

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009
Professora: Carmen Campos Aparicio
L'educació en valors i actituds: paràmetres reflexius
Resum de les classes i plantejament del valor del diàleg

Índex

PRIMERA PART: EL VALOR DEL DIÀLEG. REFLEXIONS

Introducció:

Societat i educació
Normes, actituds i valors

El valor del diàleg

Esbrinant el valor del diàleg
La comunicació com a requisit per a la felicitat

L'educació i el fet d'educar

El fet d'educar
“Fracassar l'escola” i “fracassar a l'escola”
L'educació en valors a l'escola

SEGONA PART: FENT UNA PRÀCTICA

El cinefòrum, estratègia per al diàleg

TERCERA PART: SUPORT TEÒRIC PER A LA PRÀCTICA DE FER UNA ANÀLISI CRÍTICA A PARTIR DEL CINEFÒRUM

Plantejaments teòrics sobre les actituds: l'actitud cap al diàleg

Característiques de les actituds
Com es formen les actituds
Com i per què canvien les actituds? Estratègies per al
canvi d'actituds, segons els models teòrics
Desenvolupament històric de la modificació de la
conducta

*No hi ha creixement democràtic fora de la tolerància,
que, alhora que significa substantivament la convivència
entre semblants, no els nega, però,
el dret a lluitar pels seus somnis.*
Pablo Freire¹

Introducció

La societat configura la nostra *realitat*, el lloc on vivim, on establim les relacions, on fem tots els possibles perquè els nostres somnis es realitzen, es facen “*realitat*”.

Tanmateix, la nostra societat afronta avui, i sens dubte continuarà fent-ho, importants canvis i crisis econòmics, socials, tecnològics, mediambientals, de recursos i valors.

Aquests canvis són importants perquè representen la possibilitat d'ampliar l'accés a les nombroses i variades informacions, i per tant, simbòlicament, representen la possibilitat de reconèixer diferents realitats que ens posen de manifest que hi ha més d'una “veritat”: reconeixent pensaments diferents es venç la tendència del pensament únic. Cal dir que, per exemple, els canvis tecnològics són al capdavant canvis de valors: la rentadora i altres electrodomèstics van comportar per a la dona més possibilitats de treballar fora de l'àmbit domèstic; tanmateix, el comandament a distància de la televisió, el diner de plàstic o la cuina ràpida han suposat un estalvi de temps “falsejat”, en la mesura que el fet d'adonar-se d'allò que fem ha estat canviat pel “valor” de la immediatesa. Quan les coses, els aparells, s'espantlen no esperem a “reparar-los”, sinó que sovint els canviem per uns altres, i així l'estalvi de temps esdevé un tret característic del nostre temps: la intemporalitat, la no-perdurabilitat. La nostra societat evidencia la substitució d'uns valors per uns altres; ara mana la imprevisibilitat, la urgència per arribar a tot, per no perdre's res.

Com que la societat determina què és important i estableix les condicions que permeten aconseguir-ho i perpetuar-ho, tot i que nosaltres no ens n'adonem, comencem a col·laborar en aquest re-

¹ Freire, P. 1996:20

LECTURES, REFERÈNCIES, FONTS, DOCUMENTS, CAPÍTOLS I LLIBRES BÀSICS RECOMANATS¹¹ els trobareu a l'AULA VIRTUAL.

- ARENDDT, H. *La crisi de l'educació*, cap. V “Entre el passat i el futur”.
- BISCAIA CARRILLO, F. *La transmisión de los estilos de gobierno*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
- BUXARRAIS, MR. *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona. Rosa Sensat V Edicions 62.
- COLL, C. *et al. Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Aula XXI. Santillana. Madrid, 1992.
- CORBELLA, J. *Educar amb valors. Una eina per ser feliç*.
- CORTINA, M. *Didáctica de la muerte*.
- ESCÁMEZ, J. “Actitudes en educación”. (Aletarejos i altres *Filosofia de la Educación*, Dykinson. Madrid, pp. 525-539)
- ESCÁMEZ, J. “La enseñanza de valores” (Escámez i Ortega, *La enseñanza de Actitudes y Valores*. Nau Llibres. València, 1991).
- MARTINEZ, M. i PUIG, JM. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao, 1991.
- MORIN, E. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona, 1999.
- STEINER, G. *Nostalgia del absoluto*. Ediciones Siruela. Madrid, 2001.
- VILA MERINO, E. *Educar en valores, educar para los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos*. Universidad de Málaga.

¹¹ La traducció d'algunes d'aquestes recomanacions ha estat lliure.

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009
Professora: Carmen Campos Aparicio
endavant puga impedir per si mateix l'aparició de la conducta indesitjada.

- **Aproximacions successives.** Aquest procediment consisteix a reforçar diferencialment les respostes cada vegada més semblants a la resposta final desitjada. S'utilitza quan la conducta desitjada no figura en el repertori de la persona. Després de definir de la manera més precisa possible la conducta final que es vol aconseguir, es tria una conducta que la persona ja tinga i aquesta ha de tenir una semblança amb la conducta objectiu i es reforçarà consistentment. A continuació s'anirà restringint aquesta conducta, de manera que es reforçaran les formes cada vegada més semblants a la conducta desitjada.
- **Modelatge.** Consisteix a donar a la persona l'oportunitat d'observar en una altra persona significativa per a ella la conducta nova que es desitja aconseguir. L'observador ha de copiar la conducta que li presenta el model immediatament o després d'un interval de temps molt breu. Aquest procés s'utilitza en l'adquisició de noves conductes, elimina respostes inadequades, mitjançant l'observació de la conducta apropiada, i com a forma de suprimir temors o fòbies.

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009
Professora: Carmen Campos Aparicio
condicionament des de la quotidianitat, incorporant els canvis fins que aquests formen part del nostre estil de vida, d'un nou ritme de vida. Cal dir també que la societat no tenia idea que allò que ens ofería com una novetat (els comandaments a distància, el diner de plàstic, el menjar ràpid, etc.), com a *senya de modernitat*, esdevindria "necessitat". L'hàbit, generat per aquesta "necessitat creada", s'ha imposat com a estil de vida. Així doncs, la societat estableix normes i "el que és correcte" per mantenir l'ordre social, i els éssers humans som els que ens encarreguem d'interioritzar aquesta necessitat i el nou ordre, de percebre'l com a imprescindible. Però és clar que per començar a fer canvis cal començar canviant "aquestes cosetes" que conformen la "quotidianitat". El que podem fer els éssers humans, doncs, és reconèixer el nostre espai i el nostre temps i prendre'n consciència, i començar la nostra acció des de qualsevol lloc, un lloc que no és lluny, sinó molt a prop, just on som.

Immersos en aquest "estil de vida", amb el nostre "ritme de vida", el risc és no adonar-se que "el ritme de vida" el constituïm², el consentim i el co-sentim, i si ho oblidem, ens en fem víctimes, només ens mirem el melic i ens oblidem del que ens uneix els uns als altres: les nostres mancances (que ens fan iguals). Per tant, si ens impliquem de debò en els esdeveniments, en la realitat, en la vida, donarem més sentit a l'existència, ens centrarem en allò que és realment important i no apartarem l'atenció d'allà on ha d'estar centrada: els éssers humans som, a més d'*Homo sapiens*, *Homo amans* (Maturana, 1995) i *Homo ludens* (G. Steiner, 2001)³. L'home és tot això i més, i l'educació ho ha de tenir en compte: "L'ésser humà és ésser racional i irracional, de mesura i desmesura, d'afectivitat intensa i inestable, que somriu i plora, però també pot conèixer objectivament, és ésser seriós i calculador, però també pateix neguit i angoixa, és ésser de goig, de violència i de tendresa, d'amor i d'odi, envaït d'imaginació, però pot reconèixer el que és real; sap de la mort

² Ja no podem pensar que som les "víctimes" de la nostra societat, del nostre temps..., perquè com que la societat i el temps són nostres, hem de assumir la part de responsabilitat que ens pertany per la nostra col·laboració a l'hora de cofer (fer amb altres, fer en companyia de) aquesta societat concreta [la nostra], la qual qualifiquem en referència als temps en què vivim [el nostre temps, els temps que corren].

³ STEINER, G. *Nostalgia del absoluto*. Ediciones Siruela. Madrid, 2001.

però no pot creure-la, segrega el mite i la màgia, però també la ciència i la filosofia (...) L'ésser humà és *complexus*" (Morin, 1999, p. 72)⁴

Tothom és producte de les seues relacions amb l'entorn⁴:

- a) Tothom és producte d'una herència cultural, siga quina siga, la seua pròpia; per tant, tothom és producte d'una herència comuna, lingüística i simbòlica.
- b) Tothom és producte de les relacions que manté amb l'entorn "institucional" (família, escola, hospitals, ajuntaments i serveis...), però no tots els entorns institucionals són els mateixos, sinó que cada entorn natural és conformat per diferents entorns institucionals, que ens han anant deixant prou clar què i com hem d'actuar en aquests i altres espais d'interrelació de l'home amb el medi "estructurat", "organitzat", "sistematitzat"... Un medi "institucionalitzat" i, per tant, un medi "sancionador" que hem d'entendre racionalment per sortir-nos-en amb tant pocs "càstigs" com siga possible.
- c) Tothom és producte de les seues relacions amb l'entorn afectiu, emocional, d'estima. Aquest tipus de relació té a veure amb l'entorn natural i amb l'entorn institucional, atès que la inserció social (és a dir, la inserció institucional i cultural) és una qüestió d'acceptació (el sentiment d'acceptació és un sentiment de pertànyer a un grup, al nostre grup: cada entorn està conformat per diferents grups).

