

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
PROGRAMA DE DOCTORAT: QUALITAT I PROCESSOS
D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

TESI DOCTORAL
**EL TRACTAMENT DE LES ACTITUDS EN
EL CONTEXT ESCOLAR**

AUTORA: ROSA GUITART ACED
DIRECTOR DE LA TESI: Dr. JOAN RUÉ I DOMINGO
CODIRECTORA DE LA TESI: Dra. MARIANA MIRAS I MESTRES
BELLATERA, 2001

INTRODUCCIÓ	1
PRIMERA PART. Els referents que justifiquen la recerca	11
1. Les actituds com elements configuradors de la personalitat	13
1.1. <i>Definició general i característiques</i>	13
1.1.1. Què són les actituds	13
1.1.1.1. L'objecte de l'actitud	20
1.1.1.2. Característiques de les actituds	20
1.1.1.3. Relacions de les actituds amb aspectes psicològics. El processament de la informació	24
1.1.1.4. Funcions de les actituds	27
1.1.2. Els components de les actituds	29
1.1.2.1. El component cognitiu	30
1.1.2.2. El component afectiu	31
1.1.2.3. El component conductual	33
1.1.2.4. Les relacions entre els components	35
1.2. <i>Conceptes afins a les actituds</i>	41
1.2.1. Els valors	42
1.2.2. Les normes	45
1.2.3. Altres constructes	47
1.3. <i>A tall de síntesi: La definició i les característiques de les actituds</i>	49
2. L'aprenentatge de les actituds	54
2.1. <i>La formació de les actituds</i>	54
2.1.1. L'activació de les actituds	54
2.1.2. Els processos d'aprenentatge de les actituds	58
2.1.3. Els factors que influeixen en la formació d'actituds ...	61
2.2. <i>Contextos d'aprenentatge de les actituds</i>	62
2.2.1. Els mitjans de comunicació social	66
2.2.1.1. La televisió	67
2.2.1.2. La publicitat	71
2.2.2. La família	73
2.2.3. El grup d'infants	78
2.2.4. L'escola	81
2.3. <i>El desenvolupament moral</i>	87
2.3.1. Com s'entén el desenvolupament moral	88
2.3.2. Aspectes generals de les teories més rellevants	93
2.3.3. Primeres edats. Etapa preoperacional	99

2.3.4. Etapa operacional. Operacions concretes	100
2.3.5. L'adolescència. Operacions formals	102
2.4. <i>A tall de síntesi: La concepció de com aprèn les actituds</i>	
<i>l'infant</i>	105
2.4.1. Els processos d'aprenentatge de les actituds	105
2.4.1.1. Elements bàsics implicats	105
2.4.1.2. Processos d'aprenentatge	109
2.4.1.3. Tipus d'aprenentatge	112
2.4.2. Els mecanismes implicats en l'aprenentatge i el canvi	
actitudinal	116
3. Les actituds i l'escolarització	120
3.1. <i>Les actituds en el currículum, una necessitat a l'educació</i>	
<i>escolar</i>	120
3.1.1. La funció social de l'escola	122
3.1.2. L'alumna i l'alumne com a éssers socials i individuals	124
3.1.3. Els condicionants donats per les característiques de	
les actituds	126
3.2. <i>L'aprenentatge de les actituds a l'escola</i>	130
3.2.1. Característiques de l'aprenentatge actitudinal escolar	131
3.2.2. Els factors mediadors personals en l'aprenentatge de	
les actituds a l'escola	134
3.2.2.1. Les representacions. Les expectatives	134
3.2.2.2. Els mecanismes d'atribució causal	138
3.2.2.3. L'interès i la motivació per aprendre	141
3.2.2.4. L'equilibri personal. Les actituds envers si	
mateix	149
3.2.2.5. Els esquemes de coneixement	164
3.2.3. El paper i les funcions dels infants a l'escola	167
3.2.3.1. L'alumnat	167
3.2.3.2. El grup d'alumnes	170
3.3. <i>L'ensenyament de les actituds a l'escola</i>	178
3.3.1. Característiques de l'ensenyament d'actituds	178
3.3.2. Com s'ensenyen actituds	183
3.3.3. El paper i les funcions del professorat	187
3.4. <i>Els aspectes relacionals implicats en l'ensenyament i en</i>	
<i>l'aprenentatge de les actituds a l'escola</i>	193
3.4.1. Interacció entre el professorat i l'alumnat	193
3.4.2. Interacció entre l'escolar i la resta d'escolars	198
3.5. <i>La cultura de l'escola com a instrument d'ensenyament</i>	
<i>actitudinal</i>	199
3.5.1. L'equip docent	203
3.5.2. L'estructura i l'organització escolars	206
3.5.2.1. La participació	207
3.5.2.2. L'agrupament de l'alumnat	211

3.5.2.3. El temps	214
3.5.2.4. L'espai escolar	216
3.5.2.5. Els materials didàctics	218
3.5.3 La vida quotidiana: normes i rutines escolars	223
3.6. <i>A tall de síntesi: La concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les actituds a l'escola</i>	224
4. Les actituds en els currículums oficials	227
4.1. <i>Les disposicions legals</i>	228
4.1.1. LOGSE	228
4.1.2. Ensenyaments mínims	229
4.1.3. Currículum per al territori MEC	231
4.1.4. Ordenació curricular per a Catalunya	233
4.2. <i>Anàlisi del currículum del MEC i de la Generalitat catalana</i> .	236
4.2.1. Els objectius generals d'etapa	236
4.2.2. Les àrees curriculars	238
4.2.2.1. Els objectius d'àrea	238
4.2.2.2. Els continguts d'àrea	239
4.2.2.3. Els objectius terminals. Els criteris d'avaluació	243
4.2.2.4. Les àrees i els objectius d'etapa	243
4.2.3. Resum analític del tractament global de valors i actituds en els currículums oficials	251

SEGONA PART. Proposta sobre el tractament de les actituds en el context escolar

255

5. Principis generals del projecte	258
5.1. <i>Proposta curricular on s'emmarca el model proposat</i>	258
5.1.1. Els camps de treball	260
5.1.2. Un tractament conscient, explícit, intencionat, planificat i globalitzat	261
5.2. <i>El model d'educació cívicomoral</i>	262
5.2.1. Problemàtiques al voltant del model	269
5.2.2. La influència dels estadis del desenvolupament moral	271
5.3. <i>El tractament educatiu de les actituds. Els components del treball actitudinal</i>	272
5.4. <i>El bloc d'actituds i valors generals</i>	276
5.4.1. La necessitat que hi hagi un bloc general	278
5.4.2. Els objectius i els continguts actitudinals generals ...	282
5.4.2.1. Els objectius actitudinals generals	282

5.4.2.2. Els continguts actitudinals generals	287
5.4.3. Proposta d'objectius i continguts actitudinals generals	288
5.4.4. El grup, el professorat i el bloc actitudinal	295
5.4.4.1. Els objectius per al grup d'infants	295
5.4.4.2. Els objectius per al professorat	297
6. Orientacions generals per a la concreció del projecte	299
6.1. <i>Orientacions per al disseny del Projecte curricular</i>	299
6.1.1. Què ensenyar	301
6.1.1.1. Els objectius generals del centre i de les etapes	301
6.1.1.2. El bloc d'actituds i valors generals	303
6.1.1.3. El bloc d'actituds i valors generals i les àrees. El tractament transversal	308
6.1.2. Seqüenciació	315
6.1.2.1. La transversalitat en la seqüenciació	321
6.1.2.3. La temporització	323
6.1.3. Metodologia	326
6.1.3.1. Les intencions educatives. Els objectius	329
6.1.3.2. La concepció del procés d'aprenentatge. Com s'aprenen les actituds	335
6.1.3.2.1. Les diferents fonts que té l'infant per aprendre	335
6.1.3.2.2. Els processos d'aprenentatge	336
6.1.3.2.3. Els elements mediadors en l'aprenentatge	340
6.1.3.3. El contingut d'aprenentatge. Els components del treball actitudinal	354
6.1.3.3.1. El coneixement. El judici	356
6.1.3.3.2. La implicació afectiva	360
6.1.3.3.3. La presa de decisions	365
6.1.3.3.4. L'acció	366
6.1.3.4. El paper i les funcions del professorat	383
6.1.3.4.1. L'equip docent	384
6.1.3.4.2. La professora, el professor	387
6.1.3.5. Apunts sobre propostes metodològiques	393
6.1.3.5.1. Alguns problemes que sorgeixen en les propostes	403
6.1.4. L'avaluació	405
6.1.4.1. Què avaluar. Les funcions de l'avaluació	409
6.1.4.1.1. L'avaluació de l'alumnat	410
6.1.4.1.2. L'avaluació del procés didàctic	422
6.1.4.1.3. L'avaluació del professorat	423
6.1.4.2. Qui avalua	424
6.1.4.2.1. L'infant com a subjecte avaluador	425
6.1.4.2.2. Coavaluació. Grups avaluadors	426
6.1.4.3. Quan avaluar	427

6.1.4.4. Instruments per a l'avaluació	428
6.1.4.5. La comunicació dels resultats	434
6.2. <i>La comunitat escolar</i>	440
6.2.1. L'estructura i l'organització escolars	445
6.2.1.1. La participació	445
6.2.1.1.1. La participació del professorat	446
6.2.1.1.2. La participació de la família i del personal no docent	447
6.2.1.1.3. La participació de l'alumnat	452
6.2.1.2. L'agrupament de l'alumnat	454
6.2.1.3. El temps	457
6.2.1.4. L'espai escolar	460
6.2.1.5. Els materials didàctics	463
6.2.2. La vida quotidiana. Normes i rutines escolars	466
7. Concreció de la proposta aplicada al camp de les actituds no sexistes	469
7.1. <i>El sexisme a la societat</i>	470
7.1.1. Les investigacions sobre les diferències entre els sexes	471
7.1.2. Els condicionaments socials	478
7.1.3. L'aprenentatge de la identitat sexual i de gènere	485
7.1.3.1. Enfocaments teòrics	486
7.1.3.2. Evolució de la identitat sexual i de gènere	495
7.2. <i>El sexisme en educació</i>	499
7.2.1. El camí cap a l'escola mixta	500
7.2.2. L'escola ara. Les lleis	505
7.2.3. Reflexions i anàlisis de la realitat escolar	507
7.2.3.1. L'escola com a comunitat	515
7.2.3.2. L'androcentrisme en el currículum escolar	517
7.2.3.3. La interacció	524
7.2.3.4. El llenguatge	530
7.2.3.4.1. El tracte que rep el sexe femení	531
7.2.3.4.2. La forma de parlar	534
7.3. <i>Proposta sobre el tractament d'actituds no sexistes a l'escola</i>	540
7.3.1. Principis generals que emmarquen la proposta	542
7.3.2. La tasca del professorat	549
7.3.2.1. Objectius per al professorat	550
7.3.2.2. Procés de treball	553
7.3.3. Proposta curricular	556
7.3.3.1. Objectius i continguts generals	556
7.3.3.2. La seqüenciació	560
7.3.3.3. La transversalitat. Les àrees	562
7.3.3.4. Criteris per a les estratègies d'ensenyament/ aprenentatge i l'avaluació	569

7.3.3.4.1. Materials i recursos	573
7.3.3.4.2. L'avaluació	575
7.3.4. L'organització i la gestió escolars	576
7.3.4.1. L'organització de l'escola	577
7.3.4.2. L'espai escolar	579
7.3.5. La interacció. El llenguatge	580
7.3.5.1. El llenguatge	583
7.3.6. Relacions amb la comunitat i la família	585
7.4. <i>La validació de la proposta per a persones expertes en el</i> <i>camp de la didàctica de les actituds o de les actituds no sexistes.</i>	588
7.4.1. Professionals a qui s'ha consultat	588
7.4.2. Qüestionari	591
7.4.3. Resultats de la consulta	592
CONCLUSIONS DEL TREBALL	609
Referències bibliogràfiques	621
Annex	655

INTRODUCCIÓ

Presentar una tesi sobre com treballar les actituds dins del context escolar pot tenir diferents *justificacions*. Les que, bàsicament, han tingut més importància en aquesta proposta (i que al llarg de les pàgines següents s'exposen àmpliament) són tres. La primera està relacionada amb el paper que atribuïm a l'*ensenyament com a mitjà per incidir en una societat* basada en la convivència i regida per principis de justícia i solidaritat. Cada vegada és més evident que els individus que formen una societat necessiten disposar de valors i d'actituds que els permetin incorporar-s'hi positivament i críticament, així com actuar-hi amb la intencionalitat que sigui el més justa i democràtica possible. La societat està conformada per grups amb interessos i cultures diferents, pateix problemàtiques socials que transllueixen desequilibris entre els seus membres o desequilibris d'unes societats envers unes altres, els mitjans de comunicació social homogeneïtzen cada vegada més la cultura, propugnant un model social i cultural occidental dominant... Les interrelacions personals o entre col·lectius necessiten obertura, comprensió dels problemes de les altres persones i solidaritat envers elles... Valors i actituds que són en la base de les interrelacions entre individus i entre cultures, i el seu tractament en les persones des d'edats primerenques esdevé necessari si es vol propugnar *una societat regida per l'autonomia moral dels seus membres, així com pel compromís d'aquests amb uns valors democràtics de justícia, llibertat i respecte* que promoguin una societat i un món més democràtic i just. Segurament, alguns dels conflictes actuals, tant a la societat com dins l'àmbit escolar, tindrien repercussions o resolucions diferents si hagués existit una rellevància més gran de l'ensenyament de les actituds en les primeres edats de l'individu.

La segona justificació d'aquest treball és la conseqüència de creure en la necessitat que *l'ésser humà es formi globalment*, tant per accedir a la societat a la qual pertany amb competències i recursos, com pel seu equilibri personal. El desenvolupament de les seves capacitats, així com el dret que té de desenvolupar-les al màxim i d'adquirir coneixements, porta a la necessitat de contemplar en l'ensenyament aspectes afectius, relacionals, cognitius, morals i socials que duguin la persona a sentir-se segura i satisfeta amb si mateixa, així com que li possibilitin el fet de tenir un judici autònom moral que l'orienti en els seus pensaments, en les seves decisions i actuacions. Valors i actituds són en la base del desenvolupament global de la persona.

Finalment, volem presentar un treball centrat en actituds que prové i es justifica en la *pròpia natura* d'aquestes i en la situació en la qual es troba *el seu tractament dins l'àmbit escolar*. En les actituds, com es veurà, conflueixen elements implícits, inconscients o pocs explícits, tant en el seu aprenentatge com en el seu ensenyament, que compliquen les decisions pedagògiques sobre el que cal treballar i com cal fer-ho. Tanmateix, l'excés de continguts escolars dins del currículum provoca

que, dins la jerarquització que se'n fa, els actitudinals quedin relegats. Aquest fet es dona tant per la importància que se'ls atorga, menor que la dels altres continguts necessaris per promocionar, com per la manca que té el professorat d'un cos de coneixements teòrics i pràctics sobre les característiques i els processos d'ensenyament i d'aprenentatge d'aquests continguts. Quan existeix en el professorat motivació i interès pel tractament actitudinal, situació que no es pot generalitzar, manquen aleshores coneixements sobre el seu aprenentatge i sobre com es poden ensenyar.

Tanmateix, presentar un treball sobre actituds té un sentit o un altre segons la concepció educativa en el qual s'insereix. El fet de situar-nos en una concepció determinada fa que se seleccionin i es prioritzin uns objectius i uns continguts d'aprenentatge, considerats importants i imprescindibles per transmetre als membres de la societat, enfront d'uns altres que se n'exclouen perquè són considerats menys necessaris o presumptament poc rellevants des del punt de vista social.

La concepció educativa on se situa aquest treball es correspon a grans trets amb els principis i amb les finalitats de la reforma educativa actual, de manera que aquesta s'adopta com a marc de referència¹. Amb aquesta intenció recollim com es defineix *l'educació* en el context d'aquest marc:

[...] el conjunt d'activitats mitjançant les quals un grup assegura que els seus membres adquireixin l'experiència social històricament acumulada i culturalment organitzada. (Cèsar Coll, 1986, p. 13)

Aquesta és 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, consegüentment, totes les seves capacitats. Això comporta que les intencions educatives es formulin en relació amb l'adquisició de capacitats cognitives, d'autonomia i d'equilibri personal, psicomotrius, d'interrelació personal i d'inserció i actuació social, i que els continguts d'aprenentatge abracin els aspectes conceptuals (fets, conceptes i principis), procedimentals (tècniques, mètodes, estratègies...) i actitudinals (valors, normes i actituds).

El treball que es presenta, a més a més de situar-se en els principis que fonamenten la reforma, incorpora la relació establerta entre l'educació i

¹ Tinguem present que s'està parlant de la concepció educativa que sustenta la reforma, dels principis i de les finalitats que intenta aconseguir i de la concepció d'ensenyament/aprenentatge en la qual es basa. No s'inclouen aquí altres aspectes com ara el desplaçament curricular que aquesta realitza o la manera com s'ha implantat.

l'ètica en els àmbits individual i social de l'ésser humà, en partir de la consideració que educar és també, com indica Camps (1993), formar el caràcter de la persona en el sentit més extens i total del terme, és a dir, perquè es compleixi el procés de socialització imprescindible, la qual cosa comporta que l'individu promogui un món més civilitzat, crític amb els defectes del present i compromès amb el procés moral de les estructures i de les actituds socials.

Aquesta concepció sobre el que és educar, malgrat que no és la que s'inclou explícitament en les lleis actuals sobre ensenyament, tampoc no li és aliena i recull, per nosaltres, una part fonamental de l'objectiu de l'educació, imprescindible en la societat en què vivim i que justifica àmpliament el treball que es presenta. Totes dues concepcions, que es presenten complementàries, serveixen de punt de partida de l'objecte d'aquest treball.

Les actituds són un dels continguts d'aprenentatge fonamentals en les concepcions d'educació que s'han apuntat. Tant perquè són coneixements que configuren els trets característics de la nostra societat i són el reflex —si no el motor— d'interessos socials, científics, polítics..., com per la importància que tenen en el condicionament de les relacions amb les altres persones i amb un mateix. Així, les actituds i els valors d'una persona tenen molt a veure amb els trets que determinen la seva personalitat i, consegüentment, amb el seu equilibri individual i amb el tipus de relacions que estableix amb els altres éssers humans i amb el seu entorn.

Aquesta importància justifica abastament el fet d'haver de dedicar un treball al tractament de les actituds en el currículum escolar. Es vol, però, explicar també per què s'han escollit aquests continguts escolars i no uns altres. Primerament, cal fer referència als interessos professionals de la persona que presenta la tesi. Aquests s'han decantat, des de l'inici de la seva vida professional, cap a l'educació en actituds i valors. Així, les primeres inquietuds anaven dirigides a com es podien desenvolupar actituds d'autonomia personal en els infants o com era possible dur a terme una integració social crítica d'aquests, tant en l'àmbit escolar com en l'educació en el lleure. Cal aclarir, també, que si el treball s'ha centrat en les actituds i no tant en els valors és perquè aquelles són l'aplicació d'aquests a quelcom concret, i els infants, en l'etapa de primària —en la qual se centra aquest treball—, demanen una intervenció educativa propera al seu món experiencial relacionada amb la vida i l'entorn propis, les experiències i vivències personals, tot plegat més proper a les actituds que els valors.

Una altra justificació de per què s'han escollit les actituds, ha estat el fet que, malgrat que són presents en les idees que dirigeixen els actuals currículums, no estan prou definides ni han estat tractades amb la

importància que es desprèn de la formulació de les finalitats educatives. A més, el dèficit en la formació inicial del professorat respecte a l'ensenyament de les actituds i la manca d'experiències escolars suficients, fa que *una gran majoria de mestres no sàpiguen com poden treballar-les* ni quines són les implicacions que tenen en el desenvolupament personal de l'infant ni en el seu aprenentatge.

Una altra de les justificacions que cal fer està relacionada amb les raons per les quals aquest treball s'ha centrat en l'*etapa de primària*. L'elecció ha estat motivada perquè en aquesta etapa els nens i les nenes van superant el període egocèntric anterior, la qual cosa els permet reflexionar sobre el que fan, adquirir hàbits personals i socials i iniciar-se en conductes que van passant de l'heteronomia a l'autonomia personal. L'infant es troba en l'inici del treball reflexiu, la qual cosa li permet dur a terme un aprenentatge envers l'autonomia personal o les habilitats socials i el porta pel camí d'establir una relació respectuosa amb les altres persones i amb si mateix, aspectes, tots ells, que han de consolidar-se a l'etapa de secundària en un pensament autònom correspost amb sentiments i accions que siguin coherents. Per arribar a aquesta fita, però, s'ha de treballar amb aquesta intenció en els anys anteriors, ja que, si no, difícilment es poden aconseguir els objectius educatius fixats. Així mateix, en l'etapa de primària l'infant percep i viu el seu entorn des del punt de vista global, i això possibilita que sigui educat integralment, de manera que les actituds envers tot allò que l'envolta impregnin qualsevol acció, sentiment o pensament. S'hi ha d'afegir que el tractament curricular permet aquesta manera de treballar sempre i quan s'opti per entendre el currículum com quelcom global que pretén una educació integral de la persona i lligat a una acció educativa escolar, així mateix, global.

També cal justificar per quin motiu s'ha optat per realitzar un treball de *teoria aplicada* o, més concretament, d'aplicació pràctica d'uns coneixements teòrics. L'opció és clara si es té present quina és la relació actual entre les persones que tenen els coneixements teòrics i les que els han d'aplicar, en aquest cas, les professionals i els professionals de l'ensenyament. És evident que a les escoles manquen instruments de reflexió, vies d'acció i propostes d'aplicació pràctica per al professorat basats en els coneixements teòrics de les àrees de coneixement que estudien el fet educatiu. És cert que en l'actualitat hi ha reflexions crítiques des d'àmbits teòrics sobre el paper de la institució escolar o del currículum, per exemple, però aquestes poques vegades aporten propostes o alternatives concretes als múltiples interrogants o problemes amb els quals es troben els ensenyants i les ensenyants. La reflexió o la crítica sobre l'escola des de les disciplines científiques que conflueixen en l'educació han de servir per proposar possibles maneres de treballar que, sense ser úniques ni prescriptives, sí que poden

aportar criteris per a la reflexió i posada en pràctica escolar dels coneixements que disciplina va generant.

Aquesta ha estat una de les intencions del present treball: poder aplicar un conjunt de coneixements teòrics al context escolar amb la intenció de donar eines de reflexió, planificació i intervenció educatives que ajudin a resoldre els problemes que apareixen en l'àmbit escolar, així com optimitzar-ne els recursos. El camp professional en el qual s'ha mogut qui presenta el treball també ha propiciat aquesta línia. L'assessorament a educadors i educadores (mestres, monitors i monitores de lleure, mares i pares...) a escoles, o la implicació directa en revistes pràctiques d'ensenyament (més concretament en la revista *Guix*) han consolidat la idea de la necessitat d'establir connexions entre la teoria i la pràctica, de cercar vies de canalització dels coneixements teòrics dins del camp de la psicopedagogia per abocar-los a la realitat de les escoles i les aules.

Si tenim en consideració el que s'acaba d'indicar, en el treball que es presenta s'intenta definir quin és el paper que tenen les actituds en l'individu, quins són els seus trets característics, per què és important introduir-les en el currículum escolar, i es concreta en una proposta de tractament escolar de les actituds que abraça el seu disseny, el seu desenvolupament i la seva posta en acció, insistint en aquest darrer aspecte, més concretament, en les pautes d'intervenció pedagògica per a l'aprenentatge. Amb aquesta intenció s'ha plantejat el treball en dues parts diferenciades:

La *primera part*, de caire teòric, intenta aportar elements per a una comprensió àmplia del concepte d'actitud i de les seves implicacions en la personalitat de l'individu i en les relacions socials (capítol 1). S'hi inclou també quines són les característiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge actitudinal (capítol 2), centrades, posteriorment, en l'escola (capítol 3).

S'inclou també una anàlisi del que diuen les administracions educatives (el MEC i la Generalitat de Catalunya) sobre valors i actituds, a fi de tenir una visió de quina és la seva postura envers aquests continguts i de quina manera aquesta afecta les escoles (capítol 4).

La *segona*, és la part central del treball. A partir de l'especificació del model curricular on s'emmarca la proposta, així com del model d'educació civicomoral que la sustenta i de la proposta d'un bloc d'actituds i valors generals com a punt de partida d'objectius i continguts que es pretenen treballar (capítol 5), s'hi inclou una proposta de tractament de les actituds a l'escola, que abraça tant el camp curricular com l'institucional del centre escolar (capítol 6).

Com a exemplificació del que s'exposa, s'inclou a continuació està dedicat a una proposta d'intervenció didàctica referida a unes actituds determinades: les actituds no sexistes (capítol 7). El fet d'escollir aquest contingut actitudinal ha estat motivat per diversos factors. Un és de caire força personal i respon a l'interès de qui presenta el treball per la incidència en el sistema social d'estereotips culturals (la competitivitat, el consumisme, els rols sexuals...). Un altre factor ha sorgit en observar que, malgrat que en tots els àmbits educatius i en tots els estaments s'advoca per la igualtat en l'educació dels dos sexes, la realitat és que, encara que s'hagi avançat en aquest camp, en la majoria dels casos la institució escolar no aconsegueix uns nivells alts en la igualtat educativa dels sexes. Aquesta situació es fa palesa no sols per la importància real que la formació d'actituds no sexistes té a l'escola i que es reflecteix en els programes i en la posada en pràctica del currículum escolar, sinó també pels resultats posteriors d'inserció social de nois i noies. Així mateix, l'actuació d'alguns mestres (tant d'un sexe com de l'altre) en la planificació curricular, les pròpies actituds, les seves intervencions en el grup classe o la interrelació amb nenes i nens, tampoc no reflecteixen una valoració negativa de la discriminació sexual.

Es tanca aquesta segona part amb la validació de la proposta de tractament de les actituds no sexistes per part de persones expertes en el camp de la didàctica. La intencionalitat de la validació ha estat la de dotar la tesi d'obertura exterior i la d'aportar-hi el parer d'experts i expertes en la temàtica sobre l'exemplificació de la proposta de tractament actitudinal que es fa. Els comentaris, els suggeriments i les aportacions expressades per les persones expertes s'han inclòs en la seva totalitat en l'annex que figura al final de la tesi.

Fetes les justificacions sobre l'elecció del treball i el seu enfocament, sols cal expressar, per part de qui el presenta, els agraïments a les persones que l'han fet possible. En primer lloc, cal citar els directors de la tesi, la Dra. Mariana Miras i el Dr. Joan Rué ja que sense la seva ajuda i els seus consells aquest treball hagués quedat mancat de coherència i d'estructuració científica. Les converses mantingudes amb ells han fet aparèixer reflexions poc contemplades o han facilitat reestructuracions o nous enfocaments d'alguns components del treball.

Així mateix, no puc deixar d'agrair als meus companys de treball, lligats tots a la revista *Guix* i al col·lectiu de Serveis Pedagògics —Gregori Casamayor, Dr. Artur Parcerisa i Dr. Francesc Imbernon—, els ànims proporcionats i l'interès demostrat, així com les aportacions a diferents nivells que han dut a terme en les converses de caire psicopedagògic que hem mantingut. En aquest sentit, agraeixo especialment a l'Antoni Zabala, lligat directament al grup anterior, les aportacions fetes i les

orientacions donades que han facilitat que el treball tingués més coherència i fonamentació.

Finalment, agraeixo a totes les mestres i a tots els mestres amb els quals m'he relacionat professionalment els interrogants que plantejaven, els problemes que els amoïnaven, les reflexions sobre la temàtica, les propostes que havien experimentat o la seva pràctica diària... que han compartit amb mi, ja que sense aquestes persones i les reflexions que m'han provocat no hauria estat possible aquest treball. A totes elles i a tots ells va dedicat.

PRIMERA PART
ELS REFERENTS QUE JUSTIFIQUEN LA RECERCA

1. LES ACTITUDS COM A ELEMENTS CONFIGURADORS DE LA PERSONALITAT

Per iniciar aquest treball començarem per precisar què s'entén quan parlem d'actituds. Amb aquesta finalitat, primerament abordarem el que són les actituds i les característiques que les conformen, les diferenciarem d'altres conceptes que sovint s'hi confonen o que, si més no, hi estan relacionats estretament, per acabar precisant quina serà la definició d'*actitud* i la caracterització d'aquesta que s'utilitza en el present estudi.

1.1. DEFINICIÓ GENERAL I CARACTERÍSTIQUES

1.1.1. Què són les actituds

Les actituds, malgrat que han estat treballades bàsicament dins de la psicologia social, són un punt d'articulació entre la sociologia, la psicologia i la biologia. El seu estudi es troba emmarcat en la necessitat de la ciència de comprendre i d'explicar el comportament individual i social. Últimament, el concepte ha estat recollit pels teòrics de l'educació, però el seu estudi dins d'aquest camp és encara jove.

Des d'Allport, el 1935, fins a la dècada de 1970 era obligatòria la inclusió de les actituds en qualsevol treball d'investigació, estudi o literatura teòrica psicosocial, i van ésser punt de discussió, tant de psicòlegs i psicòlogues socials com de sociòlegs i sociòlogues. El mateix Allport (1968) donava els arguments següents per justificar aquest fet: no és un concepte exclusiu de cap escola o tendència psicològica, s'escapa de la controvèrsia entre herència i medi ambient, entre innatistes i ambientalistes, i té flexibilitat d'aplicació tant a disposició d'un individu aïllat com a pautes d'una cultura (actitud col·lectiva).

Aquestes característiques han fet que l'estudi de les actituds es trobi enquadrat en investigacions i literatures de tarannàs diversos. Però aquest mateix fet ha provocat que tant investigacions com teoritzacions sobre les actituds tinguin diversos enfocaments, ja que el model antropològic que sustenten teòrics o investigadors no és sempre el mateix, la qual cosa condiona en gran manera els plantejaments, les interpretacions o les valoracions sobre el seu concepte i explica la manca de coherència en els resultats de diversos treballs de camp

realitzats. Escámez (dins d'Escámez i Ortega, 1986) afegix altres causes que fan complex l'estudi de les actituds: l'absència d'una precisa significació dels termes utilitzats com a semblants o equivalents al d'actitud, els pressupòsits rígids de les escoles psicològiques, que condicionen les investigacions empíriques i les teories sobre l'actitud, la deficiència de models que permetin realitzar estudis operatius i la falta de criteris per contrastar empíricament el fet que una conceptualització teòrica està més fermament assentada que una altra.

Tanmateix, el treball investigador o d'aplicació sobre actituds no respon a un model determinat, sinó a enfocaments parcials que, o no inclouen la totalitat dels factors o no expliciten a quin model responen les seves investigacions o argumentacions (o, si més no, sols apliquen el model a un factor particular i específic). A més, la majoria de teories s'han centrat en el canvi d'actituds i no tant en la formació d'aquestes. De fet, no hi ha una teoria general d'actituds. Les teories que més criteris han aportat dins la psicologia social (teoria conductista, de la consistència, funcionalista...) ja van aparèixer els anys cinquanta, i d'aleshores ençà han sorgit teories molt més limitades, per la qual cosa les anteriors continuen sent les que han sobreviscut, en especial la teoria de la dissonància cognitiva i la funcionalista. La situació provoca que en l'actualitat hi hagi limitacions i omissions importants en l'estudi de les actituds. Per exemple, manquen estudis realitzats des d'una perspectiva evolutiva sobre com es formen les actituds i com arriben a ser fortes i estables (Eagly i Chaiken, 1993).

Partint d'aquesta situació, a continuació farem una visió de quines són les idees generals dels principals models explicatius de les actituds².

Citem, en primer lloc, la teoria *conductista*, que durant molts anys ha estat capdavantera d'estudis i investigacions de les actituds, malgrat que en l'actualitat les aportacions inicials ja no es consideren rellevants i han estat substituïdes per unes altres que recullen aspectes més mediacionals.

En aquesta teoria les actituds s'identifiquen amb conductes (*hàbits* per molts autors i autores), en les quals s'associen percepció de determinats estímuls i execució de determinades reaccions (conductes en concret). Aquesta visió implica l'anul·lació d'orientacions internes de l'individu adreçades a un món cognitivament representat, tant envers un mateix com pel que l'envolta (encara que s'hi introdueix l'existència

² Rodríguez (1989) ha fet un resum de les teories existents que s'adrecen a la formació i al canvi actitudinal, i que és el que s'ha seguit per exposar la majoria dels models que figuren a continuació.

de disposicions conductuals). Partint d'aquesta identificació d'actitud amb conducta, autores i autors d'aquesta teoria matisen l'actitud de diverses maneres. Per Doob (1947), per exemple, l'actitud és una resposta implícita productora d'impuls considerada socialment significativa en la societat de l'individu, que pot ser conscient o inconscient, verbal o vagament propioceptiva. Té funcions informatives i dinamitzadores del comportament. Per l'autor, la resposta implícita pot quedar retroactivament associada a una gran varietat d'estímuls, i com que l'actitud té caràcter dinamitzador, és probable que es generalitzi a unes altres respostes implícites semblants, per la qual cosa aquestes quedaran associades a l'estímul observable originari.

Alguns autors i autores se centren en dimensions concretes de l'actitud, com Staats i Staats (1958), que creuen que l'actitud inclou únicament la dimensió afectiva o emocional: els estímuls incondicionals evoquen respostes emocionals positives (o negatives), i aquestes respostes poden associar-se amb certs estímuls neutres que passen a ser condicionants i que evoquen respostes emocionals positives (o negatives). Un altre autor, Weiss (1968), en canvi, introdueix el judici en considerar l'actitud com a conducta manifesta en forma de judici emès. La persona, si emet una opinió, discrimina en quins contextos rep reforç o no (a partir del que li confirmen o li contradueixen les persones que l'envolten), i a partir d'això emet la mateixa opinió en els contextos que el reforcen per veure-la confirmada. Weiss també va marcar diferències entre les conseqüències d'utilitzar el condicionament clàssic, l'operant o el selectiu.

Un altre corrent important en les orientacions teòriques, malgrat que bàsicament són adreçades al canvi d'actitud, està englobat en el que es denomina *teories de la consistència* i que parteixen de treballs de Heider (1946, 1958) sobre el seu model d'equilibri¹. Es basen en nocions gestàltiques segons les quals les cognicions de l'individu estan organitzades de forma que, en conjunt, configuren un sistema en equilibri congruent. Les cognicions es relacionen entre si de manera positiva, negativa o irrellevant, la qual cosa permet que el subjecte tingui una visió global del seu món fenomenològic. Les persones, per tant, fan el possible per tenir les pròpies cognicions (creences, actituds, percepcions de la pròpia conducta) organitzades en un sistema lliure de tensions, és a dir, no contradictori¹. Basant-se en aquesta premissa, creuen que quan l'equilibri es trenca a causa de noves informacions que es contradueixen amb les que té la persona, hi ha una tendència a reinstaurar-lo (en termes psicològics es denomina «necessitat de consistència») canviant una cognició dissonant o totes, ja que la manca d'equilibri produeix en l'individu tensió psicològica o incomoditat.

Per exemple, una de les teories de la consistència, la de la *dissonància cognitiva*, manté (Festinger, 1957) que les persones estan motivades a exposar-se per si mateixes a la informació consonant amb l'actitud, i a evitar-ne la informació dissonant, a fi d'estabilitzar una decisió (o una actitud existent) i d'aquesta manera mantenir la consonància o evitar la dissonància cognitiva. Això fa que se seleccionin les informacions que fan veure com a correctes les pròpies decisions i, en canvi, es rebutgin les que es consideren contràries. La dissonància no és solament lògica, sinó també psicològica, i pot dependre de normes culturals, d'una opinió específica integrada en conviccions generals o d'experiències anteriors. La dissonància cognitiva es pot reduir si s'afegeixen noves cognicions consonants a la cognició més resistent al canvi, eliminant les cognicions dissonants amb la cognició més recent, o es canvien les existents substituïnt-les per unes altres de més consonants. Si no es pot fer cap d'aquestes coses, la persona duu a terme conductes que tenen conseqüències que afavoreixen la consonància.

Són de destacar les aportacions de Kelman (1974, 1978) en tot allò que fa referència al *caràcter dinàmic de les actituds* en el context de l'acció. Per l'autor, les actituds són dinàmiques i impliquen activitat constant, ja que la persona, si mostra discrepància³ entre l'actitud pròpia i un nou element informatiu, estimula el canvi actitudinal propi. La conducta explícita, l'acció per Kelman, inclou no sols la conducta manifesta, sinó també el comportament verbal associat amb els pensaments, les percepcions o els sentiments, o els moviments gestuals. Aquesta acció produeix canvis significatius en la persona si es caracteritza per la participació activa, la implicació pública o les conseqüències que tenen en la vida real.

Una altra teoria de gran incidència és la *funcionalista*, la preocupació de la qual se centra a analitzar les funcions de les actituds. Els seus representants són: Smith, Bruner i White (1956), Katz (1960, 1954 en col·laboració) i Kelman (1958).

Els funcionalistes tenen un postulat bàsic que parteix de la convicció que les persones tendeixen a obtenir plaer i a evitar desplaer, i creuen que, en base a aquest plaer, les persones es proposen unes fites, i que les peculiaritats dels individus es deuen, en gran mesura, a les actituds que cadascú manté respecte als objectes que tenen capacitat de proporcionar aquests objectius. Dins d'aquest marc, els aspectes motivacionals de l'actitud adquireixen una gran importància.

³ La discrepància es pot produir entre l'actitud pròpia i la nova informació sobre la realitat, l'actitud d'altres persones significatives o l'acció pròpia.

Per l'enfocament funcionalista, les actituds constitueixen una part integrant de la personalitat inseparable d'aquesta, per la qual cosa s'ha de conèixer la manera com es relacionen aquelles amb altres aspectes de la vida de l'individu. Les actituds es formen a partir de factors interns i externs de la persona, i serveixen per equilibrar les imposicions del funcionament interior i de l'ambient.

Segons Katz (1967), aquesta teoria possibilita un enfocament més fenomenològic de les actituds, evita formulacions simplistes que sols expliquin les actituds per una causa única i reconeix diferents fonts motivacionals de la conducta.

Una altra teoria que cal destacar és la *racionalista o de l'acció raonada*, basada en el model de Fishbein i Ajzen (1975, 1980). És una teoria que, com indiquen els seus autors, a més de tractar les actituds, se centra en la conducta individual humana amb la intencionalitat de poder-la predir i comprendre.

En aquest model l'actitud està en relació amb la conducta de l'individu en el moment que és un dels factors que, conjuntament amb la norma subjectiva (la percepció que el subjecte té de les pressions socials), conforma la intenció que la persona té de dur a terme una conducta concreta. L'actitud envers una conducta és determinada per les creences de la persona del fet que la conducta comporta uns resultats determinats, així com per l'avaluació d'aquests resultats (en aquest sentit, l'actitud es refereix als resultats que es revelen de la conducta, no a la conducta en si mateixa). La característica central de l'actitud és la favorabilitat o desfavorabilitat al voltant dels patrons conductuals envers l'objecte social. La consistència de l'actitud és donada per la permanència avaluativa, és a dir, quan la favorabilitat envers un determinat patró de conducta adreçat a un objecte donat roman relativament constant.

Un cop esbossada la situació en què es troba l'estudi de les actituds, així com quines són les teories més rellevants que les han tractades, ens centrarem ara en la manera com es defineixen. Abans, però, veurem *l'origen del terme «actitud»*. Segons Fleming (1967), el terme es va introduir en l'idioma anglès l'any 1710 a través de la llengua francesa, a partir del vocable italià *attitudine*, que era un derivat del llatí medieval *aptitudo* i del clàssic *aptus*. Per Allport (1935), el terme *actitud*, en el sentit en el qual s'ha consolidat en psicologia social, va ser utilitzat l'any 1862 per Spencer dins d'un corrent mentalista. L'actitud, entesa com a disposició fisiològica, ja va ser utilitzada per Darwin l'any 1872. Segons Cornejo i González (1990), la paraula *actitud* havia ja aparegut en els orígens de la psicologia experimental amb els fundadors de l'Escola de Wurzburg, més en particular en els escrits de

Kulpe, entre 1862 i 1915. Per Hewstone i altres (1990), en canvi, el terme *actitud social* va ser introduït per Thomas i Zhaniecki l'any 1918 per explicar la diferència existent entre els camperols polacs que residien a Polònia i els que residien als Estats Units.

La *definició* del que és l'actitud no està consensuada, ja que, pel fet de tractar-la des de concepcions teòriques diferents, no hi ha acord sobre la seva natura ni sobre quines són les característiques principals que la defineixen. Això ha provocat l'aparició de multitud de definicions sobre actituds. Ja el 1935 Gordon Allport en va recopilar més de cent.

Definicions diverses d'actitud que han aparegut al llarg dels anys

- Thomas i Znadiescki (1918): una tendència a l'acció.
- Allport (1935): un estat mental i nerviós de disposició adquirit mitjançant l'experiència, que exerceix una influència directa i/o dinàmica sobre les respostes de l'individu a tota mena d'objectes o situacions amb què es relaciona.
- Murphy, Murphy i Newcomb (1937): una manera de situar-se a favor o en contra de determinades coses.
- Rosenberg i Hovland (1960): predisposicions a respondre a algun tipus d'estímul amb cert tipus de resposta.
- Katz (1967): predisposició de l'individu a valorar certs símbols, objectes o aspectes del seu món d'una manera favorable o desfavorable.
- Rokeach (1968): organització relativament durable de creences al voltant d'un objecte o situació que predisposa a reaccionar preferentment d'una manera determinada.
- Proshansky i Seidenberg (1973): tendència complexa de la persona que consisteix a reaccionar d'una manera uniforme, favorable o desfavorable, davant els objectes socials del seu medi ambient.
- Young (1974): tendència o predisposició apresada, més o menys generalitzada, i de tonalitat afectiva a respondre d'una manera força persistent i característica, comunament de manera positiva o negativa, amb referència a una situació, a una idea, a un valor, a un objecte o a una classe d'objectes materials, o a una persona o a un grup de persones.
- Fishbein i Ajzen (1975): una predisposició apresada a respondre consistentment d'una manera favorable o desfavorable amb referència a un objecte social donat.
- Lamberth (1982): resposta avaluativa relativament estable, en relació amb un objecte, que té components o conseqüències cognoscitives, afectives i probablement comportamentals.
- Germaine de Montmollin (1984): són aquells aspectes als quals es refereixen les investigacions experimentals sobre el canvi d'actitud.

De fet, davant d'aquesta amplitud de definicions, al llarg dels anys han aparegut autores i autors que s'han dedicat a dividir les definicions en categories, amb l'intent d'aclarir quines són les característiques

bàsiques de les postures aparegudes. Per exemple, Berkowitz (1972) en proposa tres característiques bàsiques:

- és una avaluació o una reacció afectiva,
- té com a característica principal la disposició a actuar de certa manera,
- és una barreja de components afectius, cognoscitius i conductuals.

Altres autors i autores, amb la mateixa intenció de classificar-ne les diverses definicions, n'han cercat els aspectes que les diferencien (Shaw i Wright, 1967; McGuire, 1969, per exemple) i n'hi ha hagut alguns que, en lloc de centrar-se en les diferències, s'han centrat en els trets en comú de totes les postures (Germaine de Montmollin, 1884). Hi ha autores i autors que classifiquen les actituds a partir dels models que tenen darrere (Hewstone i altres, 1990) i d'altres que basen la classificació en els termes que són l'eix de la definició. En aquesta línia, Olson i Zanna (1993), per exemple, indiquen que els teòrics defineixen les actituds a partir de termes diferents:

- *Avaluació*: «Una tendència psicològica que s'expressa en l'avaluació d'un objecte o d'una entitat particular amb algun grau a favor o en contra» (Eagly i Chaiken, 1992).
- *Afecte*: «Afecte associat amb un objecte mental» (Greenwald, 1982).
- *Cognició*: «Un tipus especial de coneixement, principalment el coneixement que té un contingut valoratiu o afectiu» (Kruglanski, 1989).
- *Predisposició del comportament*: «Un estat de la persona que la predisposa a donar una resposta favorable o desfavorable envers un objecte, una persona o una idea» (Triandis, 1991).

