi



El guió de l'entrevista ha tingut en compte els següents apartats: a) informació sobre l'entrevista (hora d'inici i acabament, dia i localitat on es du a terme); b) dades sociodemogràfiques; c) dades biogràfiques i trajectòria de vida (breu relat de vida, balanç vital, sentit de vida); d) capacitats funcionals (aparició i evolució de la pèrdua funcional); e) representacions i significats (percepció, interpretació i significació de la situació, reajustament i conseqüències psicosocials); f) capacitat de resiliència (competència social, resolució de problemes, autonomia, sentit de vida, interessos, optimisme i espiritualitat); g) recursos externs (cuidadors no professionals, relacions, recursos de l'entorn formals); h) conclusions finals de l'entrevistat.

5. Resultats de l'estudi

5.1. Representacions i significats

Les representacions i els significats de la pèrdua d'autonomia funcional són diferents per a cada subjecte, tot i que tots ells comparteixen a vivència de la pròpia vulnerabilitat.

La pèrdua d'autonomia funcional representa un trencament amb la situació anterior, i marca un punt de discontinuïtat en el seu procés vital. Aquesta ruptura és viscuda amb més intensitat en aquells que han sofert un canvi bruscat, com a conseqüència d'una malaltia aguda o accident, que marca clarament un abans i un després; mentre que per aquells en que la pèrdua d'autonomia s'ha produït de forma gradual i progressiva, aquest trencament es reflecteix amb menor intensitat. En aquests casos, es produeix un procés de reajustament progressiu respecte de la situació prèvia.

L'experiència de la pèrdua fa que la persona prengui consciència de la seva corporeïtat. Canvia la percepció del propi cos, tant pel que fa a la limitació funcional com als efectes del pas del temps i l'envelliment. Algunes de les funcions corporals que es feien de forma automàtica i inconscient, ara cal fer-les de manera conscient i, en alguns casos, requereixen un esforç de concentració i d'autocontrol per a poder exercir-les.

La necessitat d'ajuda dels altres pot ser viscuda com una privació de la llibertat pel que fa a la presa de decisions i sovint implica haver de renunciar al desig de fer activitats que comportaven plaer i/o benestar, en tant que depèn de la voluntat i la disponibilitat d'uns altres per a satisfer-les.

La limitació de la mobilitat comporta canvis en la manera d'organitzar el temps i les rutines quotidianes, ja sigui per la disponibilitat dels altres o bé per les limitacions que imposen un nou ordre en relació al temps necessari per realitzar-les. El ritme s'alenteix, i es requereix més estona per fer determinades activitats, com ara l'autocura, però també per ocupar significativament aquest temps que ha quedat buit de sentit pel fet de no poder realitzar activitats que es feien habitualment. Aquest fet pot desvetllar sentiments d'inutilitat i d'avorriment, els quals poden tenir un impacte emocional més fort quan estan associats a costums i valors significats per la persona.

La pèrdua d'autonomia funcional pot ser representada com una cosa irreparable, contra la qual no es pot fer res, ni per compensar-la ni per pal·liar-la. Les persones que tenen aquesta visió adopten una postura passiva davant la pèrdua i desestimen qualsevol estratègia compensatòria.

Per a alguns, les pèrdues evocuen la finitud i la irreversibilitat del pas del temps, que fa constatar la certesa d'una mort, més o menys propera.

La por a un futur ple d'incertesa emergeix veladament en alguns dels relats. Es manifesta en forma d'inquietud o de bloqueig emocional. La resposta davant la por és diversa, mentre que uns mantenen una visió d'esperança i transcendència, altres s'aïllen i es tanquen en el seu propi món.

Les conseqüències psicosocials de la pèrdua funcional són importants a nivell personal, emocional i familiar, i guarden relació amb la percepció i la significació de la situació que viuen. Hi ha qui viu aquest impacte, resignificant-lo en termes positius, sense negar l'esforç i el sofriment que comporta, o bé expressant la dificultat per afrontar-les i suportar-les; en canvi d'altres destaquen que han adquirit nous aprenentatges sobre un mateix o sobre les relacions amb els altres; altres s'aferren desesperadament a la forma de vida anterior «aguantant i resistint».

Les representacions i els significats de la dependència no es poden contemplar des d'una perspectiva homogeneïtzadora sinó des d'una perspectiva de subjectivitats diverses que construeixen significats.

5.2. Capacitat de resiliència

S'observa que les persones que mostren trets resilients tenen un nivell de flexibilitat i d'ajustament als canvis més gran que en aquells en els que s'observen nivells inferiors de plasticitat i d'ajustament, o en els que no s'observen trets resilients.