La societat estableix normes per garantir la convivència, si és possible en pau. Aquestes normes sorgeixen de les creences que sustenten els valors culturals (creences concretes d'una societat i la seua o les seues cultures) i, així mateix, els valors impliquen unes actituds determinades per a garantir la seua "validesa". La societat ens conforma com a persones, com a subjectes socials mitjançant les institucions. L'escola, que és institució (*la institució escolar*), té moltes coses a dir sobre els valors, les actituds i les normes, sobretot

⁴ MORIN, E. Los siete saberes para la educación del futuro. Paidós, Barcelona, 1999. (Traducció lliure.)

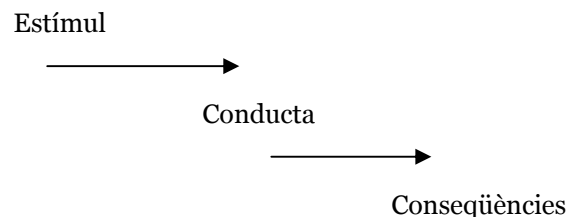
Alguns dels mètodes que s'han utilitzat sovint per a canviar la conducta són els que segueixen:

- **Reforç positiu.** Aquest procediment consisteix a presentar una conseqüència positiva (una recompensa o premi) immediatament després de l'emissió d'una conducta determinada, i això augmenta la probabilitat que aquesta conducta es presente més endavant. S'utilitza quan volem desenvolupar una nova conducta o habilitat, augmentar la freqüència d'una conducta o quan el reforç d'aquesta conducta disminueix l'aparició d'una conducta incompatible no desitjada. Perquè aquest procediment funcione, la recompensa ha d'estar en relació amb el comportament, ser contingent a aquest (ha de ser immediat) i sempre ha d'anar acompanyat de l'especificació de la contingència i de reforç social. Així mateix, han de ser cognitivament i emocionalment apropiats per a la persona, i evitar caure en l'error d'"assaciar" amb la recompensa.
- **Reforç negatiu.** Consisteix en la desaparició d'un objecte o fet desagradables que antecedeix la resposta que interessa assolir. Com a conseqüència d'aquesta desaparició, augmenta la freqüència de la conducta desitjada.
- **Càstig.** Consisteix a aplicar una conseqüència punitiva a una conducta. El càstig ha de ser utilitzat només i exclusivament quan altres procediments no hagen funcionat. El càstig és efectiu perquè redueix o elimina ràpidament la conducta indesitjable. Encara que hi ha moltes raons per a evitar-lo, sols funciona quan hi és present la persona que castiga; pot provocar agressivitat cap a altres (persones o coses) i no es pot establir una relació adequada entre la persona que castiga i la castigada, ja que aquesta última tendeix a escapar de la primera, etc. Perquè el càstig siga efectiu s'han de complir almenys els requisits següents: s'ha d'aplicar immediatament després de la conducta problemàtica; ha d'anar lligat a un senyal (to de veu, gest, etc.) que més

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009
Professora: Carmen Campos Aparicio
aplicat sense prestar molta atenció a la investigació
bàsica.

Si es vol canviar una conducta inadequada o ensenyar alguna cosa nova, la primera cosa que cal fer és identificar-la tan objectivament com es puga. Per a poder fer això, cal definir-la en termes específics, és a dir, de forma clara, de manera que puga ser observada.

Es pot analitzar qualsevol conducta de la manera següent:



La conducta depèn de les conseqüències que se n'obtinguen. Es repeteixen aquelles conductes que van seguides d'un premi o recompensa i no es repeteixen les que no proporcionen conseqüències agradables. En conseqüència, qualsevol intent d'eliminar o disminuir una conducta que simultàniament no *recompensa* les conductes incompatibles serà un fracàs. Per això, conèixer la relació entre la conducta i les seues conseqüències, els tipus de conseqüències i com utilitzar-les, és fonamental per a garantir un ensenyament eficaç.

Les conseqüències poden ser positives o negatives. Les conseqüències positives són aquelles que s'apliquen immediatament després de la conducta, ja que produeixen un augment en la seua freqüència. En general, quan una persona obté conseqüències positives se sent estimada i augmenta la seguretat en ella mateixa. Les conseqüències negatives són aquelles que, aplicades immediatament després de la conducta concreta, disminueixen o eliminen l'emissió d'aquesta conducta. Quan es tracta d'inculcar o reforçar la freqüència d'un comportament, per a no produir efectes que no es desitgen, no s'ha de caure en l'error d'aplicar conseqüències gratificants de forma arbitrària, sinó tan sols a aquelles conductes "bones".

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009
Professora: Carmen Campos Aparicio
pel que fa a la reflexió, necessària, per a validar-los, modificar-los,
adequar-los o rebutjar-los, si cal.

La relació entre estructura social i educació constitueix, doncs, un dels temes més antics de reflexió.

Subratllar la importància que el sistema educatiu primari té per a una societat sembla a hores d'ara, tal com ens diuen Josep Picó i Salvador Gil⁵, reiterar un "objecte històric" massa conegut. Es tracta d'una praxi comuna a totes les societats. Alguns tractadistes com Suchodolski ens recorden que Rousseau ja va concloure que no era possible educar simultàniament l'home i el ciutadà, perquè hi ha una contradicció fonamental entre tots dos, o que Napoleó considerava l'educació la més important de les qüestions polítiques. Si al jove no se li ensenya què ha de ser, l'estat estarà subjecte a desordres i revoltes. Sota Napoleó, l'ensenyament havia de jurar que ensenyaria per formar ciutadans devots a la dinastia napoleònica: en 1882, la república francesa canvià el currículum escolar per accentuar la moralitat cívica per damunt de la religiosa. La finalitat era la socialització dels estudiants al nacionalisme francès i a la política republicana. També Guillem II se serví de les escoles prussianes per a combatre l'expansió del socialisme i el comunisme. S'hi ensenyava no sols que la democràcia social era contrària a Déu i a la religió, sinó que era també perillosa per a la societat i per a l'individu.

A Espanya, els liberals, conscients de la importància de la instrucció pública, hi dedicaren el títol IX de la Constitució gaditana. I Gil de Zárate (1851), en la discussió ideològica al Parlament, ho explica més endavant amb aquestes paraules claríssimes: "Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres moldeados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado".

Si el paradigma liberal ha tingut –i té encara– un gran pes específic, no tardà a aparèixer una altra lectura de la realitat social en

⁵ Picó, J. i Gil, S. L'ensenyament general bàsic al País Valencià, 1992. Diputació de València.

consonància amb la transformació econòmica que es produïa en l'Europa occidental del segle XIX.

La visió utòpica d'Owen i Fourier de la pedagogia, com a mitjà de formació d'una societat nova, obriria el camí d'una concepció radicalment distinta sobre l'educació, com a règim combinat amb la producció industrial en el marc d'un sistema filosòfic dialèctic, dins una imatge de l'individu no personalitzat, sinó "desenvolupat en la seua totalitat".

Durkheim, que és considerat el fundador de la sociologia de l'educació, ha subratllat la dependència total del sistema educatiu de la societat global; Weber ha precisat els vincles entre els ideals educatius i les diverses formes de l'estructura del poder; Veblen ha examinat les funcions de la instrucció superior; i Mannheim ha posat l'accent sobre les capacitats integradores de l'educació, i s'ha aturat a analitzar els processos de socialització.

En la societat actual, el pressupòsit de la concepció liberal, en la seua versió més moderna i posada al dia, ens diu que l'individu, partint dels mèrits personals propis i independentment de les posicions de partida, pot aspirar a ascendir en l'escala social fins on li permeten les seues capacitats i actituds. Així, la concepció liberal vincula l'exigència de justícia social amb el mèrit personal, i justifica l'estratificació classista amb la ideologia del domini.

És natural que en aquest context s'atribuísca a la instrucció un paper purament passiu reproductiu. Segons aquesta concepció psicologicofilosòfica, una política de democratització es pot realitzar de dues maneres diferents: mitjançant una expansió quantitativa del nombre dels inscrits, o bé mitjançant una escola unitària articulada. La concepció d'una política democratitzadora, la sociologicoradical, naix, segons Gil i Picó, d'una consideració crítica dels resultats assolits per la ideologia liberal. Es basa en el pressupòsit que no n'hi ha prou de garantir a tothom l'accés a l'escola, sinó que cal assegurar la igualtat dels resultats, de manera que les possibilitats socioprofessionals es distribuïsquen uniformement entre alumnes de diversa extracció economicoambiental.

Pel que fa a la democratització socioeducativa, l'escola es vincula a les vicissituds de la societat actual, tot obligant-la a conformar-se als ritmes de desenvolupament neocapitalista.