Finalment, cal parar esment en les aportacions d'Olson i Zanna (1993), que, a partir d'una recopilació dels darrers estudis sobre actituds, creuen que la majoria d'autors i autores estan d'acord en les consideracions que:

- l'avaluació constitueix un aspecte central, fins i tot, predominant de les actituds;
- les actituds estan representades en la memòria;
- els antecedents afectius, cognitius i comportamentals de les actituds poden comportar conseqüències afectives, cognitives i de comportament en les actituds;

proposta que comparteix els plantejaments d'Eagly i Chaiken (1993), que, com es veurà més endavant, són els que sustenten la definició d'actitud que es contempla en aquest treball.

1.1.1.1. L'objecte de l'actitud

L'objecte de l'actitud pot ser qualsevol element diferenciable del medi on es troba la persona i que aquesta el pugui discriminar. Així, trobem objectes abstractes o concrets, particulars o contemplats com a classe; comportaments, idees, situacions, contemplats concretament o com a classe; grups socials, persones concretes, un mateix... De fet, malgrat que l'objecte pot ser divers, moltes investigacions s'han centrat en objectes exteriors a un mateix (entorn natural i social), i més concretament en els socials, deixant de banda un mateix.

Tot element pot transformar-se en objecte d'actitud, però que ho sigui depèn de la selecció que faci la persona en funció del seu significat i de la seva importància, i aquests normalment estan estipulats pel medi social on es troba, el qual dóna significat i importància individual a elements determinats.

Els funcionalistes Smith, Bruner i White (1956) fan una descripció dels objectes de les actituds a partir de relacionar-los amb el subjecte. Segons els autors, els objectes de les actituds es diferencien per característiques diverses: diferenciació (capacitat de l'individu per discriminar entre circumstàncies i matisacions d'un objecte), importància personal (grau d'importància que l'objecte té pels assumptes i pels interessos personals de l'individu), perspectiva temporal (duració del contacte entre subjecte i objecte segons si és circumstancial, freqüent o permanent) i importància o significat de l'objecte (valor afectiu o sentimental que té l'objecte per l'individu).

1.1.1.2. Característiques de les actituds

Si ens centrem en les característiques atorgades a les actituds, trobem que no hi apareix tanta disparitat com la comentada anteriorment amb les definicions. Malgrat que hi ha autores i autors que se centren a fer més significatives unes característiques que unes altres, veurem que alguns autors i autores amb plantejaments diferents poden estar d'acord a assenyalar unes característiques semblants de les actituds.

Les característiques de les actituds ajuden a comprendre-les millor, les diferencien d'altres conceptes i donen informació de la seva dimensió, malgrat que s'interpretin les actituds com a disposicions a actuar, avaluacions d'un objecte o qualsevol altra manera d'entendre-les.

A continuació s'inclouen les característiques de les actituds que recullen la majoria d'autors i autores.

■ *Intensitat*

L'existència d'intensitat en l'actitud és una de les característiques més consensuades.

L'actitud pot variar en intensitat, entesa aquesta com la força que acompanya l'actitud (Newcomb, Turner i Converse, 1965), la qual de vegades és predominant i d'altres, relativament inefectiva (Park, 1924, citat a Rodríguez, 1989). Lindgren (1973) parla d'un concepte semblant en referir-se a *prominència*: —grau en què un individu destaca una actitud determinada o la notorietat d'aquesta—, una de les característiques que, segons ell, defineix les actituds.

Segons Olson i Zanna (1993), les actituds fortes són una font important d'identitat, són més resistents a qualsevol intent de canvi i exerceixen efectes amplis en la percepció i el comportament. Els mateixos autors consideren que la intensitat de l'actitud està relacionada amb l'*accessibilitat*, entesa aquesta com la facilitat o la velocitat en què les valoracions es recuperen de la memòria. Si les actituds són accessibles tenen més possibilitats d'influir en la interpretació de la informació rellevant i conduiran al comportament en la mateixa direcció que té l'actitud (Fazio, 1990). Aquesta relació entre accessibilitat i intensitat du, segons Olson i Zanna, al fet que les actituds que es consideren importants es manifestin més.

■ *Direcció o valència*

L'actitud té una direcció que indica cap a on ha d'anar aquesta. El seu sentit pot ser tant positiu (apropar-se a l'objecte de l'actitud) com negatiu (evitar-lo). Es diu, doncs, que la direcció és bipolar (apropament, amistat–allunyament, hostilitat).

Aquesta propietat de l'actitud s'interrelaciona amb l'anterior (intensitat), ja que la intensitat sempre està referida al grau en què cada reacció és positiva o negativa. Les actituds fortament negatives o positives van acompanyades de sentiments intensos (Newcomb, Turner i Converse, 1965).

■ *Sistema d'actituds*

Un dels aspectes consensuats en l'actualitat és que les actituds no s'han de contemplar isolades, sinó *interrelacionades* entre elles i conformant *sistemes d'actituds*.

Es troben interrelacions entre actituds quan es parla de l'existència d'actituds específiques i generals. Ja l'any 1956 García Hoz, citant Proshansky i Seidenberg, exposava que existien tant actituds *específiques com generals* (Fraise i Meili, 1967, indiquen el mateix), on les primeres, derivades de l'experiència concreta i particular, estarien enquadrades dins les segones.

Autores i autors diversos (Katz i Stotland, 1959; Proshansky i Seidenberg, 1973) parlen de sistemes d'actituds quan indiquen que les actituds de l'individu poden formar un sistema unificat en el qual cada actitud influeix i és influïda per les altres. Les actituds tendeixen a agrupar-se les unes amb les altres i a relacionar-se mútuament en una estructura organitzada coherentment, de manera que provoquen una abstracció de classe d'esdeveniments més general. Precisament per alguns autors i autores, Lindgren (1973) per exemple, la *coherència* — el grau en què es compaginen i es relacionen diverses actituds i sistemes d'actituds— que existeix en el sistema és una altra de les característiques de les actituds. Alguns autors i autores, però, creuen que hi ha actituds (poques realment) que es poden trobar isolades (Krech, Crutchfield i Ballachey, 1978; Proshansky i Seidenberg, 1973).

Un autor, Asch (1964), basant-se en l'aspecte cognitiu de les actituds, enuncia dues proposicions que recullen relacions interactitudinals: una actitud constitueix una estructura d'ordre jeràrquic les parts de la qual funcionen d'acord amb la seva posició en el tot; així mateix, una actitud donada és una estructura quasi oberta que funciona com a part d'un context més ampli¹. Les actituds, per l'autor, formen part d'un sistema més ampli on les creences estan interconnectades, la qual cosa comporta la necessitat de conèixer les línies principals d'organització d'una actitud, el grau d'estructuració que posseeix i quines són les seves funcions dins del sistema més ampli al qual pertany.

Aquesta idea que *les actituds formen part d'un sistema més ampli* està recollida per autores i autors diversos. Es diu que les actituds estan incloses en un *sistema de valors* (Lindgren, 1973) en nombre i força diferent en cada cas, i que en aquest sistema les actituds poden ser més o menys centrals (Katz, 1967). Altres autores i autors (Pratkanis i Greenwald, 1989; Fazio, 1990) inclouen les actituds en xarxes associatives de creences i valoracions interconnectades.

Alguns autors i autores apunten prioritats o jerarquies dins dels sistemes on es troben incloses les actituds. Per exemple, per Sherif (1980), les actituds estan interrelacionades en conjunts que s'organitzen segons criteris de prioritat. Aquests conjunts afecten l'entorn social de l'individu, i el seu grau de prioritat varia entre individus, etapes de la vida o contextos d'una situació.

■ *Durabilitat*

Les actituds són més o menys perdurables en el temps, encara que aquesta perdurabilitat depèn de factors diversos. Per Fraise i Meili (1967), per exemple, l'actitud és perdurable si depèn de les capes profundes de la personalitat o de les seves característiques fonamentals, en canvi és passatgera si és determinada per les situacions i pels estats momentanis del subjecte. A més, creuen que l'actitud, un cop adoptada, no es conserva indefinidament, sobretot si és de caire intel·lectual. Les actituds socials, per ells, són més estables.

Per alguns autors i autores, les actituds són perdurables en el temps. Lindzey (1982) justifica aquest fet dient que les afinitats i les aversions que s'expressen envers els objectes o les coses estan arrelades en les emocions pròpies. I com que aquestes són difícils d'extingir, especialment les aversives, això facilita la durabilitat de les actituds.

■ *Dependència de la situació concreta*

Per alguns autors i autores, les actituds depenen de la situació concreta del moment. Per exemple, Fraisse i Meili (1967) estan d'acord amb aquestes característiques i afegeixen que els comportaments dels individus estan determinats per la situació concreta i les accions que provoquen no són iguals que les que podrien sorgir en altres situacions.

■ *Influència de l'experiència i dels grups socials*

Diferents autors i autores incideixen en el fet que les actituds estan arrelades a *l'experiència individual*. Per exemple, Park ja ho indicava l'any 1924 (citada a Rodríguez, 1989), fet que per ell implicava que l'actitud no era sols un instint social. García Hoz (1958) insistia en el mateix quan afirmava que l'actitud està sempre relacionada amb un objecte d'experiència. Per Germaine de Montmollin (1984) les actituds són producte i resum de totes les experiències directes o indirectes que l'individu ha viscut amb l'objecte o el seu símbol.

La *influència en les actituds dels diferents grups socials* en què està inclosa la persona és una de les característiques més consensuades. Aquesta influència sembla lògica si tenim present com l'experiència personal es nodreix de les aportacions dels diferents grups als quals pertany l'individu. Així, podríem dir que les actituds són un producte de les influències que s'experimenten.

Lindzey (amb col·laboració, 1982) justifica la influència dels grups socials dient que normalment es busquen els grups que comparteixen els propis valors, al mateix temps que s'adopten les actituds que es creu que aquests grups valoren més bé.

Tenint present el que s'acaba d'exposar, l'actitud es defineix com a *individual*, la qual cosa implica que es forma i es modifica seguint processos psicològics que operen en l'individu en funció del seu organisme, de la seva persona i de la seva història, i que aquesta es basa en les *experiències de la persona*, tant si són individuals com socials.

1.1.1.3. Relacions de les actituds amb aspectes psicològics. El processament de la informació

La relació de l'actitud amb altres elements que conformen *el pensament i la personalitat* de l'individu és un dels aspectes contemplats per la majoria d'autors i autores, encara que no tots es posen d'acord en quins són els elements relacionats o quines característiques inclou cada una de les relacions establertes (grau d'influència, bidireccionalitat d'aquesta...).

Cercant investigacions que se centrin en aquesta relació, trobem estudis que relacionen *actituds amb emocions, creences i personalitat de l'individu*. Per exemple, Esses i altres (1992) s'han preocupat de les relacions entre creences i actituds de grup, concretament han tret conclusions sobre el fet que les creences estereotipades no serveixen gaire per predir les actituds del grup, però, en canvi, consideren que les creences simbòliques (creences que un grup social viola o defensa valors molt importants) i les emocions tenen més poder predictiu. Les primeres serien els millors predictors d'actituds en individus molt autoritaris, mentre que les segones prediuen millor en individus poc autoritaris.

Altres investigacions se centren a relacionar *actituds amb organització dels elements amb els quals es relaciona la persona*. Així, Mann (1979), per exemple, creu que l'individu que adopta una actitud guanya en termes *d'economia adaptativa*, ja que el fet de tenir una actitud li permet ordenar i dotar de significat certs aspectes del medi social on es mou. Fraise i Meili (1967), en la mateixa línia, parlen de la funció integradora de l'actitud que permet a l'individu integrar i organitzar diferents elements amb els quals es relaciona. Els autors ho justifiquen dient que l'individu està sotmès constantment a estímuls i operacions diverses que ha de valorar i escollir, però també necessita organitzar els

elements en funció d'un conjunt, ja que una actitud implica la unitat en una finalitat. Es parteix de la consideració que hi ha una recerca activa d'un element aglutinador (malgrat això, per Fraisse i Meili no tota actitud és obligatòriament dinàmica o productiva, hi ha actituds passives d'observació o d'abstenció). Les actituds representen una peça fonamental per relacionar les capacitats de la persona de percebre, sentir i aprendre, i la seva experiència continua en un medi social complex.

Les actituds es relacionen amb processos psicològics, com la *formació de judicis socials simples, la percepció i la interpretació d'estímuls ambigus, l'aprenentatge i la retenció de materials contradictoris, la receptivitat i l'obertura a noves informacions*, al mateix temps que *donen estabilitat i consistència considerables a la conducta* (Mann, 1979). L'actitud també *exerceix efecte sobre les experiències corrents i la valoració de noves condicions* en orientar envers els esdeveniments habituals i de context. També *sistematitza i ordena l'experiència anterior i relaciona els esdeveniments presents amb els que ja es coneixen*. Una altra característica que presenta és la de *sensibilitzar* envers certs esdeveniments que podríem passar per alt o propiciar interpretacions especials a fets actuals (Asch, 1964).

Relacionada amb els estudis comentats, darrerament s'està treballant en una línia d'investigació (darrerament duta a terme per Eagly i Chaiken, 1992; Fazio, 1990; Hamilton i altres, 1990, i Kunda, 1990) que, des del nostre punt de vista, és força interessant per les implicacions que té dins del camp educatiu. Aquesta línia d'investigació fa referència a la relació establerta entre les *actituds i la cognició*, concretament des de la perspectiva del *processament de la informació*. Es parteix del fet que les actituds i les creences poden influenciar cadascun dels esglaons de la seqüència del procés d'informació incloses l'atenció, la codificació, la comprensió, la interpretació, l'elaboració i la memòria. Aquesta influència s'exerceix com a conseqüència de dur a terme una *interpretació selectiva* que pot afectar la classificació i l'etiquetatge de la informació, la interpretació de les accions i les prediccions sobre els comportaments futurs (Anderson i Kellam, 1992; Hilton i Von Hippel, 1990) i que té com a finalitat que *estiguin en consonància* amb les actituds de la persona. Aquesta situació és la que provoca una de les conclusions a les quals han arribat els investigadors i les investigadores d'aquesta línia: les actituds poden exercir efectes profunds en la percepció que els individus tenen del seu món social.

A continuació ampliarem algunes de les qüestions investigades. Per exemple, s'ha constatat que es dona una *recerca activa de la informació rellevant a l'actitud*. Així, es produeix una exposició selectiva a la informació existent. Frey i Rosch (1984) van investigar sobre aquesta

exposició arribant a la conclusió que perquè es produeixin els efectes de l'exposició selectiva cal que hi hagi un cert compromís amb el propi judici, decisió o actitud. Frey (1986), continuant amb el mateix tema, va concloure que les persones tendeixen a exposar-se elles mateixes a informació dissonant quan es produeix alguna d'aquestes situacions: el sistema cognitiu és relativament fort, de manera que poden o bé integrar o qüestionar aquesta mena d'informació, o el sistema cognitiu és dèbil, de manera que a l'individu, més tard o més d'hora, li sembla millor canviar-lo i tornar-lo consonant amb la informació existent.

També hi ha estudis sobre la influència de les actituds en el *processament de la informació*. Diferents teories psicosocials (teoria de la consistència, del judici social, de l'assimilació de contrastos, de l'adaptació, de la perspectiva variable, de l'accentuació...) han tractat aquesta relació. Una de les afirmacions que es realitzen és que les persones intenten evitar la informació dissonant amb les seves actituds. Sherif i Hovland (1961) sostenen que la pròpia actitud assumeix la funció d'ancoratge del judici amb el qual es jutgen totes les altres posicions actitudinals possibles. Així, actituds semblants a la pròpia es perceben com a més semblants del que són en realitat i s'avaluen molt positivament, les que són discrepants no es relacionen amb la pròpia i s'avaluen com a parcials. En les situacions en què la persona no pot evitar una informació dissonant amb les seves actituds, aquestes exerceixen influència en el processament de la informació esbiaixant la percepció i l'avaluació de la informació rellevant (Fazio i Williams, 1986). També hi ha investigacions basades en les concepcions esquemàtiques de les actituds (que parteixen de la idea que la informació social no es rep ni s'emmagatzema passivament en la memòria, sinó que és selectivament codificada i activament organitzada en estructura de memòria cognitiva, és a dir, d'esquemes), que afirmen que les actituds indueixen el processament selectiu de la informació rellevant a l'actitud d'una manera bipolar, és a dir, els esquemes faciliten la codificació i la retenció tant de la conducta consistent com de la conducta contradictòria amb l'actitud i impedeixen el processament de la informació neutral o irrellevant. També l'avaluació que es fa sobre si les actituds estan fortament en acord o en desacord, és més ràpida.

Una altra qüestió investigada fa referència a la relació entre actitud i *record de la informació/memòria selectiva*. S'ha trobat que les actituds dirigeixen la recuperació de la informació emmagatzemada en la memòria. Existeixen resultats contradictoris, però, sobre si es recorda més bé allò que no contradiu les actituds pròpies. Sembla que es recorda més bé allò que està fortament d'acord o en desacord amb les actituds pròpies (Judd i Kulik, 1980). Eagly i Chaiken (1992) afirmen que la informació que confirma o que està d'acord amb les actituds pròpies és molt més fàcil d'aprendre i de recordar que la informació que

les contradia. Es creu que això és així perquè l'actitud subjacent té una estructura unipolar en lloc de bipolar (té aspectes positius i negatius). En aquest camp també s'ha investigat sobre el paper de les actituds en la memòria reconstructiva (Ross, 1989): si les actituds de la persona són alterades per manipulacions experimentals, la seva memorització o reconstrucció de la informació es veu afectada. Aquest fet parteix de la consideració que la gent té teories intuïtives sobre el fet que les actituds són estables i que el comportament està d'acord amb les actituds. Això provoca que, quan les actituds són alterades per missatges persuasius, la gent incorrectament assumeixi que sempre ha cregut el que ara creu i que les seves accions anteriors estaven d'acord amb les seves actituds actuals. Echabe i Rovira (1989) han investigat també sobre el tema i van demostrar la rellevància pràctica de la memòria selectiva. Es recorda el que està d'acord amb la pròpia representació i es distorsiona la informació que no està d'acord amb les idees pròpies per fer-la més compatible amb l'actitud pròpia.

Que les actituds estiguin representades en la memòria provoca (si es parteix del fet que les actituds es contempen com a xarxes associatives de creences i valoracions interconnectades) que quan es rememora una actitud o una creença la resta d'actituds o creences relacionades amb aquesta són més accessibles a través d'un procés d'activació de l'expansió.

1.1.1.4. Funcions de les actituds

El coneixement de quines són les funcions que compleixen les actituds dins la personalitat, ajuda a caracteritzar-les i a comprendre-les millor.

És una creença compartida per teòrics de tendències diverses, que les actituds compleixen la funció de recerca de plaer i d'evitació de desplaer. Els funcionalistes i les funcionalistes han estat els que han fet més investigacions en aquest camp, i han aportat dades bàsiques per entendre les funcions de les actituds i, per extensió, les mateixes actituds. Segons aquest marc teòric (Katz, 1967), hi ha quatre funcions⁴ (no excloents ni independents en una mateixa actitud, sinó interrelacionades) que responen a motivacions psicològiques i no pas a esdeveniments i circumstàncies externes, i que fan comprendre les raons per les quals les persones mostren unes actituds determinades.

⁴ S'accepta que les funcions atorgades a les actituds no són privatives d'aquestes, sinó que també ho són de creences més àmplies que les actituds (*valors*, segons Rokeach, 1976).

Una de les funcions és l'*adaptativa*, denominada també *instrumental* o *utilitària*. Les actituds, complint aquesta funció, ajuden a aconseguir els objectius desitjats (com les recompenses) o a evitar els objectius no desitjats (com els càstigs). Així, proporcionen gratificacions i fugen de càstigs, ja que la persona s'esforça a maximitzar les gratificacions i a minimitzar el que és desagradable. La persona està motivada per adoptar actituds que li proporcionin l'aprovació i estima de la seva família, de les seves amistats i dels seus companys i companyes. De fet, resulta funcional adoptar actituds semblants envers les persones de les quals es desitja ser-ne amic o amiga, per exemple.

Una altra funció és la *defensiva del jo*⁵. Per descriure-la es parteix de perspectives psicoanalítiques i s'utilitzen mecanismes de defensa, com la racionalització o la projecció. En aquesta funció l'individu evita enfrontar-se amb la realitat interior de la mena de persona que és i, d'aquesta manera, aconsegueix protecció personal en impedir el coneixement de veritats bàsiques però desagradables. Serveix perquè cadascú eviti revelar als altres i a si mateix la seva veritable natura. A més, els sentiments negatius envers un mateix o el grup es poden projectar a unes altres persones.

Una altra funció que cal comentar és l'*expressiva de valors*. Aquesta funció provoca que l'individu obtingui satisfacció mitjançant l'expressió d'actituds apropiades als seus valors personals i al concepte de si mateix. El gratifiquen en afirmar la seva identitat personal i en consolidar la seva imatge sobre la mena de persona que pensa que és tot basant-se en els desitjos més íntims. També proporciona (lligada a la funció adaptativa) un cert tipus d'identificació amb un grup de referència, ja que, pel fet d'expressar certes actituds i valors, l'individu se sent part d'un grup perquè s'assembla als seus membres. De fet, aquesta expressió de l'actitud s'orienta principalment a la validesa del propi concepte de si mateix, més que no pas a la influència sobre les altres persones (encara que aquesta també és una funció important de les manifestacions actitudinals).

Finalment, trobem la funció *cognoscitiva*, denominada també *expressiva de coneixements*. L'ésser humà té necessitat de comprendre, de donar sentit i de dotar d'una estructura adequada el seu món (aquest fa referència a tot allò que l'envolta i que té a veure directament amb la

⁵ A partir de l'anàlisi de la funció defensiva, Sarnoff (1960) fa una interessant aportació que relaciona percepció i actitud: quan hi ha motius inconscients, les actituds distorsionen la percepció de tals motius, a la vegada que predisposen per a conductes manifestes que redueixen les tensions creades per ells. Hi ha actituds que faciliten la distorsió perceptiva d'estímuls externs amenaçadors i d'altres que fan el mateix amb els externs. Sarnoff creu que aquestes actituds tenen finalitats egodefensives.

seva vida). En aquest sentit, les actituds es converteixen en patrons o marcs de referència que contribueixen directament a modificar l'univers cognitiu de l'individu, al mateix temps que impliquen les tasques de decisió en cada cas, oferint una pauta de conducta estable amb la intenció global d'estructurar i organitzar el món de l'individu.

1.1.2. Els components de les actituds

Quan es parla d'actitud és usual fer referència a tres components que la conformen: el cognitiu, l'afectiu i el comportamental. La majoria d'autors i autores inclouen aquests tres components dins les actituds, però també n'hi ha que n'exclouen algun o alguns perquè consideren que no són definitoris o que no es poden contemplar com a tals. Un exemple d'aquesta situació el tenim en els models unidimensionals, com els dels racionalistes (Fishbein i Raven, 1962; Fishbein, 1965, 1966; o Fishbein i Ajzen, 1975, 1980), on sols hi ha un component, l'afectiu. Segons aquests autors i autores, creences i conductes són elements que permeten mesurar la intensitat d'una actitud, perquè hi estan relacionats, però no en formen part. Rokeach (1968), en canvi, emfasitza el component cognitiu.

Hi ha estudiosos i estudioses que n'anul·len sols un component, el conatiu. El funcionalista Katz (1967) està en aquesta postura quan diu que sols existeixen els components afectiu i cognitiu, ja que la conducta relacionada amb l'actitud té altres determinants a més de l'actitud en si.

És de destacar que el component afectiu no està exclòs de cap teoria.

Hi ha autores i autors que, més que excloure components, diuen que no totes les actituds han de tenir necessàriament components afectius, cognitius i comportamentals alhora, sinó que, segons l'actitud concreta, en pot mancar algun. En aquesta situació trobem, per exemple, Zanna i Rempel (1988), que no parlen de components sinó de conseqüències de les actituds, i argumenten que aquestes es poden desenvolupar a partir d'informació afectiva (com és el cas del condicionament), d'informació cognitiva (coneixement avaluatiu) o d'informació sobre el comportament (és el cas de la percepció que té el subjecte de la influència d'accions anteriors) i que no han de donar-se pas totes tres alhora. En una situació semblant hi ha Eagly i Chaiken (1993) quan afirmen que les actituds poden generar respostes afectives, cognitives o comportamentals segons el cas actitudinal concret.

Un nombre reduït d'autors i autores hi afegeixen un altre component. Gairín (1987a) cita Sherif i Sherif, González i Gairín com a autors que

inclouen el component d'implicació (preocupació que un subjecte té sobre l'objecte de l'actitud).

També cal considerar que les característiques estructurals dels components poden ser diferents. Així, Krech, Crutchfield i Ballachey (1978) consideren que cada un dels tres components d'una actitud pot variar per la seva valència (especificació quantitativa de la positivitats o negativitat de l'actitud) i pel grau de multiplicitat (nombre i varietat dels elements o de les parts integrants de cada un dels components de les actituds).

Un altre aspecte que cal contemplar és la possibilitat que hi hagi més quantitat d'un component que d'un altre, fins al punt que un deixi poc espai a la resta (Katz i Stotland, 1959) o que cadascun pot implicar nivells molt diferents: coneixements amplis detallats sobre l'objecte o mínims d'identificació, tendències afectives difuses o reaccions emocionals concretes... (Proshansky i Seidenberg, 1973). Fins i tot en una situació d'aprenentatge poden codificar-se els tres components per separat, és a dir, poden operar amb independència parcial o fins i tot total (Zajonc, 1980; Greenwald, 1982).

1.1.2.1. El component cognitiu

El component cognitiu fa referència al pensament, a la representació mental que es té de l'objecte de l'actitud, a la creença sobre aquest. Inclou els coneixements i els criteris que una persona té sobre l'objecte i, segons Garanto (1981), aquests no han de ser pas necessàriament conscients. Els coneixements, que poden ser des d'una simple percepció fins a un judici exprés, una opinió o una creença superficial, es poden també analitzar quant al nombre dels seus elements, quant a la relació jeràrquica entre ells o quant a l'extensió del concepte (Rodríguez, 1989).

El terme *opinió* s'utilitza sovint com a substitut, i Katz (1967) l'anomena *creença*, malgrat que per altres autors i autores les creences pertanyen a aquest component però no inclouen la seva totalitat.

Cal tenir present que el fet que es conegui l'objecte actitudinal o que se'n tinguin alguns criteris no implica que aquests siguin certs. Rokeach (1976) inclou aquesta consideració en la definició del component cognitiu, ja que, segons ell, és el coneixement que, dins d'uns certs límits de certesa, té una persona sobre el que és vertader o fals, bo o dolent, desitjable o indesitjable.

Alguns autors i autores (Katz, 1967) inclouen en aquest component les relacions que té l'objecte de l'actitud amb altres objectes, o fins i tot es creu que també està influït per les creences de l'individu sobre les formes adequades o inadequades de respondre davant l'objecte (Krech, Crutchfield i Ballackey, 1978).

Proshansky i Seidenberg (1973) remarquen la importància d'incloure en aquest component els criteris que es tenen sobre l'objecte de l'actitud, la qual cosa comporta no solament tenir parer dels atributs externs de l'objecte, sinó també establir opinions i criteris sobre les característiques intel·lectuals i socials d'aquest o les associacions que té establertes amb els altres objectes.

Garanto (1981), fent un resum d'aquest component, exposa les característiques que cal tenir-ne presents: en primer lloc, l'estabilitat i l'arrelament cognoscitiu no són sinònims de veracitat, de certesa. També s'ha de contemplar que el component cognoscitiu d'una actitud no és una simple representació perceptiva de l'objecte, ja que d'alguna manera se'n produeix una «avaluació», adjudicant-li propietats i valorant-ne aspectes, ja sigui de manera positiva o negativa. Finalment, aquest component no ha de ser pas necessàriament conscient.

En aquest component, igual que en els altres que se citen a continuació, queda de manifest que existeix un procés experiencial, en aquest cas cognitiu, que informa de les característiques que s'atorguen a l'objecte i que donen la seva imatge, i que aquesta, a partir d'una avaluació, es convertirà en la imatge cognitiva de l'objecte actitudinal.

1.1.2.2. El component afectiu

El component afectiu inclou les experiències d'emocions i els sentiments negatius o positius que es tenen envers l'objecte de l'actitud. Segons Proshansky i Seidenberg (1973), una mateixa actitud favorable o desfavorable pot contenir sentiments personals diferents.

Aquest component és el que provoca que de vegades no es puguin cercar raons objectives que donin suport a les actituds preses, o el que fa difícil establir un tractament educatiu de les actituds per manca de coneixements sobre com cal desvetllar-lo o treballar-lo. Les característiques que té l'afectivitat són les que provoquen aquesta situació. De fet, el concepte d'*afectivitat* és complex, poc delimitat i està interrelacionat amb altres elements. L'afectivitat d'una persona s'ha d'entendre com quelcom global que es relaciona amb totes les

capacitats personals. Les emocions o els sentiments⁶ que conformen l'afectivitat són formes vivencials condicionades històricament i socioculturalment. S'expliquen com a *experiències subjectives úniques* (per tal com estan conformades) i *personals* (en tant que les seves característiques depenen del propi individu i de les relacions que manté amb els altres éssers humans). Estan, per tant, estretament lligats a la *història de la persona* i a la *situació actual amb la qual es troba*. Es regeixen per una lògica que, la majoria de vegades, no és racional ni conscient, i en la qual prevalen impulsos i associacions amb necessitats o desitjos poc conscients.

Les reaccions emocionals d'un individu depenen de factors diversos: la situació concreta, les experiències, les valoracions i els judicis, els models d'acció, les habilitats, les expectatives personals... i el context familiar i social, que dóna un marc de referència ampli de caracterització de les emocions i dels elements o les situacions que la poden produir. En aquest sentit, els valors que té el grup social o familiar on pertany l'individu, orienten les tendències emocionals que aquest pot tenir: estimació envers els animals si aquests estan valorats, indiferència cap als problemes de l'altra gent si la solidaritat no hi figura com a valor reconegut...

Cultures diferents es manifesten de maneres afectives distintes davant un mateix fet (la mort d'algú, l'amor als animals...). Dintre, però, d'una mateixa cultura o d'un mateix nucli familiar s'accepten, es rebutgen o es potencien expressions i vivències de sentiments amb característiques diferents segons factors diversos: edat, sexe, rol, situació concreta. De fet, les mateixes realitats objectives desencadenen reaccions emocionals molt diverses. Durant el procés de socialització en una societat concreta i en determinats moments de la nostra història aprenem en quines ocasions sentim determinades emocions (Ulich, 1985, a partir d'investigacions d'Ekman). Per tant, una de les característiques que tenen les emocions és que són *apreses en la seva caracterització*, i aquesta depèn, en gran part, del *context on s'ha viscut*. Varien en el seu desenvolupament, en les seves vivències i en la seva expressió en cultures diferents i en situacions diverses.

⁶ Es parteix de la consideració que sentiments i emocions són els components de l'afectivitat. De fet, els estudiosos del tema parlen de teoria dels sentiments o de l'emoció i no de l'afectivitat. Sentiments i emocions s'utilitzen com a sinònims, malgrat que hi ha alguns autors i autores que els diferencien. Sentiment, per exemple, pot associar-se tant a percepció mitjançant els sentits com a vivència emocional. Emoció es relaciona amb sensacions subjectives, modificacions fisiològiques o reaccions comportamentals. De fet, no hi ha criteris clars establerts per definir cada concepte o per fer una diferenciació clara entre tots dos.

Les relacions que s'estableixen entre afectivitat i altres elements, però, no han de ser de la mateixa mena en tots els casos, ni un element s'ha de derivar d'altres o subsumir-s'hi. Tot depèn de cada persona i de la seva situació concreta.

Cal tenir en compte que en l'àmbit afectiu pren rellevància l'*experimentació personal*. Sembla obvi que per conèixer sentiments, aquests s'han d'experimentar. No es pot saber què és la tristor o l'alegria si mai no s'ha estat trist o alegre. També és rellevant la *implicació de l'individu en la situació*. Quelcom emociona si s'hi participa personalment d'alguna manera: una persona s'implica de forma diferent en una injustícia si aquesta s'ha realitzat a un company o a una companya que si la persona afectada ha estat algú desconegut.

Com veiem, el component afectiu d'una actitud és el que pot costar més de definir, d'especificar-ne les característiques o de cercar-ne els desencadenants. La seva intensitat o direcció és també difícil de justificar. És, per la majoria d'autors i autores, l'element més característic de l'actitud. Fins i tot s'ha identificat, de vegades, amb la mateixa actitud o se l'ha considerat com el component més profundament arrelat i el més resistent al canvi (Mann, 1979). Per alguns autors i autores (Katz, 1967), és el responsable de la intensitat de l'actitud.

Finalment, s'apunta que investigacions recents (Edwards, 1990) indiquen que en el canvi d'actituds els subjectes estan més predisposats a canviar si basen l'actitud en l'afecte més que no pas en la informació cognitiva.

1.1.2.3. El component conductual

La part conductual de les actituds, en comparació amb els altres elements actitudinals, és la que s'ha vist abordada en més estudis i assajos, a causa del gran interès que ha despertat la conducta dins la psicologia social. No obstant això, els aprofundiments sobre el tema s'han fet, la majoria de vegades, des de tendències conductistes, ja que durant moltes dècades aquestes han estat predominants.

El component conductual de l'actitud fa referència a l'acció, però aquesta es pot contemplar de maneres diferents. Així, hi ha autores i autors que parlen de predisposició a l'acció; d'altres, de l'acció en si mateixa, i n'hi ha (Fishbein i Ajzen, 1975) que afirmen que la predisposició no és envers l'acció, sinó envers els resultats previstos com a conseqüència de la conducta.

Per Rodrigues (1979), per exemple, és un impuls a actuar, i el resultat final dels diversos impulsos és la conducta pública observada de manera directa.

Un altre autor, Rodríguez (1989), dóna una definició d'aquest component partint del fet que és una conseqüència de la conjunció dels altres dos components (cognitiu i afectiu): una persona coneix un objecte que li agrada, si al fet del coneixement s'hi afegeix la recerca de plaer, es pot concloure que la persona tendirà a aconseguir el que creu que és bo o evitar el que percep com a perjudicial.

Garanto (1981) remarca que molts autors i autores (Newcomb, 1965; Allport, 1967; Rokeach, 1968), més que d'actuació *de facto* prefereixen parlar de «predisposició de conducta» de l'individu envers l'objecte de l'actitud categoritzat i avaluat positivament o negativament. Dins d'aquesta línia, Marín (1979) diu d'aquest component que ajuda a predir quina conducta mostrarà l'individu quan s'enfronti a l'objecte de l'actitud. Segons aquest autor, és la predisposició conductual que té un individu envers un objecte de l'actitud categoritzat i avaluat positivament o negativament.

Amb aquesta petita mostra ja es pot veure que, dels tres components, el conductual és el més controvertit. Aquesta situació provoca que sigui definit com el comportament o la tendència a actuar d'una manera o d'una altra respecte a l'objecte de l'actitud.

Hi ha autores i autors, com La Pièrre (1934) o Wicker (1969), que consideren aquest component com a no definitori de les actituds, ja que aquestes no són directives de l'acció ni poden pronosticar la conducta. Altres, a l'extrem contrari, creuen i fins demostren que les actituds són una forta predicció de la conducta (Weigel i Newman, 1976). Amb tot, si s'accepta que el component conductual predisposa a l'acció en una direcció determinada, en aquest sentit és un organitzador del comportament.

També hi ha diversitat de parers amb la concepció del terme *conducta* i què és el que la provoca. Tradicionalment, «conducta» s'ha referit al conjunt de reaccions o manifestacions gestuals i verbals que fa un individu. De fet, s'aplicava a tot allò que una persona pot observar d'una altra. Escollir la conducta observable com a única font d'informació de la persona ha estat una opció presa per les tendències conductistes al llarg de molts anys i que encara perdura en l'actualitat. Els estímuls exteriors són, per aquestes tendències, els que provoquen les conductes de l'individu, i aquest es limita a ser-ne un objecte resposta.

La conducta pren importància en ser la part més visible i externa de l'individu (la qual cosa no vol dir que sempre sigui la més representativa de com un és) i és la que dóna més peu a interpretacions sobre la persona que la realitza o la que caracteritza les relacions interpersonals.

1.1.2.4. Les relacions entre els components

Les relacions establertes entre els components de les actituds es caracteritzen de maneres diverses, segons les investigacions que es consultin. A continuació veurem algunes d'aquestes relacions.

La *coherència* entre els components ha estat un dels aspectes més debatuts. Hi ha autors i autores que afirmen que els components cognoscitius i afectius tendeixen a ser coherents entre ells, és a dir, si se n'altera un, l'actitud es reorganitza i canvia el component que estava invariable (Rosenberg, 1960). A més, si la congruència afectivocognoscitiva és elevada, la persona es comporta més en concordança amb l'actitud que ha expressat que aquelles persones que manifesten una congruència interactitudinal baixa (Norman, 1975). La teoria de la congruència cognoscitiva (Festinger, 1957; Heider, 1958) amplia la coherència als tres elements de les actituds i postula que han de tenir congruència interna. Triandis (1974), però, no hi està d'acord i indica que existeixen incongruències entre parells de components, fent referència concretament a la relació entre actitud i conducta. Mann (1979) està en la mateixa línia en afirmar que la relació entre els components afectiu i cognoscitiu d'una actitud i el comportamental sembla sovint inconscient. El mateix autor indica que la coherència sembla que està relacionada amb la intensitat de l'actitud. Així, si hi ha incoherència entre els components, l'individu mostrarà una tendència a modificar l'actitud amb la finalitat de restaurar l'estat de congruència, però aquesta coherència es troba usualment quan la persona mostra una actitud extrema, tant si aquesta és positiva com negativa.

Dins les controvèrsies de la psicologia del coneixement, es planteja si sentiments i coneixements van sempre associats. Per Pastor (1978), per exemple, el component afectiu no es pot deslligar del cognitiu. L'autor diu que la presència cognoscitiva de l'objecte de l'actitud és vivenciada per la persona (al mateix temps que com a proposició atributiva) com a emoció afectiva que li provoca sentiments de grat-desgrat, plaer-dolor, felicitat, alegria, tristot, temença, por, ansietat, odi, repugnància, despreci i molts altres. En qualsevol cas, i encara que aquesta relació no tingui uns llaços tan fermes i estrets, és possible i probable que s'associïn sentiments de grat i desgrat al coneixement,

especialment si els referents són d'alguna importància (interès, valor) pel subjecte (Rodríguez, 1989).

De fet, si s'observen les reaccions de les persones i s'indaguen sobre les actituds que hi ha darrere, es denota que no sempre existeix coherència entre els tres elements de l'actitud: elements afectius no han de correspondre's amb actes —conductes— determinats (podem sentir odi i no manifestar-ho), o concepcions cognitives (podem creure amb les capacitats positives d'una persona però tenir sentiments negatius envers ella). Tanmateix, dins les percepcions cognitives hi ha components afectius (veiem no un cotxe, sinó un cotxe bonic, agradable...), i el mateix trobem amb les conductes (difícilment anem a divertir-nos amb algú que no ens agradi). Cognició i afectivitat, per exemple, estan interrelacionades i s'influencien mútuament, però *aquesta relació és única i particular en cada situació*: podem estar alegres i no saber per què, ser conscients que tenim por sense motiu aparent i continuar amb aquest sentiment, etc., són exemples de caracteritzacions diferents d'aquesta relació. Hi ha respostes afectives que es manifesten anteriorment a qualsevol operació cognitiva, altres que sorgeixen d'aquestes... Amb el comportament passa quelcom semblant: podem estar enfadats i cridar o en canvi marxar del lloc; els plors poden deure's a estats d'alegria, de tristor, d'impotència...

Segons si les actituds són senzilles o complexes, la consistència entre els tres components es veurà afectada en un grau més o menys elevat. Així mateix, una consistència intraactitudinal immillorable sols podrà localitzar-se en un reduïdíssim tant per cent de persones perfectament equilibrades. Aquestes són les conclusions a les quals arriba Garanto (1981) en fer una lectura d'autores i autors diversos.

Un aspecte particularment debatut és la relació que s'estableix entre *actitud i conducta*. Hi ha diversos investigadors i investigadores que no es posen d'acord a l'hora d'establir les relacions i la direcció de prescripció entre elles. N'hi ha que creuen (Jiménez, 1985) que les actituds causen la conducta, d'altres que són les conductes les que causen les actituds, hi ha també aquells que creuen que existeix causalitat recíproca entre actituds i accions, i, finalment, trobem els que postulen que no hi ha cap tipus de relació entre actituds i comportaments.

Sembla ser, però, que si no és cert que l'actitud sempre predigui la conducta, tampoc ho és que no la predigui mai¹. El que està clar és que la relació entre actitud i conducta és condicionada per factors diversos. Així, cal contemplar que la conducta vers un objecte o una persona particular està *multideterminada* per l'actitud de l'individu vers *la classe a la qual pertany l'objecte* o la persona i per les *característiques de la*

situació local i de l'objecte o de la persona en qüestió (Germaine de Montmollin, 1984).

Les *variables de la personalitat* són factors que condicionen la relació entre l'actitud i la conducta. Un constructe psicològic, la *autoadvertència* (Snyder, 1974), adquireix importància. Es basa en el supòsit que una persona situada en un context social determinat, intenta elaborar un model de conducta social que sigui apropiat al context particular en el qual es troba. Aquesta autoadvertència es compon dels senyals que arriben a l'individu de la situació i el coneixement del seu estat intern. Si en la relació de tots dos predomina la primera, la persona tindrà una autoadvertència alta i la seva conducta variarà considerablement d'una situació a l'altra. Si el predomini és de la segona, les conductes seran més estables. Zanna, Olson i Fazio (1981) matisen que l'autoadvertència baixa si l'individu té consistència entre les seves conductes anteriors. Per Lamberth (1982), el constructe té importància, ja que relaciona, amb importància semblant, l'individu i la situació en la qual es troba.

D'altra banda, s'ha vist que l'*experiència directa* influeix en la relació entre actitud i conducta. En els primers estadis de l'experiència directa, les actituds basades en un nombre més elevat d'experiències són més bones predictores de la conducta, a mesura que augmenta l'experiència directa, l'estructura actitudinal es torna més complexa i no pot ser integrada en una simple resposta afectiva, per la qual cosa el component afectiu deixa de tenir la influència predictiva conductual, encara que si es compensa això amb components cognitius, la predicció de la conducta a partir d'una actitud basada en l'experiència directa és bona (Hewstone i altres, 1990). S'ha trobat també que les actituds que resulten d'una experiència personal amb l'objecte social prediuen amb més precisió la conducta que quan aquestes són adquirides de forma indirecta per observació de les altres persones o per persuasió (Fazio i Zanna, 1981).