En base al marc teòric utilitzat i els resultats obtinguts, s'han recollit els següents trets resilients: a) integració de la situació actual a la pròpia vida, sense negar les dificultats i el sofriment; b) plasticitat emocional, és a dir, el balanç satisfactori resultant de la comparació entre les emocions negatives i les positives i la percepció de benestar; c) confiança en un mateix, la determinació davant la pròpia vida, la voluntat i la fortalesa psíquica per resoldre els problemes que es presenten, mantenint l'autonomia per a decidir i gestionar la pròpia vida; d) estat d'ànim positiu i un cert nivell d'optimisme; e) afectes positius expressats en termes d'estimar i de sentir-se estimat, de compassió, de reconeixement, de

generositat i d'agraïment envers els altres; f) fe i l'espiritualitat en tant que conforten i ajuden a conservar l'esperança i el coratge per continuar vivint; g) confiança i comunicació amb els altres en tant que ajuden, sostenen i compensen les mancances; h) interès per les persones i el món que ens envolta; i) manteniment d'algun tipus d'afició o d'interès, per simples o insignificants que siguin, que permeten experiències de plaer i de gaudi; j) desig de continuar vivint; k) balanç de vida positiu; l) capacitat de positivitzar la situació; m) tolerància davant determinades actituds negatives de les persones de l'entorn.

S'observa que les persones que mostren trets resilients no expressen sentiments d'autocompassió ni victimisme. Tot i que alguns no expressin nivells elevats d'optimisme, no han quedat atrapats en el pessimisme, l'amargor o la desesperança.

Entre els trets que hem considerat no resilients destaquem: a) negació i la resistència a utilitzar tecnologia assistida per compensar els dèficits; b) sentiment de sentir-se discriminat per les altres persones i professionals en tant que vells i dependents; c) visió negativa de l'envelliment i de la vida en general; d) posicionaments molt defensius; e) desconfiança envers els altres; f) resistència a aportar informació i tendència a ocultar-se davant l'altre i a falsejar informació; g) negació dels altres significatius en la vida present i en el passat; h) manca de confiança en un mateix; i) pessimisme, amargor i/o desesperança; j) sarcasme; k) manca d'esperança en el futur.

Les persones que expressen una experiència d'integritat respecte de la vida viscuda, amb predomini dels afectes positius envers un mateix i els altres, que conserven l'esperança i el desig de continuar vivint, afronten i es reajusten a les pèrdues de manera més positiva que les que expressen desesperança, desconfiança envers els altres i una certa amargor respecte de la pròpia vida.

5.3. Trajectòria de vida

En aquest estudi, les dones d'edat avançada tenen més tendència a relatar records de la seva vida, mentre que els homes fan menys referència a esdeveniments del passat.

Els records que narren estan relacionats amb l'experiència subjectiva de la vulnerabilitat, la pèrdua d'autonomia funcional i la forma de relacionar-se amb els altres. S'observa

que apareix una certa «associació lliure» entre els records que seleccionen i relaten de forma espontània i les vivències que estan presents en la situació actual.

En els relats individuals, s'observen regularitats entre les estratègies d'afrontament a situacions de dificultat, adversitat o de pèrdua que es van utilitzar en el passat, i les que utilitzen actualment per a l'afrontament i el reajustament a la pèrdua d'autonomia funcional.

Les persones considerades resilientes, quan relaten aspectes de la seva vida, transmeten un sentit d'integració i de globalitat de la vida viscuda, com un «tot» amb sentit i coherència.

Excepte en un cas, la resta de persones entrevistades evoquen la figura paterna com un referent dels valors que han reeixit en les seves vides. La figura paterna, tant en els homes com en les dones, apareix de forma freqüent i més significada que la figura materna, que apareix de forma secundària. El pare està interioritzat com una figura bona, amb valors i conviccions profundes, i amb una gran capacitat de determinació davant la vida. Se'l reconeix com un exemple a seguir.

L'evocació dels records se centra fonamentalment en la infantesa i la joventut, mentre que els relats de la vida adulta o de les edats intermèdies de la vida són més escassos o inexistents.

5.4. Suport de l'entorn social

En el cas de les persones que tenen trets resilientes, la presència dels altres es reconeix com un element fonamental per suportar el sofriment, afrontar les dificultats, compensar els dèficits i mantenir l'equilibri emocional.

Les persones resilientes reconeixen, accepten i manifesten agraïment per l'ajuda que reben dels altres, siguin familiars, amics, professionals o cuidadors, les reconeixen com a persones que ajuden emocionalment, i que acompanyen a afrontar la situació i l'angoixa, i també ajuden a resoldre els problemes que se'n deriven. Tot i això, manifesten que en alguns casos, sobretot amb determinats professionals o cuidadors, es requereix molta paciència perquè no s'adaptin al ritme del subjecte o donen ordres constantment, difícils de complir.