Desenvolupament històric de la modificació de la conducta

- **Antecedents** (1896-1938). Aquest període es caracteritza en el pla teòric pel desenvolupament de les lleis del condicionament clàssic, per Pavlov, i la formulació de la llei de l'efecte de Thorndike, que constituirà el marc de referència teòric sobre el qual posteriorment es desenvoluparà la modificació de la conducta.
- **Sorgiment** (1938-1958). En aquest període té lloc en el context teòric el desenvolupament de les grans teories neoconductistes de l'aprenentatge: Hull, Mowrer i Tolman. De tots ells destaca el model de treball de Skinner, que suposa el desenvolupament de les lleis específiques del comportament sobre les quals fixar les directrius de la intervenció. D'acord amb Skinner, la conducta ha de ser explicable, previsible i modificable atenent les relacions funcionals amb els seus antecedents i conseqüències ambientals. La modificació de la conducta sorgeix com una alternativa innovadora, vàlida i eficaç, fonamentalment en un cos teòric sòlid, capaç no sols d'explicar els trastorns del comportament sinó de presentar-hi solucions.
- **Consolidació** (1958-1970). En els anys 70, la modificació de la conducta s'explica/aplica a problemes que fins aleshores eren refractaris al tractament: les tècniques operants s'apliquen a la implantació del llenguatge, retard mental, autisme i delinqüència, igual que s'aplica a problemes a l'aula i a trastorns de la conducta; es desenvolupen noves tècniques com l'economia de fitxes. A més a més, en aquest període es desenvolupen tècniques d'entrenament en assertió i habilitats socials, *inundació* i prevenció de respostes. En aquests moments hi ha una dissociació entre la investigació bàsica en psicologia i l'aplicació de la modificació de la conducta. La psicologia experimental passa de centrar-se en l'aprenentatge i en els models del condicionament a dirigir-se a processos cognitius (memòria, percepció, atenció). Els modificadors de conducta estan centrats en les demandes del treball

Així doncs, si coneixem les probabilitats de la intenció cap a la conducta, la podrem modificar abans que aquesta es realitze.

Segons aquesta teoria, l'actitud cap a una conducta fa referència a les creences que té el subjecte sobre les conseqüències de la seua conducta i l'avaluació que fa d'aquestes conseqüències, tenint en compte, a l'hora de realitzar o no qualsevol conducta, les opinions de les persones que s'estima (norma subjectiva).

D'una banda, el subjecte ha d'avaluar la seua conducta, és a dir, ha de veure quines conseqüències tindrà, quins són els pros i els contres, etc.

D'altra banda, el subjecte es troba amb les normes imposades pels seus referents, com la família, els amics, els veïns, etc.

Davant aquest plantejament el subjecte tria una forma de conducta, adopta les seues actituds.

Aquests autors afegiren després una nova variable, la sensació del control percebut, des de la qual elaboraren la teoria de l'acció planificada.

L'esquema teòric referent a l'estabilitat i el canvi de les actituds permet concloure que les actituds són modificables, però dins de límits molt precisos i mitjançant una estratègia complexa en raó de la multiplicitat de factors a considerar. Parlar de modificació de les actituds implica parlar de la modificació de la conducta.

La modificació de la conducta té com a objectiu promoure el canvi a través de tècniques d'intervenció per a modificar el comportament de les persones. L'àrea de la modificació de conducta és el disseny i l'aplicació de mètodes d'intervenció que permeten el control de la conducta.

Els mestres esdevenen així agents de transmissió, i l'ensenyament no està constituït només pels seus continguts transmesos en forma de xarrades, text o pràctiques de classes, sinó, i sobretot, per la vivència quotidiana d'unes relacions socials que es donen a l'interior de l'escola, que comporten autoritat i jerarquia, i que, per tant, preparen perfectament per a viure en la nostra societat.

El món i la societat en què vivim estan subjectes a múltiples realitats i tendències en conflicte, que només tots junts podrem resoldre. Mitjançant la paraula, en els [diferents] espais públics (les institucions, la institució escolar) totes les [diferents] persones podem construir un món "compartit" que combine les diferents maneres (d'aquestes diferents persones, que som "nosaltres") de veure i entendre la realitat. Si cada u de nosaltres exposem les diverses maneres en què entenem la vida, *la realitat*, el que fem és no sols dir allò que pensem i allò que creiem, sinó a més a més afavorim la possibilitat d'ampliar les nostres perspectives, ja que podem escoltar altres idees, altres pensaments, altres perspectives... i, doncs, afavorim la possibilitat de qüestionar les nostres idees (i en conseqüència, d'evolucionar i de millorar). És a dir, per a qüestionar ens hem d'escoltar els uns als altres, des del respecte, per això cal ser tolerants.

Del fet mateix de qüestionar sorgeix una mena de conflicte cognitiu: els codis de conducta "estandarditzats" (l'adhesió al convencionalisme) compleixen una funció social de protecció, ens donen seguretat en la *realitat comuna*; davant situacions comunes i conegudes, ens adaptem a la forma general de veure les coses, però no solament l'acceptem [la realitat] sense cap qüestionament que ens provoque acció (de transformació de la realitat): sempre tractem d'explicar-la, de transformar-la, i això ens exigeix no "distraure'ns" de totes aquelles "cosetes"⁶ que ens fan la vida "millor", sempre que entenguem per millor "més còmode", que ens allunyen –amb l'ajuda

⁶ Aquestes cosetes són, per exemple: una estona a la butaca no fent res, asseguts al sofà amb l'aparell de comandament a distància de la televisió i trucant als establiments de cuina ràpida (és a dir, la cuina allunyada físicament però també de la nostra consciència, com si la responsabilitat d'alimentació no fóra de cada u, amb pèrdua del sentit d'alerta, d'atenció sobre les accions que cal fer quotidianament...

intencionada d'altres⁷- de fer les coses millor per a tothom, quina paradoxa!

Així, “qüestionar” genera una situació –social– de risc, perquè pot fer tremolar els fonaments d'interpretació cultural als quals (perquè hi estem acostumats) aviat recorrem sens cap mena de dubte (inqüestionablement, per inèrcia).

Aleshores hem d'establir, a banda de les finalitats de transmissió, de socialització, de culturització, una altra finalitat de l'educació: prendre consciència.

I una vegada més trobem un altre perill: si l'home no sap cercar, triar i construir la seua pròpia explicació del món (perquè no li han ensenyat com fer-ho), l'home es conformarà amb les explicacions que els altres li donen del món. Doncs bé, això és el que ha de fer l'escola, l'educació institucional (social): educar els individus per ser capaços d'explicar-se el món on viuen, d'atribuir-li significat i d'interpretar els esdeveniments, per tal de poder intervenir a l'hora de modificar les coses que cal modificar. Si no, l'individu està desamparat davant aquestes explicacions carregades d'intenció i d'ideologia, gens ni mica “neutrals”, d'on sorgeixen normes que a l'home li són alienes, per tant fan “heteronomia” i no “autonomia”. Les conseqüències, a la llarga, són:

- a) El perill hegemònic d'una ideologia amb tendència a dominar informacions, coneixements i, consegüentment, formació, mitjançant el procés de constitució del que anomenem “pensament únic”.
- b) Una mena de sentiment de no pertànyer a cap lloc, mitjançant el procés de constitució de “solituds”, d'aïllaments.

Abans de començar a parlar del valor del diàleg

El diàleg no és exclusiu de cap àrea de coneixement. El diàleg és un valor per a tots. De fet, el propòsit de propiciar-lo respon més al convenciment que, com a contingut actitudinal, tot i que transversal, té un valor intrínsec en si mateix: la comunicació com a via per a

⁷ Aquests altres que es mantenen en les posicions hegemòniques dels diferents tipus de poder (econòmic –els bancs–, intel·lectual –acadèmic–, d'opinió –mitjans de comunicació–, etc.) i que “dicten” què cal per a ser feliços.

Com i per què canvien les actituds?

Estratègies per al canvi d'actituds, segons els models teòrics

D'una banda, trobem estudis que se centren en els **missatges persuasius** i el canvi de les actituds. Entre aquests en trobem de diferents models:

El primer model és aquell en què es pressuposa que el receptor s'implicarà. En resum, aquest model ens diu que depenent de què diga la informació, quan, de quina manera la diga, en quines condicions es troba el receptor, etc., s'arribarà a canviar més o menys les actituds d'una persona.

Cal destacar que “el nivell intel·lectual del receptor incrementa l'atenció i la comprensió del missatge, però en disminueix l'acceptació”. Per aquesta raó, es diu que les sectes solen agafar gent amb baix nivell educatiu, ja que són més fàcils de manipular. Un altre exemple el tenim en les dictadures, on veiem que com més baix és el nivell educatiu dels habitants del país, més fàcil és poder-los inculcar una forma de pensar i d'actuar.

El segon model inclòs en aquesta teoria utilitza regles heurístiques de decisió, és a dir, no analitza el missatge, sinó la persona que el dona, els arguments que fa servir, etc.

D'altra banda, deixant els estudis que es basen en el missatge persuasiu, trobem diversos models combinatoris del canvi d'actituds, entre els quals destacarem la teoria de l'acció raonada de Fishbein i Ajzen.

Segons aquesta teoria, la conducta de les persones està condicionada per la seua intenció. Per a poder entendre una conducta de primer cal saber quina és la intenció de les persones, si desitgen o no realitzar la conducta. La intenció és una espècie de balança entre dues coses. D'una banda, la nostra actitud, és a dir, el que creiem que hem de fer; i de l'altra, el que els autors anomenen norma subjectiva, de la qual deriva “la pressió del grup”, ço és, la percepció que es té d'allò que els altres pensen que s'ha de fer. Per tant, la teoria de l'acció raonada estableix que la intenció de realitzar o no una conducta és una balança entre el que una persona pensa que pot fer i la percepció que té del que els altres creuen que ha de fer o esperen que faça.