També cal contemplar el fet que factors com *les normes socials, les normes morals i els hàbits* evocats en certes situacions poden exercir fortes influències en la conducta o atenuar la relació entre l'actitud i la conducta. Ampliant aquesta afirmació, tenim que si els condicionaments socials estan en contra de la conducta que es pretén realitzar, les actituds seran predictores minses de la conducta. Bentler i Speckart (1979, 1981) hi van afegir que els hàbits poden també influir en les conductes sense que hi intervinguin les normes o actituds, i Ajzen i Madden (1986) hi van aportar que el control percebut sobre el rendiment conductual és predictor de la intenció conductual i de la conducta.

A més, *l'actitud general* d'una persona es fa palesa mitjançant *diverses conductes* respecte a un mateix objecte (Weigel i Newman, 1976).

Si ens centrem a cercar *aspectes que provoquen discrepàncies* entre actitud i conducta, trobem que actitud i conducta sovint mostren discrepàncies per diverses raons (Mann, 1979, fent referència a investigacions dutes a terme l'any 1934 per La Piere): factors puntuals (a causa de la persona concreta amb la qual s'interactua, factors externs de la situació social immediata...), el fet que moltes actituds diferents tenen relació amb un mateix acte de conducta, el tipus mateix de l'actitud (les «intel·lectualitzades» són difícils de transformar-se en accions)... Hi ha també un aspecte que cal tenir present: les actituds tendeixen a ser privades, mentre que la conducta és pública i està més subjecta a la pressió social. Aquest fet comporta que la persona, en tenir compromisos socials, pugui canviar més la conducta en un cert moment o fer-la més resistent si l'ambient social la reforça. En canvi, les actituds no tenen tanta necessitat de disposar de conformitat social. Proshansky i Seidenberg (1973) hi afegeixen que la incoherència entre conducta i actitud la fomenta el fet que certes actituds poden tenir més potencial de comportament manifest que d'altres, que es manifesten comportamentalment aquelles que són rellevants o que hi ha factors situacionals que provoquen actituds contraposades (fet que pot provocar inhibició comportamental d'algunes).

Rodríguez (1989), basant-se en una vasta anàlisi, explícita, entre altres, variables que provoquen la incoherència entre actitud i conducta i que són, per ell, principalment mediacionals:

- influència de les normes (Fishbein i Ajzen),
- l'experiència directa amb l'objecte de l'actitud (Fazio i Zanna),
- interacció entre variables de personalitat i context (Snyder),
- intensitat o centralitat en el sistema cognitiu (Perry, Brown),
- influència de l'hàbit sobre la conducta (Triandis).

Un resum de les argumentacions que porten a les discrepàncies entre actitud i conducta és el dut a terme per Gairín (1987a). Per l'autor, no pot existir una relació mimètica entre actitud i conducta, ja que deixarien de tenir presència en la determinació del comportament, factors externs de la situació social. També adquireix rellevància el fet que moltes actituds diferents tenen relació amb el mateix acte de conducta o que moltes vegades mostrem actituds «intel·lectualitzades» a les quals els manca tota relació amb l'acció. Finalment, apunta que les conductes, en ser públiques i patir pressió social, es mantenen més que les actituds, ja que aquestes, en ser privades, poden ser més canviants.

Altres autors i autores s'han preocupat de cercar *elements que relacionin actituds i conducta*. Per exemple, per Myers (1991) les primeres poden pronosticar les segones si es minimitzen altres influències, si les actituds es corresponen estretament amb la conducta pronosticada i si s'és conscient de les pròpies actituds. A més, sembla que si les actituds ocupen un lloc central en el sistema cognitiu del subjecte o són extremes, en ser més rellevants, tenen més capacitat predictiva (Brown, 1974; Perry, 1976).

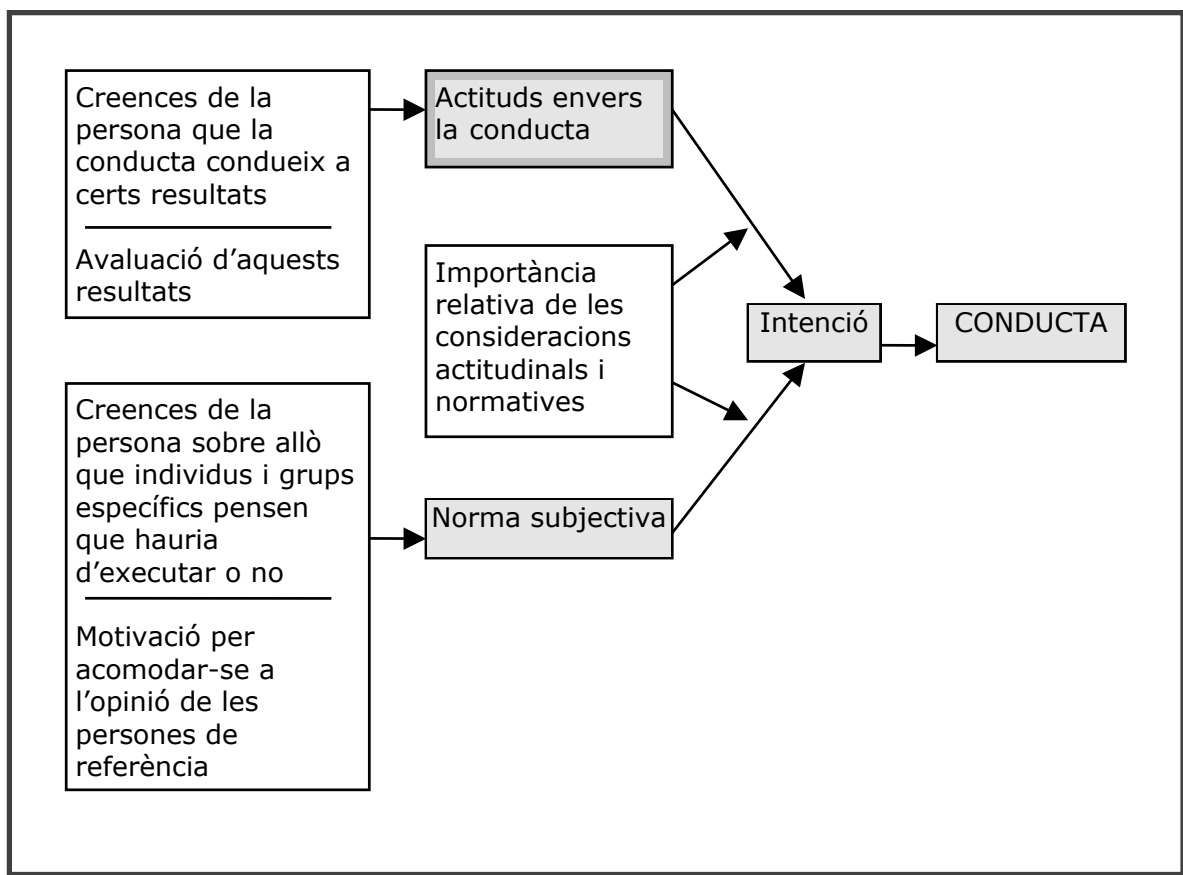
Darreres investigacions apunten que hi ha una sèrie de factors que influeixen en la correlació entre conducta i actitud. Per exemple, les actituds globals tenen correlacions més bones amb la conducta que les més específiques (Fishbein i Ajzen, 1980). També s'ha trobat que les actituds que tenen baixa consistència afectivocognitiva són inestables en el temps (Rosenberg, 1968), però que les que tenen consistència són més bones predictors de la conducta. Per tant, actituds que tenen en compte creences i afectes predisposen millor la conducta.

S'inclouen, a continuació, dos models explicitats per Germaine de Montmollin (1984) que contempen la relació entre conducta i actitud de manera diferent i que ajuden a entendre les diferents visions existents.

L'un és el dels *racionalistes* Fishbein i Ajzen. Per ells, la millor *predicció de la conducta és la intenció d'actuar*, que depèn tant de l'actitud de la persona envers l'acció com de la norma personal (la percepció que el subjecte té de les pressions socials, és a dir, de les creences d'altres persones o grups de referència sobre el que s'ha de realitzar, així com de la motivació per seguir els parers d'aquests altres) que es té d'aquesta acció. Si coincideixen l'actitud i la norma, el subjecte formarà una intenció positiva i realitzarà l'acció, però si el pes d'un factor o d'un altre és diferent, la conducta pot no manifestar-se. Darrerament, han aparegut crítiques a aquesta postura (Warshaw i Davis, 1985, o Gordon, 1989) que indiquen que les expectatives del comportament són més bones predictors d'aquest que les intencions, ja que les primeres tenen en compte la probabilitat d'èxit d'acabar l'acció. Bagozzi i Yi (1989) afirmen, en aquest sentit, que en la relació entre l'actitud i el comportament influeix la claredat de les intencions: si aquestes estan ben formades mediatitzen completament els efectes de les actituds en el comportament, però si la formació de les intencions és pobre, les actituds tenen un efecte directe en el comportament sense que hi hagi mediació de les intencions. Fazio (1990) creu que motivació i oportunitat són elements determinants: quan els individus estan molt motivats per pensar voluntàriament en una actitud i tenen oportunitat de fer-ho, llavors les actituds afecten els comportaments de la manera que assenyala la teoria de l'acció raonada; si no tenen ni motivació ni oportunitat (la qual cosa constitueix la norma més que l'excepció),

només les actituds accessibles guiaran els comportaments. Les investigacions d'Ajzen i Fishbein, fetes l'any 1980 sobre el seu model, apunten cap a una bona correlació entre actitud i conducta si la primera és específica i contextualitzada. Les actituds generals poden no provocar les conductes esperades a causa de factors diversos (contradicció d'actituds i valors, manca de control volitiu sobre la conducta, manca d'alternatives disponibles, les normes o els fets externs...). Ajzen, l'any 1985, afegeix al model el control del comportament com un tercer predictor d'intencions independent de les actituds i de les normes subjectives.

Factors que determinen la conducta segons la teoria de l'acció raonada d'Ajzen i Fishbein



Font: Ajzen i Fishbein, 1980

El segon model citat és el de *Triandis* (que advoca per un model tripartit de components). L'autor sosté que *la conducta és predita per una combinació de la intenció* (basada en l'actitud i la norma) i del costum o dels hàbits (les conductes anteriors), ponderada per *l'estat d'atenció* en el qual es troba la persona i les *condicions externes* que poden facilitar

o impedir el pas a l'acte. L'hàbit, si es consolida, prevaldrà sobre la intenció conductual. Per Triandis (1971), la discrepància entre actitud i conducta és condicionada per diferents factors: les actituds es refereixen al que la gent pensa, sent i a com li agradaria comportar-se respecte a un objecte de l'actitud, però la conducta no es troba determinada solament pel que ens agradaria fer, sinó també pel que pensem que hauríem de fer (les normes socials), pel que s'ha fet generalment (els costums) i per les conseqüències que les nostres accions tindrien.

Finalment, es pot concloure que les *relacions de les actituds amb els comportaments depenen de factors diversos, tant personals* (actituds basades en informacions afectives o cognitives, persones que fan servir especialment les emocions o les cognicions, si fan introspecció o no de la seva conducta, creences, experiència directa..., si les actituds són fortes o no...) *com relacionals o situacionals* (la persona amb la qual s'interactua, la situació concreta, els condicionaments socials...). Les investigacions actuals, però, sobre la relació entre actitud i conducta, se centren més a intentar saber sota quines condicions estarien en relació més que no pas en si l'actitud es correspon o no amb la conducta.

1.2. CONCEPTES AFINS A LES ACTITUDS

Les actituds, com ja s'ha comentat abans, s'han de considerar en relació directa o indirecta amb la resta d'elements que conformen la globalitat de l'individu i no com a elements isolats, ja que això suposaria parcialitzar la seva personalitat i es perdria, així, la perspectiva integral que aquesta té. La persona no és una suma dels seus elements, sinó la contemplació d'aquests, així com de les característiques que tenen les interrelacions establertes entre tots els àmbits, capacitats, estructures i elements que la conformen.

S'exposen en aquest apartat les característiques dels constructes amb els quals l'actitud hi té més relació. No es pretén en cap moment aclarir l'abast ni les implicacions de cadascun. La intenció és sols la d'aportar informació que permeti diferenciar-los de les actituds. Al mateix temps, això dóna més dades sobre les característiques i les funcionalitats que són pròpies de les actituds.

1.2.1. Els valors

Quan es parla de valors, normalment es fa menció de les actituds i viceversa. Les relacions que s'han establert entre els dos conceptes han estat diverses, però hi ha una certa tendència a considerar-los com a sinònims, fet que ha provocat confusions.

Les definicions terminològiques de *valor* provenen de camps diferents (moral, filosòfic, estètic, psicològic...), aspecte que ha possibilitat que el terme es pugui entendre de maneres diverses. Així, per exemple, per Rokeach (1973) el valor és una creença duradora del fet que un tipus específic de conducta o un estat final d'existència és personal o socialment preferit a unes altres maneres de conducta o estat final d'existència oposat o contradictori¹. Per Bolívar (1992), són ideals abstractes que representen les creences d'una persona sobre els models ideals de conducta i sobre els fins darrers, i Coll (1986) defineix el valor com a principi normatiu que presideix i regula el comportament de les persones en qualsevol moment i situació.

En el context d'aquest treball s'entén el valor com un *marc referencial de judici i patró d'orientació de la vida de la persona*, que pertany a l'àmbit del coneixement del subjecte i que inclou el concepte individual del que és desitjable, més que no pas de l'objecte desitjat (allò desitjat). El que és preferible pot fer referència tant a la pròpia persona com a les altres o al conjunt social. Els valors abracen camps diversos: hi ha valors morals, cívics, estètics, professionals...

L'opció que s'ha pres de valors parteix del punt de vista psicològic més que no pas del filosòfic. Com indica Bolívar (1992), els valors des d'aquesta perspectiva són

[...] estructures complexes de coneixement que expliquen per què l'individu és capaç de transcendir allò existent (el valor com un ideal) i per què escull uns tipus d'actuació enfront d'uns altres [...] Els valors són autoconcepcions que el subjecte té de si mateix, dels altres i del món, per les quals escull i actua d'una manera determinada. Com a subsistema de la seva organització cognitiva, serveix de marc orientatiu i preferencial. (p. 96)

Els valors poden tenir dos sentits:

- *Terminal*: referits a un estat final d'existència idealitzat, per exemple: una vida confortable, un món en pau, seguretat familiar, llibertat, plaer...

- *Instrumental*: referits a una manera idealitzada de conducta. Estan en funció d'altres valors. Poden ser:
 - maneres de conducta interpersonal, per exemple: tolerant, capaç de perdonar, capaç d'estimar, cortès...;
 - maneres de conducta intrapersonal, paper que el subjecte considera que ha de realitzar, per exemple: valent, imaginatiu, lògic, responsable, autodisciplinat...

Darrerament, en algunes postures pren rellevància el paper que tenen els valors en *l'estructura cognitiva* de la persona: es presenten com a estructures cognitives representatives que permeten al subjecte no sols ordenar o interpretar els fenòmens de la realitat física i social, sinó que a la vegada dirigeixen la seva manera d'orientar-s'hi (Garzón i Garcés, 1989). Els valors s'interpreten com a creences bàsiques de caràcter prescriptiu que organitzen i orienten els processos de coneixement social, ja que inclouen els estímuls socials en categories concretes dins del sistema propi de valors.

També són importants les tendències que parlen de la *materialització* dels valors. Estaria en aquesta línia Camps⁷, quan manifesta que l'ètica és un coneixement que s'ha de dur a la pràctica o quan indica que els valors valen pel fet que es concreten en quelcom, o Puig (1995), quan especifica que els valors no existeixen per si mateixos, els valors no són, sinó que valen. I valen en la mesura que s'encarnen en la realitat física o humana com a propietats valuoses d'aquestes realitats. D'aquesta postura sorgeix el trencament de la dicotomia entre si els valors tenen naturalesa objectiva (tenen valor per ells mateixos) o subjectiva (tenen valor perquè els desitgem)

[...] entendrem els valors com a propietats de la realitat, que no són ni totalment objectives ni totalment subjectives, sinó que sorgeixen gràcies a la relació sociohistòricament situada que es dona entre els homes i la realitat que els envolta. (Puig, 1995, p. 123)

En aquesta interpretació es parteix de la consideració que la construcció intel·lectual i l'afectivitat van juntes en els valors. Es necessiten l'una a l'altra tant perquè els valors es revelin per mitjà de la intuïció emocional com perquè aquesta sorgeixi d'un treball intel·lectual. A més, en aquesta postura els valors incrementen les capacitats per reaccionar emotivament, donen pautes o criteris de judici i es converteixen en guies de la pròpia acció (Puig, 1995).

⁷ Aportacions que Victòria Camps va fer en la *Jornada d'Educació moral i ètica individual*, organitzada per l'IME de l'Ajuntament de Barcelona i celebrada el març de 1994.

A partir del que s'ha comentat, es poden assenyalar *característiques i funcions* dels valors. Els valors són creences prescriptives, *conviccions del que és preferible*, obligatòries pel fet que produeixen satisfacció perquè duen el subjecte a exaltar l'autoconcepte en considerar-se competent i moral. Serveixen com a *patrons per guiar la vida* de les persones i orientar l'activitat humana. Tenen caràcter *abstracte*, és a dir, transcendeixen les situacions específiques, però tenen necessitat de materialitzar-se en quelcom. Són dinàmics, tenen una *gènesi històrica i canvien* segons les circumstàncies socioculturals o l'evolució personal de l'individu. Responen a les pròpies necessitats i motivacions, així com a demandes socials i institucionals, la qual cosa provoca que es manifestin de manera personalitzada, però constitueixen representacions construïdes socialment. *Mediatitzen la percepció* que es forma cada persona de les altres i d'ella mateixa, i estableixen les bases per *jutjar les altres o una mateixa*, exercint una funció dinàmica de la conducta. Els valors s'interrelacionen entre ells formant un *sistema de valors*. Aquest és com un pla general per avaluar, resoldre conflictes i prendre decisions. Cada persona assumeix, de manera conscient o inconscient, un *nombre limitat de valors*.

A partir de les definicions donades, es poden establir *diferències entre actituds i valors* que es refereixen bàsicament al grau de significació general que tenen tots dos per la persona. Els valors ocupen un lloc més central que les actituds dins l'estructura de la personalitat i del sistema cognitiu. El concepte de valor és més ampli que el d'actitud, que és vist com a determinant potencial de les preferències i de les actituds. Així, els valors determinen les actituds i la conducta, per tant, les actituds depenen i són expressions dels valors. El valor és el concepte d'allò preferible, l'actitud és la preferència o no envers un objecte donat; el valor és un ideal que transcendeix les situacions, mentre que l'actitud fa referència a situacions concretes. Això du al fet que d'un mateix valor poden sorgir diverses actituds, o que una mateixa actitud pugui derivar-se de dos valors diferents. Per tant, si el marc referencial d'una persona està conformat per valors, l'aplicació d'aquests a objectes determinats és donada per les actituds. De valors, una persona en tindrà menys, tants com maneres de conducta i estats d'existència idealitzada hagi après; d'actituds, en tindrà més, tantes com relacions directes o indirectes estableixi amb objectes.

Actituds i valors, però, encara que siguin diferents en el grau d'amplitud o materialització, estan inclosos en els mateixos paràmetres de finalitats personals i maneres de relacionar-se amb les altres persones, fet que provoca que, moltes vegades, dins l'àmbit educatiu, s'utilitzin conjuntament els dos termes, per exemple, quan es parla d'objectius per a l'alumnat i, més concretament, si existeix intencionalitat de dur a terme educació moral.

1.2.2. Les normes

Autores i autors diversos no es posen d'acord en el que es considera norma o en el que no s'hi considera, la qual cosa provoca que la classificació que se'n fa sigui força diversa. Per exemple, les normes que fan referència a lleis naturals o a lleis formals hi ha autors i autores que no les consideren com a tals. N'hi ha d'altres que també diferencien entre normes i regles... Amb tot, nosaltres ens centrarem en les normes catalogades com a *prescriptives*, més concretament les *convencionals i les morals*, és a dir, aquelles que són pautes de conducta, criteris que dicten com cal comportar-se o prescripcions sobre com s'ha d'actuar davant d'una determinada situació. Són, per la pròpia natura, coaccions que restringeixen la llibertat d'acció, així com la *plasmació d'uns valors*, conscients o inconscients, d'una determinada societat, un grup social o un sol individu. S'accepten perquè *serveixen a un propòsit* que un mateix sustenta o per coacció. Poden, a més, ser *exteriors* (imposades des de fora d'un mateix) o *interiors* (imposades per un mateix).

Dins les normes *exteriors*, les que tenen més pes són les *normes socials*, definides per Secord i Backman (1976) com a expectatives compartides pels membres d'un grup que especifica el comportament que es considera apropiat per a una situació donada. En general, la norma social no inclou solament expectatives sobre el comportament manifest, sinó també sobre el comportament verbal associat amb les percepcions, els pensaments o els sentiments de l'individu. La norma social és també un patró de comparació que s'utilitza per jutjar el comportament dels membres socials i, a partir del judici, ofereix aprovació o rebuig al comportament. Estan confeccionades perquè els membres d'una societat s'adeqüin més a aquesta, actuïn segons els valors imperants i possibilitin una millor convivència, i impliquen un concepte desitjable o considerat apropiat. És una de les maneres que té la societat de controlar el comportament dels seus individus. En una mateixa societat poden existir, però, normes que siguin oposades, igual que existeixen valors que ho són. L'individu, pel fet de viure en un grup social, accepta un tipus de normes socials o d'altres i les interioritza, encara que, com s'ha comentat anteriorment, no hagin estat confeccionades per ell i, de vegades, no sigui gaire conscient que les està seguint.

Les *normes interiors*, creades pel propi individu i envers si mateix, estan en funció de les normes externes i dels condicionaments socials i ambientals que pateix la persona. Dins d'aquestes tenen un interès especial les normes subjectives, és a dir, aquelles que es crea el propi

individu a partir del que pensa que esperen d'ell altres persones que són importants per ell (i les quals se sent obligat a complir). Aquesta percepció es converteix en la norma que regeix la seva conducta (Escámez i Ortega, 1986).

Classificació de normes

- *Descriptives*. Descriuen regularitats que es produeixen en la naturalesa o en la vida social i serveixen per entendre allò que passa i per adequar la pròpia conducta. Són independents de nosaltres i de les nostres intencions (p. ex.: les lleis de la naturalesa).
- *Prescriptives*. Estableixen alguna cosa que s'ha de fer, són un model al qual s'ha d'adaptar la conducta (p. ex.: les normes socials que estableixen la conducta que cal dur a terme enfront de les altres persones). Es poden dividir en:
 - *convencionals o costums*. Regulen els usos socials (p. ex.: la manera de vestir, de menjar, rituals de salutació...). Varien segons la societat on es duguin a terme, i el fet de no complir-les implica aïllar-se de la resta dels membres de la societat;
 - *morals*. Inclouen els aspectes més generals i més bàsics en les relacions amb les altres persones: justícia, integritat dels altres éssers humans i respecte envers els seus drets. Són més universals que les convencionals i el fet de no complir-les implica un rebuig més fort que en les convencionals;
 - *jurídiques*. Inclouen el que està regulat legalment sobre allò que és permès o no de fer. La sanció al no compliment pertany a agents especialitzats de la societat (jutges, policia, administracions...).
- *Procedimentals*. Són instruccions per arribar a una finalitat determinada (p. ex.: procediments professionals determinats, com ara preparar ciment, fer un pastís...).
- *Prudencials*. Serveixen per evitar situacions perilloses i ajuden que les persones no es facin mal (p. ex.: dur casc quan se circula amb motocicleta).
- *De joc*. Són pròpies de cada joc i es deriven d'aquest (p. ex.: regles d'escacs, de jocs de rol...).
- *De llenguatge*. Són pròpies de cada llengua, per la qual cosa són constitutives, al mateix temps que també són procedimentals, ja que, si no es compleixen, les persones no s'entenen correctament.

Font: Delval i Enesco, 1994

Les normes prescriptives es diferencien de les actituds en el fet que són pautes concretes de conductes referides a situacions específiques, mentre que les actituds no han de concretar-se pas obligatòriament en una conducta determinada i, si ho fan, gaudeixen d'una referència més àmplia que és marcada pel propi individu, sense coaccions ni imposicions. Estan creades per la societat, mentre que les actituds, malgrat que estan influenciades socialment en la manera de definir-se i de concretar-se, influeixen sobre aspectes de l'individu. Les normes, a més, poden dur-se a terme sense implicació cognitiva o afectiva,

simplement per hàbit o coacció, o deixar-se dur per la seva normalitat, situació que generalment no es dona en les actituds.

Finalment, cal indicar que l'infant va aprenent les normes des que neix. A poc a poc hi va experimentant: les trenca, les compleix de manera diferent per veure què passa... La reflexió sobre les normes apareix més tard que el seu aprenentatge.

1.2.3. Altres constructes

A continuació, es fa una breu exposició d'altres constructes que tenen relació amb les actituds.

Primerament, ens centrarem en els *hàbits* que són definits com a comportaments estables mecanitzats que es repeteixen en situacions semblants i adquirits per reiteració de conductes. La seva constitució depèn de la freqüència amb què es presenten les situacions i de l'estabilitat de l'actitud i el valor amb el qual connecten directament (Gómez i Mauri, 1986). Estan lligats a les situacions en les quals es generen i pertanyen a la pràctica quotidiana. En general, l'estat de consciència del que hi ha darrere dels hàbits és minsa.

Els hàbits es diferencien de les actituds perquè no inclouen reaccions afectives ni avaluatives. Poden sorgir d'unes actituds concretes, però aquestes han d'estar perfectament ignorades per l'individu que realitza els hàbits.

Eagly i Chaiken (1992) en diuen que poden ser antecedents de les actituds i determinants directes del comportament.

Uns altres constructes que cal tenir presents són els *estereotips*. Aquests es defineixen com a imatges mentals molt simplificades d'alguna categoria de persona, institució o esdeveniment que és compartida, en els seus trets essencials, per una gran quantitat de gent. Se'n diu, també, que són idees simplistes i alterades que es formen de la realitat i que estan influenciades pels prejudicis. Gardner (1992) els defineix com les creences compartides i consensuades sobre un grup i com les creences d'un perceptor individual respecte d'un grup.

Poden ser, com els hàbits, antecedents de les actituds, i aportar informació incorrecta de l'objecte actitudinal i afectar els judicis de la persona que els té incorporats. Per exemple, s'ha demostrat (Stangor i Duan, 1991) que en la codificació de la informació, si aquesta va acompanyada d'altres tasques, els estereotips apareixen en la persona i

s'inhibeix la memòria dels components que no concorden amb les expectatives estereotipades. Així mateix, Pratto i Bargh (1991) van demostrar que si es presentava al subjecte una informació que no tenia prou temps per assimilar-la, aquest recorria als seus estereotips. També s'ha vist (Bodenhausen, 1990) que en moments no òptims per la persona, aquesta utilitza més els estereotips.

Els *prejudicis* es relacionen també amb les actituds. El prejudici és un judici previ, el fet de jutjar anticipadament una idea, un sentiment, una creença..., sense que se n'hagi analitzat la informació i basant-se en proves insuficients, imaginàries de vegades, i, per tant, sense fonamentació real, i que conforma un concepte o una opinió favorable o desfavorable. Està basat en esquemes acceptats per la tradició comuna, en idees subjectives o en generalitzacions d'observacions aïllades, més que no pas en l'experiència i/o en la informació objectiva. És característic del prejudici, la persistència tenaç, inflexible i no reflexiva del judici fet.

Certs autors i autores indiquen que el prejudici comporta un aspecte conceptual o cognoscitiu en el moment que fa referència a idees o opinions, però que també implica una atribució d'un valor positiu o negatiu, un component afectiu, així com una predisposició a expressar mitjançant actes aquests judicis i sentiments. En aquesta concepció, *prejudici* es defineix com a «opinió no justificada d'un individu o d'un grup, favorable o desfavorable, que indueix a actuar en consonància amb aquesta». Com es veu, en aquesta interpretació *prejudici* s'identificaria amb una mena d'actitud.

Finalment, cal parlar dels *trets de la personalitat*. Aquests són disposicions més o menys estables a respondre de certa manera. Es diferencien de l'actitud, segons Rodríguez (1989), en el fet que aquesta té un referent més específic i es manifesta en una conducta generalitzada envers un objecte, mentre que el tret es reflecteix en una conducta genèrica respecte d'una àmplia varietat d'objectes.

Allport (1970) en dóna més diferències: l'objecte d'una actitud és quelcom definit i concret, el tret és un tipus general de comportament; el tret sempre és més general, les actituds poden ser específiques o generals; l'actitud comporta sempre acceptació o rebuig a causa de l'avaluació que realitza, el tret no té una direcció definida.

1.3. A TALL DE SÍNTESI: LA DEFINICIÓ I LES CARACTERÍSTIQUES DE LES ACTITUDS

Amb la intenció d'establir un marc conceptual actitudinal sobre el qual es puguin sustentar les pàgines següents, així com la proposta de treball que es durà a terme a la tercera part, a continuació s'exposa quina és la definició i les característiques de les actituds de les quals es partirà.

Es defineix *actitud com una tendència psicològica que s'expressa en l'avaluació d'un objecte o d'una activitat particular amb algun grau a favor o en contra*. Aquesta definició és l'aportada per Eagly i Chaiken (1993), que són els autors de qui es parteix en la caracterització del concepte d'actitud que s'utilitza. En aquesta definició, la *tendència psicològica* s'entén com un estat intern de la persona, un constructe hipotètic no observable directament que s'infereix a partir de les respostes avaluatives que poden observar-se; i *l'avaluació* es refereix a tota classe de respostes avaluatives, obertes o implícites, cognitives, afectives o comportamentals. Pot variar pel que fa a la direcció o a la intensitat.

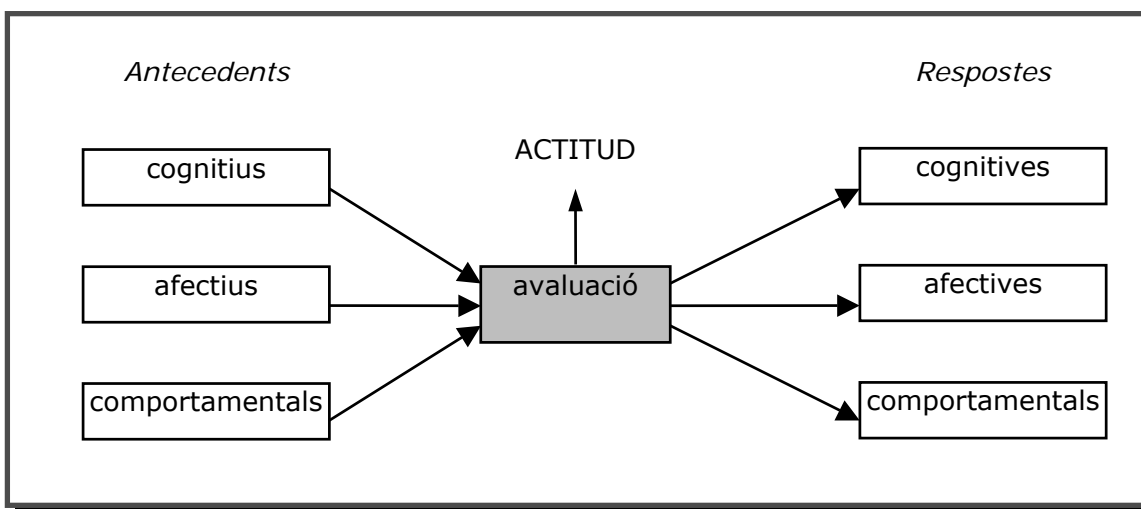
Les actituds no estan formades fins que els individus no han emès una resposta d'una manera valorativa envers un objecte o una entitat i, una vegada formades, predisposen a realitzar una resposta avaluativa.

És important diferenciar entre la dimensió avaluativa de l'actitud —és a dir, experimentar l'objecte com a més o menys desitjable o com a millor o pitjor en algun grau— i el judici avaluatiu de l'actitud, que implica deliberadament una comprensió conscient de l'objecte (en oposició a una resposta condicionada sobreapresa) (Eiser, 1989), ja que en aquest treball s'opta per entendre que les respostes no han d'implicar pas sempre judicis avaluatius en el sentit que l'individu sigui conscient del que està realitzant.

A partir del que s'ha dit, *la tendència avaluativa* de l'actitud és la que es considera definitòria del terme, i els aspectes cognitius, afectius i comportamentals s'entenen com a *respostes* que expressen l'avaluació. Així doncs, trobem tres tipus de respostes: les cognitives (creences sobre l'objecte de l'actitud), les afectives (sentiments i emocions respecte a l'objecte de l'actitud) i les comportamentals (intencions d'actuar o accions observables respecte a l'objecte de l'actitud). Aquestes respostes són difícils d'analitzar per separat. A més, poden manifestar-se totes tres alhora, només dues o soles, és a dir, no han de

presentar-se pas conjuntament, per la qual cosa es troben actituds amb respostes únicament conductuals, únicament afectives, afectivocognitives...

És important també tenir clar que les actituds, en el context que s'està presentant, es formen mitjançant tres tipus de processos —cognitius, afectius i comportamentals— que constitueixen els *antecedents* de les actituds. Aquests antecedents, igual que les respostes, no han de donar-se pas conjuntament, per la qual cosa hi pot haver actituds basades únicament en processos d'alguna mena.



També cal contemplar que el marc afectivocognitivocomportamental proporciona una heurística molt útil per pensar tant en els antecedents com en les conseqüències de les actituds, però que, com ja s'ha indicat, aquests àmbits o dominis no s'han d'aplicar necessàriament a una actitud concreta.

D'acord amb el que s'acaba d'indicar, a continuació s'expliciten *les propietats que s'atorguen a les actituds en aquest treball*. Es parteix tant de la concepció teòrica adoptada com d'investigacions realitzades (i exposades anteriorment) sobre aspectes concrets actitudinals que, segons el nostre criteri, no contradiuen —sinó que amplien— el model actitudinal escollit i ajuden a entendre més bé què són les actituds, el paper que compleixen en l'estructura de la persona i en la vida interrelacional d'aquesta.

Les actituds són *decisives dins la personalitat* de l'individu pel fet que s'hi canalitzen tres parcel·les fonamentals: la cognitiva, l'afectiva i la conductual. Són, a més, una *avaluació de la persona* envers un objecte (un conjunt organitzat de conviccions o creences, una situació, un fet,

la pròpia persona...). Els seus *antecedents* (que proporcionen informació a la persona) poden ser cognitius, afectius i/o comportamentals. Es poden materialitzar en *respostes* cognitives, afectives i/o comportamentals.

Les actituds són part integrant de la personalitat, *es formen a partir de factors interns i externs* de l'ésser humà i serveixen per equilibrar les imposicions del funcionament interior i de l'ambient. Són, per tant, *individuals*, es formen i es modifiquen seguint processos psicològics que operen en l'individu en funció de la seva persona, de la seva història i de la influència que hi exerceixen els grups socials amb els quals es relaciona. Són de difícil observació perquè són *internes*. No són innates sinó *adquirides* i la seva adquisició es produeix al llarg de tota la vida d'un individu, la qual cosa determina que siguin *dinàmiques* (poden variar en les seves característiques, per exemple). *L'aprenentatge és la base* de la formació d'actituds, i això les fa *educables*. Factors diversos influeixen en l'aprenentatge: satisfacció de les necessitats personals, desenvolupament moral, pressions normatives, desig de pertànyer a un grup... Els mecanismes d'adquisició també són diversos: acceptació, identificació, internalització..., i es poden basar en observacions, raonaments...

Les actituds tenen característiques i funcions diverses: són *relativament estables* (especialment les socials), encara que tenen possibilitats de canvi (en aquest sentit, són flexibles). La seva estabilitat, així com la seva consistència, està relacionada amb una *coherència més gran dels seus antecedents* (cognitius, afectius i/o conductuals), que *poden variar* en quantitat, nombre i varietat de les parts integrants, de la intensitat, de la precisió... Tenen tendència a establir *coherència* entre els antecedents i entre les respostes, però aquesta pot variar en funció de variables diverses. La resposta conductual és la que pot estar més en discordància amb aquesta coherència (actitud i comportament no han d'anar sempre a l'uníson, ni cal que un sigui conseqüència de l'altre). L'antecedent afectiu és el que pot tenir més influència en la formació i en la resposta escollida. Normalment són *específiques i contextualitzades*, malgrat que es produeixen actituds de caire general. Poden, a més, ser més o menys *ambivalents* segons els antecedents favorables o desfavorables que hi coexisteixen. Les actituds poden estar isolades, però normalment *tendeixen a organitzar-se* en un conjunt aglutinador amb altres actituds i sistemes d'actituds, la qual cosa proporciona integritat i coherència a la personalitat de l'individu. Aquesta organització s'estén generalitzant-se fins arribar al *sistema de valors*. Aquest sistema és el que dóna a l'actitud un referent determinant ampl1. Les actituds també s'interrelacionen amb altres constructes (normes, hàbits...) que ajuden a caracteritzar-les. Les característiques estructurals que tenen relatives als antecedents amb

els quals es basen, les característiques d'aquests (multiplicitat, direcció, signes, intensitat, rellevància, coherència amb altres factors...) o la consistència del sistema de l'actitud i de connexió amb altres actituds, les *condicionen i les defineixen en cada situació concreta*. Tenen unes *funcions* (interrelacionades i no excloents) que les motiven: adaptativa, defensiva del jo, expressiva de valors i cognoscitiva. *Condicionen altres processos psicològics*, com ara la formació de judicis socials, el processament de la informació (la percepció, la interpretació d'estímuls, la compressió, la retenció, la rememoració...), l'aprenentatge, l'organització de l'univers cognitiu..., factors que faciliten l'adaptació al context.

Característiques de les actituds en el context d'aquest treball

- Són decisives en la personalitat de l'individu.
- Inclouen antecedents i respostes que poden ser cognitius, afectius i/o comportamentals.
- Es formen a partir de factors interns i externs de l'individu.
- Són internes, individuals i adquirides.
- Són més estables com més coherència hi hagi entre els seus antecedents.
- Són específiques i contextualitzades.
- Tendeixen a organitzar-se en un conjunt aglutinador fins arribar a un sistema de valors.
- Tenen funcions que les motiven: adaptativa, defensiva del jo, expressiva de valors i cognoscitiva.
- Condicionen altres processos psicològics: formació de judicis socials, processament de la informació, aprenentatge...
- Són concrecions de valors. Actituds i valors s'inclouen en el marc moral de l'individu.

Finalment, cal fer incidència en un aspecte que, en la concepció d'actitud que s'incorpora en aquest treball, condiona la manera d'entendre-la. Ens referim a la *relació establerta entre les actituds i els valors, i de tots dos amb la moralitat de l'individu*. L'opció presa d'actitud implica que aquesta està relacionada directament amb els valors en el moment que se'n desprèn i que és *la concreció d'aquests en uns objectes contextualitzats determinats*. Per tant, el marc conceptual de tots dos conceptes és el mateix. Això demana que quan es parli de finalitats personals, maneres d'entendre les relacions interpersonals o les relacions amb un mateix dins del camp actitudinal, es faci esment conjuntament de valors i actituds. Tanmateix, l'opció actitudinal escollida queda directament relacionada amb la moral de la persona (entesa com a qualitats de l'individu —valors, marcs d'actuació, pensaments, accions i sentiments envers si mateix, les altres persones i

l'entorn— que el dirigeixen envers el que hauria de ser) en el moment que en aquest treball s'opta per la necessitat que dins l'escola es dugui a terme una educació moral i un desenvolupament del pensament, l'acció i els sentiments morals de l'individu que aquesta educació demana, aspectes en els quals les actituds personals tenen un pes decisiu.

2. L'APRENTATGE DE LES ACTITUDS

Si recordem algunes de les exposicions del capítol anterior, constatarem que una de les característiques que defineixen les actituds, i en la qual estan d'acord tots els autors i autores, és que són apreses. Les actituds s'adquireixen per aprenentatge. Sorgeixen a partir de les interaccions socials significatives que té l'individu, de les seves experiències en un context determinat. A partir d'aquí, a continuació veurem quins són els activadors de les actituds, com es formen aquestes, els mecanismes que s'utilitzen en l'aprenentatge, els contextos on s'aprenen les actituds, les seves característiques i la incidència que tenen en la criatura, per centrar-nos a continuació en el desenvolupament moral de la nena o del nen, aspecte que facilita una comprensió de les possibilitats d'aprenentatge actitudinal que presenta l'infant al llarg del seu desenvolupament i dels factors que hi influeixen. Finalment, es recopila la informació donada en base a com es considera en aquest treball la manera que té l'infant d'aprendre les actituds.

2.1. LA FORMACIÓ DE LES ACTITUDS

Les autores i els autors que s'han dedicat a estudiar la formació d'actituds, de fet, són pocs, ja que les teories centrades en les actituds han optat per treballar altres aspectes (el canvi d'actituds, per exemple), i no tant la formació.

A continuació s'exposen motivacions que desencadenen l'aprenentatge d'actituds aportades per diverses teories, per continuar després amb els processos seguits per adquirir actituds i acabar amb els factors que influeixen en la formació d'actituds.

2.1.1. L'activació de les actituds

Ens centrarem, en primer lloc, en el que diu la *teoria funcionalista*. Katz (1967), un dels seus màxims representants, parteix del fet que l'activació de les actituds depèn de l'estimació d'alguna necessitat en l'individu o d'algun indici rellevant del medi. Recordem que els funcionalistes parlen de quatre funcions que compleixen les actituds i que serveixen per cercar el plaer i evitar el desplaer. Vegem quin paper té cadascuna en la formació d'actituds. Si preval en la persona una

funció adaptativa, la formació d'actituds dependrà de les percepcions (presents o passades) sobre la utilitat que té per l'individu l'objecte de l'actitud (recordem que la persona cerca objectius desitjats i evita situacions o objectes no desitjats). Aquest ha de ser específic i que satisfaci necessitats específiques. Si els objectes estan estretament units amb la satisfacció real de la necessitat i l'individu veu clarament que són apropiats per a la satisfacció d'aquesta necessitat, és molt probable que es formin actituds positives. La claredat, la consistència i la proximitat de premis (és millor que no siguin constants, sinó establir pauses moderades en el seu lliurament) i dels càstigs són factors importants.

Si s'atén la *funció defensiva*, la formació d'actituds procedeix de l'interior de la persona; els objectes i la situació a la qual van lligades són vies per a la seva expressió. No és l'objectiu el que crea l'actitud, sinó el conflicte emocional de l'individu (l'actitud intenta que la persona no reveli a si mateixa o a les altres aspectes propis negatius). Si no existeix un objectiu adequat, pot ser creat per la persona. Katz (1960) relaciona aquesta funció amb els mecanismes de defensa freudians. Exposa quatre elements que intervenen en la formació d'actituds basada en la funció defensiva. L'un són les amenaces al jo. Aquestes contribueixen al fet que es formin actituds que protegeixen l'individu d'ansietats internes o que permeten fer front als perills externs. Un altre element que hi intervé és el suport social que dóna origen i reforça certes actituds egodefensives (és el cas dels prejudicis socials). També trobem la inseguretat d'algunes persones que les fa especialment susceptibles d'adoptar actituds autoritàries. Finalment, hi ha la repressió d'impulsos i les situacions de frustració, que són, de vegades, origen d'actituds egodefensives.