Reconèixer la bondat i manifestar la confiança en les persones properes és un dels trets resilients que apareixen de manera significada en les experiències que narren els subjectes.

En general, els casos analitzats que expressen una major capacitat de resiliència perceben un bon suport material i relacional de la família, i mantenen una xarxa de relacions que va més enllà dels vincles de parentiu, mentre que les persones que mostren un tret resilient més febles o inexistents, tenen una xarxa de relacions reduïda, inexistent o bé limitada exclusivament al cercle familiar.

Analitzant els resultats a la llum de la hipòtesi de partida del nostre estudi, considerem que la manera de percebre, interpretar, afrontar i viure l'experiència de la pèrdua d'autonomia funcional i la necessitat de rebre l'ajut d'un altre, correlaciona amb la presència o l'absència de trets resilients. Les persones a qui es considera que tenen trets resilients tot i reconèixer les dificultats, el sofriment, i les pèrdues que comporten les limitacions, afronten la situació i busquen mecanismes de compensació, reconeixent el valor de l'ajuda rebuda com un factor clau per al reajustament personal i emocional i mantenen també una visió esperançada i un balanç de vida satisfactori. Expressen el desig de continuar vivint malgrat els dèficits.

6. Conclusions

- Les representacions i els significats que les persones grans atribueixen a la seva experiència de pèrdua d'autonomia funcional s'inscriuen en les seves trajectòries vitals, donant així un sentit singular a la seva experiència emocional.
- Davant esdeveniments difícils, adversos i/o traumàtics, el procés de re-lectura, d'elaboració i de resignificació del trauma pot desencadenar una resposta resilient, que faciliti la reorganització personal i el reajustament progressiu a la nova situació.
- L'escolta comprensiva, el reconeixement i l'establiment de vincles de confiança, en una relació d'acompanyament, dona l'oportunitat al subjecte de repensar, reflexionar i resignificar la pròpia experiència en el marc de la seva trajectòria de vida, i reforçar els recursos interns i externs per afrontar i reajustar-se a la nova situació.

- Per altra banda permet als professionals i cuidadors, aproximar-se a l'experiència viscuda per la persona, tal com la percep i l'afronta.
- L'enfocament biogràfic en dispositius d'acompanyament pot esdevenir una eina que faciliti el desenvolupament de trets resilients en aquelles persones que experimenten malestar davant les pèrdues associades a l'envelliment o la discapacitat.
- Les persones que expressen una experiència d'integritat respecte de la vida viscuda, atribuïnt un sentit i un balanç vital positiu, amb predomini dels afectes positius envers un mateix i els altres, que conserven l'esperança i el desig de continuar vivint, afronten i es reajusten a les pèrdues de manera més positiva que les que expressen desesperança, desconfiança envers els altres i una certa amargor respecte de la pròpia vida.

7. Limitacions de l'estudi i propostes de millora

Els resultats obtinguts, ens remetent a la població estudiada, de manera que són limitats, en quan el nombre de participants. La continuïtat d'aquesta línia de recerca hauria de contemplar un major nombre de testimonis per poder treure'n resultats més concloents.

El fet que s'hagi realitzat una única entrevista, considerem que és insuficient per generar el clima de confiança necessari per facilitar la lliure expressió dels records sobre la pròpia vida o per compartir determinats afectes que poden ser més negatius i lesius per a la identitat de la persona.

Donada la importància que hem observat pel que fa a la relació que s'estableix entre els dos subjectes participants de la interacció, la creació d'un vincle de confiança és indispensable per promoure un espai de reflexió. En estudis posteriors, s'hauria de dissenyar un dispositiu d'acompanyament que contemplés diverses trobades per a poder aprofundir i crear un clima de reflexió i elucidació dels condicionants passats i presents que influeixen en el significat i l'afrontament a la situació actual.

L'enfocament biogràfic i la pràctica amb els relats de vida pot esdevenir una eina útil per a la creació d'un dispositiu d'acompanyament en situacions de malestar existencial o de moments de crisi com a conseqüència de situacions vitals que generen un punt d'inflexió en la vida de les persones.