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

gent no té la motivació o la capacitat per a realitzar un procés tan costós d'avaluació del missatge. El canvi d'actitud que es produeix a través de la ruta central és més durador, prediu millor la conducta i és més resistent que la persuasió contrària. La probabilitat d'elaboració depèn de dos factors: motivació i capacitat.

També trobem una explicació conductista, segons la qual la formació inicial de les conductes és donada per l'associació en repetides ocasions d'un objecte a un determinat estat placentari o implacentari. Segons les tres grans branques del conductisme, aquesta formació d'actituds es crea d'una manera determinada:

- En primer lloc, segons el condicionament clàssic, les actituds s'aprenen a través de l'experiència. És a dir, el fet que el xiquet veja a casa que els pares, germans grans, etc., es burllen de les persones diferents farà que prengui aquesta actitud en endavant.
- En segon lloc, segons el condicionament operant, les actituds s'aprenen perquè són reforçades tant amb objectes com amb recompenses socials (acceptació, alabança...). Si cada vegada que un xiquet es burlla d'una persona diferent rep rialles per part dels amics i acceptació, mantindrà aquesta actitud.
- En tercer lloc, segons l'aprenentatge vicari, l'observació és una font d'aprenentatge de les actituds. L'observació freqüent d'una actitud de rebuig als diferents per part dels pares, sense cap conseqüència, farà que un xiquet o una xiqueta accepti amb normalitat aquesta actitud.

I hi ha encara el funcionalisme. Aquesta teoria té algunes explicacions per a la creació d'actituds:

- Primerament, les persones tendeixen a fer allò que més els convé o que menys dolor els causa, per aquest motiu actuen sempre de la manera que els ha servit en el passat o que pensen que els pot servir en el futur.
- En segon lloc, sempre hi ha una tendència a defensar el jo, cada u s'intenta protegir de veritats sobre si mateix que no agraden gens i per això es projecta el desacord en els altres.
- També s'actua d'una manera determinada per sentir-se part d'un grup.

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

l'enteniment entre els éssers humans, com a via per a la comprensió de les diferències i com a via per a establir un consens que esdevinga una mena de pont, travessant el qual puguem interpretar les desigualtats, i a més a més, fer del diàleg una estratègia per a l'apropament de les formes de veure i d'entendre el món.

Així, el fet de presentar-lo des de la pedagogia dels valors i les actituds té més a veure amb la seua ubicació epistemològica (teories de la formació d'actituds i estratègies per a la consolidació d'aquelles actituds que servisquen per al suport dels valors democràtics) que amb la pretensió d'establir el diàleg com una part exclusiva d'una àrea de coneixement concreta (i exclouent d'altres àrees) ja que, fins i tot, el diàleg ens fa acostar-nos més a aquest ideal d'ésser humà que deriva d'una concepció de l'educació que pretén un ideal d'homes i de dones autònoms i amb capacitat d'autogestió de les seues vides, amb un pensament independent i crític actiu, és a dir, uns homes i unes dones que faran per apropar-se als altres i entre tots construir noves eines que milloren la societat, en la seguretat que tothom té coses a dir-hi, i, a més a més, aquestes coses seran dites amb criteri.

El valor del diàleg

Per què cal parlar sobre parlar? Per què ens cal propiciar el diàleg?

En primer lloc, cal respondre a la qüestió següent: on ens situem per començar a parlar del diàleg?

Els drets humans constitueixen un punt de referència per a dotar de sentit el món de la vida com una part que compartim amb els altres a través de la convivència i la cultura, la qual cosa provoca que les persones, les coses i els esdeveniments no ens siguem indiferents: ens posicionem davant seu, prenem decisions i actuem des d'ací.

Per consegüent, aconseguir aquests drets hauria de ser l'objectiu principal de tots els països, i això solament es pot aconseguir, almenys com a element més important, mitjançant l'educació.

Arribar a un consens entre la població és molt important per a poder conviure. Però per a poder arribar a aquest punt de primer s'ha de treballar molt des de l'escola; l'educació escolar és el factor clau per a aconseguir-ho, perquè per aquesta passen les generacions dels futurs ciutadans.

S'ha de tenir clar que una educació en valors no significa que una escola, un professor o un govern imposen una manera de pensar, una manera d'actuar, en fi, uns valors i unes actituds determinades, sinó que l'escola –i l'educació en si mateixa– és la que ha de donar les eines per a decidir quins valors són els més oportuns, els que cada u vol tenir.

Cal que els alumnes aprenguen coses fonamentals per a la seua vida. En primer lloc, cal aprendre a tenir un **esperit crític**. Per a aconseguir això, cal que els alumnes coneguen diferents realitats del món, diferents punts de vista per no estar condicionats als estereotips que té la societat.

En segon lloc, els alumnes també han de tenir capacitat de diàleg. Han de saber ser respectuosos amb les distintes opinions que puga haver-hi, tot i que no s'hi estiga d'acord. Tampoc no ens hem de tancar en banda davant els arguments dels altres, s'han de raonar.

Uns bons arguments són molt importants en el diàleg, ja que sempre s'ha de tenir clar el perquè es dóna suport a una manera de pensar o a una altra. Un model educatiu basat en el diàleg intenta que els alumnes no solament aprenguen a sumar, restar, escriure, etc., sinó que intenten formar persones capaces de decidir per elles mateixes.

Els alumnes que practiquen el diàleg a les assemblees se situen en una perspectiva que els permet no dubtar a l'hora de reaccionar davant els fets i les coses amb què no estan d'acord. A més a més, han après a ser tolerants, a respectar les opinions i decisions dels altres.

Podem dir, doncs, que el diàleg és fonamental, igual o més que les matemàtiques, el llenguatge, etc., i ensenya a l'alumnat a pensar perquè, si no, sempre hi haurà algú que pensarà per nosaltres.

La gent ha de defensar els seus ideals, però també ha d'estar oberta a altres opinions. Ens hem de manifestar per les coses en què creiem però, sobretot, hem d'aprendre a reflexionar sobre què es allò que defensem i que no defensem, en què creiem, etc., i també conèixer el perquè. S'han de tenir arguments per a defensar una ideologia, una manera de pensar, etc.

específica. En cada creença es poden distingir dos paràmetres: a) un valor d'escala, i b) un pes.

Aquest model pot explicar el fet que les persones més implicades en un tema són les més difícils de persuadir.

El grup de Yale. Segons aquest model, perquè un missatge persuasiu canvie l'actitud i la conducta han de canviar prèviament els pensaments o creences del receptor del missatge. Així, el procés de persuasió és concebut com un conjunt d'etapes en què hi ha una sèrie d'elements clau. L'eficàcia d'un missatge persuasiu depèn fonamentalment de l'efecte que produeix al receptor. Hi ha quatre elements claus: la font, el contingut del missatge, el canal comunicatiu i el context. Els efectes d'aquests quatre elements es veuen afectats per certes característiques dels receptors.

La teoria de la resposta cognitiva. Segons aquesta teoria, sempre que un receptor rep un missatge persuasiu, compara el que la font diu amb els seus coneixements, sentiments i actituds prèvies respecte al tema en qüestió, i genera, d'aquesta manera, unes respostes cognitives.

El model heurístic. Moltes vegades som persuadits a seguir determinades regles heurístiques de decisió que hem après per experiència o observació. La persuasió no és el resultat de l'anàlisi realitzada sobre la validesa d'un missatge, sinó fruit d'algun senyal o característica superficial d'aquest. Alguns dels missatges heurístics utilitzats més sovint es basen en l'experiència de la font, en la semblança, en el consens, o en el nombre i la longitud dels arguments. D'aquesta manera, és més probable que les regles heurístiques siguin utilitzades quan hi ha baixa motivació i baixa capacitat per a comprendre el missatge.

Model de la probabilitat d'elaboració. Aquest model, elaborat per Petty i Cacioppo, se centra en els processos responsables del canvi d'actitud quan es rep un missatge, i en la força de les actituds que resulten d'aquests processos. Segons aquest model, quan rebem un missatge disposem de dues estratègies per a decidir si l'acceptem o no: la primera estratègia, anomenada *ruta central*, se segueix quan es realitza una avaluació crítica del missatge; es tracta d'arribar a una actitud raonada, ben articulada i basada en la informació rebuda. La segona estratègia, anomenada *ruta perifèrica*, se segueix quan la

aquestes són, per tant, determinants essencials del desenvolupament de la personalitat i de la conducta.

Caldria afegir un avís de perill relacionat amb els factors de la formació d'actituds: l'educació "intencionada", o destrament. Si l'educació és un pilar fonamental per a la formació de l'ésser humà, i amb aquesta es poden formar les actituds i modificar-les, aleshores, hi pot haver un perill de manipulació de l'alumne per part de cert tipus d'educador cap a les seues idees. Si afirmem que les actituds són creades per les actituds dels altres, hem de plantejar la influència que tenen, en els alumnes, les actituds dels adults que els són pròxims, com els mestres i professors, que són els adults que els valoren fora de l'àmbit domèstic (que és el regne del "consentiment per estima", del consentiment interpretat com a estima incondicionada), ja que amb aquest regne el xiquet no en té prou, perquè ja està obert al món.

Hi ha moltes explicacions teòriques sobre **com es formen les actituds**. Les exposarem per poder analitzar-les després de veure la pel·lícula, i dins l'estratègia del cinefòrum.