La *funció expressiva de valors* és la que motiva la recerca d'actituds que siguin concordants amb els valors personals i l'autoconcepte. Es troba també relacionada amb les identificacions de la persona amb un grup determinat, ja que això possibilita sentir-se segur. L'individu sovint assumeix i interioritza els valors del grup de referència o pertanyença. Aquesta internalització, però, depèn de quatre factors que, segons com es combinin, la provocaran o no. Un és que els valors del grup han de ser altament compatibles amb els valors centrals existents dins la personalitat. Un altre és que el grup ha de posseir dins la seva ideologia un model clar d'allò que un bon membre de grup ha de voler, i ha d'ensinistrar constantment els membres del grup en aquest sentit. També, el grup ha d'oferir a cada membre oportunitats de participar-hi activament, a fi que pugui interioritzar els valors del grup i sentir-s'hi personalment implicat. Aquesta participació ha d'anar en el sentit de permetre demostrar els talents i les habilitats de l'individu relacionats amb l'esforç del grup o permetre-li participar en les decisions del grup.

Finalment, l'individu ha de participar en les recompenses derivades de l'activitat del grup en les quals participa amb el seu esforç.

Per acabar, si la funció que cal complir és la *cognoscitiva*, la motivació és cercar actituds que serveixin de marc referencial per comprendre el món on s'està i facin de guia dels pensaments i de les accions. Esdeveniments i objectes quedaran enquadrats en classes o categories a partir de les quals la persona formarà una actitud que li servirà de guia d'acció. Per tant, es mantenen actituds que quadren adequadament amb les situacions i que estructurin l'experiència de manera significativa. Les actituds que són inadequades per enfrontar-se a situacions noves i canviants es descarten perquè duen a la contradicció i a la incoherència. De fet, les noves informacions no modifiquen les velles actituds si no hi ha un cert desequilibri, estat incomplet o inconsistència en l'estructura actitudinal ja existent en relació amb la percepció de noves situacions. Tenen una funció d'economia, ja que ajuden a simplificar el món complex en què es viu, al mateix temps que proporcionen seguretat personal.

Unes altres aportacions que cal contemplar per conèixer quins són els factors motivadors de la formació d'actituds són les que donen les *teories de la consistència*. Aquestes teories s'han dedicat més al canvi d'actituds que no pas a la formació d'aquestes, però a partir dels seus postulats es pot deduir que l'individu està motivat per aconseguir actituds que estiguin en consonància i que proporcionin consistència i equilibri al seu sistema cognitiu. La persona, a més, està motivada per reduir les possibles incongruències existents dins les seves actituds. Així, quan hi ha dissonància perquè es dona inconsistència entre els elements cognitius, afectius o comportamentals d'una actitud, l'individu crea un estat psicològic que activa i dirigeix l'organisme cap a la reducció de la tensió. Kelman (1958, 1961, 1980) està d'acord bàsicament amb els postulats de les teories de la consistència (l'autor ha fet investigacions dins la teoria de la dissonància cognitiva) sobre la motivació envers l'adquisició de les actituds. Així, indica que un dels motius per adquirir una actitud és obtenir congruència dins del sistema de valors propis. Kelman, però, hi afegeix dues motivacions més per adquirir actituds: aconseguir uns resultats concrets i evitar-ne uns altres, i dur a terme un ancoratge social.

En darrer lloc, s'incideix en el que aporta la *teoria conductista* sobre la motivació de dur a terme una actitud. De fet, aquesta teoria se centra en les conductes, ja que les identifica amb actitud. La motivació per dur a terme una conducta es basa a aconseguir recompenses o a evitar càstigs. Els conductistes i les conductistes expliquen també quin és el procés de formació de les actituds. Per ells i elles, les actituds es produeixen per condicionament. Aquest pot ser clàssic o operant (dit

també instrumental). En l'actualitat el condicionament clàssic ha perdut vigència (ja que implica reaccions estereotipades de la persona, sempre les mateixes), però no ha passat el mateix amb l'instrumental o operant, en el qual l'aprenentatge —l'actitud en aquest cas— és el resultat d'una activitat primerament espontània i casual, amb alguna part que és premiada o castigada (és reforçada, és a dir, s'associa a uns estímuls concrets positius o negatius) i que després continua com a conducta per aconseguir o evitar els estímuls que hi estan associats. La conducta, en aquesta situació, es considera funcional. En situacions reals (família) és on es produeixen les recompenses o els càstigs, ja que és la forma més constant i subtil de socialització i, per tant, d'aprenentatge o formació d'actituds. Darrerament s'ha intentat introduir variables cognitives i motivacionals dins d'aquest enfocament, ja que en general hi eren absents. En aquesta línia trobaríem Bandura (1978, 1982, i 1974 amb Walters), autor que, englobat dins del conductisme amb la seva teoria de l'aprenentatge social, ha derivat envers postures més cognitives, ja que inclou factors d'aquesta mena en els processos d'aprenentatge⁸ (fet que provoca el canvi de denominació de la seva teoria envers el de «cognitiva social»). L'autor creu que el condicionament també pot realitzar-se per delegació, és a dir, per participació imaginada (observació) en l'experiència d'altres persones, per tant, no és necessari que l'individu experimenti en la realitat el procés de condicionament. Creu que també es poden adoptar actituds si aquestes es consideren importants o beneficioses per a unes altres persones. De fet, per Bandura l'aprenentatge es produeix principalment a través de la informació que donen els models de les persones a qui observa. S'aprèn observant i imitant els altres éssers humans. Creu més en la interiorització de la representació simbòlica de les conductes observades que no pas en l'associació d'estímuls i respostes. Bandura també apunta que les conseqüències de les pròpies respostes són reforç positiu o negatiu de la pròpia acció, per la qual cosa la persona aprèn a partir de l'experiència personal que va reforçant-li una acció o una altra.

En la teoria cognitiva social de Bandura es pot interpretar que la motivació per aprendre actituds no sols estaria a aconseguir reforços (imitar, per exemple, aquelles conductes que es preveu que tenen conseqüències més valuoses), sinó que també hi té un paper important la valoració del model concret que es vol imitar, el qual ha de tenir un cert atractiu perquè l'infant hi pari atenció.

⁸ Bandura, l'any 1982, afirma que [...] el funcionament psicològic és una interacció recíproca contínua entre determinants cognitius, conductuals i ambientals. (p. 230)

2.1.2. Els processos d'aprenentatge de les actituds

La manera com s'aprèn una actitud, els mecanismes concrets que s'utilitzen per aconseguir-ho o els processos que se segueixen poden ser diversos. Autors i autores diferents han defensat processos que no són exclusius de teories determinades. Trobem també que els mecanismes proposats, la majoria de vegades, no són exclusius de l'aprenentatge d'actituds, sinó que són aplicables a uns altres continguts.

Dins les teories de l'aprenentatge social, Bandura (1978) exposa que actituds, valors i patrons de conducta socials s'adquireixen mitjançant dos processos: *l'ensenyament directe* per part de mares, pares i altres agents de socialització que inculquen el que volen aconseguir per mitjà de recompenses i càstigs, i la *imitació activa* per part de l'infant de les actituds i de les conductes de models socials. Al llarg de l'aprenentatge infantil es va produint un reemplaçament de les sancions externes donades per la persona adulta i de la imitació de la conducta dels altres éssers humans per una avaluació de les conseqüències de la pròpia conducta. Aquesta situació queda recollida quan Bandura (1982) indica dos processos existents en l'adquisició d'actituds:

- *Per observació.* És l'aprenentatge més usual. Es produeix a través de la informació que dona l'observació de la conducta d'altres persones i de les conseqüències que dites conductes produeixen. No és necessari que una conducta sigui reforçada per ser apresada, encara que el reforç hi té un paper important. La conducta, i a través d'ella l'actitud, s'aprèn contemplant un model, per imitació. Bandura inclou quatre processos que dirigeixen i possibiliten aquest aprenentatge:
 - D'atenció. Delimiten quins models se seleccionaran d'entre els existents i quins aspectes s'extrauen dels seus exemples.
 - De retenció. Es reté allò que ha servit de model. La memòria converteix les experiències transitòries en conceptes simbòlics que serveixen de models interns per a l'emissió de respostes. La retenció es pot realitzar en forma d'imatges o verbalment.
 - De reproducció motora. Es converteixen les representacions simbòliques en accions apropiades (encara que aquest fet no sempre es dona) mitjançant ajustament autocorrectiu.
 - De motivació. Les conseqüències (positives o negatives) en el propi individu de l'acció imitada, el durà a posar o no en pràctica l'acció referida.

Els infants, a partir de la *imitació dels models* i dels *reforços* que els donen, aniran *identificant-se* amb els models imitats, fins que arribaran a *internalitzar* les actituds observades.

- *Per les conseqüències de les respostes.* Aquest aprenentatge està basat en l'experiència directa (Bandura exposa que també un individu pot regular el seu comportament imaginant les conseqüències que aquest pot tenir) i es deu a efectes positius o negatius que produeixen les pròpies accions. Per mitjà d'un reforçament diferencial, se seleccionen les formes de resposta que han tingut més èxit i es descarten les que han estat ineficaces. Aquesta adquisició té tres funcions:
 - Informativa. La informació donada reforça o rebutja unes respostes concretes. Cal, però, tenir informació sobre el que s'està reforçant, ja que aquest procés d'aprendre és en gran part cognitiu, la qual cosa demana un coneixement del que es fa.
 - Motivacional. Les conseqüències previsibles de les accions que es volen adoptar poden convertir-se en motivacions reals de la conducta.
 - Reforçant. Es produeix un reforç més pel valor informatiu i motivacional de les accions que no pas per l'acció mateixa. El reforç serveix més per regular la conducta ja apresada que per les que s'han de crear.

Kelman (1958, 1961, 1980), que ha investigat postulats de la teoria de la dissonància cognitiva, aporta processos d'adquisició de l'actitud quan especifica característiques de les actituds i de les motivacions que té l'individu per adquirir-les. L'autor indica que les actituds es diferencien segons els motius que hi ha a la seva base i els factors de la seva gènesi. Així, les actituds es poden formar o canviar de tres maneres:

- *Submissió (o acceptació per altres autors).* És un procés pel qual l'individu cedeix davant una pressió i adequa la seva actitud per aconseguir conseqüències positives o evitar-ne unes altres de negatives. Es crea una actitud superficial i oportunista.
- *Identificació.* L'actitud es forma perquè quan s'adopta la d'una altra persona que representa un ideal per al subjecte, aquest se sent semblant a ella i més proper al seu ideal. Les actituds així formades són realment internalitzades i, per tant, difícils de canviar.
- *Internalització (o interiorització per altres autors).* És l'acceptació o el canvi d'una actitud perquè així ho exigeix el propi sistema de valors. L'actitud i la seva congruència amb la resta de les actituds, creences i valors resulta gratificant per l'individu.

Kelman especifica també tres antecedents (premisses motivacionals, influències de l'agent i manera com es presenta la influència) que actuen de forma diferent segons la gènesi de l'actitud, així com les condicions en què es manifesten les actituds en relació amb aquestes. A partir de les aportacions anteriors, indica que les actituds de submissió

són superficials i manifesten dependència del subjecte, les d'identificació es basen en expectatives de rol i les d'internalització ho fan en un sistema congruent de valors.

Característiques de les actituds segons Kelman

	<i>Antecedents</i>			<i>Conseqüències</i>
	<i>Premisses motivacionals</i>	<i>Influència de l'agent</i>	<i>Manera com es presenta la influència</i>	<i>L'actitud es manifestarà</i>
<i>Submissió</i>	Consecució dels resultats o evitació d'uns altres.	Depèn de la capacitat de control dels recursos.	Tindrà èxit si no existeix cap més manera d'obtenir recompenses externes.	Quan hi sigui present l'agent.
<i>Identificació</i>	Ancoratge social.	Depèn de les característiques personals de l'agent.	Especificació concreta d'especificació de rol.	Quan amb l'actitud es posi en relleu la relació de proximitat o semblança entre subjecte i persona de referència.
<i>Internalització</i>	Congruència dins del sistema de valors.	Demana que l'agent tingui altes capacitats de persuasió i credibilitat respecte al sistema de creences.	Reorganització de la visió que té el subjecte sobre la congruència del seu sistema d'actituds i valors.	Quan sigui necessari per donar suport als valors relacionats amb elles.

Font: reelaboració pròpia a partir de Kelman, 1958, 1961, 1980.

2.1.3. Els factors que influeixen en la formació d'actituds

Autores i autors diversos (per exemple: Krech, Crutchfield i Ballachey, 1978; Proshansky i Seidenberg, 1973; Rodríguez, 1989), a partir de les seves investigacions, indiquen factors que determinen o provoquen actituds. La majoria estan d'acord en el fet que els factors *genètics* són els únics que no influeixen de cap manera en l'individu, ja que les actituds són adquirides⁹. El que sí que sembla influir a determinar unes actituds o unes altres són els factors *biològics* (edat, ritme de desenvolupament, malalties, cansament...). També cal contemplar que l'individu tendeix a acceptar com a pròpies aquelles actituds que s'integren en la seva personalitat (actituds religioses, polítiques o etnocèntriques es trobarien en aquest cas). Un altre factor també es contempla com a determinant de les actituds: el nivell de *desenvolupament moral* de l'individu, ja que aquest condiona la possibilitat que apareguin unes actituds determinades, així com la caracterització que tenen o les raons que les sustenten. També es parla de la importància que té en les actituds el *contacte directe* amb l'objecte de l'actitud. Malgrat que l'experiència o l'observació d'altres serveixi per crear actituds, el fet d'estar directament en contacte amb l'objecte de l'actitud és un factor rellevant que conforma aquesta, tant si és a partir d'experiències traumàtiques com quan és un contacte repetit o perdurable. La *informació específica que es rep sobre l'objecte actitudinal* és un altre dels factors que cal contemplar. Aquesta determina les actituds, encara que en comptades ocasions ho fa ella sola, ja que s'associa a unes altres actituds prèviament existents que es troben en consonància amb ella. De la mateixa manera, és comunament acceptat que, generalment, les persones predisposen la seva *conducta* a les actituds que posseeixen, encara que sembla que també s'estableix una relació en sentit contrari: per donar significat a les accions pròpies s'hi adeqüen les actituds que es tenen. La *satisfacció de les necessitats personals* és un dels factors clau. El subjecte crea actituds favorables envers els objectes i les persones que satisfan els seus impulsos, no sols com a objectius, sinó també com a mitjà per aconseguir-los.

Els *grups socials* als quals *pertany* l'individu és un factor acceptat per la totalitat d'autores i autors (que hi incideixen amb més o menys mesura)

⁹ McGuire (citada per Rodríguez, 1989) és un autor que s'ha escapat d'aquest acord fent investigacions que van enfocades cap a la determinació genètica que condicionaria el grau de persuasibilitat general o la susceptibilitat a uns mitjans persuasius. Els factors genètics en interacció amb pressions socials i ambients específics, segons l'autor, condicionarien l'estructura de les actituds que desenvolupa un subjecte. La hipòtesi de McGuire, però, no ha despertat interès.

com un dels que més influència exerceixen en l'adquisició d'actituds i en la caracterització d'aquestes. Així, la font i el suport d'una actitud concreta es troba en els grups als quals el subjecte està adherit. Aquests, a través de les *pressions normatives* que exerceixen sobre els seus membres, van conformant uns valors, unes actituds i unes maneres determinades de comportar-se. El grup realitza fortes pressions perquè els seus membres s'adaptin a les normes de comportament i de pensament pròpies del grup, recompensant les accions correctes i pressionant o castigant les incorrectes. L'acatament de les normes exigeix de l'individu que pensi, que senti i que cregui d'una manera determinada sobre objectes i esdeveniments rellevants, la qual cosa implica la formació d'actituds apropiades. A més, l'individu de vegades pot acatar l'actitud perquè té necessitat de valorar l'adequació del seu propi comportament i el dels altres confrontant-los amb les normes de grups determinats. No obstant això, com que l'individu pertany a més d'un grup, és important conèixer el *paper que té* dins de cadascun, ja que la influència d'un grup concret en cada persona dependrà del grau en què aquesta *s'identifiqui* amb el grup. S'ha de tenir present, malgrat que s'accepti la influència del grup, que la persona no rep passivament les actituds dels grups als quals pertany, sinó que *reacciona selectivament* davant d'aquestes portat per *necessitats i valors propis*. De vegades, fins i tot, l'individu, portat per aquesta necessitat, pot identificar-se amb un grup al qual no pertany.

2.2. CONTEXTOS D'APRENTATGE DE LES ACTITUDS

S'ha vist com diferents teories interpretaven la formació d'actituds de maneres diverses o com els processos utilitzats per adquirir actituds són variats. En el que sí que estan d'acord els diferents autors i autores és en el fet que els contextos on s'aprenen les actituds són diversos. En aquest apartat ens centrarem en quins són aquests contextos d'aprenentatge actitudinal, i també s'hi esbossaran les seves característiques. Cal tenir present que ens centrarem en els contextos d'aprenentatge de la infància (ja que és aquesta la franja d'edat de què tracta el treball), encara que les referències que es fan serveixin en gran part per a qualsevol edat.

La identitat social de l'individu és múltiple, perquè tothom està inclòs en diferents grups i contextos socials. Tanmateix, cada persona està sotmesa a les influències dels contextos amb els quals entra en contacte d'una manera o altra, i és en aquests on du a terme els

aprenentatges. A la pràctica, la separació entre ells és força artificial, atesa la dificultat de destriar de forma clara la influència de cada un dels diferents àmbits. Les relacions que estableix amb cada context i les interrelacions que conforma amb les persones que hi són incloses responen a una concepció ecològica del sistema. Aquesta concepció parteix (Brofembrenner, 1987) del fet que els diferents *contextos d'interrelació humana* estan disposats en estructures concèntriques. En aquestes, el primer nivell, micro, és el més proper a l'individu i està format per les relacions bidireccionals més senzilles. La influència contextual aquí és donada per les observacions de les activitats de les altres persones o de les pròpies que realitza l'individu en el seu entorn, o de les interrelacions amb les persones del seu ambient immediat. El segon nivell, mesosistema, se centra en les interrelacions que es donen entre dos contextos o més on el subjecte participa. En ell, a més de la influència de cada microsistema, existeix la de les interrelacions produïdes entre els contextos diferents. El tercer nivell, exosistema, correspon a les influències que rep l'individu de contextos en els quals no participa activament, però que els contextos on ell es mou sí que la reben. Finalment, hi ha un quart nivell, macrosistema, que inclou les relacions interdependents de tots els sistemes anteriors, així com els sistemes de creences o ideologies que els sustenten.

A partir d'aquí cal rebutjar la idea que atribueix a cada context l'educació d'una part de l'individu (la família, l'afectiva; l'escola, la cognitiva o la dels coneixements institucionalitzats...). Encara que sigui cert que les institucions assumeixen funcions preestablertes, la realitat ens diu que és difícil parcialitzar l'aprenentatge per contextos, ja que l'individu en realitza de diversos tipus dins de qualsevol dels contextos on es troba. El que sí que s'accepta dins d'una perspectiva ecològica del sistema és que els diferents contextos es relacionen entre si i, si aquests no es contradueixen, el potencial d'influència és més gran. Trobem, però, que les influències que rep la persona poden no tenir la mateixa orientació: contextos diferents poden estar enfrontats pels valors que els presideixen, per les pautes de conducta que propicien, o els interessos que hi predominen, per exemple, poden provocar en la persona conflictes de parers i d'elecció.

Per Puig i Trilla (1985), hi ha característiques presents en els medis on es troba l'individu que ajuden a determinar la potencialitat educativa que aquells tenen. Els autors especifiquen quatre paràmetres:

- La quantitat d'elements amb capacitat de suscitar novetats. Un medi té més educativitat com més relacions educatives sigui capaç de crear.
- La diversitat dels recursos utilitzats. S'han de compensar amb un cert grau de redundància dels propis elements del medi i de les relacions

que amb ells es poden crear. La repetició i els coneixements previs tenen en la redundància un paper important.

- L'adaptabilitat que es tradueix en el dinamisme, la flexibilitat i la capacitat que té el medi per anar-se transformant i adaptant al ritme del propi procés de canvi educatiu del subjecte.
- L'organització o l'harmonia (que pot ser de caire diferent: estètic, lògic, funcional...) existent entre els elements del medi i entre les seves accions o relacions educatives individuals.

Aquestes característiques no es donen isolades, sinó que estan subordinades les unes a les altres.

Malgrat les potencialitats educatives o d'influència que té cada context, cal partir de la idea que els contextos en els quals està immers l'individu no el determinen directament, sinó que li donen estímuls i informació amb els quals ell reacciona de formes diverses i condicionat per les seves característiques personals (experiencials bàsicament, a partir de les interrelacions amb les altres persones i el medi, i de capacitats i habilitats personals). L'ambient no actua mai mecànicament sobre el subjecte, per tant, l'individu no interioritza tal qual les influències que rep dels diferents ambients. Les influències dels ambients (generals, específics...) no impliquen un determinisme concret. A més, poden variar en forma i en efecte, tenir intencionalitat conscient o inconscient, ser directes o diferides... De fet, s'ha de parlar de la suma d'influències diverses que en cada individu es concreten de forma particular. Totes les persones són producte de la societat on viuen, però en la determinació de les característiques d'aquest producte té un paper decisiu l'especificitat de cada individu en particular i les característiques dels agents que interaccionen amb ell.

Tota persona neix en un grup humà més o menys organitzat que transmet i fa viure als seus membres les característiques que el defineixen a partir de les necessitats, dels interessos i de les forces dels grups que el componen, així com de la seva història.

Sociòlegs i antropòlegs posen de manifest la necessitat que té l'ésser humà de desenvolupar-se en una societat, però, al mateix temps, com la pròpia societat necessita reproduir-se biològicament, econòmicament i socialment entre els seus membres per sobreviure. Aquesta reproducció la fa mitjançant la socialització, que és el procés pel qual es tracta d'introduir, generar o activar uns trets de la personalitat de l'individu que serveixen perquè la societat es perpetui i per descoratjar els que s'oposen a aquesta perpetuació (Fernández Enguita, 1990). Així doncs, la societat es conforma com un context d'influències que dona pautes culturals sobre aspectes bàsics de supervivència, conducta, pensaments, sentiments i relació amb les altres persones (rols sexuals,

manera de comunicar-se, concepció de la vida...) i, dins l'àmbit actitudinal que ens interessa, valors i actituds determinats. La pressió social és tan gran que conforma, fins i tot, la manera com les persones utilitzen les seves capacitats bàsiques.

El resultat de la socialització és *un procés d'interiorització* de les normes socials on l'individu converteix la cultura que l'envolta o els seus aspectes fonamentals en quelcom propi (Fernández Enguita, 1990). Els *agents* que utilitza la societat per dur a terme aquest procés són diversos: família, escola, mitjans de comunicació...

La societat, però, és diversa. Hi conviuen diferents grups amb cultures o trets diferents que, encara que estiguin interrelacionades, tenen característiques pròpies. Això fa que la persona no sols vagi adquirint unes pautes culturals donades per la societat on viu, sinó que, a més, rebí la influència de les particularitats de les diferents cultures o grups on es troba. Així, són distints els plantejaments que es viuen en un grup marginal que en un altre amb nivell econòmic elevat, per exemple. Tampoc no són iguals les influències familiars que les escolars o les dels mitjans de comunicació. Cada un d'aquests agents influencien en la persona tant amb les particularitats de les seves creences, afectes o pautes conductuals pròpies com amb els valors socials que han assimilat de la societat que els utilitza per socialitzar l'individu. Fernández Enguita (1990), en referir-se als papers socials i al lloc que ocupen les persones dins la societat, ja recull aquesta diversitat. Per ell, la socialització és, a la vegada, general i específica. General perquè presenta uns elements comuns que vol potenciar en tots els membres socials, específica perquè estipula el que ha de ser cada grup social o els elements concrets que ha d'assumir una persona segons el lloc social que ocupa.

L'estratificació social, per exemple, és un dels elements més decisius en la diversitat social. Separa àrees d'idees, creences i valors, i té clara incidència en la manera de ser de les persones i de les possibilitats que tenen en qualsevol camp. Per exemple, la posició social que ocupa un individu delimita la instrucció a la qual tindrà accés. Estudis realitzats dins del camp de la psicolingüística han posat de manifest aquest fet.

El *gènere* és també un altre element que, creat per la societat, diferencia clarament entre dones i homes, tant personalment com socialment. Estipula papers que cal assumir, dóna oportunitats personals i professionals, crea expectatives, interpreta accions, pensaments i afectes de manera diferent segons el sexe de la persona. Mitjançant tots els agents socials, la societat va inculcant i forçant (la majoria de vegades amb formes subtils, quotidianes, implícites o

catalogades com a normals) l'adaptació de cada persona al gènere que li pertoca.

2.2.1. Els mitjans de comunicació social

La societat ha anat creant i canviant al llarg dels anys els seus canals de comunicació i informació. Aquests han sofert canvis espectaculars en les darreres dècades a causa de la incorporació d'elements tecnològics cada vegada més sofisticats, fet que ha possibilitat un augment vertiginós quant a camp d'incidència, rapidesa o capacitat d'influència.

Els mitjans de comunicació, amb les seves influències persistents, ajuden a formar la personalitat de l'infant. Germaine de Montollin ja afirmava, l'any 1984, que el paper que tenien els mitjans de comunicació era el que provocava que l'individu cada vegada tingués menys possibilitats de fer-se una opinió per si mateix i d'adquirir de manera personal informacions diverses. El que és cert és que en l'actualitat els mitjans de comunicació s'han convertit en els grans configuradors de l'apreciació i la interpretació de la realitat. Així, per exemple, la informació que es pot tenir dels països del Tercer Món és la que aporten uns mitjans d'informació de països rics, l'opinió que una persona es pot fer sobre un fet cultural o econòmic determinat parteix del que informen i deixen d'informar els mitjans amb més incidència social, així com de les connotacions que acompanyen aquesta informació. No cal insistir en el fet que el control dels mitjans de comunicació social és el primer referent que té la classe política o les persones que ostenten els poders econòmics. Com diu Eco (1978), l'univers de la comunicació de masses és el nostre univers, ens agradi o no, i si volem parlar de valors i d'actituds haurem de partir de la consideració que les condicions objectives de les comunicacions són les aportades per les noves formes de comunicació audiovisual i auditiva (diaris, ràdio, televisió, música gravada...).

En la comunicació que estableixen els mitjans de comunicació social es dona un tipus d'informació a l'individu que, analitzada degudament, comporta uns valors i unes actituds determinats, implícits tant en el contingut informatiu com en el que s'ha obviat o en la manera de transmetre'ls. La manera com es presenta la informació, les relacions que estableix amb les persones, amb les situacions, amb els contextos... predisposa a fer una valoració positiva o negativa de l'objecte de la situació.

2.2.1.1. La televisió

Fins fa pocs anys la forma majoritària i dominant de comunicació era la paraula. Actualment, però, la imatge ha guanyat terreny, de manera que ha arribat, moltes vegades, a substituir la paraula. La comunicació mitjançant la imatge, com diu Corominas (1994), està mediada per les persones que la determinen i que proporcionen una informació amb un discurs de fons que pertany a un sistema cultural que actua com a referent i dóna sentit als missatges que es venen. L'autor, a més, indica característiques de la comunicació audiovisual basada en la imatge. Per exemple, una és la *creació de diferents entorns*. Els mitjans de comunicació actuals presenten entorns diferents al propi i adjunten estètiques i llenguatges propis i valors determinats. També indica que la informació està basada en el *principi de l'autoritat del mediador*. La persona receptora no pot verificar la informació rebuda, per la qual cosa la seva credibilitat depèn de la confiança que tingui en l'autoritat del mitjà o en la persona que dóna la informació. Una altra característica és que *la informació és presencial i emotiva*. La informació que donen les imatges no són proposicionals, sinó presencials. Tenen més un paper emotiu que no pas racional: fan sorgir emocions, provoquen lligams afectius... En aquest sentit, les imatges no demanen que es pensi, sinó que se senti. L'autor indica també que es dóna *rapidesa en la selecció de la informació*. Les imatges es produeixen tan ràpidament que es necessita fer-ne un reconeixement instantani, de percepció i no de descodificació, la qual cosa provoca el consum de sentiments. Així mateix, Corominas parla de les *imatges de realitat o ficció* dient que l'associació de la realitat amb les informacions que tenen tractament realista (documentals, notícies...) i de la ficció amb narracions irrealistes (dibuixos animats, faules...) fa que no es vegi la possibilitat que les primeres puguin ser també ficció. Finalment parla de la *redundància i del poder normatiu*. El receptor de la informació rep missatges redundants que el remetent a un referent que ja coneix i que segueix esquemes i valors determinats. Aquests missatges, però, en el seu desenvolupament i en els seus personatges són molt semblants, estan estereotipats i no ofereixen models alternatius. La redundància, juntament amb l'acceptació del missatge, produïda perquè aquest es dóna en moments de relaxament i descans, produeix un poder normatiu en allò a què fa referència. La informació, pensada per al gran públic, és acceptada socialment, qui s'aparti del que s'hi proposa es considera diferent o marginal.

El mitjà de comunicació que ha fet de la imatge el seu codi ha estat la televisió, que s'ha transformat en el «gran mitjà» de comunicació de massa, sobretot pel que fa referència al públic infantil i juvenil.

Delval i Enesco (1985), recollint les aportacions d'autores i d'autors diversos interessats en la temàtica, fan un resum de les característiques d'aquest mitjà que centra amb claredat quines són les seves potencialitats d'influència negativa en el món infantil i juvenil¹⁰:

La televisió, s'ha dit ja tantes vegades, té el risc de fomentar una actitud passiva, acrítica davant els seus continguts, i fins i tot d'hipnotitzar el televident, i més encara com menor sigui la seva preparació i el seu nivell cognitiu [...] L'infant, s'ha dit, mira la televisió creient tot allò que hi veu, incapaç de distingir entre fantasia i realitat, entre informació i persuasió, entre la vida real i la vida en la pantalla; està més sotmès, si és possible, als estereotips socials que la televisió accentua i a la urgència d'unes necessitats creades per l'espectacle enganyós de joguines totalment autònomes, quasi vives, de llaminadures i comestibles que ens donen felicitat, que ens fan més forts i més bonics, i d'objectes en general la possessió dels quals ens dóna prestigi, atractiu i èxit. (p. 12-13)

La facilitat de comunicació que té la televisió se centra, segons Darder i Guasch (1986), en les seves pròpies característiques, és a dir, no demana un aprenentatge laboriós en utilitzar la imatge com a codi, la gran rapidesa de pas dels plans és la responsable de la influència sobre l'espectador, i la imatge facilita la percepció de la realitat.

Aquestes mateixes característiques provoquen, però, problemes a l'hora de poder jutjar els seus missatges, com són la manca de consciència que té la receptora o el receptor de les dificultats que la imatge planteja com a mitjà de comunicació (el codi d'imatges no el dominen totes les persones receptores), o que la realitat presentada pot estar distorsionada i és possible que l'espectador o l'espectadora no se n'adoni, ja que la imatge crea sensació de gran realitat (l'aparent realitat dificulta la presa de consciència de la distorsió informativa realitzada). Tanmateix, el missatge ofert és complet i la seva captació no requereix gaire esforç, fet que permet una actitud de passivitat per part de la persona receptora.

Pérez Millán (1990) hi afegeix que el món que se'ns presenta amb les imatges, manipulat per les tècniques de la representació, és molt més atractiu i bonic que el món real. A més, la unidireccionalitat del missatge televisiu provoca fàcilment una homogeneïtzació en el públic.

¹⁰ Les possibilitats d'utilització d'aquest mitjà com a instrument didàctic i les potencialitats que té el seu treball dins el context escolar, per exemple, no estan recollides en aquest apartat, ja que aquí ens hi centrem solament com a context d'aprenentatge.

La persona no pot interaccionar amb l'emissor de la informació, fet que li provoca que es vagi adaptant a les informacions que va rebent.

També s'ha de tenir present que hi ha característiques d'aquest mitjà (que no presenten altres productes de comunicació) que en l'infant petit condicionen la relació que estableix amb ell (Lluch, 1990). Així, la televisió fa prescindible el pont que es crea entre l'infant i els mitjans de comunicació, és a dir, les persones adultes. Tanmateix, l'infant pot accedir directament al mitjà televisiu sense la presència d'una persona adulta, o pot prescindir d'un aprenentatge anterior per accedir-hi. A més, la té a l'abast en qualsevol moment que sigui a casa.

El que comporta, però, més conflictivitat a l'hora de poder controlar les relacions establertes entre televisió i infants o els efectes que la primera exerceix sobre els segons, són les característiques de l'aprenentatge dels continguts televisius. Així, la construcció d'aquest aprenentatge no sempre es produeix des de mecanismes racionals, lògics i conscients, sinó que sovint es fa utilitzant mecanismes emotius o inconscients basats en transferències i associacions que utilitzen més la comunicació no verbal de la imatge i la música que no pas la verbal (Ferrés, 1996), la qual cosa fa que moltes vegades l'aprenentatge estigui poc controlat per l'individu. En aquest sentit, Ciscart i altres (1999) indiquen:

Els estudis més recents semblen demostrar que les imatges i els sons televisius actuen directament sobre les nostres emocions i ho fan sense que en siguem conscients. Les imatges provoquen en nosaltres determinats sentiments: odi, enveja, tendresa, etc. Precisament perquè intervenen amb tanta efectivitat sobre la part emocional, i sobre les capacitats cognitives i les sensibilitats, produeixen una fascinació i un poder de seducció en l'espectador. (p. 17)

A més, l'exposició del públic infantil a aquest mitjà de comunicació és molt alta. Segons les dades d'audiència de 1998 de Sofres, els infants de cinc a dotze anys veuen la televisió una mitjana de dues hores i mitja diàries. Encara més preocupants són els estudis duts a terme per la Unidad de Investigación de Psicología Económica y del Consumidor (UIPEC) de la Universitat de València l'any 1997, on s'indica que el 47% d'infants entre set i tretze anys veu la televisió més de quatre hores diàries. Investigacions dutes a terme ja l'any 1974 (Almarcha i Martín, de Miguel, 1979), demostraven que molta de la informació que tenien els infants quan accedien per primera vegada a l'escola provenia de la televisió. Si pensem en l'augment de l'oferta televisiva que s'ha produït en aquests anys i la que es produirà, podem reafirmar-nos més en aquesta constatació.

Trobem que la televisió és un mitjà inductiu de valors (Ferrés, 1997) en el moment que la persona espectadora es basa en lògiques associatives i lògiques de transferències per construir el seu coneixement televisiu, ja que aquesta lògica du a la incorporació dels valors que hi ha darrere dels coneixements televisius. La televisió és, en l'actualitat, un mitjà de transmissió i d'inculcació ideològica, que transmet maneres d'entendre el món, d'entendre la relació entre les persones, és un mitjà de traspàs de valors, actituds, pautes conductuals alienes de vegades a l'àmbit cultural més proper, poc controlable especialment pel públic infantil i juvenil. Aquest públic entra en contacte amb un codi ètic que pot ser totalment diferent del que ha rebut a l'escola o a casa i que segons com no està pensat especialment per a ell (la informació rebuda pot ser innecessària, incorrecta...; el llenguatge utilitzat, incorrecte...).

Si a la situació apuntada s'uneix la unidireccionalitat del missatge televisiu, comentat fa uns moments, i s'hi afegeix que la possibilitat d'accés al codi de la imatge i al seu contingut és encara elitista, tindrem que el control del mitjà és en mans de poques persones. Aquest control permet crear una ideologia, traspassable a través de la informació (continguts televisius, personatges que hi apareixen, relacions que estableixen...) (Darder i Guasch, 1986).

Si analitzem el contingut del mitjà televisiu trobarem que en l'actualitat la inculcació de certs valors i actituds és notable: actituds violentes, consumistes, sexistes, per exemple, són ben paleses en una gran majoria de programes de gran audiència, fins i tot en els considerats infantils.

Pels nens i nenes, la imitació de models del mitjà televisiu és fàcil, ja que aquests models van acompanyats de credibilitat, carisme i «màgia» —característiques proporcionades pel propi mitjà— i estan dotats d'artificialitat i protagonisme, fets tots ells que provoquen una idealització dels models amb els consegüents desitjos d'imitació. Els personatges que dominen el mitjà televisiu són models amb determinats comportaments i sentiments que en un moment determinat crea una societat, i que poden desaparèixer i ser substituïts per altres. Són símbols d'estatus determinats que s'acompanyen amb objectes que determinen aquest estatus. Estan pensats com un tot que es manifesta amb aspectes diversos, com ara: diàleg, actitud davant la vida, aspectes físics externs (edat, vestuari, objectes que utilitza...), personalitat (manera de parlar, d'expressar-se, de mirar...) o rol social que té assignat (Corominas, 1994).

Aquesta imitació de models va acompanyada, però, d'una visió de la realitat que no ha de ser pas necessàriament correcta. El llenguatge televisiu potencia l'estimulació sensorial (saltos, el·lipsis, manca de

continuïtat narrativa...), i això comporta una visió fragmentada de la realitat. A més, la narrativa audiovisual potencia el sentit d'immediatesa i dinamisme (element que tendeix a incrementar la impaciència en l'espectador), aspectes que no es donen pas en la vida real. Davant del televisor, podem canviar de canal si no ens agrada el que hi fan, acció que no es pot dur a terme en la vida real i que pot comportar falses expectatives o frustracions, pel fet de no correspondre's el que ofereix la televisió amb l'experiència diària i quotidiana (Ciscart i altres, 1999).

Per Darder i Guasch (1986), hi ha un altre problema en aquest mitjà que no es deriva del mitjà en si ni dels seus continguts. És el que denominen d'«influència indirecta» i que fa referència a la modelació de l'entorn on viu l'infant, més concretament del familiar i de l'ús que es fa de la televisió: horaris de funcionament a la llar, dinàmica de relació interpersonal, durada i freqüència del diàleg familiar... poden patir canvis substancials, amb el que això comporta de canvis en les prioritats o en els valors familiars.

2.2.1.2. La publicitat

Les puntualitzacions que s'estan realitzant sobre la televisió es veuen encara més reforçades si ens fixem en la publicitat que emet aquest mitjà¹¹.

La funció de la publicitat té una vessant informativa, però el seu principal objectiu és estimular el desig i la necessitat de consumir un cert producte. Va, però, acompanyada de torna: transmissió de valors, actituds i estereotips determinats. La publicitat, igual que la televisió, és el reflex d'una societat dominant que utilitza els esquers que creu més atractius pel públic o el que reflecteixen les necessitats d'aquest. Aquestes necessitats, però, si no existeixen es creen:

Allò que la publicitat pretén, no és tant dir-nos en què consisteix el producte, en la seva explicació o descripció, sinó generar una força que afecti les nostres decisions i que modifiqui la nostra percepció i imaginació, amb la finalitat que el producte ens sembli necessari. (Corominas, 1994, p. 39)

A partir d'aquí, la publicitat es converteix en una legitimació i reforç dels valors d'una classe en concret, així com en la creadora de nous que responguin als seus interessos de venda.

¹¹ Estudis duts a terme per INFOADEX l'any 98 indicaven que el percentatge de publicitat sobre el total de temps d'emissió a diverses cadenes era el següent: TVE: 12,24, Antena 3: 24,44, TV3: 8,51.

Pérez Millán (1990) fa una anàlisi dels anuncis televisius que il·lustra en gran manera la relació que aquests tenen amb la creació d'actituds i conductes. Per ell, els arguments escollits en els anuncis, el tipus de llenguatge utilitzat, els colors, el muntatge o les característiques físiques i socials dels seus protagonistes estan imposant unes formes de vida, uns models de convivència i unes concepcions de les relacions entre individus i grups que a la llarga es converteixen en ideals desitjables que transmeten una determinada ideologia.

Els publicitaris associen normalment els seus productes amb mons fàcils, promeses de felicitat i estils de vida que presenten amb reconeixement i valoració social, fet que crea desitjos, expectatives i que condiciona conductes en l'espectador. Tenen, a més, l'avantatge que les imatges publicitàries gaudeixen de gran acceptació entre el públic infantil, tant si hi estan adreçades com si no. Pérez Millán (1990) ho atribueix a les característiques dels espots publicitaris: brevetat, ritme, lluïment, combinació atractiva d'imatges i sons, reiteració dels missatges. L'autor comenta l'aspecte negatiu que això comporta (encara que també en contempla la part positiva) explicitant característiques que té la publicitat i que, com veurem, estan en sintonia amb les citades quan es parlava de la comunicació audiovisual basada en la imatge: la imatge publicitària es dirigeix més a l'emotivitat que no pas a l'intel·lecte, fa concentrar l'espectador en un seguiment superficial del que es presenta més que no pas en l'anàlisi del seu significat i intenta modificar conductes a partir d'adhesions acrítiques que la majoria de vegades són no conscients. Tot això deixa la persona espectadora en una posició passiva purament receptiva que possibilita la seva manipulació.

La publicitat té unes funcions determinades que Coromines (1994) concreta en:

- *Funció d'informació.* És assumida per la paraula i la imatge, encara que hi preval el fet d'associar una imatge amb el producte anunciat.
- *Funció de persuasió.* Per persuadir, perquè si el producte no té atractius suficients utilitza arguments diferents, alguns dels quals són molt subtils, com ara: ordre, amenaça, suggestió, associació, apel·lació a la imatge d'un mateix...
- *Funció econòmica.* La publicitat ha de ser rendible per a qui la promou, per tant, ha de fer comprar als espectadors i a les espectadores, sigui com sigui, els productes anunciats, per la qual cosa utilitza més la suggestió que no pas l'argumentació.
- *Funció de seguretat i de rol.* La publicitat proposa que una persona se senti segura a partir de l'adquisició del producte que anuncia. Al mateix temps, aquesta adquisició dona suport al consumidor en el rol que desenvolupa com a membre d'un col·lectiu determinat.

- *Funció estètica.* La publicitat crea una estètica determinada, tant a nivell ambiental com personal, que tant societat com persona incorporen.

Amb tot, la publicitat s'anuncia com a tal i, per tant, en principi, qui la rep ha de conèixer quin és el seu objectiu. Aquest fet és el que provoca que alguna persona no la catalogui de perversa, ja que no pot amagar quines són les seves pretensions, cosa que no passa, per exemple, amb la informació que es dóna com a tal en els mitjans de comunicació audiovisual.

En la població infantil, però, el missatge publicitari té efectes diferents dels que provoca en la població adulta. Els infants, afirma Patricia Núñez (1990), fins als vuit o nou anys no discriminen el que és publicitat del que no ho és i no assimilen que la publicitat té com a finalitat vendre. I encara són molt menys capaços de comprendre la ideologia que transmet. Fins que els infants no tenen un desenvolupament cognitiu complet, els missatges que reben no els poden comparar amb els que tenen al cervell, ja que els manca un bagatge experimental suficient. Els infants consideren la publicitat quelcom normal, familiar, que, per la manera com es presenta, resulta atractiva de veure's. Els desperta desitjos de consum i de possessió sense que siguin conscients de la seva finalitat darrera de venda. Crea no sols necessitats de consum, sinó que també fa incorporar en l'infant els arguments que s'utilitzen en els missatges publicitaris.

2.2.2. La família

La família és el primer grup amb el qual es relaciona l'infant. Sols per aquest fet cronològic, ja té un paper destacat en la vida de tot individu. Al sistema familiar se li han atribuït potencialitats o funcions diferents: informar sobre el món; aportar un sistema de valors, codis d'ajut i serveis concrets; proporcionar un grup de referència i de control determinat; ajudar en la resolució de problemes; oferir la validació de l'autoidentitat de cada membre; assistir en experiències emocionals; ser retroalimentació i guia en les conductes dels membres del sistema; proporcionar eines per relacionar-se amb les altres persones i participar socialment, etc., totes estan relacionades amb dues grans funcions familiars: donar resposta a les necessitats individuals de l'infant i socialitzar. Les funcions psicològiques potencials de la família és un dels aspectes que ha despertat força interès en molts autors i autores. Per ells (Musitu, Roman i Gracia, 1988, basant-se en autores i autors diversos), la família dóna als seus membres seguretat física, un sentiment de pertinença i mecanismes que permeten el control de la

conducta i la socialització de l'infant (tècniques de disciplina)... Tanmateix, ajuda a desenvolupar una personalitat eficaç i una adequada adaptació social, al mateix temps que permet expressar sentiments, tant d'afecte i d'afiliació com de desgrat i rebuig.