8. Bibliografia

- Aguerre, C.; Bouffard, L.; Curcio, C. L. (2003). «Envejecimiento exitoso: teorías, investigaciones y aplicaciones clínicas». *Revista de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatria*, núm. 2 (22) (abril-juny).
- Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmonter les traumatismes*. Saint-Germain-Du-Puy: Nathan.
- Anaut, M. (2005). «Regards sur la résilience et la singularité des situations de handicap». *Reliance*, núm. 16(2), p. 13-15.
- Anaut, M. (2010). «La relation de soin dans le cadre de la résilience». *Informations Sociales*, p. 70-78 [en línia]. <www.Cairn.info> [Consulta: 20 desembre 2010].
- Becoña Iglesias, E. (2006). «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica: Revista oficial de la asociación española de Psicología Clínica y Psicopatología AEPCP*, núm. 11(3), p. 125-146.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob
- Cyrulnik, B. (2005). «Résilience des sujets âgés». *Synapse* (Juin).
- Cyrulnik, B. (2007). «Conclusions et perspectives». *Hors Collection*, (1), p. 305-322.
- Cyrulnik, B.; Aúz, T. F.; Egibar, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Ennuyer, B. (2003). *Les malentendus de la dépendance: De l'incapacité au lien social*. Paris: Dunod.
- Fernández Ferman, A. (2004) «El psicoanálisis en la vejez: cuando el cuerpo se hace biografía y narración». *Rev Uruguaya de Psicoanálisis*, núm. 99.
- Fernández Ferman, A. (2007). «El psicoanálisis con adultos mayores: subjetividad, relato y vejez». *RBCEH Passo Fondo*, núm. 4 (1), p. 76-87.
- Fiorentino, M. T. (2008). «La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud». *Suma Psicológica*, núm. 15(1), p. 95-114.
- Galende, E. (2004). «Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad». Dins: Melillo, A.; Suárez Ojeda, E. N.; Rodríguez, D. (comp). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

- Gaucher, J. (2002). «La maladie, le handicap ou la régression... quelle vieillesse? la question éthique dans le soin et l'intervention gérontologiques». *Gérontologie et Société*, núm. (101), p. 103-114.
- Gaucher, J.; Ribes, G.; Sagne, A.; Ploton, L. (2009). «Bilan de vie et travail psychique de l'après-couple: expertise des vieux». *Gérontologie et Société*, p. 57-64.
- Gol Gurina, J. (1984). *Salut, Sanitat i Serveis Socials*. Barcelona: Publicacions de l'Escola de Treball Social.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Marseille:Homes et Perspectives
- Ley 39/2006 de 14 diciembre, de Autonomia Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. BOE nº 299, p. 44142-44156.
- Manciaux, M. [et al.] (2001). «La resiliencia: estado de la cuestión». Dins: Manciaux, M. (ed). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Manciaux, M. (2005). «Conclusions et perspectives». *Fondation Pour l'Enfance*, núm. (1), p. 305-315.
- Manciaux, M.; Vanistendael, S.; Lecomte, J.; Cyrulnik, B. (2003). «La resiliencia: Estado de la cuestión». Dins: *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Nacions Unides (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Disponible en <http://un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. (IMSERSO)
- Petriz, G. M. (2009). «Desafíos actuales del envejecer». *Revista de Psicología*, núm. (10), Universidad Nacional de la Plata
- Ribes, G. (2006). «Résilience et vieillissement». *Reliance*, núm. 21 (3), p. 12-18.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sepúlveda, L. (2010). «Las trayectorias de vida y el análisis del curso de la vida como fuentes de conocimiento y orientación en las políticas sociales». *Perspectivas*, nº21, pp 27-53.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tychev, C. de (2001). «Surmonter l'adversité: Les fondements dynamiques de la résilience». *Cahiers de Psychologie Clinique*, núm. 16(1), p. 49-68.
- Vanistendael, S. (1995). *Como crecer superando los percances, resiliencia: Capitalizar las fuerzas del individuo*. Oficina Internacional Católica de la Infancia de Ginebra.
- Vanistendael, S.; Lecomte, J. (2004) «Resiliencia y sentido de vida». Dins Melillo, A.; Suárez Ojeda, E.; Rodríguez, D. (comp) *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

- Vanistendael, S. (2005). «Humour et résilience: Le sourire qui fait vivre». *Fondation pour l'Enfance*, núm. (1), pp. 159-195.
- Zarb, G. (1993). «Ageing with disability». Dins: Johnson, J.; Slater, R. (ed.). *Ageing and later life*. California: Sage Publications, pp. 92-107..
- Zarebski, G. (2009) «Envejecimiento: un enfoque interdisciplinario e integrador» [en línia]. Congreso de la Sociedad Uruguaya de Gerontología y Geriatria. <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/enve.pdf>> [Consulta: 7 desembre 2011].
- Zarebski, G. (2010). «Diversidades en la psicogerontología». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saude*, núm. (5)
- Zukerfeld, R.; Zukerfeld, R. Z. (2011) «Vicisitudes traumáticas, vincularidad y desarrollo resilientes: un modelo de investigación dimensional». *Revista Clínica de Investigación relacional*, núm. 5 (2), p. 349-369.
- Zukerfeld, R.; Sivak, R.; Ponce, A.; Huertas, A. M.; Horikawa, C.; Diaz, P. (2007). «Desarrollo resiliente y redes vinculares». *Congreso de Psiquiatría APSA*. Mar del Plata, 2007. Premi APSA



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063