La teoria de l'aprenentatge pressuposa que s'aprenen les actituds de la mateixa manera que s'apren tota la resta. És a dir, aprenent una informació nova, s'aprenen els sentiments, els pensaments i les accions que s'hi relacionen. En la mesura que s'és recompensat per elles l'aprenentatge d'aquestes actituds perdurarà més o menys. Per això, aquesta teoria concep les persones com a éssers passius, l'aprenentatge dels quals depèn del nombre i de la força dels elements positius i negatius prèviament apresos.

Segons la teoria de la consistència cognitiva, la incoherència entre dos estats de consciència fa que les persones se senten incòmodes. En conseqüència, canvien els seus pensaments o bé les seues accions amb la condició de ser coherents. Per això observem la plasticitat de l'ésser humà i la seua capacitat de transformació, ja que per a trobar una concordança amb nosaltres mateixos som capaços de canviar els pensaments o accions.

Una altra teoria és la teoria de la integració informativa. Aquesta teoria té com a fonament el principi segons el qual gran part dels judicis i les decisions humanes són el resultat de diversos processos algebraics. Segons Anderson, el judici actitudinal és una dimensió

S'ha d'arribar a un acord entre tots els ciutadans; no es tracta d'arribar a uns valors comuns a tothom, sinó a respectar els valors dels altres.

Si l'educació prepara per a la vida, i si la vida és conuiu, l'educació ha de preparar per conuiu.

Ara bé, quins requisits hauria de posseir una educació per a conuiu? O bé: què requereix una educació per a garantir un convivència en pau?

Si per conuiu entenem, amb senzillesa, viure amb altres, hem de denominar, definir, identificar l'altre, i tornar a plantejar, i reconstruir si cal, els conceptes de respecte i de trobada, superant les diferències amb el consens, que farà de les diferències fusió, i no desigualtats.

Al consens s'hi arriba –no pot ser d'una altra manera– mitjançant el diàleg. Per això es planteja el diàleg no ja com una estratègia d'aprenentatges, sinó més aviat com un requisit, substantiu, educatiu, per a conuiu en pau. Una convivència fonamentada en el respecte a l'altre, però no un altre abstracte, sinó un altre legítim, recognoscible perquè, fent nostra la idea de Maturana, no podem plantejar qüestions ètiques en educació si no reconeixem en l'altre un jo legítim.

Aleshores, si l'altre és un jo, i jo sóc un altre, estem obligats a fer educació en el reconeixement i la legitimació tant del jo com de l'altre.

El respecte a l'altre, i al jo, exigeix el coneixement d'aquest altre i d'aquest jo.

Així, la pedagogia dels valors i les actituds ha de plantejar el diàleg com un valor en si mateix, perquè potser en el diàleg trobarem les pautes educatives necessàries per a una educació la finalitat de la qual siga el consens.

El pensament pedagògic s'hauria de centrar d'ara endavant en com fer-ho. Es tractaria d'un pensament pedagògic establert (des del respecte) i creador (del respecte).

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

Tot coneixement, en un context educatiu, interactiu, passa pel discurs (i el discurs és paraula), per l'argumentació i per la voluntat d'arribar a un consens, des del qual plantejar noves formes de trobaments humans, que mostre i demostre una convicció ferma que les diferències i les desigualtats les podrem desfer mitjançant la paraula, és a dir, mitjançant allò que és específicament humà, fer-nos més humans sent més humans. No pot ser tan difícil.

Aleshores, educar en valors esdevindria viure valors (també ho deia Maturana); així, educar valors, valors determinats, valors democràtics, i actituds per a la resolució de conflictes, pot ser, sense més complicacions, educar en, per i per al diàleg.

Així mateix hem de entendre l'educació per al diàleg com un requisit previ al plantejament de continguts actitudinals per a la resolució de conflictes, i per a capacitar l'alumnat en la resolució de qüestions de confrontament ideològic, que és també confrontament de creences.

Els valors democràtics, sustentats en una actitud dialogant, haurien de transcendir les diferències; en la mesura que el que és "democràtic" té de representativitat, d'acords, ens és vàlid per a plantejar que les diferències no han d'esdevenir necessàriament indiferències.

Esbrinant el valor del diàleg

Els valors s'utilitzen per a esbrinar com incideixen en el comportament i com poden incidir en la vida de cada u, més enllà del que representen quan són transmesos.

Apostar per una actitud cap a la construcció cognitiva mitjançant el valor del diàleg, en la formació de futurs mestres i de futures mestres, i de futurs pedagogs i pedagogues, com a principal fonament del debat a l'aula, és, de fet, una de les millors estratègies de què podem fer ús en l'educació, i per tant en l'educació i la pedagogia dels valors i de les actituds, perquè ens permetrà:

. fer hàbit de la capacitat de discernir, com a part prèvia a la formació, construcció, elaboració, del criteri "propi", autònom i independent;

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

Allò que designem com a actitud, segons Juan Escámez, és un fet psíquic que presideix les conductes manifestades i hi dóna una direcció i una consistència. És una inclinació o predisposició del subjecte a comportar-se d'una manera determinada davant un objecte. Les actituds constituïrien el motor que mou el comportament del subjecte en un sentit donat.

En qualsevol actitud es poden diferenciar analíticament diversos components, on l'interacció configura la predisposició descrita. Aquests elements poden ser:

- Elements cognitius: coneixements i creences que la persona posseeix, que poden ser la base d'actituds molt centrals per al subjecte, sense importar la validesa objectiva dels coneixements.
- Elements afectius: sentiments de signe positiu o negatiu; aquets sentiments queden determinats per l'ubicació que la persona atribueix a aquest objecte en zones d'atracció o rebuig dins el seu sistema de valors.
- Elements motivacionals: tendències latents a l'acció, que tenen el fonament en necessitats biològiques o culturals que fan l'individu molt sensible a alguns estímuls.

Característiques de les actituds

1) Les actituds s'expressen com a reaccions afectives provocades per les persones i les situacions, i així és com les veu l'observador.

2) El significat que té una situació per a l'individu depèn menys dels seus factors reals, "objectius", que de la forma que apareix davant seu i de la impressió que li produeix, és a dir, de l'actitud que l'individu assumeix davant la situació.

3) Les actituds es desenvolupen. Unes vegades l'origen es veu clarament, però altres vegades està incrustat tan profundament en relacions anteriors, que es requereix un gran esforç i molta habilitat per a comprendre la qüestió en la seua totalitat.

4) Les actituds són creades per les actituds dels altres, que influeixen en aquelles i poden modificar-les, favorablement o desfavorablement;

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

drets com els meus deures, així com els drets de l'altre i els deures de l'altre, que no poden ser altres que els mateixos que demane per a mi. Perquè, fent nostra, una altra vegada, la idea de Maturana, estem obligats a fer educació en el reconeixement i la legitimitat tant del jo com de l'altre.

Com que és necessari reconèixer l'altre per a arribar al consens, hi ha a hores d'ara la necessitat de plantejar el diàleg com un mitjà i, al mateix temps, una eina de consens per a palesar aquest reconeixement de l'altre.

L'educació per al diàleg, doncs, l'hem d'entendre com un requisit previ al plantejament de continguts actitudinals per a la resolució de conflictes, i per a capacitar l'alumnat per resoldre qüestions de confrontament ideològic, que són, a més a més, confrontaments de creences.

Per tant, en la formació de futurs pedagogs i pedagogues, el diàleg ha de ser reivindicat com una de les tècniques més apropiades per a generar actituds favorables cap a l'altre, cap al respecte de les opinions diferents de les pròpies. Aquesta tècnica ha sigut plantejada en l'ús del diàleg, bé en la comunicació persuasiva, bé en els grups de discussió, o fins i tot en el puzzle d'Aronson i altres estratègies com el concurs de Devrie.

L'actitud cap a la investigació és un valor pedagògic, però no és prou valorat si aturem els diàlegs i els debats que deriven dels plantejaments i exposicions que es fan a l'aula.

L'actitud és el reflex dels comportaments apresos en la societat. Tot això que anem aprenent en la vida ens serveix per a reaccionar d'una forma determinada. L'actitud que adoptem en cada col·lectiu ha estat prèviament acordada per aquest. Així, podem dir que, segons el context i les creences personals actuem d'una manera o d'una altra.

D'altra banda, les actituds reflueixen el tipus de relació de l'individu envers el món, el seu entorn i els altres éssers humans.

Les actituds són el motor dels interessos tant individuals com polítics i científics; són l'aplicació de valors específics a quelcom de concret, que els fa palesos.

Educació en valors i actituds. Curs 2008-2009

Professora: Carmen Campos Aparicio

. introduir la investigació, per a la fonamentació dels arguments del diàleg, com a part prèvia a qualsevol debat sobre qualsevol tema proposat a l'aula.

La investigació ha de ser un requisit perquè les recerques capaciten els nostres alumnes per al debat, i fer de l'ús un costum: fer de l'ús de les recerques costum i hàbit, de manera que l'alumne base els seus arguments sobre el tema proposat per al debat, per obtenir així, en primer lloc, un criteri propi que deriva del discerniment, de l'establiment de relacions entre els coneixements i les informacions, tant com de la capacitat d'establir relacions conceptuales. A més a més, hi ha un altre benefici del tipus que anomenem "secundari" (però no són "secundaris" si "secundari" vol dir menys important), relacionat amb la seguretat adquirida pel criteri propi, un augment en l'autoestima. Malgrat això, es tracta d'una "categoria pedagògica", en tant que l'acció pedagògica, la interacció professor alumne, és, de fet, dialògica.