La família com a nucli de convivència exerceix una gran influència en cada un dels seus membres. Al mateix temps, tot membre familiar influeix en aquest nucli, així com en les interaccions que s'hi estableixen. La família també rep influències de factors extrafamiliars (altres grups, qualitat de les relacions amb aquests, condicions de vida, satisfacció que tenen les mares i els pares amb el treball...).

Respostes que s'han de donar des de la família a les necessitats de la infantesa

Necessitats de caràcter psicobiològic

- Alimentació.
- Temperatura.
- Higiene.
- Son.
- Activitat física: exercici i joc.
- Integritat física i protecció de riscos reals.

Necessitats cognitives

- Estimulació sensorial.
- Exploració física i social.
- Comprensió de la realitat física i social.
- Adquisició d'un sistema de valors i normes.

Necessitats emocionals i socials

Socials

- Seguretat emocional, identitat personal i autoestima.
- Xarxa de relacions socials.
- Participació i autonomia progressiva, a la vegada que necessitats d'establir uns límits al comportament.

Sexuals

- Contacte sexual.

Amb l'entorn físic i social

- Protecció de riscos imaginaris.
- Interacció lúdica.

Font: Félix López, 1995 (p. 16)

Autors, autores i escoles diverses han treballat la relació existent entre les *primeres experiències de l'infant i la seva personalitat adulta*. Si es té present que aquestes experiències es donen majoritàriament dins del nucli familiar, torna a quedar de relleu la importància del context familiar.

Per exemple, autores i autors amb tendència psicoanalítica principalment, defensen que les primeres experiències infantils modelen la futura personalitat de la criatura. Donen com a norma general que els esdeveniments posteriors al segon any de vida poden confirmar o negar la personalitat de l'infant, perpetuar-la o modificar-la, però que es parteix de la situació en la qual la nena o el nen va ser criat.

Bandura i Walters (1974) també consideren important aquest període, i sostenen que les primeres experiències no tan sols constitueixen una primera forma d'adaptació que tendeix a perpetuar-se sempre que les circumstàncies externes ho permetin, sinó que resulten també decisives per seleccionar o donar sentit a les experiències posteriors.

Altres autors i autores s'han centrat en aspectes personals dels infants i en la influència que exerceix la família en ells durant els primers anys de vida. Per exemple, en parlar de l'autoestima de la persona, estudis de Coopersmith (1967) o Coopersmith i Feldman (1980) fan incidència en el fet que si durant els tres primers anys de vida l'infant creu que té un control sobre l'entorn i hi pot influir, la seva autoestima serà alta. En aquesta situació hi tenen un paper fonamental els pares i les mares, ja que les famílies que posen límits als infants però que els permeten prendre part en les decisions i els animen a fer-ho, possibiliten que l'autoestima de les criatures sigui més alta que en el cas d'aquelles famílies que es decanten perquè els infants obeeixin o s'acomodin als desitjos de les altres persones.

Relacionant família amb classe social i escola, Bernstein (1975) i Holland (1979) afirmen que una gran part de l'experiència primerenca de l'infant s'estructura mitjançant el sistema de transmissió familiar en el qual participa. Aquest, per mitjà de les pràctiques de comunicació, propicia un tipus de contextualització primària que en famílies de classe social mitjana es concreta en informació basada en regles generals que serveix a l'infant per comprendre millor l'aprenentatge escolar (descontextualitzat) i l'orientació semàntica de la comunicació utilitzada a classe. En infants de classe obrera, la informació és més concreta i immediata, i no està orientada envers l'escola. L'afirmació general d'aquestes investigacions fa referència al fet que la classe social afecta el contingut i la forma de les relacions familiars, i que aquestes, al mateix temps, condicionen la integració de l'infant a l'escola.

Un altre autor, Schaffer (1980), assegura que si en els primers anys s'ha animat l'infant a desenvolupar destreses cognitives apropiades per l'educació escolar, la continuïtat de motivació per aconseguir fites ajuda a determinar el seu èxit escolar posterior.

La família també pot ajudar a aconseguir una adaptació escolar més bona. En aquest sentit, Moreno i Palacios (1990) indiquen que els pares i les mares poden influir en processos evolutius dels seus fills i filles que els ajudaran en la seva vida escolar. Alguns processos que indiquen són:

- El desenvolupament socioemocional
 - Construcció d'una vinculació emocional forta que comporti en l'infant una seguretat bàsica en les altres persones.
 - Construcció d'un sentiment d'autocompetència personal.
 - Aprenentatge de destreses sociocognitives bàsiques.
- Les competències cognitivolingüístiques
 - El llenguatge utilitzat.
 - Els referents (presents o absents) d'aquest llenguatge.
 - Els processos cognitius bàsics (memòria, atenció, control d'impulsivitat, etc.).

Veiem com és d'important la funció de la família en la modelació de la personalitat dels infants i en la seva socialització. I si ens centrem en actituds i valors, constatarem que la família hi té un paper primordial en la seva. La relació i la dependència afectiva que es manté amb el nucli familiar a la infantesa, així com el contacte directe en espai i temps que s'hi estableix, són fonts importants en la creació i modulació de la personalitat i, per tant, de les actituds. La influència afectiva de la família en l'educació de valors i actituds, així com la seva incidència en la vida quotidiana de l'infant ja l'han posada en evidència autores i autors diversos. Per exemple, Quintana (1995) argumenta que a la família es du a terme una educació moral més bona que a l'escola, atès que en la primera es dona una educació més globalitzada, al mateix temps que es mobilitzen ressorts afectius que condicionen la pràctica moral efectiva. El fet que les filles i els fills siguin testimonis de les actituds dels pares i de les mares i escoltin els seus criteris i judicis morals, vegin detalls de la seva conducta quotidiana (amb les seves virtuts i les seves faltes) provoca, per l'autor, que la identificació amb ells sigui forta i operant.

Els *patrons culturals* assumits pels pares i les mares condicionen també els valors i les conductes concretes que es traspassen als fills i a les filles. En aquest sentit, les mares i els pares són els transmissors de l'ambient sociocultural en què es troben immersos, més concretament del seu grup cultural de referència, que recull tant la classe social a la

qual pertany com els elements que condicionen, caracteritzen i particularitzen aquest grup, com són, per exemple, la qualitat del veïnat, els ingressos familiars, la zona de residència, etc. (Rodrigo i Palacios, 1998). Els valors que traspasa la família, així com les seves finalitats educatives, estan d'acord amb els valors socials que preconitza el grup cultural de referència. En el traspàs, però, es produeixen variacions, ja que el que es transmet és una interpretació per part dels pares i de les mares, i aquests introdueixen aspectes personals i condicionants donats per les circumstàncies particulars amb les quals es troben.

Les característiques concretes que tingui una família, com també les *relacions que es mantinguin* entre els seus membres, fan possible que els valors i les actituds tinguin orientacions determinades, així, segons quina sigui l'estructura familiar, el nivell cultural, els rols que assumeixen els seus membres, els valors i les actituds que demostren, les expectatives que tenen, les conductes que reforcen o que rebutgen..., es potenciaran uns tipus de valors i actituds determinats. Per exemple, els rols assumits pels membres de la família en general i per cadascun en particular, aporten models actitudinals determinats. El rol patern, el filial, el sexual, el que ostenta l'infant petit de la casa, el gran, el fill o la filla, el que demostren l'avi i l'àvia... (qui ostenta el poder, qui obeeix, qui pot manifestar disconformitat, qui s'encarrega d'unes feines concretes, qui jutja, qui critica, qui ajuda, qui col·labora...), són aspectes que, analitzats dins d'una família, poden fer entendre el perquè d'algunes actituds dels seus membres. S'ha de tenir present que l'aprenentatge que es produeix per imitació de models (del pare i la mare principalment) és un dels més clars que es dona a la família.

El pare i la mare són, malgrat que de vegades no ho explicitin o no en siguin conscients, un *model d'home i de dona que es vol aconseguir*, una intenció educativa envers els seus fills i filles, uns valors i unes actituds més o menys estables assumides o plantejades com a fites, i una actuació quotidiana que reflecteix els valors i les actituds que consideren bons. Pares i mares de conviccions polítiques, morals, religioses... concretes, intentaran traspassar als seus fills i filles aquestes conviccions. Fins i tot en el cas que això no sigui així i que l'educació de les criatures es contempli sense intent d'adoctrinament, l'actuació dels pares i de les mares quant a permissivitat, tolerància, acceptació d'altres visions de la vida, etc., està conformant unes actituds concretes i una manera d'entendre la relació entre les persones. Les aportacions de Pinillos (1980) van en el mateix sentit que el que s'acaba de comentar quan fa referència a la correlació entre les diferents *estructures familiars* des de la perspectiva de l'autoritat/libertat, i la formació de determinades actituds i valors. Per

ell, si a la família predomina una estructura d'*autoritarisme estable*, apareix una resistència a canviar la moral heterònoma i els membres afectats no se senten agents de la pròpia vida. Si el que hi predomina és un *autoritarisme inestable*, apareixen actituds negativoreactives envers els altres membres i les institucions socials, i hi ha una correlació alta amb conductes marginals i, de vegades, delictives. Si l'estructura familiar és de *sobreprotecció*, apareixen actituds acomodatives respecte de les elits dominants i de qualsevol institució que ostenti poder i privilegis, i si el que hi ha és un *equilibri entre l'exercici de l'autoritat i el respecte a la llibertat* dels altres membres, apareixen actituds positives envers l'autoafirmació, la relació amb les altres persones i amb les institucions, però des d'una postura responsable i crítica.

A partir del que s'acaba de comentar veiem que hi ha diverses cultures familiars, cada una de les quals té característiques pròpies. Aquestes cultures estan determinades (Palacios i altres, 1995), tant per la ideologia de la família que inclou expectatives envers els fills i les filles, actituds i valors, idees sobre procediments i objectius educatius, com per les seves conductes (interaccions, rutines...). De fet, com indiquen Moreno i Palacios (1990), la influència familiar es deixa sentir a través del tipus de relació que estableixen els pares i les mares amb els fills i les filles, concretament els *estils de comportament* patern quant a pràctiques educatives (explicació de normes que s'imposen, el respecte pels parers infantils...) i el *pensament implícit* dels pares i les mares en referència a les idees que van transmetent als fills i a les filles mitjançant la forma directa d'actuar amb les seves criatures i l'estructuració i riquesa de l'ambient físic i social que envolta l'infant (l'organització de rutines quotidianes, la quantitat i varietat d'estimulació física i social...).

Finalment, cal fer també referència a les potencialitats d'aprenentatge que ofereixen a cada infant els seus germans i/o germanes, potencialitats que es deuen no sols a les relacions afectives establertes amb ells i/o elles o per l'espai i el temps perllongat de convivència compartit, sinó també perquè els germans i/o les germanes, com a grup, recullen les possibilitats d'aprenentatge del grup d'iguals (del qual es parlarà a continuació).

2.2.3. El grup d'infants

L'infant es relaciona amb altres infants mitjançant agrupaments diversos. Per la seva importància d'incidència individual i per constituir-se en un context d'aprenentatge rellevant per les criatures, ens

centrarem en el grup reduït de nens i nenes constituït a partir de vincles d'amistat.

El grup reduït de nens i nenes és un *petit nucli* que socialitza l'infant i que fa de pont entre cada criatura i la societat adulta. Serveix, per aquest motiu, com a context d'aprenentatges d'integració social i relacionals. És també un context que possibilita aprenentatges d'aspectes personals, comportamentals, intel·lectuals o afectius. El grup, per exemple, és un context ideal per establir relacions entre iguals i aquestes, com se sap, possibiliten el desenvolupament de capacitats cognitives, afectives o morals.

És un lloc on els nens i nenes poden expressar-se, parlar, participar amb protagonisme, sentir-se acollit i membre d'un col·lectiu que l'entén perquè té les seves mateixes inquietuds, interessos o problemes.

Si l'infant se sent acceptat pel grup, això li dóna també estabilitat afectiva i seguretat i motivació per participar en les tasques que es proposen.

Per la proximitat física i les semblances d'edat o de necessitats, en el grup es produeix imitació i identificació entre els iguals. La imitació no sols es realitza en l'àmbit comportamental, sinó que també afecta aspectes cognitius, afectius o morals. Això provoca que el grup sigui un element influent com a patró de conducta tant grupal com individual (en el comportament davant les altres persones, com es reacciona afectivament, com se solucionen els problemes, com s'afronten nous reptes, com es viuen els fracassos...). El grup, per ser coherent amb si mateix, tendeix a unificar actituds, conductes, pensaments, expectatives i maneres d'actuar entre els seus membres. Crea, a més, entre tots els seus membres desig de pertànyer-hi.

Com a nucli on es relacionen diferents persones, el grup influeix en les expectatives, percepcions, representacions, interessos, predisposicions o classificacions de la realitat que construeixen els infants d'ells mateixos, del propi grup, de qualsevol persona o col·lectiu relacionat amb el grup, o de la societat on es viu.

El grup permet que els infants es coneguin els uns als altres, que entenguin les situacions en les quals es troba cada un dels seus membres i puguin aportar ajuts a qui en necessita.

El grup, però, no sols és un lloc que ofereix la possibilitat de conèixer els altres nois i noies que en formen part, sinó que també ajuda a conèixer-se un mateix. L'infant té en el grup un col·lectiu on pot contrastar el que pensa, sent, creu o fa amb la resta de nens i nenes, i

coneix, a partir dels processos de classificació que estableix, les similituds i diferències envers els companys i companyes i com és ell mateix. Li permet també copsar quina dimensió tenen les seves característiques, les seves necessitats o els seus problemes, ja que els pot relativitzar a partir de saber els que tenen les altres criatures.

Es poden resumir les funcions que compleix el grup per l'infant recollint les que indica Monjas (1993):

- Es coneix a si mateix i els altres nens i nenes. Coneix la pròpia competència en comparar-se amb altres, fet que li dóna elements per establir un autoconcepte propi.
- Desenvolupa aspectes de coneixement social i determinades conductes, habilitats i estratègies necessàries per relacionar-se amb els altres nens i nenes. Per exemple:
 - Reciprocitat entre el que es dóna i el que es rep.
 - Empatia i habilitats d'adopció de rols i perspectiva.
 - Intercanvi en el control de la relació (de vegades es dirigeix i d'altres s'és dirigit).
 - Col·laboració i cooperació.
 - Estratègies socials de negociació i d'acords.
- Autocontrol i autoregulació de la pròpia conducta en funció de la retroalimentació que es rep dels altres nens i nenes. Les companyes i els companys actuen d'intermediaris entre la interacció social externa entre la persona adulta i l'infant i el llenguatge intern individual de l'infant.
- Suport emocional i font de plaer. Les relacions entre iguals són mútuament satisfactòries i inclouen ajut, acceptació, sentiments de pertinença al grup, de benestar...
- Aprenentatge del rol sexual, del desenvolupament moral i dels valors.

Cada grup és únic i les característiques que ostenta són definides per elements diversos que estan interrelacionats: la fusió i la reconstrucció dels elements que hi aporten els seus membres (coneixements, creences, expectatives, actituds, maneres de ser en general) a partir de la interrelació de tots ells, les influències que exerceixen i el paper que hi assumeix cadascun, les relacions establertes, l'estructura adoptada, l'activitat que s'hi du a terme o les circumstàncies i les persones que envolten el grup.

Les potencialitats del grup no són totes positives. Un grup pot tenir característiques determinades que provoquin efectes negatius en els seus membres. La correlació de forces en el grup, la funcionalitat de la seva constitució, la manera d'organitzar-se, la seva estructura, l'existència de membres distorsionadors... són exemples d'elements que poden no afavorir les funcions positives d'un grup. Així, un col·lectiu pot

estar liderat per una persona dictatorial que no deixa espai a les aportacions dels altres nens i nenes, alguns dels seus membres poden ser incompatibles per dur a terme accions determinades, alguns poden tenir interessos o necessitats que comportin recerca d'accions o resolucions de problemes que no beneficinen ni la persona ni el grup... Un membre d'un grup pot seguir les indicacions d'altres, no assumir responsabilitats, no tenir criteris propis i deixar-se portar pels altres components del grup que decideixen per ell... També hi ha grups que es tanquen en si mateixos, que extremen les seves particularitats, que no accepten criteris exteriors ni contempen els arguments ni les necessitats de les persones externes al grup i que creen un nucli tancat, amb conviccions rígides i poc contrastades que van en contra de tot el que no s'adapti als seus esquemes. Els valors imperants en un grup poden no respondre a principis democràtics, les estratègies utilitzades per actuar poden anar en contra de la convivència social o la manera d'entendre les relacions socials pot estar basada en visions egoïstes o insolidàries.

Tanmateix, el que és clar és que les influències del grup en l'individu, tant si són positives com negatives, hi són, i que el grup en si mateix és un context d'aprenentatge actitudinal que, malgrat que incideix més en els adolescents i en les adolescents, té també repercussions en els infants més petits, sobretot si ampliem el grup de nenes i nens a l'àmbit escolar.

2.2.4. L'escola

La creixent complexitat de les estructures socials, la diversitat de les tasques que cal realitzar al seu interior i la quantitat i diversitat de coneixements socials existents, va provocar la necessitat d'establir una educació formal que es dugués a terme en una institució social. L'escola va recollir aquesta necessitat i és aquí on s'ha centrat una educació que, seguint Bruner (1972), transmet coneixements i destreses d'una manera estructurada, ja que les cultures complexes actuals no poden deixar a la imitació ni a la interacció amb els models la transmissió del bagatge acumulat. Per l'autor, a les societats actuals hi ha un nombre tan elevat de coneixements i habilitats bàsiques que cap individu no els pot assimilar per si mateix. A més, hi ha matèries que és difícil que els infants les adquireixin en un àmbit no formal. Aquestes s'introdueixen a l'escola i, per tant, s'adquireixen bàsicament fora del context en el qual sorgeixen.

Hi ha també argumentacions donades des dels drets de la persona que demanen educació perquè aquesta pugui adquirir els coneixements

necessaris per participar socialment, així com per poder evolucionar i desenvolupar-se com a persona. La institució escolar com a entitat formalitzada i estructurada recolliria aquest dret individual per treballar-lo i donar possibilitats als seus membres de desenvolupar-lo.

Es pot entendre l'escola, doncs, com un context educatiu específic que té com a objectiu tant que els seus membres adquireixin les competències necessàries per participar en la vida pública i en el món laboral, com desenvolupar en ells un conjunt de coneixements i habilitats necessaris per al seu desenvolupament personal. Coll (1990) explicita aquestes finalitats de la manera següent:

- L'educació escolar és un dels instruments que utilitzen els grups humans per promoure el desenvolupament dels seus membres més joves. La seva especificitat respecte a d'altres pràctiques o activitats educatives [...] rau en la creença que determinats aspectes del desenvolupament de nens i nenes en la nostra cultura exigeixen un ajut sistemàtic, planificat i sostingut que sols és possible assegurar a l'escola.
- Aquesta funció es compleix, o s'intenta complir, facilitant als alumnes i a les alumnes l'accés a un conjunt de sabers i formes culturals i tractant que portin a terme un aprenentatge d'aquests. La realització d'aquests aprenentatges per part dels alumnes és una font creadora de desenvolupament, en la mesura que possibilita el doble procés de socialització i individualització; és a dir, en la mesura que els permet construir una identitat personal en el marc d'un context social i cultural determinat. (p. 441)

Miras (1991) hi afegeix que, a més del tipus de competències culturals que s'adquireixen, la importància que té el context escolar també es deu a les edats en què es realitzen aquestes adquisicions.

En el que s'acaba d'exposar rau la importància fonamental que té en la persona el context escolar com a mitjà d'influència educativa. El context escolar, a més, és rellevant pels aprenentatges actitudinals, ja que no sols en el seu si es poden dur a terme de forma planificada unes intencionalitats educatives actitudinals, sinó que també es conforma com un espai i un conjunt de persones que donen models, que duen a terme maneres de ser i de comportar-se que estan imbuïdes de valors i actituds determinats, on hi ha possibilitats de treballar amb els altres i de relacionar-se de formes concretes..., tot això amb l'establiment de relacions afectives entre els membres escolars que reforcen unes postures determinades, ajuden a entendre la relació amb els altres éssers humans, la pròpia persona o les finalitats com a individu, amb orientacions concretes que traspuen valors i actituds. La socialització

que l'escola proporciona també es caracteritza pel traspàs de valors i d'actituds socials en l'alumnat.

Les funcions que ha de complir la institució escolar que s'acaben de comentar —entre les quals destaquen les que fan referència a valors i actituds— es veuen afectades, d'una banda, per les finalitats docents establertes per les administracions educatives pertinents (de fet, representants i gestores de les necessitats i dels principis educatius de la societat), que marquen el que es vol i, d'una altra, per les característiques reals de la societat on es troba la institució escolar, que reproduïx en els seus membres (utilitzant, com s'ha dit abans, els seus agents per a aquesta funció, l'escola en aquest cas) valors, actituds, conductes, coneixements... que reproduïxen l'estructura establerta o els grups de poder que la dominen.

El fet que s'estableixin, d'una banda, uns principis educatius determinats per les administracions educatives i, de l'altra, que l'escola reproduïxi les característiques de la societat que l'acull porta a incongruències, com ara que en àmbits educatius es parli de la igualtat d'oportunitats quan dins la societat aquesta no es dona, de col·laboració amb les altres persones quan la societat és competitiva, d'abolició de jerarquies de poder entre dones i homes quan la societat està basada en aquestes jerarquies... I la incongruència encara és més gran quan s'analitza l'escola i es veu que al seu mateix interior s'estan treballant postures contraposades: finalitats que es volen aconseguir com a institució educativa i finalitats que traspassen la societat on es viu que van en contra de les primeres, principis que reclama com a institució (el respecte a la diversitat cultural, per exemple) que no es veuen recollits en els instruments que utilitza (el currículum, per exemple, recull «el coneixement» d'uns grups determinats i no d'una diversitat plural).

Pérez Gómez (1992a) ja incideix en aquesta problemàtica quan indica que la funció de l'escola de socialitzar els seus membres i dotar-los dels aprenentatges necessaris per participar en el món del treball comporta discrepàncies en el que significa la preparació per a aquest món o com es du a terme aquesta preparació. En centrar-se en la funció de l'escola adreçada a la incorporació i a la participació en la vida pública, l'autor encara hi troba més controvèrsia, ja que si l'escola ha de preparar les persones per incorporar-se a la vida adulta i pública de manera que no es trenqui l'equilibri en les institucions i se segueixin les normes de convivència, això porta a contradiccions amb el funcionament de les societats desenvolupades, on la llei del mercat, la competència, les estructures de poder... no afavoreixen precisament la convivència igualitària.

Com diu Fernández Enguita (1990):

El caràcter social de l'educació no es redueix a la seva inserció en la societat global, sinó que arriba també [...] a l'interior de la institució i el procés. El sistema educatiu, els centres escolars i les aules no són un senzill escenari de processos tècnics, sinó espais solcats per relacions de poder, grups amb interessos diferenciats, relacions socials estables, normes de conducta, valors, ideologies... (p. 24)

Atesa la importància que adquireix el fet que l'escola compleixi la funció de reproduir les característiques socials dins d'ella mateixa, a continuació es fa una ràpida exposició de com es du a terme aquest procés.

El que l'escola reproduceix valors, actituds, jerarquies, rols, maneres de comportar-se... de la societat en la qual es troba és un fet que, malgrat que les sociòlogues i els sociòlegs de l'educació ja fa temps que estudien. Per ells l'escola forma part de la societat i, com a tal, té la funció de reproduir un determinat ordre cultural, concretament, la cultura dominant. Per exemple, De Pablo (1986) indica que la cultura que el sistema educatiu transmet no és una cultura «neutra», ja que en una societat dividida en classes com la capitalista la cultura de les classes dominants és la que s'inculca a través de l'educació, la qual cosa contribueix a reproduir i perpetuar l'ordre social vigent.

La manera com l'escola transmet els valors de la classe dominant és diversa i, de vegades, soterrada. Així, els continguts escolars escollits tenen darrere seu una ideologia determinada que els legitima (tant en la seva orientació com en la manera d'inculcar-los o el temps concret que se'ls dedica), però també els rituals i les pràctiques escolars que es duen a terme a l'escola (mètodes pedagògics, sistemes d'autoritat i disciplina, mecanismes d'avaluació, etc.), traspassen i configuren una ideologia social determinada (De Pablo, 1986).

L'escola també perpetua i legitima la jerarquització social existent. En aquest sentit, Lerena (1986), basant-se en les aportacions de Durkheim, afirma que l'escola és una instància imprescindible per al manteniment de l'ordre social, i que no és autònoma, ja que res del que passa en el sistema d'ensenyament és independent de l'estructura de les relacions existents entre els diversos grups i classes socials en un moment determinat. Althusser (1974) en la mateixa línia diu que l'escola és un dels aparells ideològics de l'Estat que ocupa un lloc fonamental, no sols per la seva extensió progressiva, sinó també pel temps que infants i joves hi passen. Per ell, els continguts i les pràctiques escolars no sols amaguen a les estudiants i als estudiants les relacions socials impeding-los conèixer les condicions reals en les quals

viuen, sinó que, a més, els condueixen envers un destí en qualificar-los de forma diferenciada.

Per Subirats (1994), la funció jerarquitzadora, i no tant el fet de transmetre coneixements, és la funció fonamental del sistema educatiu. Tot el que passa en el sistema educatiu està regit per aquesta funció. Així, parteix del fet que la nostra societat es conforma majoritàriament amb persones assalariades en un sistema jerarquitzat de llocs de treball. L'accés al lloc de treball i, per tant, al nivell social i econòmic que es pot aconseguir amb el seu desenvolupament, és donat per la qualificació que atorga el sistema educatiu. Per tant, aquest es converteix en un element que possibilita o no la inserció a nivells determinats. L'autora creu que en el sistema educatiu actual encara hi ha força elements jerarquitzants que cal que l'escola analitzi, si vol assumir una sèrie de reptes envers la desjerarquització de l'ensenyament. Un d'aquests reptes són els *continguts*, que estan subordinats a la funció jerarquitzadora, malgrat que es proclami que han de servir perquè les nenes i els nens s'incorporin més bé a la societat com a persones. Es tecnifica l'ensenyament (cada vegada es donen més coneixements de caràcter tècnic) perquè es valora més allò que és tècnic i perquè així és més fàcil de controlar, i per tant de jerarquitzar (pensem en la importància que tenen les avaluacions, allò que no s'avalua no es té present) el sistema educatiu, deixant de banda sistemes de valors i comportaments, ja que són més difícils de controlar. Un altre és *la categoria social*. La categoria social a la qual pertanyen els individus quan entren en el sistema educatiu quadra molt bé amb la que tenen quan en surten¹².

Estudis duts a terme per Lerena (1986) ja confirmaven aquest darrer punt. L'autor deia que la composició social del cos estudiantil no és altra cosa que la variant o la traducció de classes, i la divisió i jerarquització internes del sistema d'ensenyament no fa sinó duplicar, i amb això legitimar i reproduir, la divisió i jerarquització internes de la societat. Hi afegia que les posicions ocupades pels alumnes i per les alumnes dins la jerarquia escolar apareixen rigorosament vinculades a la classe social d'origen i que l'anomenada «vocació» està significativament associada a la procedència social.

¹² Per donar suport a aquesta afirmació, Subirats cita un estudi realitzat a l'àrea metropolitana de Barcelona l'any 1990, on es va comprovar el fort paral·lelisme existent entre el nivell social de partida de l'alumnat i el d'arribada. Així, dins de l'estrat social alt, el 69% d'alumnat va arribar a la universitat; en el mitjà va ser el 34%, i en el baix, el 18%.

L'escola, per tant, no sols reproduïx la ideologia de la classe dominant o les seves jerarquies, sinó també, i com a conseqüència, les desigualtats existents en la societat.

La realitat que s'observa ha de fer reflexionar sobre quina incidència té i quin paper adopta un sistema que no és capaç d'aconseguir un dels seus objectius: modificar la situació de desequilibri social de partença, anul·lar-la o, si més no, mitigar-la per aconseguir la igualtat d'oportunitats. Aquesta reflexió també du a plantejar la força real que té el sistema educatiu enfront d'altres culturitzadors socials, i, per tant, les expectatives que s'hi han d'abocar. També fa replantejar les estratègies que s'han d'establir per aconseguir més poder d'influència amb l'ensenyament. Subirats, en aquest sentit, advoca per dur a terme una anàlisi sobre quins són els valors culturals que entren en el sistema educatiu i que el configuren i a través de quins mètodes es transmeten. Al mateix temps, proposa incloure elements culturals procedents dels coneixements, les pràctiques, les formes de pensament i els valors de diversos col·lectius socials, amb la intencionalitat que no sigui un grup social concret qui determini com ha de ser el sistema educatiu, o el que és la cultura, ja que en l'actualitat els models culturals més forts són els que predominen i anul·len els altres, la qual cosa condueix a un empobriment cultural.

El que s'acaba d'exposar explica fins a quin punt l'escola no pot deslligar-se de l'estructura i del sistema de valors socials. No obstant això, cal considerar que l'escola no sigui únicament una eina de reproducció social, sinó també de resistència i lluita envers aquesta reproducció. L'afirmació recull les aportacions d'Apple (1989) quan indica que:

És de vital importància que recordem que, encara que tinguem en compte el paper que les escoles, com s'ha demostrat, desenvolupen en la reproducció de les relacions de raça, sexe i classe en aquesta societat, el sistema educatiu i les seves polítiques i pràctiques internes s'han construït, històricament, a partir de conflictes. Molts dels resultats d'aquests conflictes han estat compromisos que han de computar-se com a victòries, i no com a pèrdues, per a la majoria del poble [...] Malgrat que les nostres institucions formals d'educació elemental i secundària presenten una gran semblança organitzativa amb el treball remunerat d'oficines i fàbriques, i encara quan «seleccionen i preparen els joves per a la desigualtat», si se les compara amb aquests altres àmbits de treball, les escoles són clarament més igualitàries i participatives. (p. 189)

L'educació i els educadors poden gaudir d'un lloc important en aquesta llarga revolució, en l'impuls creatiu envers una cultura democratitzada, una política democratitzada i una economia democratitzada. (p. 199)

L'escola té eines per intentar no seguir mimèticament el que li traspasa la societat: intencionalitat en la seva acció, uns objectius fixats i una planificació per aconseguir-los. Disposa de mecanismes per organitzar l'aprenentatge i de diversos models d'actuació. Si l'objectiu és actitudinal, per exemple, pot, com en qualsevol altre, gaudir de l'avantatge de programar-lo, adaptar-lo a la situació determinada en què es produeix el procés d'ensenyament/aprenentatge, avaluar-lo i, a partir d'aquesta avaluació, modificar el procés d'ensenyament per adequar-lo a una adquisició més bona per part de l'estudiant. Aquests mecanismes establerts i reconeguts dins l'àmbit escolar possibiliten una llibertat d'acció i d'eficàcia que manquen en altres àmbits.

Les teories de la reproducció expliquen fins a quin punt l'escola no es pot deslligar de l'estructura ni del sistema de valors socials, i són també un referent del qual es pot partir perquè l'escola lluiti en contra d'aquells aspectes amb els quals no està d'acord, i més encara si es té present que disposa d'eines per fer-ho o que l'estructura social actual és complexa i canviant, la qual cosa facilita que grups determinats amb certa incidència en l'àmbit social tinguin, cada vegada més, parcel·les dins les escoles¹³.

2.3. EL DESENVOLUPAMENT MORAL

Quan en el capítol 1.3 s'ha parlat de com s'entenen les actituds en el context d'aquest treball, s'ha fet referència a la relació que s'establia entre aquestes, els valors i la moralitat de l'individu. Aquesta relació fa entendre la importància que adquireix el desenvolupament moral de la persona, el qual, condicionat per factors diversos, és el que possibilita que l'ésser humà arribi a uns estadis morals determinats i, per tant, que pugui interaccionar de maneres diverses valors i actituds, que els caracteritzi de formes diferents, que tinguin la possibilitat d'utilitzar uns mecanismes d'aprenentatge actitudinal determinats, o que les raons que hi ha darrere de les actituds escollides siguin unes o unes altres. Aquest aspecte, el de la justificació que es dona de les actituds per part de l'individu que les té, com es veurà més endavant, és un dels elements clau en l'educació actitudinal que es proposa.

¹³ Hi ha estudis, com els etnogràfics (citats a Torres, 1987, 1989, o Willis, 1988), que indiquen com s'introdueixen a l'escola altres cultures que no són les socialment dominants, per exemple: la cultura pròpia de nois i noies dins dels àmbits formals dels centres educatius.

El primer que farem serà deixar clar de quina postura es parteix en el desenvolupament moral. També s'hi inclouen aspectes generals i resumits de les aportacions dels autors i de les autores que es consideren més rellevants dins del desenvolupament moral, amb la intenció d'aclarir punts de referència de les seves postures.

2.3.1. Com s'entén el desenvolupament moral

Les teories sobre el desenvolupament moral es basen en concepcions diferents, i fins i tot algunes arriben a ser contraposades. De fet, si seguim Keil (1989), veiem que hi ha dos plantejaments, cadascun dels quals parteix de factors determinats diferents:

- Aquells que fan èmfasi en *factors de l'experiència* que tenen lloc durant la socialització.
- Els que es basen en *factors ontològics i de maduració*.

Puig i Martínez (1989) també divideixen les teories en dos grans blocs que fan referència a com cadascú entén la moral:

- Com a *adaptació heterònoma*.
- Com a *construcció d'un pensament just i autònom*.

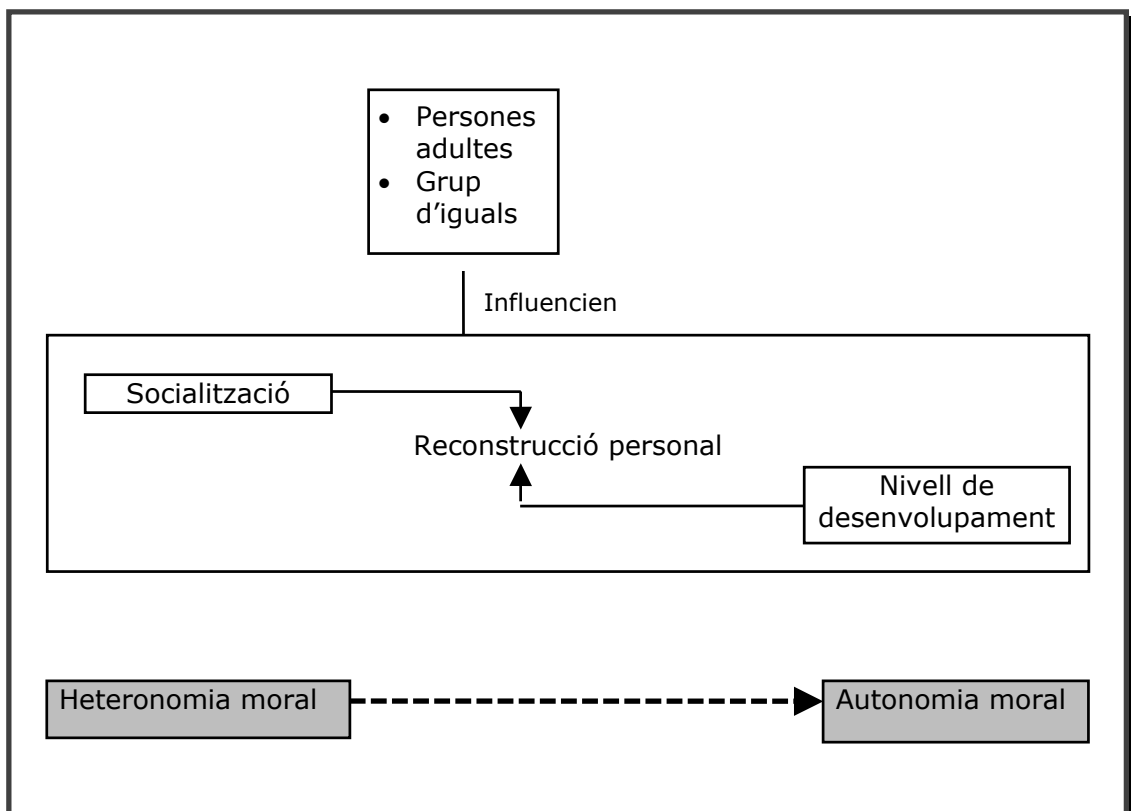
Totes dues classificacions es barregen de manera que, normalment, es relacionen els factors socials amb la moral heterònoma, i els maduratiu, amb la construcció del pensament autònom; d'aquesta manera es conformen dues línies diferents: la que veu el desenvolupament moral com un procés d'interiorització de normes i factors socials, i la que l'entén com una elaboració de l'individu sobre el que és just o no.

Existeixen, tanmateix, diferents intents en la línia d'interrelacionar factors de socialització amb els maduratiu, sobretot a partir de la constatació que en el desenvolupament moral que segueix un infant es dona un procés que va de l'heteronomia moral a l'autonomia moral (Piaget, 1971).

La posició que s'ha adoptat en aquest treball consisteix a considerar que les dues postures més rellevants en el desenvolupament moral, més que contraposar-se, s'han de relacionar. El problema, per nosaltres, no rau tant a considerar si la moral de l'infant és determinada per factors

socials o de desenvolupament, sinó a acceptar que tots dos influeixen en les capacitats morals, l'orientació i les característiques de la moral de cada persona. La preocupació tampoc no rau a definir-nos per teories que descarten l'heteronomia moral o l'autonomia moral. El nivell de desenvolupament de les capacitats de l'infant, així com els aprenentatges concrets que realitza a partir de les relacions socials que estableix amb els iguals i amb les persones adultes, per nosaltres, ja estableixen uns límits entre l'una i l'altra. Això vol dir que s'advoca perquè la socialització i les experiències personals d'un infant són les que marquen el tipus de moral que aquest va adquirint, però que, al mateix temps, les seves característiques de desenvolupament permeten o impedeixen processos morals o visions ètiques determinades. Així, les primeres edats, on la criatura no té capacitat per posar-se en el lloc de les altres persones, ni per analitzar i escollir entre dues opcions morals determinades, la moral que anirà adquirint serà la que li proporcionin les persones adultes que l'envolten, i és, per tant, l'heteronomia la que marca les seves accions, parers i sentiments. La interrelació dels elements experiencials i de desenvolupament serà la que permetrà —a partir d'un cert moment i durant tot un procés on la persona adulta té un paper important— que vagi abandonant la moral aportada per altres i construint la seva pròpia amb autonomia. L'autonomia moral, però, no sempre arriba a assolir-se totalment, ja que la història de l'individu i el desenvolupament de les seves capacitats, condicionen i determinen el grau en què aquesta es manifesta.

Educació moral



Estem amb Piaget (1971) quan diu que la raó moral és el resultat del desenvolupament cognitiu i de les relacions interpersonals que constitueixen la vida col·lectiva¹⁴, i que l'infant experimenta un desenvolupament que el porta d'una moral basada en la pressió adulta a una altra basada en l'autonomia.

Amb tot, cal deixar clares algunes qüestions que aquí es mantenen. En primer lloc, la *construcció autònoma de la moral*, pel que fa al contingut amb el qual treballa o a la manera de treballar-lo, *està mediatitzada* (en un grau més o menys elevat) per les *opcions socials properes*, en tant que aquestes són la base de l'inici de l'anàlisi i de la reflexió i, com a tal inici, configuradores de marcs referencials dels quals l'individu pot apartar-se, però que són punt de partença; així com perquè la pròpia capacitat d'elecció, malgrat que resti oberta a qualsevol possibilitat, ha de partir de relacionar, contraposar o contrarestar les noves concepcions morals que s'estiguin manejant amb les opcions socials existents.

Cal també tenir present que *l'infant no interioritza tal qual les idees imperants en la seva societat*. Es parteix de la consideració que aquestes idees, més concretament les que aporten les persones més properes a l'infant (adults i grup d'iguals), són la base de la seva construcció, però, i aquí s'està d'acord amb els enfocaments cognitius, *és el propi infant qui reeabora el que li arriba* a partir de relacionar-ho amb el que ja té (experiències anteriors, esquemes de coneixement...).

Un altre aspecte que cal destacar és que *l'estructura cognitiva de l'infant* condiona el desenvolupament del pensament moral en allò que fa referència a la forma, és a dir, a com es raona. Poder fer inferències lògiques, classificar i manejar relacions quantitatives entre objectes, deduir implicacions d'hipòtesis o de fets concrets, contrastar parers... possibilita també un raonament moral determinat. Estem d'acord amb Kohlberg (1982) quan argumenta que hi ha paral·lelisme entre el raonament lògic i el raonament moral. El primer (resultat de la interacció entre subjecte i medi) és condició necessària per arribar al segon¹⁵.

¹⁴ Altres autors i autores de teories cognitives, com Kohlberg o Turiel, també parteixen de la consideració que les aptituds morals (com les intel·lectuals) són el resultat de la interacció entre subjecte i medi natural i social.

¹⁵ No obstant això, per Kohlberg

També cal contemplar la *interacció social* com a bàsica en el desenvolupament moral, tant perquè és font d'estímuls cognitius i socials com perquè l'estructura mateixa que conforma la interacció social permet situar-se en la perspectiva de l'altra persona (empatia amb l'altra persona), condició necessària perquè el desenvolupament moral vagi evolucionant. En aquest sentit, és necessari que l'infant tingui bona competència social i habilitats socials que li permetin relacionar-se amb les altres persones de forma satisfactòria. Aquesta afirmació sobre la importància que adquireix la interacció social, estaria en la línia del que expliciten Turiel i Smetana (1989) quan parlen del pensament moral i de la conducta real i afirmen que el pensament social és bàsic per a les accions de l'individu i que els judicis morals són construccions de l'infant en interacció amb el medi social, per la qual cosa cal basar-se en les interaccions entre pensament, acció i cultura.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és que en el desenvolupament del pensament moral influeix no sols l'àmbit social al qual es pertany, el desenvolupament lògic o les interaccions socials, sinó també l'*afectivitat* de l'infant i els *hàbits comportamentals adquirits*. Una i altres condicionen el contingut del pensament moral, així com la manera de manejar-lo. Continguts i forma del pensament moral, a més, s'interrelacionen de manera que és difícil separar-los¹⁶.

A més, el pensament moral segueix uns *estadis evolutius*. Aquests, malgrat que tenen una seqüència més o menys estable, depenen en cada individu dels factors que influeixen en el seu desenvolupament moral (context social on viu, experiències personals viscudes, desenvolupament cognitiu...), fet que provoca que infants de les mateixes edats o de cultures diferents no estiguin en els mateixos estadis, o que persones adultes no arribin als estadis més elevats.