La pedagogia dels valors i les actituds ha estat apostant pel diàleg com a eina de treball fonamental, en la mesura que la llista d'actituds que es pot extraure de l'actitud dialogant palesa principis que han estat configurats des de la nostra tradició pedagògica:

- sensibilitat abans d'indagació;
- afavorir la identificació i la valoració d'informació rellevant per a l'anàlisi de qualsevol problema;
- comprometre's a resoldre tot tipus de problema mitjançant l'explicació i la reflexió;
- respectar les raons de l'altre; a més a més, si aquestes no coincideixen amb les nostres, això ens fa estimar la participació en el diàleg pel fet d'entendre'ns els uns amb els altres (tenir en compte opinions distintes ens dóna la possibilitat de créixer, enderrocar barreres, ampliar perspectives), ens fa valorar-la d'una manera més valuosa que si ens fixem només en el fet d'eixir exitosament de qualsevol debat).

Tot això suposa que aquesta participació en el debat ha d'anar lligada a allò que per Aristòtil era el desig intel·ligent: la reflexió per si mateix no serveix si no està relacionada amb:

- a) el “motiu” (és a dir, la qüestió que ha estat en l’origen del debat, en el perquè i sobre què es debat);
- b) el gust de la mateixa pràctica del debat (les normes bàsiques de tota discussió: ordre de l’exposició, fonamentació dels arguments, torn de paraula, respecte a l’altre, consens, conclusions, etc.);
- c) el reconeixement del seu valor per a la solució de conflictes; i
- d) la reelaboració funcional del coneixement, del nou coneixement obtingut del debat.

Aleshores, hem de defensar la nostra convicció que el diàleg ens fa millors persones, ens humanitza més i ens allunya del perill del convenciment d’estar en possessió de la veritat absoluta.

La comunicació com a requisit per a la felicitat⁸

Comunicar-se va més enllà de donar-se idees. Comunicar-se pot ser un exercici de transmissió de maneres de fer i de maneres de ser.

A l’hora de posar de manifest quins són els valors que guien la vida de cada u, mostrem a l’altre l’essència del que som i de com som. Ensenyar la correlació entre el discurs que es fa, les diferents conductes i les actituds que es conreen, esdevé una forma de despullar-nos davant els altres: així ens coneixen, així ens reconeixen.

El reconeixement és la manera d’identificar la coherència. Des del reconeixement és possible educar. El mestre, l’educador, té autoritat per a aconsellar, per a guiar, per a suggerir, per a acompanyar, per a enriquir i, també, per a aprendre dels educats.

Educar és una tasca que no s’ha de fer des de la prepotència ni el convenciment d’estar segur de tot. Una actitud humil afavoreix l’apropament entre la persona que educa i la que és educada. L’acceptació de la possibilitat d’estar equivocada permet estar predisposat per a donar, però també per a rebre. L’educador obert a la possibilitat d’enriquir-se dels seus educats es troba en la millor de les condicions per a ser efectiu en la tasca educadora.

⁸ *Educar amb valors. Una eina per ser feliç*, de Joan Corbella.

TERCERA PART: SUPORT TEÒRIC PER A LA PRÀCTICA PROPOSANT L’ANÀLISI CRÍTICA DES DEL CINEFÒRUM

Plantejaments teòrics entorn de les actituds: l’actitud envers el diàleg

És clar que parlar sobre actituds i valors–i treballar-los– té un significat o un altre segons la concepció educativa en què s’insereix.

Cèsar Coll afirma que l’educació és “[...] el conjunt d’activitats mitjançant les quals un grup assegura que els seus membres adquireixen l’experiència social històricament acumulada i culturalment organitzada”.

Es tracta d’una concepció educativa centrada en la formació integral de la persona, que implica que els objectius educatius i els continguts d’aprenentatge han d’abastar tots els àmbits de la persona i totes les seues capacitats, consegüentment.

Això comporta que les intencions educatives es formulen en relació amb l’adquisició de capacitats cognitives i també d’autonomia i d’equilibri individual, d’interrelació personal i d’inserció social, tot i que els continguts abracen els aspectes conceptuals (fets, conceptes i principis), procedimentals (tècniques, mètodes, estratègies...) i actitudinals (valors, normes i actituds).

En dir que *l’educació ha de complir la seua funció de socialització* manifestem l’esperança que l’individu potser promourà un món més socialitzat, més crític i més moral amb relacions constructives envers les estructures i institucions socials i fins i tot els esdeveniments socials que aquestes promouen.

Aleshores, educar en valors esdevindria viure valors (com deia Maturana); així, educar valors, concretament valors per a conviure – valors democràtics en una societat democràtica–, i actituds envers una convivència en pau, és a dir actituds per a resoldre conflictes – actituds envers situacions que potser ja són conflictives, i tanmateix, no ho són, però potser arriben a ser-ho–, hauria de ser només “viure” i “conviure” si tothom s’adona que les paraules “voler viure en pau” han de ser llegides com “volem construir un món en pau”, la qual cosa passa per consensuar les normes per a garantir tant els meus

Estructuració per al tractament transversal

Fitxa tècnica

Sinopsi

Ubicació i contextualització

Temes abordats en la pel·lícula:

Paraules clau: conceptes

Marc de referència: personalitats, accions, comportaments, normes, valors, actituds, cultura

Àrees de coneixement relacionades

Qüestions ètiques per a establir un debat

Què no podem oblidar

1) L'home, subjecte d'acció, pertany a un entorn, i això implica:

– [l'home] re-aboca la seua pròpia acció en l'entorn en què actua; entorn que, alhora, propicia les condicions per a l'avanç, i estimula el desig d'avançar;

– entre aquestes condicions configuradores i estimuladores, circulen certs missatges que conformen l'opinió pública, els significats compartits, i la percepció social (que construeixen el sentit comú en una societat donada a partir de creences, estereotips i valors).

2) Les noves tecnologies influeixen en el context de pertinença del subjecte re-significant-lo: en ampliar-se el context de referència (que ara és el món sencer a través de l'ordinador i del televisor, que ens acosten altres realitats i diferents aspectes de la vida pública i política nacional i internacional), la perspectiva que té en compte l'home per a la seua acció ja no serà limitada només pel marc immediat de referència (la seua família).

L'educació té la veritable dimensió en el fet de creure que l'ésser humà ha d'actuar segons les seues conviccions –que es tradueixen en els valors que es tenen– i no des del seguiment d'unes normes establertes. Els qui opten per seguir codis de comportament establerts, sense espai per a l'opció, aprenen les normes, saben el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer, sense cap espai per a la reflexió ni la personalització. La llibertat i la seua correlació amb la incidència dels valors en el comportament i els diferents impediments per a exercir-la tenen una repercussió inqüestionable en l'educació. La possibilitat de fer canvis en la vida és un aspecte fonamental a l'hora de trobar sentit als valors. Si no hi ha opció per als canvis, si tot ha de seguir igual, si ens neguem la possibilitat de modificar res en la manera de viure, en les actituds que tenim o en els comportaments més habituals, de poc serviria reflexionar sobre quins són els nostres valors i de quina manera incideixen en la nostra vida. Només sobre allò que és possible val la pena reflexionar.

Tota preocupació –abans d'ocupar-se'n– que no permeti una acció posterior sol estar condemnada a convertir-se en una agressió per a qui ho fa... Una anàlisi sobre la pròpia conducta, que porti a valorar que no és possible canviar o que evidenciï la necessitat de fer una modificació i que aquesta no sigui possible, no condueix a res més que a elucubrar proporcionant neguit i malestar sense sentit... El fet de sentir-se amo d'un mateix, de saber que és possible canviar les coses que no satisfan, dona sentit a conrear uns determinats valors. Valors que seran el motor per a modificar allò que, en consciència, es creu necessari modificar. (Corbella)

L'educació i el fet d'educar

El reconeixement de la importància de l'educació des del naixement d'un nou ésser humà, com diu Arendt⁹: “La clau de l'educació està en la natalitat, és a dir, en el fenomen de l'aparició contínua de noves generacions que entren en el món i hi han de trobar el seu camí”. Aquest món el donen les generacions anteriors. Aquestes són responsables del món que han fet i lliuren a les següents. Aquelles eduquen el món que transmeten a la generació següent.

⁹ “La crisi de l'educació” [cap. V *Entre el passat i el futur*]

Un nou ésser humà en una societat com l'actual ha de ser educat en relació amb el que s'anirà trobant dia rere dia.

En l'educació veiem algunes mostres de simbolisme de l'autoritat. Si recordem algunes de les rutines que hem seguit des de petits, podem veure la realitat en què ens movem. Per exemple, els nens d'infantil i primària cada dia, en entrar a l'escola, formen una fila per a seguir un ordre fins a entrar a classe. Aquest és un dels senyals d'una educació per a aprendre a saber estar, comportar-se i ser.

La societat ha après una versió de l'ensenyament molt limitat al que realment és, ja que l'educació és una mica més que aprendre conceptes nous, aprendre a sumar i restar, aprendre història, etc. Per això ens hem d'atrevir a dir que l'educació és escassa: l'ensenyament ha de donar-se de forma completa des de la infància més primerenca i ha d'abastar tots els àmbits educatius (familiar, social i educatiu). Potser seria important qüestionar les necessitats socials des de la introducció de noves perspectives propiciades pels canvis socials de l'actualitat. Per això, cal aprendre nous valors en què siguem més lliures per a actuar i no estar lligats a cap perspectiva per la qual ens puguem sentir els més importants del món.