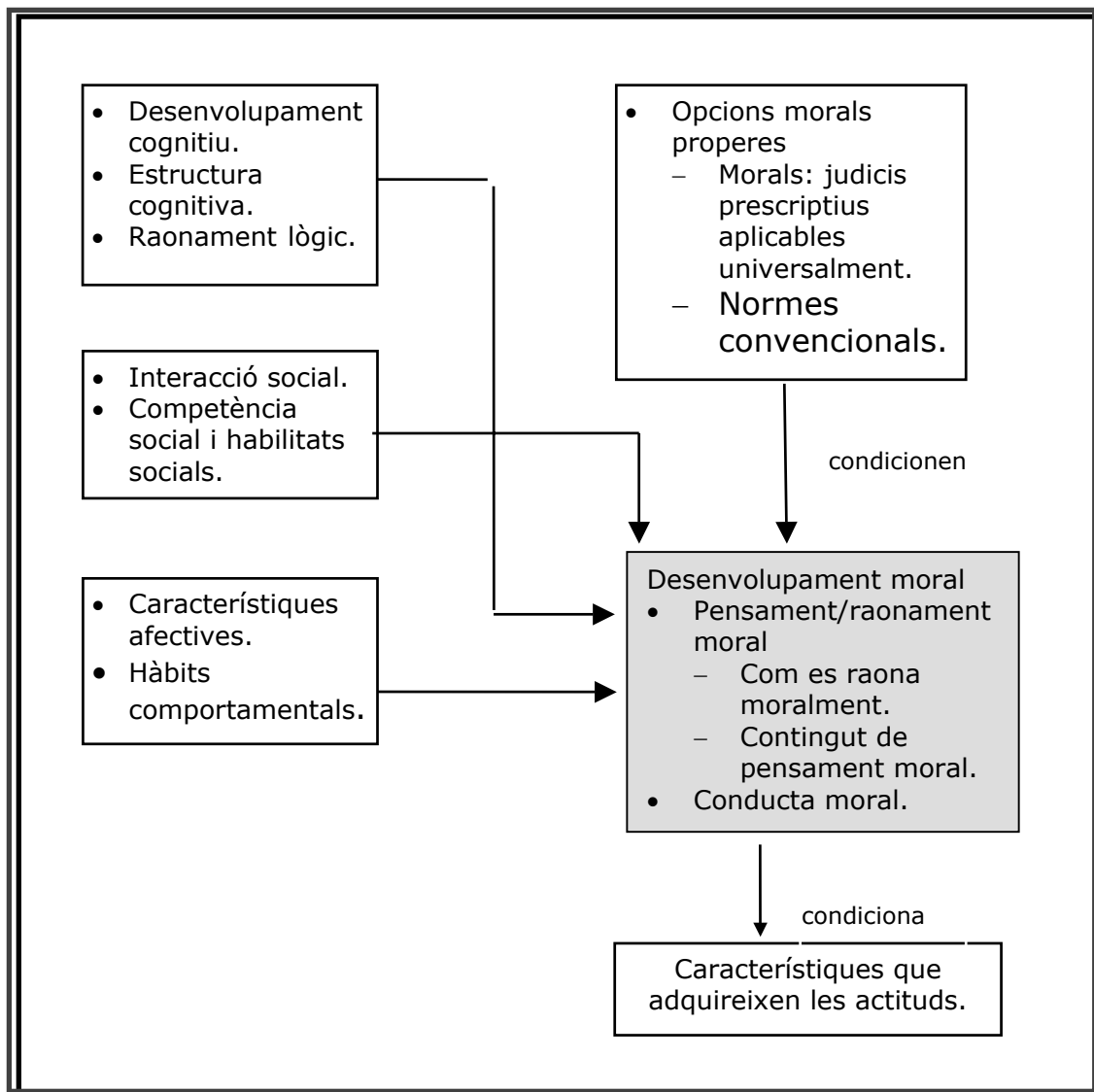
També cal tenir present que el pensament moral parteix d'un *coneixement social que contempla més aspectes que les normes convencionals*. Així, l'infant diferencia aspectes diversos en aquest coneixement i, més bàsicament pel que fa referència al pensament moral, entre moralitat i convenció moral. Aquesta depèn d'una regla

[...] si el desenvolupament lògic és una condició necessària del desenvolupament moral, no és una condició suficient. Molts individus estan en un estadi lògic més alt que l'estadi moral paral·lel, però en essència no n'hi ha cap que estigui en un estadi moral més alt que el seu estadi lògic. (p. 34)

¹⁶ Peters (1984, 1987) incideix en aquests aspectes quan critica Kohlberg pel fet de basar-se excessivament en el raonament de l'infant com a condicionant del judici moral, o quan argumenta que és difícil separar forma de contingut.

social i, com a tal, és arbitrària, per la qual cosa varia segons el context on es dona, mentre que la moralitat fa referència a judicis prescriptius que són aplicables universalment.

Desenvolupament moral



Finalment, s'ha de tenir present que en el procés de desenvolupament moral de l'infant es torna rellevant, ja des de les primeres edats, *el paper de la persona adulta*, no sols pel tipus de moral que va imposant, sinó també per les justificacions que dona, pels mecanismes que utilitza..., o pel paper que permet desenvolupar a l'infant, que condicionen el desenvolupament del judici moral infantil. Així, postures que manifesten el perquè d'allò que s'ha decidit, es realitza o s'exposa, i aquelles que donen importància a allò que fa l'infant, que el deixen

escollir entre opcions diferents, que permeten que expressi allò que vol, que pensa o que sent, faciliten en la nena o en el nen un bagatge que li farà més accessible el pas a l'autonomia moral. Quan l'infant va iniciant-se en l'autonomia moral, l'encoratjament de la persona adulta envers el fet que la criatura es decideixi davant de dues opcions, que sàpiga solucionar els errors propis, analitzar conflictes, tenir autonomia personal..., afavoreix la consecució de l'autonomia moral infantil. El fet que la persona adulta utilitzi unes estratègies basades en relacions coercitives o en altres de cooperatives, marca les possibilitats que s'ofereixen a l'infant per ser autònom moralment, al mateix temps que caracteritza una determinada manera d'entendre la moral.

Partint de les idees que s'han exposat, a continuació es descriu el desenvolupament moral de l'infant prenent com a model algunes de les teories més rellevants. De cadascuna s'han aprofitat les aportacions que més s'adiuen amb la postura que s'acaba de manifestar. Amb tot, les aportacions realitzades des dels enfocaments cognitius són la base. És per aquesta raó que en l'exposició manca la introducció de factors que condicionen el desenvolupament moral, com ara l'afectivitat o els hàbits comportamentals, per exemple, ja que les investigacions realitzades en aquest camp no han relacionat aquests aspectes amb els cognitius, que són els que han centrat l'atenció.

Finalment, s'inclou un resum de les característiques de cada etapa del desenvolupament moral que s'han escollit a partir de les aportacions de les teories exposades que estan d'acord amb els principis establerts. Per establir les etapes s'han escollit les que marca Piaget, ja que la franja d'edat que inclou cadascuna és prou representativa d'unes característiques infantils determinades.

2.3.2. Aspectes generals de les teories més rellevants

■ *Piaget*

Piaget és un autor clau per entendre el desenvolupament moral de l'infant¹⁷. Malgrat que les seves aportacions han estat reconstruïdes en sentits diversos, són la base en la qual han recolzat els tractaments posteriors. Tanmateix, no ha estat exempt de crítiques, sobretot les que

¹⁷ L'obra de Piaget parteix de 1932 amb *El juicio moral en el niño* (que en una traducció posterior es va canviar per *El criterio moral en el niño*). Més endavant, en *La nueva educacion moral* (amb altres autors, Buenos Aires, Losada, 1968) i *La autonomia en la escuela* (amb Heller, Buenos Aires, Losada, 1968) torna a insistir en aquesta temàtica.

provenen del camp de l'ètica o de la filosofia, que l'acusen de dur a terme aportacions molt parcials i incompletes (reduir el camp d'estudi a regles que cal observar, sols tocar la justícia, no investigar conductes ni sentiments...).

L'autor fa la seva proposta sobre l'evolució de la moralitat a partir d'investigar, amb infants de sis a catorze anys, les regles en els seus jocs espontanis, les regles pròpiament morals d'origen adult i l'estudi de la noció de justícia. En les investigacions l'interessa més centrar-se en les raons i justificacions que donen les criatures sobre les seves accions que no pas les valoracions morals d'aquestes. Per Piaget, dos infants poden valorar un fet de la mateixa manera (està bé, per exemple), però la raó que els fa arribar a aquesta valoració pot ser diferent (por de ser castigat, trencament d'un acord...). Així mateix, dues conductes poden ser iguals però poden ser degudes a motivacions diferents (fer els deures perquè es rebrà una recompensa o perquè s'ha pres el compromís de fer-los). Tenint present això, basa el desenvolupament social i moral de l'infant en el judici moral d'aquest, malgrat que també hi introdueix el paper rellevant que tenen en aquest desenvolupament les relacions interpersonals. És important tenir present, com indica el propi Piaget, que les investigacions que va realitzar eren sobre el judici moral teòric dels infants, no sobre el pràctic, és a dir, sobre allò que els infants creien a partir de posar-los davant de problemes morals i no sobre el que feien. No és el mateix el que es creu que el que es fa (influint per altres factors), però, malgrat això, Piaget creia que hi havia relació entre el judici teòric i la conducta moral.

Per Piaget, el desenvolupament cognitiu és bàsic en l'evolució de la moralitat, ja que, segons ell, existeix correlació entre la intel·ligència i el judici moral.

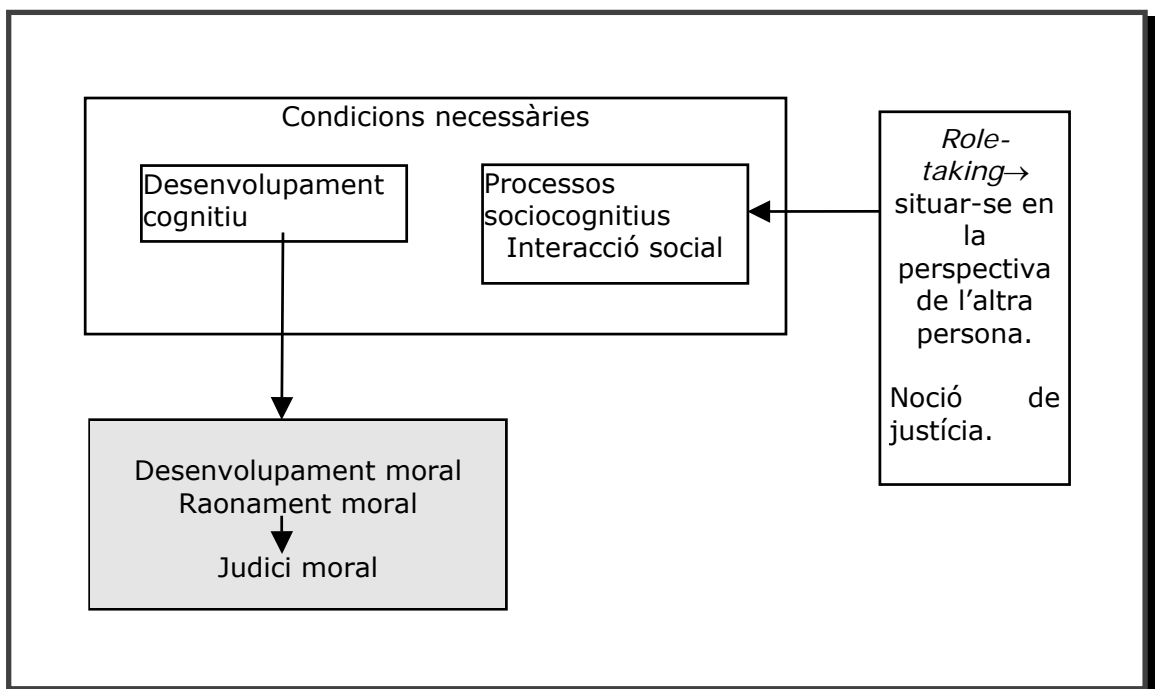
La moralitat infantil passa per estadis evolutius que van des de l'egocentrisme inicial fins a uns altres on s'adquireix autonomia moral i es té noció de justícia, respecte mutu i solidaritat. Per tant, per l'autor es parteix d'una moral heterònoma per arribar a una altra d'autònoma. En la primera, la pressió i la coerció de la persona adulta és la que preval, en la segona, la cooperació amb les altres persones és la que la possibilita. El paper actiu que va adquirint l'infant de reconstrucció del que té juntament amb la interacció social, així com la maduresa del judici moral, són la clau d'aquesta evolució i li faciliten que es vagi deslligant de la moral heterònoma. L'assumpció de les normes socials i morals en aquesta moral ja no es deuen a una autoritat que les dicta, sinó a una interiorització conscient d'aquestes per part de l'infant, duta a terme a partir d'exercitar la capacitat per posar-se en el lloc de l'altra persona, de limitar els propis interessos i d'analitzar diferents propostes.

■ Kohlberg

Kohlberg és l'altre autor bàsic per entendre el desenvolupament moral de l'individu. Amb plantejaments cognitius com Piaget i partint d'ell, ha construït una de les teories sobre desenvolupament moral que més informació ha donat i que ha possibilitat aplicacions a camps diversos, entre ells l'escolar. Malgrat que és l'autor de referència obligada quan es parla de desenvolupament moral, tema sobre el qual ha realitzat nombroses investigacions, també ha rebut crítiques a les seves teories pel que fa a alguns aspectes, com ara la universalitat o invariabilitat dels seus estadis, o no considerar suficientment la conducta moral, els valors morals concrets o els sentiments morals.

Com Piaget, s'interessa pel raonament moral i pel sentit de justícia (eix de la moralitat), i no tant per la conducta moral o els valors morals concrets. Basa els seus estudis en investigacions sobre els conflictes entre les normes. A diferència de Piaget, va estudiar tant problemes hipotètics com reals, com també judicis teòrics davant d'aquests problemes o, darrerament, les conductes morals que seguien els individus.

Desenvolupament moral segons Kohlberg



Per l'autor, desenvolupament cognitiu i processos sociocognitius són elements configuradors del desenvolupament moral. El concepte de

perspectiva sociomoral (punt de vista que adopta l'individu en definir els fets socials i els valors o deures sociomorals) per Kohlberg és bàsic, ja que es troba sota l'adopció de rols i del judici moral. El *raonament* que fa l'individu a partir de les seves capacitats cognitives el durà a formular judicis morals (distingir entre el que està bé i el que està malament). En aquest procés no es veu important el contingut amb el qual es treballa, sinó les raons que s'utilitzen. El fet, però, que existeixin unes capacitats cognitives no garanteix un judici moral elaborat (ja que hi faltaria un desenvolupament sociomoral) ni una conducta moral coherent amb aquest judici

Si el raonament lògic és una condició necessària però no suficient per a la maduresa del judici moral, aquesta és una condició necessària però no suficient per a la maduresa de l'acció moral. No es poden seguir els principis morals si no s'entenen (o no s'hi creu). Tanmateix, es pot raonar en termes de principis i no viure d'acord amb ells. (Kohlberg, 1987, p. 94)

Això no obstant, Kohlberg (Delval i Enesco, 1994) exposa factors que ajuden a establir coherència entre judici moral i acció moral: situació particular en què cal actuar i les seves influències, els motius i les emocions de l'individu, la fermesa de la seva voluntat per actuar d'acord amb els principis...

Per Kohlberg existeixen tres nivells morals, i en cadascun hi ha dos estadis evolutius (el segon és una forma més avançada i organitzada del primer), en total sis grans estructures de raonament moral (ja que per ell el raonament moral és allò que identifica l'estadi moral concret en el qual es troba un individu) que tenen molt a veure amb les capacitats cognitives de la persona. Per passar d'un estadi a l'altre, l'individu ha d'haver assolit les característiques de l'estadi anterior, encara que també es pot pertànyer majoritàriament a un estadi però tenir trets de l'estadi inferior o superior

[...] els successius estadis de judici moral suposen un progrés en el nivell de desenvolupament intel·lectual, així com un grau d'empatia o capacitat per assumir rols, una perspectiva social, cada vegada millor. Cada nou estadi de judici moral apareix al final d'un procés d'adquisicions en què primer s'arriba al nivell de desenvolupament intel·lectual requerit, i posteriorment a la perspectiva social que aquest nivell permet encara que no l'assegura, finalment els dos factors aporten les condicions necessàries però no suficients per al desenvolupament del raonament moral. Tant les aptituds intel·lectuals i socials, com les pròpiament morals no apareixen com una senzilla manifestació de possibilitats innates, ni tampoc es formen com a resultat de la impregnació sociocultural. Són, per contra, el resultat de la interrelació adaptativa optimitzant entre el subjecte i el seu medi natural i social. (Puig i Martínez, 1989, p. 89 i 90)

Els estadis inclouen les característiques de ser irreversibles, universals, formar estructures de conjunt i estar jeràrquicament interrelacionats.

Síntesi de la teoria de Kohlberg

	Nivell I. Preconvencional		Nivell II. Convencional		Nivell III. Postconvencional o de principi	
	Estadi 1 ≈5-8 anys	Estadi 2 ≈8-14→ anys	Estadi 3 ≈12→ anys	Estadi 4 ≈16→ anys	Estadi 5 ≈20→ anys	Estadi 6 ≈20→ anys
<i>Nivell intel·lectual</i>	Abandonar el pensament preoperatori i iniciar operacions concretes.	Operacions concretes. Reversibilitat.	Inici d'operacions formals.	Operacions formals.		
<i>Perspectiva social</i>	Perspectiva egocèntrica.	Perspectiva individual concreta.	Perspectiva de l'individu en relació amb altres individus.	Perspectiva de la societat en conjunt.	Perspectiva anterior a la societat.	Perspectiva del punt de vista moral.
<i>Nivell de consciència moral</i>	Moral heterònoma.	Moral instrumental i individualista.	Moral normativa interpersonal.	Moral del sistema social.	Moral del contracte i dels drets humans.	Moral de principis ètics universals.
<i>Idea de la vida bona i justa</i>	Maximitzar el plaer via obediència. Justícia com a igualtat pura.	Maximitzar el plaer via intercanvi equivalent. Justícia com a imparcialitat i igualtat.	Interaccions satisfactòries. Justícia com a equitat entre individus.	Sistema de normes interioritzat. Justícia com a igualtat davant la llei.	Llibertat ciutadana i benestar públic. Justícia com a igualtat per arribar a un acord.	Llibertat moral. Justícia com a adequació a principis ètics universals.
<i>Sancions</i>	Càstigs. Privació de recompenses físiques.		Deshonra. Privació de l'afecte i del reconeixement social.		Culpa. Reacció de la consciència.	
<i>Motivacions</i>	Evitar càstig.	Servir els propis interessos.	Necessitat de ser bo davant les altres persones.	Mantenir el bon funcionament social.	Autorespecte i sentit de l'obligació davant l'acord.	Sentit d'obligació respecte als principis ètics.
<i>Validesa</i>	Entorn natural i social.		Grup de les persones primàries de referència.	Membres de l'entitat política.	Membres de la comunitat de dret.	Tots els individus.
Estadi en el qual es queden la majoria dels nois i noies adolescents i les persones adultes						

Font: adaptació de Puig i Martínez, 1989 (p. 103)

Per l'autor, no tothom arriba al darrer estadi, ja que la majoria de les persones adultes es queden en el pensament convencional (en els seus estudis longitudinals sols un 10% de les persones adultes que

superaven els vint-i-cinc anys havien arribat a l'estadi 5 del nivell postconvencional). En aquest fet Kohlberg es diferencia radicalment de Piaget, ja que aquest pensava que els nois i noies adolescents eren ja autònoms moralment, mentre que per Kohlberg, com acabem de veure, són molt pocs els individus que arriben a assolir una autonomia moral i, si ho aconsegueixen, és quan ja són persones adultes (vint-i-sis anys en les seves investigacions).

Delval i Enesco (1994) expliciten raons sobre el perquè d'aquestes diferències entre Piaget i Kohlberg. La complexitat dels problemes plantejats als individus estudiats era diferent: Kohlberg plantejava conflictes poc freqüents i adreçats a persones adultes, Piaget ho feia amb situacions freqüents en la vida quotidiana dels infants (Delval i Enesco plantegen si l'autonomia del judici moral depèn de la complexitat de la situació dels elements que hi estan implicats i dels costos emocionals, morals o legals de cada decisió). Una altra raó la trobaríem en el fet que Piaget parla de tendències evolutives (manera predominant de concebre els problemes morals però que no és única) i no d'estadis o nivells evolutius morals, mentre que Kohlberg parla de successió d'estadis morals que representen formes progressivament superiors de raonar.

■ *Turiel*

Les aportacions d'un altre autor, Turiel, també són necessàries per entendre l'evolució moral, més concretament perquè donen una visió diferent de com l'infant desenvolupa el seu coneixement social (aspecte que li condiciona el seu pensament moral). Per Turiel (1984, 1989), el *coneixement social* es construeix mitjançant les accions del subjecte sobre el seu entorn social, per les accions i reaccions de les altres persones sobre l'individu, així com per les reflexions que el propi individu fa sobre els resultats de les accions. A partir d'aquí, per Turiel, en l'estructura del món social de l'infant hi ha tres categories generals:

- Psicològica: concepte que l'infant té de les persones com a sistemes psicològics.
- Social: concepte que l'infant té respecte a com interactua amb la gent.
- Moral: concepte que l'infant té sobre com ha de comportar-se la gent entre si, és a dir, els judicis morals projectius que fa l'infant.

La interrelació de l'individu amb el medi estructura una manera de pensar que porta a entendre la societat d'una manera també determinada. La construcció del coneixement social que realitza l'individu no la fa globalment, sinó que la realitza per dominis que estan

relacionats amb nivells diferents d'interrelació amb el medi social. Bàsicament, Turiel diferencia els dominis de convenció (regles de caràcter arbitrari d'una col·lectivitat, per exemple: anar en fila al pati) i moralitat (judicis sobre justícia, drets o benestar, per exemple: fer mal a algú) i afirma que cadascun té etapes de desenvolupament diferents. Si per Piaget i Kohlberg moral i social estaven juntes en l'infant, per Turiel no és així. Segons l'autor, l'infant des dels quatre o cinc anys diferencia entre la convenció social i la moralitat.

2.3.3. Primeres edats. Etapa preoperacional

Es parteix del fet que l'infant quan neix no té consciència del que és bo o dolent, és a dir, no neix amb una moralitat innata. Com indica Piaget (1971), l'infant neix amb un estat d'anomia, és a dir, d'absència de regles. Ha d'anar realitzant un aprenentatge moral que el durà a poder prendre consciència d'allò que és bo o dolent.

En els primers anys l'infant realitza el seu aprenentatge moral a partir del contacte social, més concretament, del que li traspassen o li imposen les persones adultes que més relació tenen amb ell. L'infant aprèn per observació i imitació dels models propers, interioritza actituds i valors dels models que imita a partir d'identificar-s'hi. Si, a més, són reforçats amb manifestacions d'afecte, aprovació o recompenses de qualsevol mena, tendeixen a persistir. També aprèn a partir de la modelació que fan les persones adultes de la seva conducta. Aquestes utilitzen l'autoritat i la força afectiva que tenen envers l'infant per imposar conductes i maneres de fer i de dir a partir de recompenses i de càstigs¹⁸.

Si és certa aquesta incidència de les persones properes, també ho és que els infants tenen uns estadis evolutius que els possibiliten unes morals o unes altres. Per Piaget l'estadi evolutiu en què es troba l'infant interacciona amb les experiències d'aquest, i aquesta interacció és la que provoca les característiques del desenvolupament moral de l'infant.

Segons Piaget, la criatura comença el seu desenvolupament moral amb una fase premoral (en l'etapa motriu), on no té consciència de les regles. Quan entra en l'estadi de raonament intuïtiu, preoperacional, és quan, segons l'autor, el desenvolupament moral de l'infant accedeix al

¹⁸ Que en les edats primerenques s'apregui per reforçament o per imitació és un fet que cal contemplar com una realitat per tenir-la present i per adequar els mecanismes necessaris per aconseguir que l'infant vagi sent autònom, més que no pas per utilitzar-la com a recurs instructiu tal qual. Tindrem present, també, que la imitació de models persisteix al llarg dels anys, per la qual cosa no es dona solament en l'etapa egocèntrica de l'infant.

realisme moral. Aquest es caracteritza per creure que el deure és heterònom i que, per tant, s'ha d'estar conforme amb les normes externes, creure que aquestes són fixes i absolutes, i veure la responsabilitat com quelcom que està d'acord amb regles plantejades, no per la intencionalitat de la conducta que compleix la norma, sinó pel seu resultat material (les conseqüències d'una acció es jutgen segons criteris de caràcter físic no sociomoral).

L'infant d'aquesta edat és egocèntric, fet que li impossibilita diferenciar entre experiències objectives i subjectives, entre allò que és extern i el que és intern. No diferencia tampoc la perspectiva pròpia de la de les altres persones, aspecte que li impedeix posar-se en el lloc d'aquestes. L'egocentrisme el porta a confondre els seus desitjos amb els dels altres, per la qual cosa és molt receptiu a acceptar impositcions de les adultes i dels adults propers i fer-se-les seves. Coerció de la persona adulta i egocentrisme de l'infant es reforcen mútuament: el segon possibilita la imposició de normes externes per part de la persona adulta, i el primer potencia l'egocentrisme. L'heteronomia moral, doncs, és pròpia d'aquest estadi (Piaget, 1971). La persona adulta aquí és l'autoritat i font de regles i prohibicions. És qui pressiona i imposa a l'infant la seva moral. L'infant la respecta, tant per por com per estimació, i la moral adulta es veu com a pròpia amb el deure de respectar-la i seguir-la.

Kohlberg està d'acord amb Piaget en el fet que dins d'aquesta etapa l'infant té una moral heterònoma i basa els seus criteris a acatar l'autoritat. Per l'autor, l'infant és en l'estadi premoral.

En aquesta etapa, però, estaríem amb Turiel (1984) en la consideració que l'infant, malgrat que tendeix a acatar l'autoritat adulta com a legítima, pot raonar sobre continguts morals senzills (per exemple, la diferenciació que pot fer entre normes morals i convencionals li suposa poder raonar, de forma molt senzilla, sobre si estan bé o malament).

2.3.4. Etapa operacional. Operacions concretes

En aquesta etapa, l'infant, en tenir eines cognitives (operacions concretes) que li permeten entendre que és diferent de les altres persones o situar-se en la perspectiva de les altres persones, entra en un període de moral de reciprocitat i cooperació, segons Piaget. L'infant realitza recorreguts evolutius que Piaget centra en tres temàtiques (estudiades ja en l'etapa anterior): les regles en els jocs infantils espontanis, les regles pròpiament morals d'origen adult i la noció de justícia. Per exemple, Piaget indica que dins les regles de joc la pràctica

de regles de cooperació és incipient entre els set o vuit anys i els deu anys, o que es té interès per la pròpia regla als onze o dotze anys; que la consciència de regla racional (decidida lliurement pels infants implicats) apareix als nou o deu anys. Quant a les regles morals d'origen adult, indica que entre els vuit i deu anys el motiu per no mentir és que la mentida és dolenta en si mateixa, mentre que en els deu a dotze anys ho és perquè aconsegueix enganyar, cosa que no és convenient per l'acord mutu i la reciprocitat. Quant a la justícia, indica que als vuit a onze anys es pren aquesta com a igualtat, mentre que als onze a dotze anys pren la consideració d'equitat.

L'evolució de la moral és paulatina, ja que el pas de la moral heterònoma a l'autònoma es va conformant a poc a poc. Aquesta etapa és de transició envers la moral d'autonomia: les relacions interpersonals de l'individu, basades en la igualtat, la reciprocitat i la cooperació, possibiliten que la persona es dirigeixi cap a un judici moral autònom, ja que fomenten que aquesta prengui consciència de quines són les normes ideals que permeten una vida social concreta i respecti els altres éssers humans.

Kohlberg coincideix amb Piaget en el seu primer estadi i en el segon (tots dos inclosos en el nivell I preconvencional). El primer estadi, segons Kohlberg, és el que presenta la majoria d'infants que tenen entre cinc i vuit anys (per la qual cosa estaria a cavall entre l'etapa intuïtiva i la d'operacions concretes de Piaget), alguns nois i noies adolescents i molts delinqüents. El denomina de «moralitat heterònoma» i les seves característiques són les d'evitar la transgressió de les normes que estiguin sancionades amb càstig, o obeir per obeir. L'infant no entén les regles convencionals no socials i, per tant, no les defensa. El que preval és satisfer les seves necessitats i els seus interessos. El segon estadi «d'individualisme» (que tendeix a presentar-se dels vuit als catorze anys) té propòsit instrumental i d'intercanvi, l'infant ja es distancia de les percepcions immediates i reconeix que els altres éssers humans tenen també interessos i parers que poden entrar en conflicte amb els propis. Es col·loca, però, en un punt de vista individual concret que el fa actuar en benefici propi i satisfer les pròpies necessitats. Al mateix temps, estableix amb altres persones un intercanvi de beneficis i satisfà també les necessitats d'aquestes. Se segueixen les regles perquè repercuten en un benefici propi i perquè es creu que és just que els altres i les altres facin el mateix. L'intercanvi de favors entre individus serà la pauta, però allò que està bé sempre està en funció de la situació en què es troba el subjecte i els seus propis interessos.

Relacions entre els estadis lògics de Piaget i els estadis morals de Kohlberg

<i>Estadi lògic</i>		<i>Estadi moral</i>
Pensament simbòlic.		Estadi 0: allò bo és el que vull i m'agrada.
Operacions concretes.	Subestadi 1, classificació categorial.	Estadi 1: orientació cap al càstig-obediència.
	Subestadi 2, pensament concret reversible.	Estadi 2: hedonisme instrumental i reciprocitat concreta.
Operacions formals.	Subestadi 1, relacions que impliquen la inversa de la recíproca.	Estadi 3: orientació cap a les relacions interpersonals de mutualitat.
	Subestadi 2.	Estadi 4: manteniment de l'ordre social, regles i autoritat.
	Subestadi 3.	Estadi 5A: contracte social, perspectiva utilitària cap el compliment de la llei. Estadi 5B: orientació basada en la llei superior i la consciència. Estadi 6: orientació basada en principis ètics universals.

Font: Vila, 1987 (pàg. 20)

2.3.5. L'adolescència. Operacions formals

Per Piaget, en l'adolescència culmina l'autonomia moral, és a dir, es tenen criteris morals propis i s'elaboren els propis principis (l'autor no creu que el desenvolupament moral continuï en l'edat adulta). Els individus d'aquesta etapa basen les seves relacions en el respecte mutu i la justícia, el judici moral el realitzen sobre les intencions o els motius i saben adoptar la perspectiva de les altres persones.

Si per Piaget la moral autònoma es dona en aquesta etapa, per Kohlberg no és així, ja que indica que no s'adquireix, en el millor dels casos, fins després dels vint anys. Kohlberg argumenta això a partir

d'assenyalar que l'individu en l'adolescència entra en l'estadi de les operacions formals, la qual cosa li permet raonar en abstracte, però que no tothom entra en aquest estadi (encara que sí que ho fa la gran majoria) i que sols és una minoria la que domina totalment les operacions formals (i en edats més superiors), la qual cosa vol dir que hi ha molts individus que es queden en el que l'autor denomina «operacions formals senzilles», fet que no li permet passar a estadis superiors. Per Kohlberg, les adolescents i els adolescents entren en el nivell II (convencional) que comprèn els estadis 3 i 4. L'estadi 3 de moral normativa interpersonal apareix en la preadolescència o en l'adolescència i alguns individus sempre hi romanen. En aquest estadi es considera que és bo viure d'acord amb el que les persones properes esperen d'un i té consciència dels sentiments dels altres éssers humans, de les necessitats d'aquests o dels acords als quals s'ha arribat, encara que això no pot traspasar-ho a un punt de vista global de les necessitats d'aquests, sinó que es queda en un nivell interpersonal proper. En l'estadi 4, que sol desenvolupar-se cap a la meitat de l'adolescència, el que preval és la moral del sistema social, l'orientació legalista i el manteniment de l'ordre. Allò que és just és complir l'ordre social i contribuir al benestar de la societat o del grup. Complir el propi deure serà el comportament correcte, ja que amb això es compleixen també els compromisos adquirits. Ja pot contemplar interessos, desitjos, parers de les altres persones, i no sols de les més properes, sinó també de totes les altres com a sistema social global. Per Kohlberg, la majoria dels nois i noies adolescents i de les persones adultes de la nostra societat i d'altres es queden en aquest segon nivell. En ell, l'individu ja pot sotmetre's a

[...] les regles, expectatives i convencions de la societat o de l'autoritat, i defensar-les precisament perquè són regles, expectatives o convencions de la societat. (Kohlberg, 1982, p. 34)

Però això, per l'autor, no suposa poder ser moralment autònom.

Kohlberg apunta que dins aquest nivell l'individu té una perspectiva social que el fa veure com a membre d'una societat i que dirigeix les seves preocupacions envers l'aprovació social, la lleialtat a persones, grups i autoritats, i la preocupació pel benestar dels altres éssers humans i de la societat.

Kohlberg continua la seva explicació sobre el desenvolupament moral amb un tercer nivell (que inclou els estadis 5 i 6) que per ell és el més elevat i que denomina «postconvencional». En l'estadi 5 l'individu (de final de l'adolescència) té clara la validesa de les normes acceptades per la societat (contracte social), però també té presents els drets individuals anteriors a qualsevol pacte o contracte quan entren en

conflicte les normes. Inclou, per tant, un relativisme en les normes que està en funció del respecte i de la defensa dels valors i dels drets humans fonamentals. En l'estadi 6 l'individu ja pot actuar en funció del que li diu la seva consciència i d'acord amb els principis ètics universals: igualtat dels drets humans i respecte a la dignitat dels éssers humans com a persones individuals. Es consideren justes les lleis socials si recolzen en aquests principis universals. Això es deriva de reconèixer la persona amb finalitat en si mateixa i no com a mitjà.

Com hem dit abans, a aquest tercer estadi no hi arriben tots els individus, ja que és assolit per una minoria de persones adultes que, a més, han de tenir interioritzades les operacions formals. Aquest nivell implica que la persona diferencia el seu jo de les regles i expectatives de les altres persones i defineix els seus valors en funció dels principis escollits per ella (Kohlberg, 1982).

L'individu postconvencional jutja pel principi més que no pas per la convenció. Això li suposa que pot aplicar principis morals al marge de l'autoritat o grup social i no perquè les normes socials així ho indiquin. Assumeix regir-se per principis ètics universals, ja que s'han entès racionalment. Aquí es on es troba, per Kohlberg, l'autonomia moral completa.

Seria discutible, des del nostre punt de vista, que l'autonomia moral del nivell més alt comporti treballar amb els principis ètics universals o considerar la persona com a finalitat en si mateixa. Una persona pot ser autònoma moralment (i per tant decidir el que creu just a partir dels principis propis) i considerar que és més valuós un interès propi o d'un grup determinat que un dret basat en principis ètics universals, i arribar a aquest judici no per incapacitat de contemplar aquests principis o els drets de tot individu, sinó perquè valori més les necessitats personals o del grup que les dels altres éssers humans. No creiem que l'autonomia moral comporti implícitament l'acceptació racional d'uns principis universals com a vàlids que reconeixin la imparcialitat, la justícia i el respecte a les altres i als altres o que els judicis morals es basin en aquests principis. Amb això volem indicar la necessitat de treballar uns valors determinats en l'individu, concretament els principis ètics universals, i no deixar-los com a elements que ja estan implícits en el procés de desenvolupament moral.

Kohlberg, en els seus darrers estudis, apunta la possibilitat d'un setè estadi on s'inclou el que apareix en l'estadi anterior més una perspectiva sobre el significat últim de la vida. L'existència d'aquest estadi denota la convicció que hi ha estadis psicològics en l'edat adulta que són producte de la interacció amb l'ambient i no pas d'una maduració biològica.

2.4. A TALL DE SÍNTESI: LA CONCEPCIÓ DEL COM APRÈN LES ACTITUDS L'INFANT

Una vegada vistos, en aquest capítol, aspectes diferents sobre la formació de les actituds, els processos i els contextos d'aprenentatge actitudinal, així com les característiques del desenvolupament moral, finalment, en aquest apartat, especificarem la concepció adoptada en aquest treball sobre com s'aprenen les actituds. Per fer-ho, partirem de la concepció sobre actitud i les característiques que la conformen, les quals estan exposades en el capítol 1.3.

2.4.1. Els processos d'aprenentatge de les actituds

2.4.1.1. Elements bàsics implicats

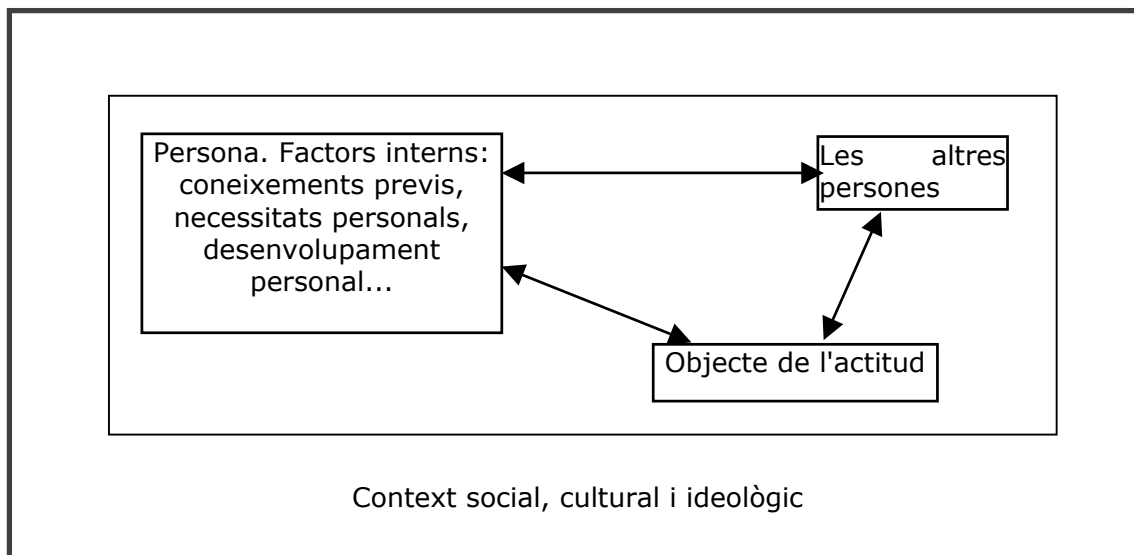
Es parteix del fet que els *objectes implicats* en l'adquisició de les actituds són *l'aprenent, l'objecte de l'actitud i les persones que interactuen*, directament o indirectament, al voltant de l'objecte de l'actitud, i que la relació entre tots aquests objectes es produeix en el marc més ampli del context social, cultural i ideològic en què es troben. El *procés d'adquisició* actitudinal es basa en la *interacció*, que bàsicament és social, però que també pot referir-se a la que estableix l'infant amb l'objecte actitudinal. En el procés d'adquisició d'actituds entren en joc *factors externs* a l'individu, com ara les pressions socials o el tipus d'informació rebuda, i *factors interns*, com ara el seu desenvolupament, les necessitats d'equilibri personal, els coneixements previs aportats per les experiències anteriors o la mateixa motivació que es té envers l'aprenentatge actitudinal concret. Aquests coneixements actuen com a base dels aprenentatges posteriors, on s'inclouen conceptes sobre el que envolta l'infant, processos i estratègies cognitives, experiències viscudes, sentiments vivenciats i assumits, i, dins d'aquests i adquirint rellevància, les actituds de l'infant i les seves expectatives.

Ara ens centrarem en els *elements bàsics* de l'aprenentatge d'actituds, amb l'intent d'especificar com s'entenen i quina funció tenen.

Com dèiem, l'aprenentatge actitudinal es construeix bàsicament en *interacció social*, és de naturalesa social i està mediatitzat per la cultura que envolta la persona. Així, la cultura en què s'està inserit és el marc de referència d'on parteixen les opcions que cal prendre o les interpretacions que cal fer. En aquest aprenentatge, *les altres persones* (intermediàries entre la cultura i l'infant, i amb característiques

personals determinades) són referents importants de les normes i dels mecanismes de funcionament social, al mateix temps que ajuden, ofereixen o simplement mostren o evidencien maneres de resoldre problemes, d'afrontar situacions, de posicionar-se cognitivament, emocionalment i conductualment davant de fets i situacions que orienten i que encarrilen la nena o el nen a anar construint les pròpies actituds. La influència que exerceix l'altra persona sobre l'infant aprenent, així com el rol que desenvolupa i el que espera que desenvolupi l'infant, són factors que influencien els processos i els tipus d'aprenentatge que es realitzarà. Els coneixements que ofereixen les altres persones a l'infant poden donar-se de manera intencionada o no. Així, es pot dur a terme una ensenyança directa i intencionada d'un coneixement determinat o sols oferir o mostrar amb l'actuació, la manifestació de parers, de sentiments, de dubtes, de prejudicis o de predisposicions..., continguts possibles d'aprenentatge no conscienciats ni intencionats. Les intencionalitats, a més, poden partir de deixar participar la nena o el nen en la construcció del coneixement que s'ofereix o de no fer-ho.

Elements bàsics implicats en l'aprenentatge actitudinal



L'infant també pot aprendre a partir de *relacionar-se amb l'objecte actitudinal*. D'aquesta manera, la relació pot establir-se amb una informació nova, un objecte... i, a partir de l'experiència originada, obrir-se noves perspectives d'aprenentatge no contemplades amb anterioritat. Les característiques que té el propi objecte d'aprenentatge (natura, importància social...), així com les idees prèvies o les

expectatives de l'infant sobre l'objecte en qüestió, condicionen la relació establerta amb l'objecte i, per tant, l'aprenentatge que cal realitzar.

També és bàsic destacar que la criatura no aprèn actituds tal com estan conformades en les persones que l'envolten o tal com les volen traspasar els altres, ja que no copia el que veu ni incorpora exactament el que li donen, sinó que *interpreta la informació* a partir dels coneixements anteriors que té (cognitius, afectius, socials, comportamentals...), les seves necessitats personals que l'orienten sobre el que ha d'escollir i el que ha de rebutjar, els seus interessos o les seves capacitats personals (i morals) que condicionen l'accés a la informació o a part d'aquesta. Així mateix, i segons el tipus d'aprenentatge que realitzi, *reelabora* i *reorganitza* la nova informació en ajuntar-la amb l'anterior.

Els dos punts que s'acaben d'exposar —la interacció social i la participació de l'aprenent— no es contraposen, sinó que es *complementen*. En l'aprenentatge actitudinal interactuen el propi individu, que és part activa del procés, aportant experiències anteriors i —donat el cas— reestructurant la informació, i el medi social concret amb què interacciona (les persones, els grups), la qual cosa condiciona les característiques de l'aprenentatge que cal realitzar. El resultat de la interacció d'aquests dos factors és que, malgrat que les pressions poden ser les mateixes envers els individus que conformen un grup social, les característiques personals d'aquests fan que es produeixin diferències entre els resultats de l'aprenentatge.

La satisfacció de les necessitats personals de l'infant (siguin creades o no) es considera bàsica i motor motivacional d'aprenentatges actitudinals (la qual cosa no implica que en tot aprenentatge actitudinal hi hagi d'actuar), ja que, de fet, la nena o el nen cerca actituds que afavoreixin aquesta satisfacció: actituds en infants petits envers l'endrecament d'objectes poden deure's a un acatament de la voluntat de la persona adulta a qui té necessitat d'obeir per seguretat i equilibri personal i, més concretament, afectiu. Es troben altres exemples quan l'individu té necessitat de pertànyer a un grup determinat (per aconseguir favors, evitar conseqüències no desitjades, sentir-se acceptat, ser com algú admirat del grup...) i acata les actituds inherents a aquell grup amb els mecanismes que li suposen menys problemes: imitació o racionalització (en aquest cas escull sols allò que està d'acord amb les necessitats que té), per exemple. La necessitat de coherència amb els propis valors personals pot dur també a l'adquisició d'actituds que estiguin en consonància amb aquests valors. La satisfacció de les necessitats personals es du a terme, la majoria de vegades, de manera inconscient, i aquesta actitud és darrere de la *motivació*, assumida o no, de dur a terme els aprenentatges actitudinals. Així, trobem motivacions

que es manifesten en interessos específics i coneguts per l'individu (conèixer quelcom, fer accions determinades, evitar càstigs, aconseguir recompenses...), com també unes altres no conscienciades (voler pertànyer a un grup, ser com alguna persona concreta...). La *motivació* es troba en tot tipus d'aprenentatge, des del basat en la interiorització, on es manifesta com a puntal, fins a la imitació d'accions, de resolució de problemes, de reaccions...

Del que s'acaba d'indicar s'extreu que *no sempre es pot afirmar que l'infant és conscient del que aprèn* ni, concretament en aquest cas, de les seves actituds. Hàbits adquirits per la nena o pel nen, rutines incorporades o repetició d'accions poden propiciar adquisicions d'actituds sense que l'infant tingui intencionalitat ni consciència d'aprenentatge. També s'ha de tenir present que les criatures, majoritàriament, no coneixen els motius que hi ha darrere de les seves actituds. Es donen actituds, per exemple, que de fet són instrumentals, ja que el seu aprenentatge per si sol no té valor, sinó que possibilita arribar a la satisfacció de necessitats personals concretes i està en funció d'aquestes. Per exemple, en les criatures petites es donen actituds d'aquesta mena quan els agrada i duen a terme conductes que estan d'acord amb el que volen els pares i les mares, la raó de manifestar l'actitud positiva envers l'objecte actitudinal concret no és tant la valoració conscient i assumida d'aquest, com satisfer les mares i els pares i aconseguir, així, estabilitat emocional.

Elements que configuren l'aprenentatge actitudinal

- La interacció social és necessària per dur a terme aprenentatges actitudinals.
- Relacions amb l'objecte actitudinal poden dur també a l'aprenentatge.
- L'infant no copia les actituds exteriors a ell mateix tal qual sinó que les reelabora.
- La satisfacció de les necessitats personals és motor motivacional d'aprenentatges actitudinals.
- L'aprenentatge actitudinal pot ser no conscient.
- El desenvolupament moral condiona l'aprenentatge actitudinal.

Un altre aspecte que cal considerar és *la influència del desenvolupament moral*. S'ha vist com l'evolució del desenvolupament moral permetia a l'infant arribar a un tipus determinat de raonament moral. Aquest desenvolupament permet també que l'infant accedeixi a processos i a mecanismes que impliquen posar en joc capacitats determinades. Així, mecanismes com la internalització basada en el raonament demana la posada en pràctica de capacitats que no han d'aparèixer pas en la submissió ni en la imitació de models conductuals, per exemple

2.4.1.2. Processos d'aprenentatge

Els *processos* que utilitza l'infant per aprendre poden ser diversos i no excloents els uns dels altres, per la qual cosa n'hi ha alguns que poden donar-se simultàniament. A continuació s'indiquen els que són més característics de l'aprenentatge actitudinal.

Un dels processos de l'aprenentatge d'actituds es dona a partir de *l'experiència de l'aprenent envers l'objecte de l'actitud i l'observació de les conseqüències de les pròpies accions*. L'infant aprèn i/o canvia les seves actituds en el moment que, a partir de la seva experiència directa amb l'objecte actitudinal, comprova els resultats positius o negatius de les seves accions o de les implicacions personals amb l'objecte. De fet, i de vegades de forma poc intencionada, la pròpia experiència fa que es confirmin o no les expectatives, els desitjos, les concepcions... que es tenen sobre l'objecte actitudinal d'aprenentatge. La confirmació o reafirmació del que ja es té, els elements nous apareguts o els que haurien d'aparèixer i no ho han fet, reestructuren la concepció de l'objecte actitudinal i, per tant, poden canviar la caracterització de l'actitud o crear-ne una de nova. És un procés on la interacció es produeix entre l'infant i l'objecte de l'actitud.

Un altre dels processos és *l'observació de les altres persones*. Aquí l'aprenentatge es produeix per mitjà de la informació que dona l'observació de les accions de les altres persones (accions que inclouen la manera de ser, de fer i de sentir de l'ésser humà: maneres d'actuar, de resoldre conflictes, de relacionar-se afectivament..., tant pel que fa a si mateix com als altres) i de *les conseqüències de les seves accions*. L'observació també es pot dur a terme sobre els fenòmens socials o naturals que es produeixen al voltant de l'aprenent, així com sobre les conseqüències de tots aquests. L'observació pot realitzar-se conscientment o sense tenir-ne gaire consciència (per exemple, quan s'associen causes i efectes com mal humor i crits). L'interès, però, envers allò que s'observa és necessari perquè es produeixi aprenentatge.

L'observació de les altres persones i de les conseqüències de les seves accions inclou un procés molt freqüent, que és el de la *imitació de models*, conegut també per *modelatge*. Es pot imitar qualsevol acció, moviment, tret psicològic, emocional, reaccions, maneres de fer... de les persones adultes més properes, dels companys i companyes o dels personatges que apareixen als mitjans de comunicació. Aquesta situació es produeix amb poca consciència en els infants més petits, i és un dels processos que més s'utilitzen en aquesta edat, encara que persisteix al

llarg de tota la vida. És el procés que més es relaciona amb l'adquisició d'actituds que estan d'acord amb el context social on es viu. Sol implicar conformitat amb els valors, amb les maneres de ser, de sentir i de pensar que desprenen els models. El procés d'imitació pot implicar la *identificació* de l'infant amb una persona determinada per interès o necessitat d'assemblar-s'hi o de ser com ella.

Un tercer procés seria el basat en la *participació guiada*, en el qual l'infant fa l'aprenentatge de les seves actituds ajudat per la persona adulta. En aquest procés la persona adulta utilitza paraules per dirigir les accions de la criatura i aconseguir la seva aprovació. Utilitza també el *feedback* sobre les conseqüències de les accions. Segons B. Rogoff (1993), la participació guiada és un procés en el qual és tan necessari el guiatge de la persona adulta com la participació de l'infant. La primera pot ser implícita o explícita, i la participació infantil pot variar segons l'organització que se'n faci. En aquesta organització hi ha dues menes de procés de col·laboració entre persona adulta i infant: la construcció de ponts per part de la persona adulta entre el nivell en què es troba l'infant i allà on es vol arribar, i l'estructuració de la participació de l'infant en determinades activitats en què aquest va canviant el grau de responsabilitat que assumeix. En l'educadora o en l'educador escolar, aquesta participació guiada implica orientació i ajut en la construcció o reorganització de les actituds aportant informacions, establint connexió amb altres elements, ajudant a reorganitzar el pensament, replantejant processos, aclarint dubtes o provocant-ne de nous, incitant a seguir nous camins o a realitzar noves reflexions..., amb la intencionalitat d'ampliar el camp de coneixement actitudinal de l'infant i dels processos que utilitza en la construcció actitudinal, així com d'aconseguir la implicació afectiva de la nena o del nen amb l'objecte actitudinal, la responsabilitat en els judicis o les accions, o la qualitat de tots aquests aspectes. En aquest procés, l'educador o l'educadora té cura de *l'organització social de l'activitat*, del context social de l'aprenentatge, és a dir, dels espais, materials, agrupació de l'alumnat... que s'utilitza, així com de l'activitat conjunta de l'escolar amb els seus companys i companyes. El que es pretén amb aquesta situació és la creació d'un context que faciliti per ell mateix les exploracions, les vivències i les reflexions que ajudin l'infant a estructurar l'aprenentatge actitudinal.

Un darrer procés seria el *d'instrucció directa*, en el qual la participació de la nena o del nen per escollir i elaborar la seva actitud està molt limitada. En aquest procés, les persones adultes expliciten clarament quines actituds i quines conductes volen que adopti l'infant i utilitzen premis, càstigs, monedes de canvi afectives o materials perquè la criatura dugui a terme l'aprenentatge. Aquesta, per obediència, per por de ser castigada, per ganes d'obtenir recompenses o per sentir-se afectivament estable, du a terme l'aprenentatge actitudinal, que de

vegades sols se centra en la vessant conductual de l'actitud o demana repetició d'accions per adquirir l'aprenentatge. És un dels aprenentatges que, malgrat les incoherències educatives que comporten, més es duen a terme en les edats primerenques dels nens i de les nenes, ja que és un dels que més es fan servir familiarment.

Per acabar, s'haurà de tenir present que el fet que s'utilitzin o predominin uns processos o uns altres depèn de la *influència de factors diversos interns i externs* a l'individu (com la informació que es rep — cognitiva, afectiva, comportamental—, les pressions normatives, el context concret on es troba la persona, l'individu amb qui s'interacciona, les característiques personals, les experiències anteriors, les expectatives que es tenen, el nivell de desenvolupament moral...). Així, per exemple, trobem que quan el nen o la nena depèn totalment de la persona adulta, apareix l'acatament de normes i de pautes a partir d'una instrucció directa sense participació infantil. La manca d'un desenvolupament moral que permeti a l'infant gaudir d'autonomia moral és una de les causes més evidents en aquesta situació. Càstigs i recompenses apareixen aquí com a elements reforçadors de les actituds (conductes la majoria de vegades). La proximitat i la capacitat d'influència de la persona o de grups determinats amb els quals interactua l'aprenent, o les pressions normatives d'aquests, fomenten aprenentatges per imitació. Tanmateix, els propis continguts d'aprenentatge, en altres situacions, es poden adquirir per processos amb observació conscient o participació guiada. Les pautes que poden oferir persones determinades poden també fomentar la utilització d'uns processos determinats: si la persona adulta ofereix aprenentatges que ha de dur a terme l'infant basats en l'anàlisi de la informació, és diferent de si l'oferta la basa en repetició d'accions, per exemple.

També és diferent el grau d'intencionalitat educativa que impliquen els processos comentats per part de les persones que interactuen amb l'aprenent. Així, els processos basats en l'observació no impliquen intencionalitat educativa explícita per part de les altres persones¹⁹, mentre que els dos darrers sí que en tenen.

¹⁹ Cal tenir present, però, que l'observació de models pot utilitzar-se amb intencionalitat educativa per part de la persona adulta, sempre i quan aquesta sigui conscient de quins són els models que ha d'imitar l'infant i de quina manera els ofereix amb aquesta intencionalitat.

2.4.1.3. Tipus d'aprenentatge

En l'aprenentatge actitudinal l'infant capta la informació que li arriba de l'exterior (condicionada i seleccionada a partir dels seus interessos, de les seves expectatives i de les seves capacitats) i l'aprèn utilitzant processos diferents però que sempre s'interrelacionen amb els seus coneixements anteriors, és a dir, no aprèn des de zero. En aquest sentit, es pot afirmar que l'infant fa una *representació* de l'objecte d'aprenentatge, representació que implica percepció de l'objecte condicionada pels coneixements anteriors que té i que actuen de filtre (i, per tant, pot no incloure totes les característiques de l'objecte).

El procés d'adquisició de coneixements actitudinals (tant el que comporta les tres vessants actitudinals com una de sola o més d'una) es pot donar tant per una *associació* (a partir de l'observació, de la repetició d'accions...) del que és exterior a un mateix amb el que ja es té, com per una *construcció* d'aquest coneixement provocat pel desequilibri entre el que ja es té i una informació nova²⁰, la qual cosa du a cercar els elements contradictoris o similars, així com noves formes d'organitzar o estructurar els coneixements més adaptats a la realitat amb la qual es troba. Dit d'una altra manera, l'infant pot adquirir coneixements actitudinals per abstroure les qualitats que pot considerar importants de l'objecte actitudinal i associar-les amb les seves concepcions sobre aquest, i plantejar-se si el que té es correspon amb el que és exterior a ell. Les dues maneres d'aprendre poden actuar de forma complementària o independent. Això vol dir que poden produir-se aprenentatges només associatius o només constructius,

²⁰ Seguint Pozo (1989, 1996), si ens fixem en el que es considera aprenentatge per *reestructuració* (o construcció) o per *observació* (o associació) aplicat al camp dels conceptes, trobem que en el primer tenim que el nostre coneixement és sempre una interacció entre la nova informació i allò que ja sabíem. Els conceptes que cal adquirir es construeixen per processos complexos a partir dels conceptes previs que té l'individu. Actuen, en aquest aprenentatge, capacitats generals com ara seleccionar, elaborar, extreure... El canvi s'origina per la pròpia necessitat interna de reestructurar els nostres coneixements o de corregir els seus desequilibris. L'aprenent es veu productiu, dinàmic. L'origen en el canvi produït és, per tant, intern, perquè pertany a l'individu, i la naturalesa d'aquest canvi es considera qualitativa. Els conceptes, en aquest aprenentatge, estan definits de manera probabilística i amb límits borrosos. S'aprèn per processos evolutius i irreversibles que produeixen una reorganització dels sistemes. En l'aprenentatge per *observació* es parteix de la consideració que el coneixement és un reflex de l'estructura de l'ambient. Aprendre és reproduir tal qual la informació que es rep. Els conceptes que cal adquirir estan en la realitat i posseeixen uns atributs clars que els representen; el subjecte es limita a extreure'ls per abstracció o a detectar-los. L'associació és la clau d'aquest aprenentatge. L'aprenent es veu com una persona reproductora i estàtica. L'origen del canvi es considera extern i la naturalesa d'aquest, quantitativa. S'aprèn per processos cíclics i acumulatius basats en la repetició.

aprenentatges que siguin més constructius que associatius o a l'inrevés, o aprenentatges que puguin utilitzar els dos processos alhora i amb la mateixa incidència. Aquesta postura intenta fugir de tendències que sols admeten enfocaments únics sobre com aprèn l'infant i donar peu a entendre el funcionament psicològic de la persona com a variat i dependent de variables diverses (donades, en aquest cas, per les demandes de l'aprenentatge en concret, de la situació en què aquest es troba, de la persona amb qui s'interactua, de les experiències anteriors sobre aprenentatges semblants, del nivell de desenvolupament moral...), per tant, no regit per uns principis únics²¹.

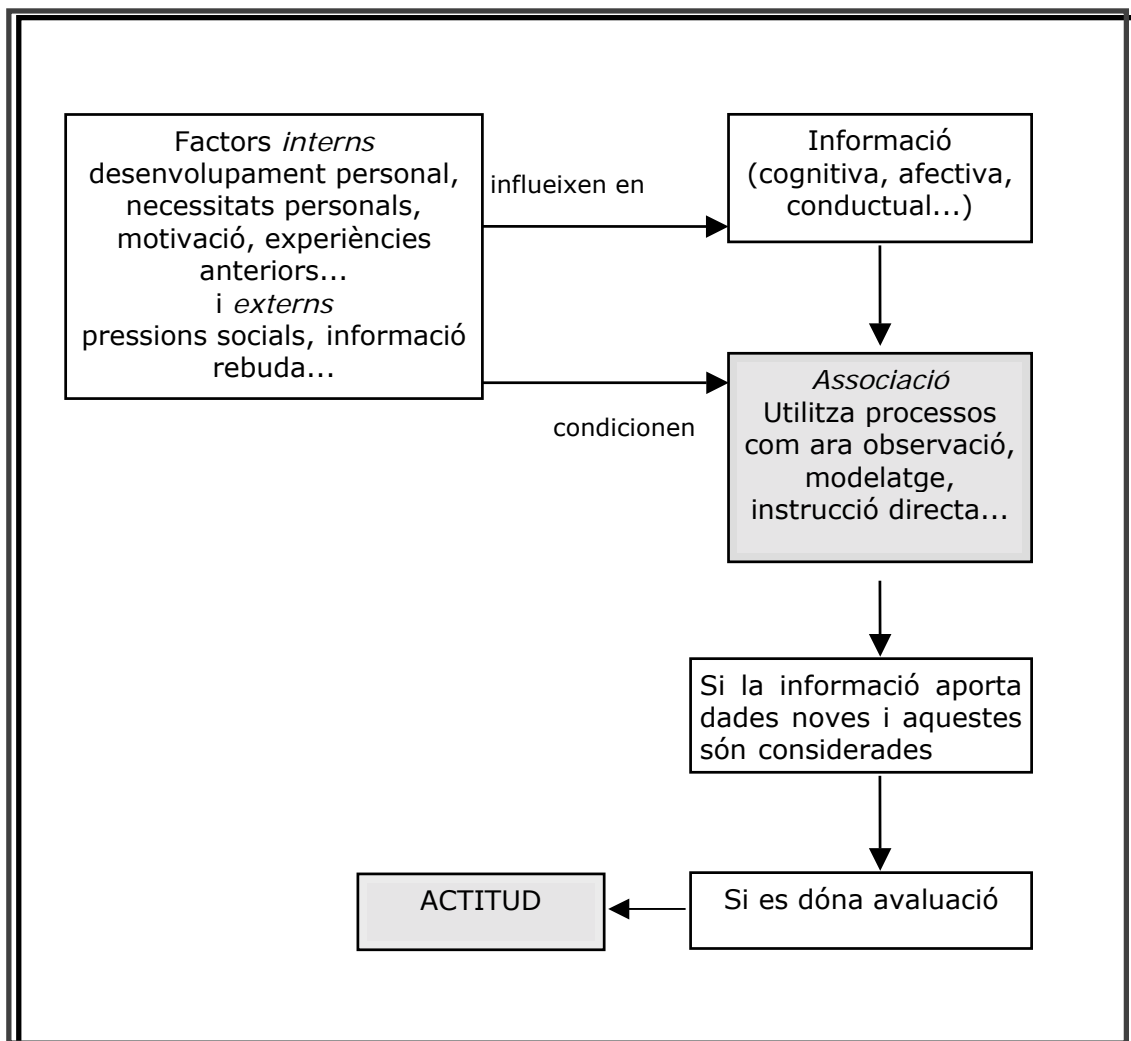
Continuant amb l'adquisició de coneixements actitudinals i centrant-nos en l'aprenentatge per construcció, si la informació —i recordem que aquesta pot referir-se tant a la vessant cognitiva, afectiva o conductual de l'actitud, com a la unió de dues o de totes tres alhora— aporta dades noves i aquestes es consideren, l'infant fa una reelaboració del coneixement a partir de la informació que tenia i de la que ara té. Tot plegat dóna peu a un coneixement (que pot consistir en una reorganització de l'anterior amb perspectives noves o en un nou coneixement) que no és ni l'anterior ni una còpia de la informació obtinguda, sinó la unió reestructurada de tots dos. Si la informació aportada no dóna dades noves rellevants o aquestes no es prenen en consideració, no es construeix res de nou, sinó que tan sols es reforça el que un té.

Si l'aprenentatge es produeix per associació, la nova informació s'afegeix a l'anterior, sempre i quan s'hi aportin dades noves i aquestes siguin considerades. En aquesta situació, la majoria de vegades l'aprenentatge és implícit i no conscient.

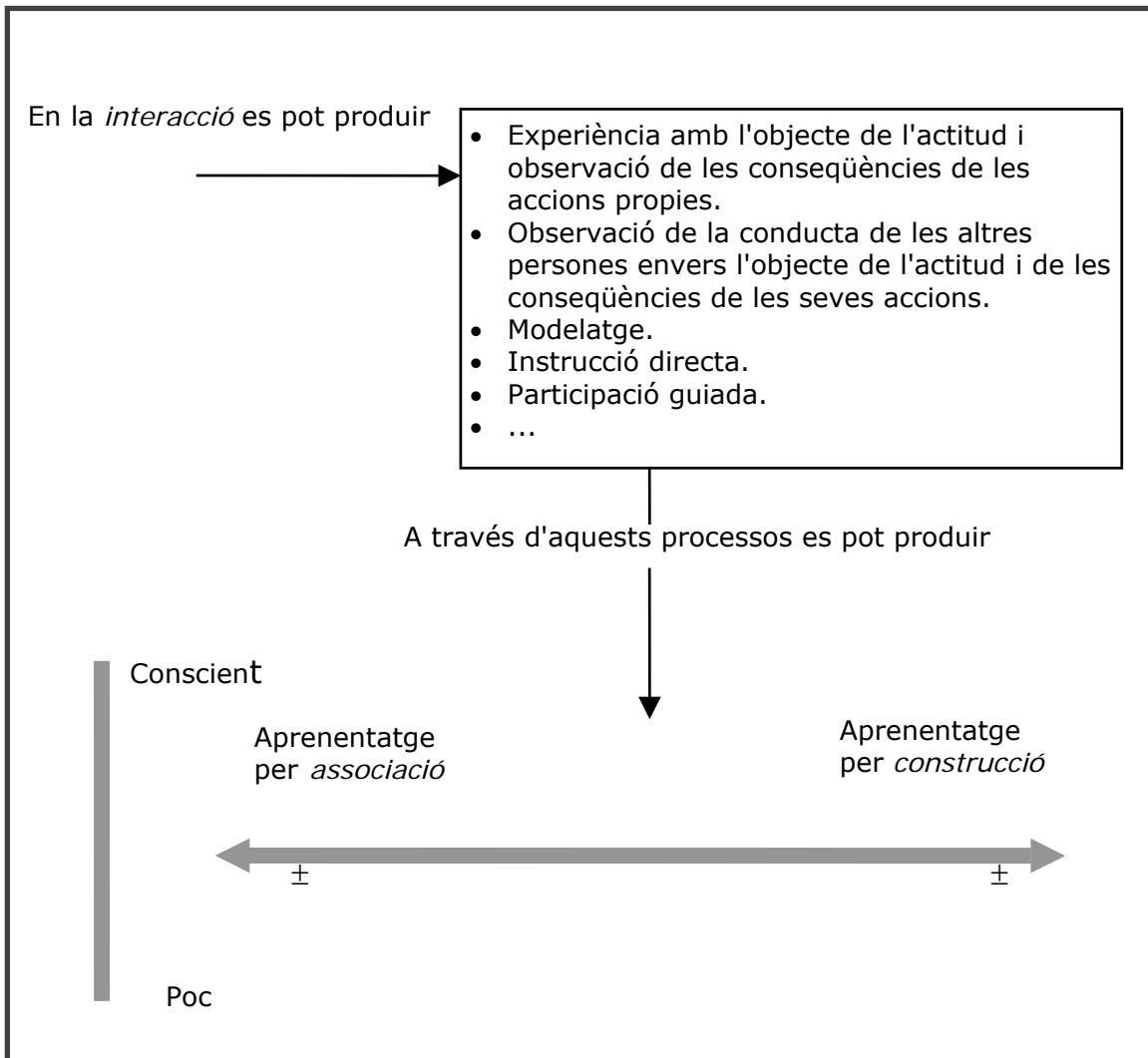
El procés d'adquisició d'actituds pot donar-se en l'infant de *forma conscient o poc conscient*. Així, tant els processos o els mecanismes que s'utilitzen com la relació del coneixement anterior amb el nou coneixement, poden deure's a accions intencionades i conscients de l'infant com a unes altres on la consciència del que s'està fent sigui minsa. Les actituds, majoritàriament, formen part de l'aprenentatge social i aquest, en la seva major part, té un caràcter implícit (Pozo, 1996). Per exemple, difícilment es pot explicar quin és l'origen d'algunes actituds personals, ja que darrere d'elles poden existir hàbits adquirits per la persona que han passat a convertir-se en actituds davant la necessitat de donar-los justificació i relacionar-los

²¹ J.I. Pozo (1989, 1996), a més d'exposar les argumentacions de les diferents teories d'aprenentatge sobre les bondats pròpies o les problemàtiques que veuen en les altres teories, fa una àmplia argumentació de per què s'ha d'entendre l'aprenentatge de maneres diferents, defensant la postura de contemplar els fets d'associar i de construir com a dues formes complementàries d'aprendre.

Aprenentatge de les actituds per associació



La informació adquirida, ja sigui cognitiva, afectiva, conductual o una barreja de totes o d'algunes, és necessari que sigui *avaluada* d'alguna manera per l'infant, de forma positiva o negativa, perquè es *constitueixi en actitud*. L'avaluació, de fet, és el pas fonamental del procés d'adquisició actitudinal que diferencia les actituds d'altres coneixements que cal adquirir.



2.4.2. Els mecanismes implicats en l'aprenentatge i el canvi actitudinal

Ens podem preguntar què és el que *produeix, motiva o incentiva* que l'infant iniciï un aprenentatge actitudinal o canviï una actitud seva. Les *motivacions* poden ser *diverses* i estan bàsicament relacionades amb: evitar conseqüències desagradables, aconseguir ser acceptat o estimat per altres o conservar aquesta estimació, solucionar conflictes que provoquen desequilibris o incongruències personals... En aquest apartat ens centrarem en mecanismes que utilitza l'infant i que poden ser motiu per iniciar o canviar una actitud.

Un dels mecanismes és el de *submissió*. En ell, la nena o el nen cedeix davant una pressió exterior (bàsicament de la persona adulta o dels elements d'un grup) adequant la seva actitud (conducta en la majoria d'ocasions) per *aconseguir conseqüències positives o evitar-ne de negatives*. Les accions que cal dur a terme, els afectes que cal establir, els conceptes que sustenten les actituds... són dictats per una altra persona (normalment l'adult o l'adulta) que té poder sobre l'infant o que exerceix una influència afectiva sobre ell. Les sancions (càstigs) i les aprovacions (premis o reforços socials) de la conducta són en la seva base. Aquest mecanisme està dins del que es denomina *moral de pressió*. És utilitzat sovint en l'àmbit familiar, sobretot quan la criatura és petita, i el trobem també en grups infantils i juvenils, on és utilitzat per líders autoritaris envers alguns dels membres del grup.

Dins la mateixa línia es trobaria el mecanisme de la *persuasió*. Aquesta parteix de la presentació d'un *missatge* que sigui *suficientment persuasiu* perquè l'infant l'assimili o canviï la seva actitud. Hi ha factors determinats que afavoreixen la persuasió del missatge (Echebarria, 1991; Sarabia, 1992): que la persona que l'emet sigui creïble, experta o que l'infant s'hi identifiqui; que el missatge sigui comprensible i utilitzi un llenguatge adequat per l'infant, i si el missatge és complex, que sigui reiteratiu i inclogui conclusions. Les característiques de la nena o del nen també influeixen en la captació del missatge: el grau d'acord que té amb el missatge, l'autoestima en l'àmbit del missatge o l'experiència prèvia que hi té.

Un altre mecanisme el trobem en la *identificació*. Aquesta prové, com ja s'ha comentat anteriorment, del procés d'imitació d'un model. En la identificació, *l'infant adopta les maneres de ser, els valors, les conductes, les actituds... de la persona que dona el model*. La identificació pot fer-se conscientment o sense gaire consciència. En la identificació no s'imita qualsevol model del que es té al voltant —models que cada vegada són més amplis perquè també és més àmplia la informació i la influència social a la qual s'està exposat—, sinó aquells amb els quals la persona està més d'acord amb el que vol o li agradaria ser (situació que no treu que l'elecció personal pugui deure's a una pressió social poc conscienciada per part de qui la rep). En aquest mecanisme apareixen aspectes afectius que provoquen més implicació personal.

Un darrer mecanisme es relaciona amb la congruència entre la pròpia actitud (en alguna de les seves vessants o en totes) i els valors i les creences de la persona. Ens referim al mecanisme de la *internalització* (interiorització per alguns autors). En aquest aspecte, la decisió d'adoptar una actitud, de reestructurar-la o canviar-la i les conseqüències que aquesta comporta, parteixen de la pròpia persona,

que escull o accepta els reajustaments necessaris actitudinals per adaptar-se a les creences i als propis valors. Es basa en el raonament i en l'interès d'adoptar l'actitud que provenen de la necessitat de *ser més coherent personalment o d'ampliar la congruència personal*. Es parla aquí de solucionar conflictes, de mantenir l'equilibri, de no patir tensions personals. Les teories de la consistència són darrere d'aquest mecanisme. La necessitat de coherència pot produir-se entre elements diferents. Així, pot referir-se a l'existent entre les diferents respostes actitudinals (afectiva, cognitiva o conductual), entre la pròpia conducta i l'actitud, o entre aquesta i el sistema de valors de la persona. També, la interiorització de l'actitud pots deure's al conflicte que es produeix entre *l'actitud i el coneixement social*. L'infant pot percebre una informació social que desequilibra el seu coneixement i que provoca una reequilibració del seu sistema a partir de modificar l'actitud que tenia. En aquest cas es parla de *presa de consciència*.

En alguns dels mecanismes citats (la interiorització i la submissió, bàsicament) apareix el *conflicte* com a element bàsic en l'inici de l'aprenentatge o del canvi actitudinal. La presa de consciència d'aquest conflicte, així com la reflexió sobre les seves causes i possibles solucions, és el que decideix si l'aprenentatge es produeix per reestructuració o per associació. Així, per exemple, es pot produir un *conflicte sociocognitiu* entre *la pròpia actitud i el grup de referència* al qual pertany l'infant o al qual desitja pertànyer. La persona, per sentir-se admesa i segura, tendeix a adaptar les seves actituds a les que manté el grup. De vegades és la *pressió grupal* la que provoca aquesta adaptació si la nena o el nen no es vol veure rebutjat pel grup. En aquesta situació, la proposta d'aprenentatge o de canvi d'actitud pot ser suggerida o més o menys imposada per altres persones (el grup d'infants) que no siguin l'aprenent.

La pressió social, sigui per part del grup d'infants, de la persona adulta o del col·lectiu on es troba inserit l'infant, dóna lloc a aprenentatges més associatius que no pas reestructuradors. La presa de consciència del conflicte, les seves causes i les seves solucions és el que possibilita la reestructuració de l'aprenentatge. Es pot dir que com més consciència es pren de la pressió i dels conflictes, més probable és que es produeixin aprenentatges reestructurats i autònoms.

Si tenim present que la majoria de l'aprenentatge és social, així com que la major part d'aquest aprenentatge és implícit (és a dir, majoritàriament poc conscient i en gran part associatiu), trobem que l'aprenentatge actitudinal i, encara més, el seu canvi, demana la reflexió sobre els conflictes i els valors personals si existeix la fita d'aconseguir actituds conscients i assumides personalment.

La conscienciació del que es fa, l'assumpció dels conflictes, així com la reflexió sobre les possibles causes i solucions que cal adoptar, és necessària per aconseguir aprenentatge o canvis actitudinals on el protagonista actiu i decisor sigui el propi infant o adolescent.

3. LES ACTITUDS I L'ESCOLARITZACIÓ

Hem vist, en els capítols anteriors, com l'infant aprenia les actituds i els contextos en els quals duia a terme aquest aprenentatge. En aquest capítol ens centrarem en el context d'aprenentatge escolar. Recordem que el context escolar, per les seves característiques i pels objectius i les finalitats que tenen les seves institucions, és idoni per al tractament de les actituds de l'infant. Malgrat aquesta idoneïtat, es troben a faltar treballs centrats en la investigació de les actituds dins l'àmbit escolar o propostes sobre com es poden treballar. Ha estat la implantació de la reforma educativa que, en introduir com a continguts de l'ensenyament les actituds, els valors i les normes, ha provocat l'interès per l'estudi i la realització d'obres sobre aquests continguts²². L'interès, però, s'ha centrat majoritàriament en investigacions teòriques o propostes de treball sobre el tractament dels valors a l'escola, però, en canvi, la dedicació a l'educació actitudinal és encara escassa. Això fa que manquin aportacions dins d'aquest camp i que encara restin força interrogants a l'aire, així com qüestions que cal resoldre.

En aquest apartat es fa incidència en els elements que singularitzen l'ensenyament/aprenentatge actitudinal escolar. Es comença per justificar per què s'han de tractar les actituds dins l'educació escolar per, a continuació, centrar-nos en les característiques de l'aprenentatge i l'ensenyament actitudinal a l'escola, fent una incidència més concreta en elements determinants que intervenen en l'aprenentatge actitudinal escolar, així com en un instrument d'ensenyament que té el professorat a les seves mans normalment oblidat: la comunitat escolar com a tal i, en concret, la cultura que s'hi conforma.

3.1. LES ACTITUDS EN EL CURRÍCULUM, UNA NECESSITAT A L'EDUCACIÓ ESCOLAR

Per justificar la inclusió de les actituds en el currículum, podria ser suficient el paper que li atorga la LOGSE. En aquesta llei, l'objectiu

²² En aquesta línia trobarem obres com la de Sarabia (1992) o la de Bolívar (1992), que van aportar elements de reflexió i d'aplicació sobre el tractament de les actituds a l'escola. A l'Estat espanyol s'ha de fer referència a una obra pionera de pocs anys abans de la implantació de la reforma educativa, com és la proposta de tractament d'actituds a l'escola a partir del model de Fishbein i Ajzen, duta a terme per Escámez i Ortega l'any 1986.

primer i fonamental de l'educació és ple de referents a valors i actituds. Ens interessa exposar, però, les raons i les argumentacions que determinen la importància d'incloure valors i actituds en el currículum, ja que això ens permetrà valorar-ne el tractament didàctic, evidenciar la necessitat de la seva programació, de realitzar-ne un treball sistemàtic i una avaluació, o la conveniència de conscienciar el professorat cap a la recerca dels mitjans més adients per al seu ensenyament.

L'educació d'actituds i valors no és una necessitat apareguda recentment dins del currículum perquè la reforma educativa així ho planteja. El concepte que l'escola «eduqui per la vida» ha anat apareixent al llarg dels anys en la literatura educativa (Rousseau, Escola Nova, MCI...) i, de manera coherent amb aquesta opció, hi destaquen l'educació de valors i actituds, ja que és important partir de la consideració que l'escola no sols ha de ser un espai on s'aprenen sabers disciplinaris, sinó que també és un lloc on cal viure, conèixer i participar del món social (del qual l'escola forma part) que envolta tot individu i col·lectiu.

L'educació de valors i actituds està molt *lligada a la finalitat ideològica que es tingui del paper de l'escola i al plantejament social que la conforma*. Formar individus com a ciutadans i ciutadanes, amb coneixements disciplinaris, socials, i també en els paràmetres d'actuació individual i social, comporta prendre una opció clara sobre la funció social de l'ensenyament i el tipus de societat que es proposa aconseguir.

Apareixen tendències que demanen deixar per a uns altres estaments (bàsicament el familiar, però a la pràctica també els mitjans de comunicació) l'educació de valors i actituds que estan relacionats amb la moral, al·legant que aquests són subjectius, pertanyen a l'àmbit personal i privat de cada individu i que l'escola no s'ha de decantar per cap opció moral determinada, sinó que ha de ser neutra. Centrar-se en aquesta opció ha estat l'elecció d'una part del professorat i del sistema educatiu anterior.

En l'actualitat, l'opció curricular presa no és pas aquesta. Això no implica, però, que tota la responsabilitat de l'ensenyament d'actituds i valors hagi de recaure sobre l'àmbit escolar. Obviar que l'aprenentatge de continguts actitudinals es realitza en altres contextos no escolars és atribuir a l'escola una responsabilitat que depassa les seves possibilitats. La família (estament bàsic en l'ensenyament actitudinal i de ple dret en aquesta funció) i la societat en general (centrada actualment en els mitjans de comunicació) són grans fonts d'aprenentatge de l'infant. La necessària relació entre els agents que ensenyen a l'infant fa que l'escola hagi de cercar els vincles més adients

amb cadascun, així com l'anàlisi dels punts coincidents o divergents entre ells i l'escola.

L'argumentació per incloure el treball actitudinal a l'escola que s'exposa a continuació es basa, primerament, en la importància que tenen les actituds dins la societat i en la persona (tant en la seva vessant individual com social). Una altra raó va més enllà de la seva importància i té a veure amb la naturalesa de les actituds, més concretament amb els agents que promouen la seva adquisició. Aquestes justificacions, juntament amb d'altres, són les que duren a l'evidència de contemplar les actituds no sols com a continguts d'ensenyament en l'àmbit de l'aula —i, per tant, programar-los explícitament amb el desplegament curricular que calgui en cada cas—, sinó que, ateses les seves característiques d'aprenentatge, hauran d'ésser presents en tots els àmbits escolars. Estructura escolar, organització, relacions interpersonals, etc., han de ser abordades com a elements conformadors d'actituds i valors.

3.1.1. La funció social de l'escola

Si partim del fet que *l'educació escolar té una naturalesa social* i que la seva funció és la d'ajudar l'alumnat a assimilar l'experiència col·lectiva històricament acumulada i culturalment organitzada, així com fomentar que l'individu es pugui incorporar activament a la societat amb els instruments necessaris per comprendre-la, participar-hi i col·laborar en el seu desenvolupament present i futur envers una societat més justa i solidària, tindrem una primera justificació. Aquesta respon més a *una necessitat social* que individual i recull alguns deures que té tota institució (en aquest cas l'escola) envers la societat que l'acull.

La societat en l'actualitat arrossega problemes socials que deixen entreveure els desequilibris existents entre els seus membres. Interessos personals o col·lectius, motivacions individuals o grupals no contempen la necessitat del conjunt de la col·lectivitat i dels seus membres, promovent una jerarquitització del poder que no facilita gens la consecució d'una societat justa i democràtica. Valors i actituds estan en la base d'aquest desequilibri, per la qual cosa es fa necessària una reorientació ètica dels principis que regulen les relacions interpersonals i socials que possibiliti l'interès dels individus per participar i actuar positivament envers el col·lectiu al qual pertanyen o l'entorn natural on es troben, oposant-se, si és necessari, als interessos de persones o col·lectius concrets.

Per a l'adquisició dels aprenentatges actitudinals coherents amb els principis apuntats, l'escola és un dels mitjans bàsics de què disposa la societat —com a agent socialitzador que és— i que, per tant, cal utilitzar envers aquest fi.

Si realitzem un *plantejament ampli de l'entorn* o de la societat on ens trobem i anem més enllà del nostre espai cultural i prenem una perspectiva macroscòpica, el problema se'ns presenta igual i el treball actitudinal encara, si és possible, té més raó d'ésser. Fem nostra la relació que donen Martínez i Buxarrais (1992) sobre els problemes de la humanitat que demanen el treball pedagògic d'actituds i valors. Un dels problemes és la transformació del nostre món conformat per espais geogràfics i polítics, cadascun dels quals està caracteritzat per un model cultural propi en un món multicultural i amb voluntat de ser, com a mínim i en teoria, un món intercultural. Un altre se centra en el poder creixent de les xarxes de comunicació de massa i el seu consegüent efecte de progressiva homogeneïtzació a favor del model cultural i social dominant. Finalment, es fa referència als límits de la ciència i del desenvolupament tecnològic actual, que de vegades tenen efectes i conseqüències contraris als interessos de la humanitat i de l'ecosistema, o bé són generadors de conflictes entre interessos i valors personals i grupals.

Aquests fets ens reafirmen encara més en la necessitat que hi hagi una incidència educacional en valors i actituds a l'escola per poder donar resposta als contextos interculturals en els quals ens veiem abocats, al replantejament de valoracions, de relacions amb les altres persones o amb l'entorn. Una societat justa on no se sobreposin els interessos de pocs sobre els de la col·lectivitat, on existeixi solidaritat amb els menys afavorits econòmicament i socialment, una convivència pacífica entre les diferents cultures i un respecte a l'entorn físic on es viu. Això demana, doncs, l'existència d'uns valors i d'unes actituds concrets assolits i defensats pels membres que la componen.

Estem d'acord amb Camps (1993) quan indica que educar és

[...] formar el caràcter en el sentit més extens i total del terme: formar el caràcter perquè es compleixi un procés de socialització imprescindible, i formar-lo per promoure un món més civilitzat, crític amb els defectes del present i compromès amb el procés moral de les estructures i de les actituds socials. (p. 11)

3.1.2. L'alumna i l'alumne com a éssers socials i individuals

■ *L'alumna i l'alumne com a éssers socials*

Si considerem que la funció de l'escola és la de formar individus perquè esdevinguin membres actius de la societat i ens centrem en la vessant social de l'individu, podem trobar nous arguments en favor de la inclusió dels continguts actitudinals a l'ensenyament. La interacció dinàmica de la persona amb l'entorn social, la participació dins d'un grup o, més àmpliament, dins d'estaments socials, la postura interpretativa de la realitat que demana aquesta participació, la dotació de significat a la informació, la capacitat de comprensió, d'entesa, de convivència... en un grup, implica tenir interioritzades unes actituds i unes formes de conducta que les possibilitin i les promoguin. Posseir instruments conceptuals o procedimentals pot ajudar i facilitar la consecució dels objectius referits, però solament amb ells no s'arriba a la fita establerta. Caldrà que l'individu tingui, entre d'altres, *actituds positives* envers la valoració de la informació, la interpretació del que l'envolta, la col·laboració en grups diversos o la participació dins d'aquests perquè l'objectiu es pugui aconseguir.

Si reprenem les actituds envers la interpretació de la realitat o de la informació que es rep ampliada a camps que no siguin sols d'intervenció social i hi afegim el fet que *el món en el qual vivim manifesta uns canvis constants en àmbits ben diferents* (socials, tecnològics, científics...), s'amplien les raons que justifiquen la importància del tractament actitudinal a l'escola. A l'individu, cada vegada més, se li exigeixen uns aprenentatges que donin respostes (o almenys busquin solucions) als problemes constants que se li presenten (plantejaments nous moltes vegades), tot dins d'uns contextos en creixent complexitat i ambigüitat. Aquesta manera d'enfrontar-se a la realitat que ens envolta, de contextualitzar-la en el lloc adequat, pressuposa tenir assumides unes actituds que puguin servir de referència i donin un marc d'actuació a conductes específiques, ja que aquestes poden i, en segons quins casos, han d'ésser canviants i adaptables a situacions concretes. També demana tenir actituds positives envers el fet d'aprendre a aprendre, l'anàlisi de les situacions o l'aplicació de coneixements, per exemple, actituds que possibilitaran a l'individu una millor adaptació i interpretació de la realitat en àmbits que no són solament socials.

■ *L'alumne i l'alumna com a individus*

S'acaba de parlar de la necessitat, el dret i el deure, que té tot individu de participar socialment. Però també hi ha raons per realitzar el treball actitudinal a l'escola tenint en compte el dret que té la persona de poder *desenvolupar al màxim les seves capacitats* cognitives, afectives, relacionals, motrius..., de posseir un equilibri personal que li permeti estar contenta amb si mateixa i de relacionar-se correctament amb les altres, i de *posseir un judici moral propi i autònom* dins la societat en la qual li ha tocat viure. Considerar en l'educació escolar aquests drets individuals comporta també un treball actitudinal que els possibiliti, ja que les actituds hi estan íntimament relacionades: l'autoestima, per exemple, intervé en l'establiment de l'equilibri personal; la capacitat empàtica ajuda en la relació amb les altres persones; les actituds positives envers la recerca de solucions, la contemplació dels drets dels altres éssers humans o l'anàlisi de la situació, per exemple, són un pas previ necessari per treballar aquests processos; l'esforç considerat com a actitud ajuda en la consecució d'objectius personals fixats...

Si ens centrem en l'objectiu d'aconseguir un judici moral autònom, veurem que la conformació d'actituds envers la construcció d'aquest judici que contempli, a més, els drets i els deures de les altres persones, es fa encara més necessari en una societat on no tots els valors són universals o, fins i tot, n'hi coexisteixen de contraposats. L'existència en el nostre entorn de contradiccions en els valors socials, o l'adoctrinament directe o indirecte fa que inexcusablement la persona hagi de disposar d'uns valors i d'unes actituds que orientin el seu pensament i la seva actuació si vol assolir autonomia moral.

L'excés d'informació que envaeix actualment la societat també té relació amb la necessitat d'aconseguir autonomia moral personal, ja que provoca haver de realitzar personalment una distinció i una selecció d'allò que es considera bo i necessari del que no ho és. En la base d'aquesta selecció es troben necessàriament valors i actituds personals.