És important matisar la qüestió dels valors, ja que sobre la seua base entendrem la necessitat que ens emancipa a tots i cada un de nosaltres; junts hem de posar fi a algunes formes de comportament despectiu de la diversitat personal i de gènere, cultural i social. Hem de parlar d'aquestes diversitats perquè en la nostra societat ens trobem amb moltes "diferències", que realment *són naturals*, perquè cada individu és diferent d'un altre: som éssers vius únics.

En primer lloc, la diversitat hauria de ser entesa com a varietat. En segon lloc, aquesta diversitat requereix aprendre a acceptar tots els éssers humans, independentment dels seus trets.

Així, per a una pedagogia dels valors i de les actituds "completa", hem de començar per educar els docents, ja que són, almenys en aquest moment, la base de l'educació.

El fet d'educar

La tasca d'educar consisteix fonamentalment a transmetre els valors que guiaran la vida de l'educat. La forma més adient de

Hem de transmetre als alumnes que l'ús del cinema com a eina de treball ens permetrà anar desgranant els continguts de la pel·lícula per fer un plantejament transversal que no arracone l'educació en valors a l'escola obligatòria (on probablement els alumnes treballaran l'endemà) a l'horari de les tutories, com a màxim.

més gran virtut de la societat, de la cultura, de les cultures i, si cal i es permet, de les subcultures. Llavors, als grups s'acoba aquesta virtut, però s'estableix amb modificacions; aleshores l'agressivitat que cal per a aconseguir l'èxit es torna violència, els símbols d'identitat (de pertinença a un grup d'èxit, és a dir, dominant) es tornen senyals de discriminació, de segregació i d'excusa per a l'agressió (verbal, física, psíquica o totes alhora), i tot barrejat genera grups violents, formats i conformats per persones violentes, potser perdudes.

Com fer d'una pel·lícula una eina de treball transversal?

El cinema possibilita un espai educatiu: en el cinema s'aprèn –amb un nou significat– a mirar i s'exercita l'oratorïa en els debats posteriors (fòrum: cinema–fòrum). S'hi estimula la investigació/recerca d'informació d'altres països on té lloc l'acció, en la qual pot ser utilitzat Internet: per a establir contacte amb persones del país que té lloc l'acció de la pel·lícula, o per a saber més d'aquella cultura on té lloc l'acció, i permet que els continguts del film siguin analitzats de manera transversal. Per exemple, comparant les institucions, les dades sociodemogràfiques, el clima i el relleu muntanyós, l'idioma, les pràctiques socials, la indústria del lloc, etc., de manera que hi puguin intervenir diverses àrees de coneixement: geografia i història, matemàtiques i estadística, economia, política i sociologia, dret, literatura, música, educació per a la salut, educació viària, educació sexual, educació sobre drogues... Així, a més de fer l'anàlisi del discurs, dels continguts d'informació i del missatge, farem un recorregut per les diferents àrees de coneixement des de les quals podríem treballar.

El cinefòrum forma part de la cultura i permet generar un espai per a noves formes de comunicació, en les quals té cabuda horitzontal la producció d'opinions a partir dels coneixements: els de les vivències i experiències del subjecte, els nous que li són mostrats, els més nous encara, que són buscats pel subjecte en el qual s'ha despertat el gust per la investigació; però sobretot permet l'anàlisi dels estereotips configurats des dels imaginaris mitjançant els quals interpretem les pràctiques de subjectes i societats. Amb el cinema es treballa la socialització i s'obri la porta per a utilitzar altres mitjans: premsa, Internet, etc., des dels quals ampliar les informacions per mitjà de recerques.

desenvolupar-la és mitjançant la convivència entre l'educador i l'educat.

Cal destacar que els esdeveniments de la quotidianitat poden arribar a desvirtuar la finalitat de l'educador.

La capacitat per a bastir una convivència plàcida pot amagar una absència de valors essencials. La correcció en el comportament no equival a haver desenvolupat una maduresa personal. Com diu Salvador Cardús, “ser ‘ben educat’, en el sentit en què solem utilitzar el terme, no suposa haver rebut una educació forjada d'elements sòlids que siguin capaços de donar sentit a una vida. Educadors (i pares) han de saber que, encara que no en siguin conscients, amb la seva conducta i les seves actituds eduquen. Més enllà de l'acte voluntari de transmetre valors a través de la paraula i els arguments, hi ha la vivència dels valors dels uns que són vistos pels altres de manera que s'adonen del que és prioritari en la vida de cadascú. En fer-ho al costat de qui està en edat d'absorbir dels altres, s'està transmetent allò que es viu.”

Un dels paranys en què es pot caure quan s'educa és l'intent de verbalitzar la conveniència d'actuar d'una determinada manera, mentre un mateix actua d'una altra. Per molt que es diga a l'infant que cal dir la veritat, si s'utilitza la mentida com a forma de comunicació amb els altres, la relació educativa perdrà tota credibilitat. La incoherència entre els valors verbalitzats i els que veritablement mobilitzen l'adult que els predica provoquen distorsions en la relació i, sobretot, en la credibilitat entre l'educat i l'educador.

El fet de “fracassar l'escola” i el fet de “fracassar a l'escola”

“Un poble que no sap llegir ni escriure
és un poble fàcil d'enganyar”

Xe Guevara

Llavors amb el nostre sistema d'universalitat de l'educació no n'hi ha prou perquè la complexa xarxa de diferenciació de la societat ja es troba en l'educació encara que no es troba, teòricament, en l'escola. Així, no n'hi ha prou que tothom acudisca a l'escola perquè és un dret i no un privilegi, tampoc n'hi ha prou que tothom tinga llibres i llibretes, o que tothom pugui menjar a l'escola. Ara la diferència es

troba en el suport que hi ha fora de l'escola, en els ordinadors, en el nombre de vegades que es menja cada dia; i això serà així mentre que hi haja alguns d'aquests "altres" que no siguen el "tothom".

És a dir, encara hi ha diferència. Avui la diferència continua sent encara la distribució dels recursos, de la riquesa, que influeix en l'educació dels menuts, els quals continuen tenint més "educació" en la mesura que tenen més o menys diners. És a dir, atès que la distribució de la riquesa influeix en l'educació, no es compleix el principi d'igualtat que fixa la llei. Avui, doncs, ja no podem entendre la qüestió de la distribució de la riquesa només com una qüestió d'ideologies polítiques, avui (que sabem prou, i que hem vist moltes coses, massa), la distribució de la riquesa és una qüestió de justícia.

No som idèntics els uns als altres, però malgrat això podem igualar-nos. El que hem de desitjar és que tothom tinga les mateixes igualtats d'oportunitats, en primer lloc perquè sense igualtat sempre mancarà la llibertat, i també perquè manca la mateixa igualtat d'oportunitats per a accedir a un coneixement des del qual es puga prendre decisions amb llibertat, des d'aquest coneixement que ens iguala.

El nostre sistema educatiu escolar és a hores d'ara universal, per ser l'educació un dret per a tothom, però no podríem dir que siga igualador.

L'educació en valors a l'escola

Una educació en valors és necessària per a poder portar a port segur la nostra societat, per a poder generar i saber dur una correcta convivència i així introduir principis morals i humans dins l'educació de les persones. D'aquesta manera s'assolirien moltes coses, entre altres un món millor i més solidari i tolerant. Un compromís social i de coherència ajudaria a aixecar els drets humans, duts gairebé a l'extinció a causa de la inculcació de principis nocius i negatius basats en tot menys a estar compromesos amb el que de debò importa: les persones, la societat, la humanitat, la vida en general.

Podem entendre l'educació en valors com l'estudi, l'anàlisi i la reflexió sobre el procés pel qual les persones construeixen (racionalment i autònomament) els seus valors. És a dir, l'educació en valors ha d'aprofundir la capacitat de l'ésser humà d'aconseguir aquells mecanismes, cognitius i afectius, que l'ajuden a conviure en

conformació i el manteniment o supressió de les tendències cap a l'acció, és a dir, les expectatives d'alguna manera determinen les actituds. I, òbviament, les actituds són a la base de les conductes, les quals al seu torn reflecteixen els valors. Hi ha conductes que mai no podríem dir que siguen un reflex de les actituds correctes per al desenvolupament democràtic, i això és precisament el que planteja la pel·lícula escollida.

Criteria per a la selecció de la pel·lícula

És veritat que tot l'art cinematogràfic té com a intenció primera la comunicació, però també és veritat que, per a utilitzar el cinema com un mitjà docent haurem d'anar amb compte a l'hora de triar el film, ja que la pel·lícula serà el suport didàctic per a establir l'acció educativa en valors i actituds, però també en altres àrees de coneixement. Per tant, tenim el deure de fer la nostra proposta atractiva per als altres docents si volem fer de l'educació en valors i actituds transversalitat. És a dir, l'elecció de la pel·lícula és potser el més important a l'hora de fer proposta de treball transversal, que no és sinó fer treball en conjunt, treball holístic, treball consensuat, treball axial.

És clar que n'hi ha moltes a triar, però també és clar que hem d'escollir una opció que servisca d'exemple. Per això la pel·lícula que es proposa com a exemple material per a l'aprenentatge del cinefòrum com a eina de treball dels valors i les actituds, més concretament, de la formació i el canvi d'actituds, i més encara, de la modificació de conductes, és *La taronja mecànica*, de Stanley Kubrick.

Els canvis socials que han comportat les innovacions tecnològiques es reflecteixen en l'ampliació dels marcs de referència del subjecte; les comunitats de pertinença ja no cal que siguen reals; ara les comunitats també són virtuals. Aquesta ampliació dels marcs de referència fa plantejar a quina comunitat pertany, a cada moment, el subjecte: la família, el treball, el grup d'amics, els altres grups amb què comparteix altres interessos, etc. Ara, quan el subjecte, com a part d'un grup –amb el qual s'identifica–, parla d'allò que "ens interessa", ha d'aclarir a quin grup es refereix. D'altra banda, avui educar per a la vida és sobre la base de coneixements vertebrats que es converteixen en ideologia. Una de les modernes (com les anomenava Arendt) *virtuts cardinals* –l'èxit– és al mateix temps la

Possibilitar el diàleg a l'aula, mitjançant la tècnica del cinefòrum, és fer una pràctica racional, que comprèn allò que és cognitiu, allò que construïm, allò que fem des de la quotidianitat, pensant. Es tracta d'una pràctica precisa, que es fa amb rigor, que ens fa valorar la precisió, el criteri, la recerca, la investigació. Es tracta, també, d'una pràctica democràtica perquè totes les opinions són valorades des del reconeixement de l'opinió, quan ja és criteri, i des del reconeixement de les opinions diferents i enriquidores.

La pedagogia dels valors i les actituds treballa el seu racó recòndit, la transversalitat. Però des de la pedagogia dels valors i les actituds, hem après que no ens hem d'allunyar més d'on estem –per allò que s'ha establert com una illa, per la por– de ser intrusos en les àrees de coneixement. La transversalitat, com la paraula, no és una utopia. La transversalitat és, i és sentit. De la mateixa manera que aprenem a caminar caminant, fem transversalitat en la mateixa voluntat de fer-ne.

Aleshores, el problema potser és la manca d'imaginació. Pot ser que la inèrcia de què tant advertim als nostres alumnes, siga la mateixa inèrcia que s'ha instal·lat en el nostre quefer quotidià. Per a fer transversalitat cal obrir els ulls i les orelles, cal obrir tots i cada un dels sentits. També, no cal dir-ho, el sentit del ritme, el sentit estètic... Tot tipus de sentit.

L'elecció de la pel·lícula no és una qüestió intranscendent. La pel·lícula és important, molt important, perquè és el mitjà que utilitzarem per a presentar els continguts. És l'eina en què treballarem durant un cert temps, així és que l'elecció conformarà d'alguna manera l'ambient de treball; si la pel·lícula no té res a veure amb els continguts d'aprenentatge, o amb ells mateixos, no captarem la seua atenció.

Aleshores, si hem de fer ús del cinema per a fer pràctica en pedagogia dels valors i les actituds, hem de triar una pel·lícula que ens plantege qüestions sobre els valors, però aquesta pel·lícula s'ha de trobar tan a prop com siga possible de la realitat, i a més a més de la realitat històrica, social i política, ja que aquests eixos són els que conformen tant les normes com els hàbits i les pràctiques socials i individuals. I les normes, els hàbits i les pràctiques socials donen pes a les normes subjectives, que tenen una entitat substantiva en la formació, la

equilibri, i la comprensió necessària per a reconèixer els éssers humans com a individus que pertanyen a una societat, i així mateix com a éssers únics.

Així, “es presenta un enfocament de l'educació en valors on es tracta la necessitat d'una educació integral”, segons la tesi de Rosa Guitart¹⁰, per a qui els trets de l'educació en valors són:

1. *L'ensenyament com a mitjà per a incidir en una societat basada en la convivència i regida per principis de justícia i solidaritat. Els individus que conformen una societat han de incorporar-s'hi positivament i críticament, i actuar-hi de forma justa i democràtica.*

La societat està conformada per grups amb interessos diferents i pateix problemàtiques que palesen desequilibris entre els seus membres, a nivell individual, i també entre els seus grups, a nivell social.

2. *La necessitat que l'ésser humà es forme globalment, per accedir a la societat (capacitació) o bé pel seu propi equilibri.*

3. *El tractament de les actituds en l'àmbit escolar manca d'anàlisi, tot i que hi incideixen tant elements explícits, com implícits i inconscients.*

Així, falta aplicar un conjunt de coneixements teòrics, amb eines de reflexió, planificació i acció pedagògica, que ajuden a resoldre els problemes que apareixen en l'àmbit escolar i també en el social, a més d'optimitzar els recursos extraescolars, atès que, no ho oblidem, l'educació “prepara per a la vida”, és a dir, per a viure més enllà de l'escola.

L'educació en valors i actituds s'ubica curricularment com a eix transversal, allò que sovint ha estat interpretat com si fóra intranscendent, ja que es pot deixar de fer, o fer-ho només en tutories, sobretot perquè no es troba un espai propi en el desenvolupament de les assignatures amb programacions veritablement transversals, on han estat prioritzats continguts conceptuals, i potser procedimentals, i doncs s'ha de sacrificar

¹⁰ Guitart Aced, Rosa (2001), “El tractament de les actituds en el context escolar”. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

l'educació en valors i actituds, entesa com l'educació per a la salut i l'educació sexual i l'educació viària... A més a més, la quantitat de continguts curriculars estableix una jerarquització a favor dels continguts conceptuals i relega els continguts actitudinals, amb les paraules de Jaume Martínez Bonafé, "als marges més exòtics del currículum", de manera que el discurs pedagògic majoritari es queda només en això, discurs.

S'ha d'afegir que el tractament curricular permet aquesta manera de treballar sempre que s'opte per entendre el currículum com una cosa global que pretén una educació integral de la persona i lligada a una acció educativa, també global.

FENT UNA PRÀCTICA

El cinefòrum com a estratègia per a la crítica a la modificació de conducta: l'obra de Stanley Kubrick

Avís: Potser caldria recordar ací que una de les crítiques més gràfiques del paradigma de "modificació de conductes" el trobem en l'obra de Stanley Kubrick, *La taronja mecànica*. Un clàssic vigent, de visió obligatòria per a l'estudi de la formació, modificació i canvi d'actituds. Usant el cinema com a estratègia didàctica, podem fer una pràctica centrada en el diàleg; aleshores, fer cinefòrum des de *La taronja mecànica* es converteix en una eina excel·lent per a trencar paradoxes i distorsions, perquè ens permet abordar la modificació i el canvi d'actituds (en una societat que reflecteix subtilment domini, por i càstig) mitjançant l'actitud envers el diàleg (en un sistema educatiu que pot reflectir respecte i consens). Tot un luxe!

Introducció

Ensenyar valors i actituds és ensenyar diàleg, principalment. Perquè el diàleg és una mena de trobada dels valors democràtics: la igualtat i el respecte es manifesten en la igual importància de totes les opinions; l'anàlisi de les intencions i el debat al seu voltant; la recerca d'informació i de coneixements que permetrà donar consistència als arguments que conformen el criteri propi; la possibilitat de créixer coneixent altres opinions, i moltes coses més.

D'altra banda, fer diàleg és viure valors i actituds. El diàleg és comunicació, és sapiència, és voler comprendre i voler fer-se

entendre. El diàleg és l'única possibilitat de fer pau, de conèixer i viure els valors de reconeixement tant de les igualtats com de les diferències identitàries.

De totes les tècniques que ensenyem en la pedagogia dels valors i les actituds, n'hi ha una que podríem qualificar de més idònia per al treball en universitaris. Per l'experiència a l'aula, per les converses amb els alumnes i per la pràctica d'aquestes tècniques, he arribat al convenciment que la tècnica més destacada, tenint en compte l'accessibilitat, el mitjà i el suport, el dinamisme i moltes altres qualitats que presenta, és el cinema.

Quan fem ús del cinema, utilitzem un idioma universal, dinàmic, ric i farcit d'idees i missatges. Veient una pel·lícula, ens trobem davant una quantitat d'estímuls molt interessants. Només hem d'ensenyar a discriminar els continguts, a establir els diferents criteris d'observació i a establir també relacions entre uns continguts intencionals i les realitats susceptibles de ser analitzades des del que és polític i des de les polítiques, des de l'àmbit individual i des de l'àmbit social, des de l'educatiu i des de l'acadèmic, des del virtual i des del real, des d'un i des de tots.

I, finalment, distingir les intencions, la veritat que tanquen els discursos (mediàtics, socials), descobrir la disfressa que fan servir les estratègies de poder en la construcció de la percepció social i del sentit comú (manipulació discursiva), és una qüestió de saber destriar, de discriminar. I discriminar/destriar és, no hi ha cap dubte, una capacitat que pot ser ensenyada. I és la que dona ple sentit a l'educació, perquè si l'home és capaç de discriminar, és capaç de descobrir la veritat i serà capaç d'elaborar una opinió pròpia, gestar un criteri propi, i complir així la finalitat radical de l'educació: l'emancipació del subjecte.

Entrem en matèria

Primer de tot, parlar de la paraula. Abans de qualsevol tipus d'agressió, abans de l'ús de qualsevol arma, sempre es pot fer ús de la paraula. És un procés més llarg que altres, però més segur i durador. La possibilitat de fer ús de la paraula no és utòpica i de nosaltres depèn fer-la realitat, presència.

Com fer de l'ús de la paraula una pràctica didàctica