Una altra justificació de l'ensenyament actitudinal la tenim en el fet que les actituds, com ja s'ha vist en les pàgines anteriors, formen *part essencial de la personalitat de l'individu*, ja que, en un grau més o menys elevat, la configuren i la defineixen o, fins i tot, en poden organitzar el comportament, ja que predisposen les diferents maneres de captar i viure la realitat, i influeixen en el processament psicològic (reconeixement, judici, interpretació...) de les activitats que realitza el subjecte en cada situació concreta. Si la formació global de l'individu és un dels objectius de l'educació, el treball de la seva personalitat, i per tant de les actituds que la conformen, hi queda inclòs.

Que s'hagi d'educar persones que dominin els àmbits conceptuals i procedimentals, però que tinguin mancances actitudinals, no respondrà als objectius d'una educació que pretén ser integral, ja que formarem individus parcials, capaços de conèixer o d'actuar sobre una matèria, però impotents per enfrontar-se a una problemàtica social, personal o simplement actuar positivament o autònomament envers aquestes.

Fins ara les referències que s'han fet poden semblar que apunten cap a una educació de l'infant com a futura persona adulta. Si aquesta és la fita de tota educació, no haurem d'oblidar que, d'altra banda, tan important com aquesta, és la *d'educar per al present*. Les finalitats mencionades s'han de concretar també en l'ara. S'ha d'aconseguir un infant equilibrat personalment, amb actituds que li proporcionin seguretat personal i una relació satisfactòria amb els contextos en els quals es mou.

3.1.3. Els condicionants donats per les característiques de les actituds

El paper assumit per elements implícits, inconscients o poc explícits que conflueixen en el procés d'ensenyament/aprenentatge actitudinal és l'inici d'una altra de les argumentacions. Com es veurà més àmpliament en les pàgines següents, darrere, per exemple, de qualsevol intervenció del professorat es vehiculen, malgrat que la seva intencionalitat estigui centrada en continguts conceptuals o procedimentals, aspectes actitudinals, tant si són explícits com si són implícits, conscients com inconscients..., i que responen a l'axiologia de l'ensenyant en concret, de l'escola on es troba, del sistema educatiu i/o de la societat on es viu. En tota interacció entra en joc el sistema de valors de la persona que interactua i que guia les seves percepcions, judicis i accions.

Un altre exemple el tenim en la participació de l'alumnat en la vida quotidiana escolar. L'aprenentatge de les actituds no sols es produeix mitjançant situacions o accions explícites i intencionals, sinó també mitjançant aquelles que conformen la vida escolar i que no són explícites ni conscients. Rutines determinades, estructuracions d'espais de joc o canals de participació escolar són exemples d'agents configuradors d'actituds no contemplats explícitament com a tals. Diríem, per tant, que fer un ensenyament «neutre» en valors i actituds no és possible encara que l'ensenyant s'ho plantegi així, ja que en tota interacció entre membres de la comunitat escolar o participació de l'alumnat en la vida escolar, hi són presents uns valors i unes actituds determinats.

Cal també tenir present la *influència que rep l'infant de contextos diferents*. L'infant adquireix actituds de tota mena fora de l'escola. La institució escolar, en advocar per la formació integral de l'individu, no pot deixar l'ensenyament actitudinal bàsicament a unes altres institucions ni prescindir de la seva incidència. Haurà de reforçar, complementar, crear, contrarestar o qüestionar les influències que l'infant i l'adolescent duen a l'escola.

Aquestes característiques de l'ensenyament/aprenentatge actitudinal són les que demanen que el seu tractament sigui inclòs dins del currículum, tractament que a més ha de ser acurat, sistemàtic i intencional, si no es vol caure a deixar l'aprenentatge actitudinal de l'infant en mans dels agents soterrats i no contemplats educativament, i que —la majoria de vegades— perpetuen valors i actituds dominants en la societat que no corresponen amb els que es pretenen a l'escola, o si no es vol delegar la responsabilitat de l'educació actitudinal en altres agents no escolars.

3.1.4. Les implicacions dels aspectes actitudinals en els processos d'aprenentatge escolar

Finalment, en aquest apartat recollim un altre argument per incloure les actituds com a continguts de treball escolar: la seva presència en tot procés d'ensenyament/aprenentatge escolar ens dóna la justificació.

■ *Les actituds envers els continguts d'aprenentatge*

Les actituds tenen relació amb qualsevol contingut d'aprenentatge si són contemplades com a *motivadores de les tasques que es volen realitzar*.

Diferents autors i autores han destacat la importància que té la motivació²³ i l'actitud positiva envers el que es treballa per arribar a aconseguir resultats òptims en l'aprenentatge. El cas contrari, d'actitud negativa envers la matèria, el contingut o una tasca determinada, duu a aprenentatges incorrectes.

De fet, si existeix una actitud favorable envers una matèria o tasca determinada, això implica que, afectivament, cognitivament i/o conduc-

²³ Recordem, per exemple, com per Ausubel, Novak i Hanesian (1987)
[...] la motivació [...] és absolutament necessària pel tipus d'aprenentatge sostingut que intervé en el domini d'una disciplina d'estudi donada. (p. 347).

tualment, s'està predisposat de forma positiva a treballar la tasca encomanada, ja que la relació que s'hi estableix o l'opinió que se'n té és favorable. En aquesta situació, hi entra en joc la valoració positiva de la matèria que es vol tractar o, com indica Bolívar, (1992), l'«avaluació subjectiva» que se'n fa²⁴.

A partir d'aquí, es pot dir que les actituds positives envers els aprenentatges de qualsevol mena són un dels *mitjans* necessaris per iniciar o continuar uns aprenentatges que, sense elles, són d'adquisició més difícil.

Un altre aspecte que cal destacar és que les actituds no sols poden motivar l'acceptació d'un aprenentatge que es pretén realitzar, sinó que, com es veurà en pàgines posteriors, *condicionen processos psicològics*, com la formació de judicis socials, la percepció, la interpretació d'estímuls, el processament de la informació... Aquests processos s'utilitzen en els aprenentatges escolars, per la qual cosa aquí es té un altre punt de relació entre actituds i aprenentatges escolars. Actituds reticents a aprenentatges determinats processen la informació o capten els estímuls que s'hi produeixen de forma diferent que si l'actitud tingués caire receptiu. Les actituds en aquesta situació fan una funció de «guia del procés d'aprenentatge» (Sarabia, 1992), concretament guien els processos perceptius i cognitius que condueixen a l'aprenentatge de qualsevol tipus de contingut educatiu, ja sigui conceptual, procedimental o actitudinal.

■ *Les actituds envers els elements que hi ha al voltant dels continguts d'aprenentatge*

Les actituds que es manifesten envers els elements o les persones que es relacionen amb els aprenentatges escolars, són també definidores de la manera com s'accedeix al treball d'aquests aprenentatges. L'actitud envers la manera de treballar una tasca (individualment, per equips...), la metodologia utilitzada (expositiva, d'investigació...), les persones amb les quals es treballa (companyes i companys determinats...), el lloc on es realitza (aire lliure, aula determinada...), l'espai horari on es porta a terme (abans del pati, després de dinar...) i, més concretament, el professor o la professora que fa de mediador en els aprenentatges..., varien la manera de motivar-se envers la tasca, d'abordar-la, de

²⁴ Bolívar entén l'avaluació subjectiva com una dimensió preferencial i propositiva de l'escolar envers els continguts objecte de l'ensenyament, en sentit *instrumental*, com a mitjà per aconseguir certes finalitats (recepció i percepció positiva dels continguts d'ensenyament).

continuar-la o d'acabar-la. És ben sabut, per exemple, com actituds favorables envers una professora o un professor determinat afavoreixen el contacte amb els continguts que aquest professor imparteix. Com diu Sarabia (1992), la valoració que cada individu fa d'allò que se li ensenya, de la manera com se li ensenya i de qui li ensenya influeix de forma decisiva en allò que ha d'aprendre.

■ *Les actituds envers un mateix i els aprenentatges escolars*

Una altra relació establerta entre actituds i aprenentatges escolars parteix de les influències que exerceix en aquests darrers el tipus d'autoconcepte o d'autoestima que tingui un alumne o una alumna en relació amb aquests. Tal i com es fa referència en pàgines següents, un autoconcepte i una autoestima baixos en uns continguts escolars determinats, es relacionen amb resultats baixos en aquests continguts. Així, si un infant creu que és poc competent en una matèria i, a més, hi fracassa, la manera com s'enfronta als aprenentatges, els resultats que n'obté o les interpretacions que fa de tot plegat (rendiments, interpretacions sobre aquests...) són poc reeixits. D'aquí la importància que l'alumnat tingui un autoconcepte acadèmic bo per relacionar-se correctament amb els continguts escolars.

Relacionant l'autoconcepte amb la valoració personal dels continguts d'aprenentatge, també és de destacar que si l'infant els valora, pren més rellevància l'autoconcepte alt i la influència que aquest té en els resultats que es pretenen obtenir. Si, en canvi, l'alumnat no valora excessivament l'aprenentatge concret que es vol realitzar, malgrat que es tingui un bon autoconcepte, pot donar-se el cas que l'infant no dugui a terme aprenentatges amb els resultats alts que podria aconseguir.

■ *Les actituds com a elements inherents en tot procés d'ensenyament/aprenentatge*

Les actituds, com es justificarà en apartats posteriors, poden motivar aprenentatges, canviar la captació o interpretació dels elements d'aquests o condicionar la relació establerta amb el mateix contingut d'aprenentatge, el procés utilitzat, la persona que ensenya... Les actituds, a més, formen part i estan presents en tot procés d'ensenyament/aprenentatge. Són inherents al procés d'ensenyament i el conformen des del moment que el professorat es decanta per una manera de fer o per una altra. El com fer (maneres de programar, actuar...) cada professora o professor, i també el com relacionar-se (les interrelacions establertes entre diferents membres o col·lectius) quan

s'està treballant qualsevol contingut escolar, van acompanyats d'unes actituds determinades implícites precisament en la forma de fer i de relacionar-se. L'opció, per exemple, que l'ensenyant expliqui un concepte social és diferent d'aquella en la qual s'indica a l'alumnat que investigui sobre aquest concepte. Els continguts treballats traspassen l'àrea de socials per fer-se presents també en actituds determinades (treball d'investigació personal, anàlisi, autonomia...). El mateix passa, per exemple, en l'elecció de petits grups d'infants com a nuclis per a un treball de conceptes matemàtics en lloc de fer aquella elecció que es basa en el treball individual. Així mateix, interrelacions amb el professorat que possibilitin l'explicitació de problemes que es tenen en l'àmbit de llengua no sols condicionen els aprenentatges en aquesta matèria, sinó que estan conformant actituds relacionades amb el paper que ha d'adoptar professorat i alumnat en el context escolar.

A partir d'aquí, és difícil pensar que un infant pot aprendre quelcom de plàstica, per exemple, deixant al marge els processos i les relacions socials que utilitza en el seu aprenentatge, aspectes que comporten actituds inherents en elles mateixes i que, per tant, es contempen estretament relacionades amb el contingut d'àrea al qual s'apliquen.

3.2. L'APRENTATGE DE LES ACTITUDS A L'ESCOLA

En el capítol anterior es feia incidència en el fet que el procés d'aprenentatge de les actituds es produïa bàsicament en interacció amb les altres persones. Aquestes altres persones eren les que traspassaven, intencionadament o no, pautes de conducta, maneres de fer, de sentir, d'interpretar... els fets socials i naturals que envolten l'infant, així com les característiques de les interrelacions establertes amb els altres i amb les altres com a individus o com a grups. La criatura, a partir dels seus coneixements anteriors i de la relació amb les altres persones, utilitzava diferents mecanismes per captar la informació, interpretar-la, reelaborar-la o associar-la i reorganitzar-la.

El fet que l'aprenentatge es produeixi dins l'àmbit escolar dóna a l'infant un ampli ventall d'aprenentatges per realitzar, al mateix temps que possibilita que aquests es transformin en significatius, ja que la intencionalitat educativa que això sigui d'aquesta manera és la que ha de marcar les interrelacions establertes entre professorat i alumnat. Tanmateix, aquestes intencionalitats són les que donen peu perquè l'infant utilitzi uns mecanismes d'aprenentatge o uns altres, o que els utilitzi d'una manera determinada (conscientment, per exemple). Al

mateix temps, el propi context escolar possibilita també aprenentatges actitudinals amb orientacions determinades.

A partir d'aquí, a continuació s'incideix en aspectes generals que conformen l'aprenentatge d'actituds a l'escola, el paper que ha d'assumir l'infant i el grup d'infants en aquest aprenentatge, així com els factors interns que fan de mediadors. Factors externs que intervenen en aquest aprenentatge, com són les característiques de la persona amb la qual s'interactua, ajuts rebuts o condicions de la situació concreta d'aprenentatge, es tractaran quan s'incideixi en el procés d'ensenyament.

3.2.1. Característiques de l'aprenentatge actitudinal escolar

Partint de la intencionalitat educativa que té l'àmbit escolar, així com de la interacció com a base que la defineix i la determina, veurem que hi ha factors diversos que intervenen en l'aprenentatge actitudinal escolar. Coll (1988), referint-se a l'aprenentatge en general, ja apunta que hi ha evidències empíriques de l'existència de factors que fan de mediadors entre l'ensenyament i els resultats de l'aprenentatge

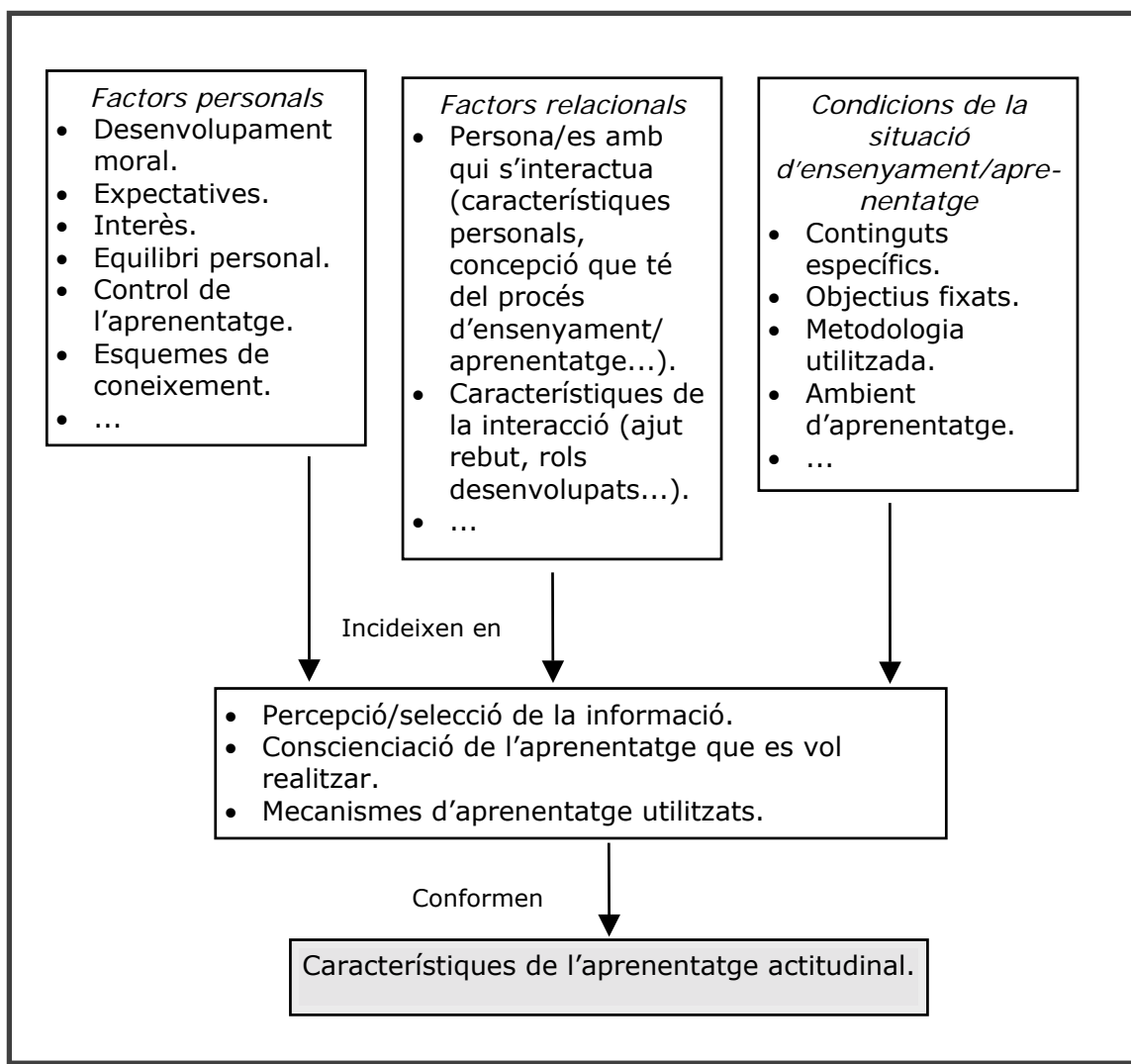
[...] juntament amb el coneixement previ, existeixen altres aspectes o processos psicològics que actuen com a mediadors entre l'ensenyament i els resultats de l'aprenentatge: la percepció que té l'alumne de l'escola, del professor i de les seves actuacions; les seves expectatives davant l'ensenyament; les seves motivacions, creences, actituds i atribucions; les estratègies d'aprenentatge que és capaç d'utilitzar, etc. (p. 137)

Si ens centrem en l'aprenentatge actitudinal, veurem que factors diversos possibiliten o distorsionen que l'aprenentatge es dugui a terme de forma satisfactòria²⁵. Aquests factors afecten la manera com s'incorpora l'aprenentatge a les estructures infantils (més o menys conscients o interrelacionats amb altres aprenentatges, per exemple), així com la seva qualitat, però també intervenen en el procés mateix (important, com es veurà, ja que en si mateix potencia actituds), en l'esforç, l'interès o la perseverança que s'hi posa, i en la manera com s'accedeix a l'aprenentatge (amb disposició, partint dels coneixements previs, pressuposant quina mena d'aprenentatge serà, interpretant de

²⁵ Miras (1996) ha abordat el tema recollint investigacions recents que s'han dut a terme en aquest camp. En les seves aportacions destaca la importància de l'afectivitat i de les interaccions, tant en el procés d'ensenyament/aprenentatge com en l'estructura personal de l'individu. Aportacions de l'autora presideixen alguns dels punts dels apartats següents dedicats als factors personals i als interrelacionals.

maneres concretes les primeres informacions, amb la creença que es té o no el control de l'aprenentatge...). Factors com les característiques de cada infant, la situació en la qual es produeix el procés d'ensenyament/aprenentatge i la concepció que sobre aquest té el professorat (i del seu coneixement concret sobre l'aprenentatge infantil), per exemple, són conformadores de com aprèn la nena o el nen a l'escola.

Aprenentatge actitudinal a l'escola. Factors que hi intervenen



Si ens fixem en les condicions concretes en les quals es produeix el procés d'aprenentatge, així com en els elements que hi ha al seu voltant, veurem que hi intervenen potenciant que l'aprenentatge s'incorpori en més o menys grau a l'estructura actitudinal infantil. Un aprenentatge actitudinal pot arribar a ser assumit, per exemple, si

l'ambient en el qual es produeix és propici i proporciona a l'infant les condicions necessàries perquè s'adquireixi.

Tanmateix, la concepció que té el professorat sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge, així com la informació que maneja sobre com aprèn l'infant, condicionen no sols l'enfocament d'ensenyament, sinó també les opcions d'aprenentatge donades a la nena o al nen. Així, és diferent si la professora o el professor que interactua amb l'infant parteix del fet que l'activitat educativa ha de consistir a ajudar perquè aquest vagi construint el seu propi coneixement a partir dels coneixements anteriors i de la seva experiència, que pensar que l'escolar incorpora allò que se li dóna sense gaire participació en la seva elaboració.

Per les afirmacions fetes en apartats anteriors, és clar que en aquest treball es parteix de la consideració que la intencionalitat educativa s'ha de centrar en el fet que l'alumnat sigui responsable dels seus actes i de les seves decisions i, en el cas que tractem, de les seves actituds, la qual cosa orienta la manera concreta d'entendre el procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquesta, però, no ha de fer oblidar que *l'alumnat aprèn de maneres diverses* i utilitza mecanismes diferents. Així, s'ha vist que l'alumnat pot aprendre per observació o construcció, que pot utilitzar mecanismes d'aprenentatge conscients i intencionats o poc conscienciats i amb poca intencionalitat explícita. Aquesta diversitat en les formes d'aprenentatge fa veure la importància de tenir present que l'infant no sols aprèn a partir d'allò que promou el professorat, sinó també a partir de les rutines, dels ambients creats o de l'observació dels models..., és a dir, de tot allò que envolta l'infant dins l'escola i de les relacions que hi estableix.

També, i relacionat amb l'aprenentatge infantil, cal conèixer i tenir present que quan s'aprèn quelcom, aquest aprenentatge no sols es realitza sobre els continguts concrets establerts, sinó que pot *abraçar també altres àmbits personals, relacionals o contextuals*. Quan l'infant aprèn pot representar-se (i no ha de fer-ho pas de forma conscient o objectiva) la situació d'aprenentatge, tant pel que fa a la informació o a la tasca amb la qual ha de treballar (si la considera fàcil o difícil, coneguda o desconeguda...) com pel que fa al paper que compleixen els elements o les persones que envolten l'aprenentatge («El professor m'ajudarà», «Les companyes i els companys són uns rivals», «Les altres persones em fan cas»...) o com es pot abordar personalment l'aprenentatge («Quins recursos utilitzo», «On tinc dificultat»...). La implicació de l'infant en l'aprenentatge li suposa posar en joc capacitats i necessitats personals no sols aplicades al que aprèn sinó també al *com ho aprèn*: no només s'aprèn un contingut determinat, sinó que també es pot aprendre si ha costat molt o poc la seva adquisició, al mateix

temps que s'estableixen relacions d'aquest cost amb les habilitats personals, amb la intervenció de l'ensenyant o amb la dificultat del contingut, per exemple. Com diu Solé (1993):

[...] quan aprenem, aprenem els continguts i aprenem a més que podem aprendre; quan no aprenem els continguts, podem aprendre quelcom: que no som capaços d'aprendre [...] (p. 33)

Així, un infant pot aprendre el concepte de solidaritat i a la vegada fer-se una representació de la imatge que dona a les altres persones de la seva adquisició, adjudicar el cost alt de comprensió que pot tenir a una explicació deficient de l'ensenyant o a la manca de temps o de recursos.

Tot plegat fa veure que el coneixement de com aprèn l'infant permet reconèixer que els aprenentatges no es fan isolats del context on un es troba, de la mateixa situació d'aprenentatge, de les persones amb les quals s'està o de les característiques personals de qui el realitza. Cada aprenentatge constitueix *una situació única i específica per a cada individu*, situació que el condiona en un sentit determinat i que crea no sols l'adquisició o el rebuig de l'aprenentatge, sinó també les característiques que tindrà la seva adquisició i els resultats concrets d'aprenentatge.

En l'apartat següent s'incideix més àmpliament en alguns dels factors que s'han apuntat, concretament els que aporta el propi individu a l'aprenentatge.

3.2.2. Els factors mediadors personals en l'aprenentatge de les actituds a l'escola

En pàgines anteriors ja s'han apuntat algunes de les funcions dels factors que s'exposen a continuació. En aquest apartat es vol insistir en alguns i ampliar-los, tant per la rellevància que adquireixen en l'aprenentatge com per la poca dedicació prestada (en aquest sentit, seran objecte d'especial atenció aquells elements relacionats amb els aspectes afectius i d'equilibri personal de l'infant).

3.2.2.1. Les representacions. Les expectatives

Dos elements pertanyents a la personalitat de l'individu actuen com a factors mediadors en l'aprenentatge: les representacions que l'escolar té de les persones, dels objectes o de les situacions que l'envolten, i les expectatives que se'n deriven.

■ *Les representacions*

L'escolar té representacions de tot allò amb què està en contacte o, fins i tot, del que no coneix directament però que n'ha sentit parlar. En té del professorat, dels companys i companyes, del grup, de les matèries, dels continguts que ha de treballar..., conformades a partir de la informació —certa o no— donada per altres persones (companyes i companys, familiars...) i per la pròpia relació amb l'objecte de la representació (observació, experiències interactives...).

Les representacions no han de basar-se pas en realitats ni ser reflex de les característiques reals de l'objecte representat, ja que la informació inicial utilitzada per a la seva confecció pot deure's a subjectivisme o a informació incorrecta d'altra gent o, si és obtinguda per la pròpia persona, estar mediatitzada per la relació establerta amb l'objecte: «Ja veuràs com en són de difícils les matemàtiques de cinquè», «La profe de llengua és molt dura», són exemples d'expressions habituals dites per alumnes que poden partir d'opinions subjectives i que donen informació a uns altres nois i noies que les utilitzaran per a la confecció de les seves representacions sobre aquests aspectes; la pròpia persona pot partir d'una autoestima que condicioni la percepció de la realitat; el contacte amb algú en el moment que aquest evidencia manifestament unes característiques determinades pot provocar en la persona amb la qual interactua una representació basada solament en aquestes característiques. Les representacions, com es veu, estan condicionades tant pels aspectes personals com per la mediació dels altres i de les altres. En tots dos casos, la dimensió afectiva de l'individu hi té un paper rellevant.

Les representacions fan de filtre de la realitat pel fet que condicionen la percepció i la interpretació que es fa de la informació. Intervenien també en la manera com una persona es relaciona amb les altres o com interpreta els fets socials o físics que l'envolten (Coll i Miras, 1990).

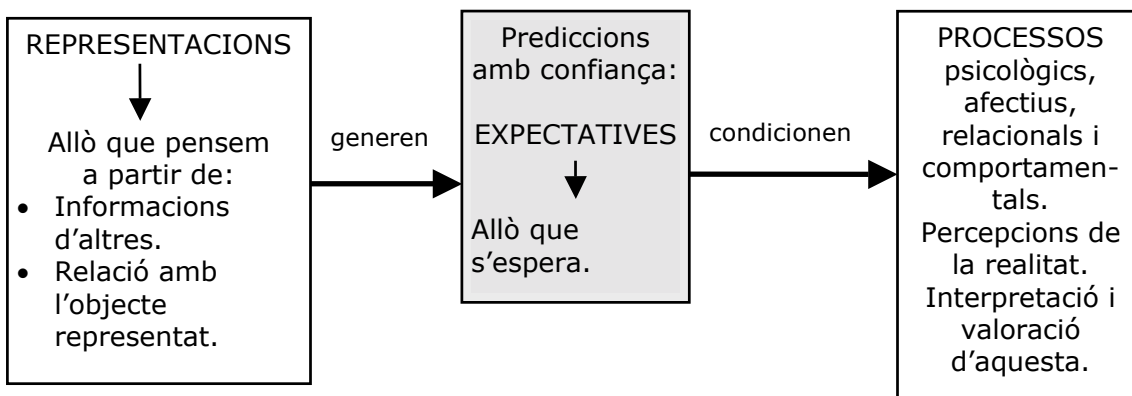
Amb el contacte amb la realitat, la informació adequada i la predisposició a fer-ne l'anàlisi objectiva, les *representacions distorsionades* poden canviar i evolucionar cap una caracterització més apropiada de l'objecte de la representació. Aspectes personals (necessitats...), contextuais (la incorrecta presentació o evidenciació...) o relacionals (relacions no satisfactòries...) poden, però, dificultar l'aprenentatge.

■ Les expectatives

A partir de les representacions, la persona genera prediccions sobre l'objecte representat. Quan aquestes prediccions són tan fortes que ofereixen a qui les fa una confiança considerable que es dugui a terme tant allò que s'espera com el que no s'espera, ja sigui de les persones (conductes concretes, parers, idees, capacitats, característiques, papers que cal assumir...) o dels elements de l'entorn (situacions, característiques...), podem dir que prenen la forma d'expectatives.

Les expectatives tenen un paper fonamental en la selecció dels estímuls que arriben de l'entorn —i, per tant, de la captació de la realitat—, ja que no responen a la realitat del món que ens envolta, sinó a la comprensió i a la percepció que en tenim (Rogers, 1987). De la totalitat d'estímuls potencials que arriben del medi, les expectatives fan que se'n reculli sols allò que la persona preveu, deixant de banda el que no s'espera trobar, o interpretant els estímuls en la mesura que s'adaptin a les expectatives que ja es tenen.

Per les seves característiques, les expectatives incideixen en els processos psicològics, afectius, relacionals o comportamentals de l'individu tot mediatitzant-los. Poden distorsionar la percepció de la realitat i tendeixen a prefixar les conductes, els afectes, les accions i els pensaments.



A continuació s'incideix en característiques diverses de les expectatives que ajuden a definir-les i que fan possible que s'entengui millor quin és el seu paper.

Les expectatives poden *transformar-se* (igual que les representacions) a partir de noves informacions, experiències o sensacions obtingudes per

l'individu. Això no obstant, són *reàcies al canvi* (més que les representacions). En aquesta resistència influeix el fet que el subjecte, moltes vegades, no és conscient de la majoria de les expectatives que té i, si ho és, no es planteja la seva conveniència, ja que les considera normals. La resistència al canvi pot ser tal que, malgrat que s'evidenciïn noves dades que impliquin canvis en les representacions que es tenen, aquestes no es prenguin en consideració: el professorat que es fa representacions i que té expectatives negatives sobre un grup classe, pot no valorar les aportacions del grup i continuar mantenint la imatge negativa, o l'alumne que relaciona matemàtiques amb dificultats i suspensos pot continuar amb la mateixa imatge malgrat que aconsegueixi bones notes en aquesta matèria. De fet, en tota representació o comprensió dels fenòmens sempre hi ha una part subjectiva que respon a les característiques de qui la confecciona: l'individu amb el seu bagatge personal de necessitats, capacitats, habilitats...

No hi ha una idea clara de *per què s'estableixen unes expectatives determinades, de la intensitat d'aquestes o de la seva direcció*. Existeixen diversos factors que les condicionen, com, per exemple, la natura de la informació que un té, les característiques personals, el tipus d'interrelació que s'estableix (en el cas que recaiguin sobre una altra persona) o la resposta que es dona sobre l'element que crea expectatives (en aquest cas, més que crear-les, les pot reafirmar o mitigar). El que sí que està clar és que *generalment* la persona que té interioritzades aquestes expectatives no n'és conscient, la qual cosa facilita, encara més, que no se'n pugui comprovar la veracitat o falsedat abans que s'utilitzin per predir o interpretar les altres persones o els elements de l'entorn (Rogers, 1987).

Les expectatives poden dirigir-se no sols a la globalitat d'una persona o situació, sinó també a *una part concreta d'aquestes*. Es poden tenir expectatives sobre les capacitats globals d'un individu o sols adreçar-les a les habilitats motrius, per exemple.

Un altre aspecte important de les expectatives que *es generen envers una persona* poden provocar que aquesta *adeqüi la conducta al que hom espera d'ella* (l'anomenat «efecte Pigmalí» o «profecia de l'autocompliment»). No obstant això, la persona no sempre s'adequa a les expectatives dels altres éssers humans o als parers que tenen sobre ella. En aquest cas hi intervenen factors personals, com l'autoconcepte o l'autoestima, que poden afavorir o mitigar aquesta adequació conductual (si la persona, per exemple, està convençuda de la pertinència de les seves accions, habilitats o pensaments, o simplement els valora, l'adequació que fa a les expectatives dels altres i de les altres és menor), o la capacitat d'anàlisi de la situació. També, la

valoració o estimació envers la persona que emet les expectatives influeix en l'adequació: si és alta, l'adequació de la conducta previsible és més gran.

Les expectatives que *s'adrecen a un mateix* condicionen les percepcions, les interpretacions dels fets, de les situacions o de les idees, tant de les pròpies com dels altres adreçades a un mateix o que, relacionades amb l'aprenentatge, intervenen en la interpretació de les causes responsables de l'èxit o el fracàs propi davant d'un aprenentatge (capacitats i habilitats pròpies, influència de les altres persones, de la situació...). Les expectatives d'autoeficàcia i de control de l'entorn, per exemple, són, segons Fierro (1990), les que condicionen tant l'inici com el procés d'aprenentatge: provoquen la creença de si es pot realitzar o no una tasca d'una manera determinada, al mateix temps que incorporen la manera com es creu que influeixen altres elements externs en un mateix o en una mateixa «No treballo amb el company adient», «Tinc massa feina i no puc complir amb tot»...). Si un infant, per exemple, espera no sortir airós d'un aprenentatge, no aconseguir els resultats que correspondrien amb els seus esforços o no controlar factors externs a si mateix que creu perjudicials (un contingut no adequat, una companya o un company no volgut...), no es motivarà, no s'hi esforçarà prou o escollirà allò que li qüestioni menys el seu autoconcepte.

3.2.2.2. Els mecanismes d'atribució causal

El control de l'aprenentatge és un tema que darrerament està adquirint rellevància i que té un paper en qualsevol situació que es produeix al voltant de l'aprenentatge. Quan es parla del control de l'aprenentatge s'està fent referència al lloc on es troba aquest control, si en la persona que realitza l'aprenentatge o en factors externs que no depenen d'aquesta persona. En el primer cas es diu que existeix un *control intern* i en el segon, un *control extern*. L'origen dels estudis que tracten aquesta temàtica estan en la teoria social de l'aprenentatge de Rotter (1954, 1966). Per ell, la probabilitat que un individu desenvolupi una conducta determinada en una situació determinada depèn de l'expectativa personal que la conducta tingui o no un resultat positiu i del valor o de la importància que aquest resultat tingui per l'individu. El segon element que comenta Rotter pertany al camp de les valoracions que fa l'individu a allò que realitza i que ja s'ha comentat diverses vegades. En el primer, creure que un pot obtenir bons resultats condiona la realització o no de la conducta. En aquesta creença hi ha un factor concret que hi té un paper important: a qui o a què atribueix l'individu la responsabilitat de la seva conducta, més ben dit, si el

control d'aquesta creu que és extern a ell o intern a ell i responsabilitat seva.

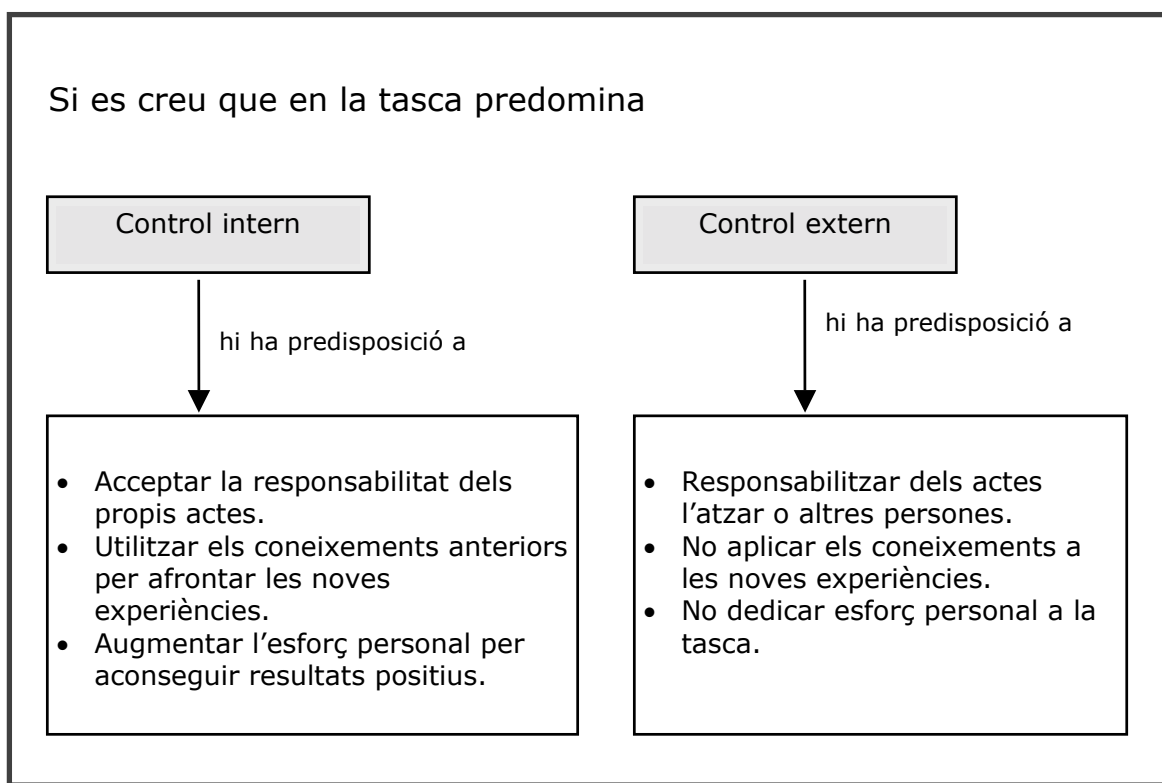
És important, per tal com accedeix l'infant a l'aprenentatge, la interpretació que fa de qui té el control d'aquest aprenentatge, és a dir, el que s'anomena *atribució causal* i que fa referència a qui o a què s'atribueix la causa que succeeixin uns fets: si al propi individu (interior) o fora d'ell (exterior). Si l'infant creu que el control és intern, contemplarà les pròpies capacitats o l'esforç personal per dur-lo a terme, ja que ell es veu com a responsable directe de l'aprenentatge. Així mateix (Salomon i Oberlander, 1980), utilitzarà els propis coneixements anteriors per accedir a l'aprenentatge, per introduir-se en el seu procés i per crear expectatives, al mateix temps que augmentarà els seus esforços²⁶. Si, en canvi, creu que el control és extern a ell i per tant es deu a característiques escassament controlables, com la natura de la tasca, el parer que té l'ensenyant d'ell, la sort..., la implicació en l'aprenentatge tindrà un altre caire, ja que aconseguir uns resultats o no aconseguir-los no dependrà de les accions pròpies o de les qualitats personals, sinó que escapa del control propi. En aquesta situació (Salomon i Oberlander, 1980), l'infant gairebé no hi aplicarà els seus coneixements anteriors, amb la qual cosa provocarà un aprenentatge menor o fins i tot incorrecte.

També s'estableixen (Salomon i Oberlander, 1980) relacions entre el control intern i extern i trets de la personalitat: els infants que creuen que tenen el control de la situació tendeixen a ser més efectius, treballadors, enèrgics, independents i saben que tenen la confiança de les altres persones. Els que creuen que el control de la situació (l'aprenentatge, els resultats d'aquest) depèn d'aspectes que no són un mateix, tendeixen a ser més sensibles a l'ansietat, el dogmatisme, sospiten de les altres persones i són hostils (s'adjudica aquest comportament a la reacció davant la frustració que provoca la manca de poder de decisió).

L'atribució del control es relaciona també amb el caràcter *controlable o no* de les accions (la pluja no es pot controlar, per exemple) i dels seus resultats, així com amb les *causes estables* que no es poden modificar o *variables* segons les circumstàncies (l'humor del professorat pot ser variable, per exemple). Aquest fet encara aporta més possibilitats en la diversitat dels processos atribucionals (l'infant pot pensar que té

²⁶ Estudis realitzats per Coleman i altres (1966) ja consideraven la importància que tenia per l'aprenentatge que l'escolar cregués que controlava el seu destí, ja que aquest era un factor fonamental per obtenir bons resultats acadèmics, més que no pas, per exemple, les facilitats donades, el professorat o el currículum.

capacitats per quelcom o que no les té, que aquestes les pot controlar, que no les pot modificar encara que vulgui), malgrat que hi ha estudis recents (Miras, 1996) que evidencien l'existència de patrons atribucionals prototípics que les persones han anat confeccionant a partir de la seva història experiencial. Existeixen, però, patrons atribucionals generalitzats, per exemple: atribuir els fets a causes internes, controlables i estables, o atribuir-los a causes externes, incontrolables i variables.



No obstant això, s'ha pogut comprovar que els infants *tendeixen a creure que els fets es regeixen per un control o un altre*. Així, hi ha infants que creuen que els fets depenen del control intern, mentre que uns altres els atribueixen un control extern. A més, els patrons atribucionals (Miras, 1996) són relativament estables i *s'adquireixen en el procés de socialització*, i és, per tant, la cultura on es desenvolupa l'infant bàsica en la formació dels esquemes causals, sobretot els que es refereixen a fenòmens socials. Així, Rotter (1966) ja afirmava que la connexió entre causa i efecte de la pròpia conducta comença a la infància. Estudis diversos citats per Salomon i Oberlander (1980) relacionen la tendència de l'individu envers l'orientació interna o externa amb l'acció familiar. Pares i mares que són agradables, comprensius i flexibles, que animen els infants, que deixen que aquests siguin

independents des de petits, que els donen oportunitats per exercir control sobre l'ambient, que reconeixen els èxits dels fills i de les filles, o que introdueixen canvis en la vida quotidiana com a resposta de l'esforç de la seva criatura, faciliten una orientació interna en l'infant que aquest pot traslladar a uns altres camps no familiars. Si els pares i les mares són hostils als seus fills i filles, els rebutgen, els castiguen, dominen l'ambient, reprimeixen iniciatives dels infants i no reconeixen els seus esforços ni les seves capacitats, provoquen que els infants es vegin ineficaços, amb la qual cosa poden generalitzar aquesta percepció a uns altres camps.

Segons si la nena o el nen té una orientació interna o externa, les característiques d'alguns elements canvien, així, per exemple, la por d'equivocar-se que tenen els infants d'una tendència o d'una altra és diferent. En l'orientació interna on s'atribueix el control a un mateix, la criatura té més por d'equivocar-se i l'error l'afecta més, ja que el viu com a producte de mancances personals. La no acceptació de les falles o sentir-se violent davant seu són conductes que poden aparèixer. En el cas que l'infant tingui una orientació externa, és a dir, que atribueixi el control a les altres persones o a la situació, les falles, com és obvi, no l'afecten tant, ja que les atribueix a factors que no són personals.

L'orientació del nen o de la nena sobre el control de l'acció, malgrat que sol aplicar-se a tots els contextos on actua, pot variar d'un camp d'acció a un altre segons les experiències personals que s'han tingut en cada camp. Així, per exemple, un infant pot creure que familiarment tot depèn del control extern, però que en la pràctica personal de l'esport té el control intern.

3.2.2.3. L'interès i la motivació per aprendre

L'interès per l'aprenentatge és un factor determinant. Si l'infant accedeix a l'aprenentatge predisposat positivament per l'interès que hi demostra, la tasca que ha de realitzar ja es veu facilitada en el seu inici i en el seu procés posterior. Partint d'aquí, el que ara es planteja és d'on provenen els interessos de les criatures, com es relacionen amb l'aprenentatge i com es poden promoure²⁷.

²⁷ Els factors que s'indiquen a continuació no són tots els que es relacionen amb l'interès per l'aprenentatge (per exemple: McCombs i Whister, 1989, o Schiefele, 1991, relacionen interès amb autoconcepte i expectatives pròpies), però sí que indiquen l'àmplia varietat d'interrelacions que té establertes. Tanmateix, estudis sobre motivació envers l'aprenentatge escolar (allò que mou l'infant a aprendre) s'han centrat en aspectes diversos: atribucions causals, recompenses... (Weiner, 1991).

Necessitats que les persones tenim segons Maslow

- Fisiològiques.
- De seguretat (física, afectiva...): manca de por.
- D'integració i afecte: desig d'establir relacions cordials amb les altres persones i de tenir un lloc en el grup (familiar, escolar, social...).
- D'estima, tant personal (autoestima) com social (respecte i estima de les altres persones).
- D'autorealització: autosatisfacció, satisfer les pròpies possibilitats.
- De desig de saber i d'entendre: impuls per satisfer la curiositat, investigar.

Font: Maslow, 1970

Primerament, cal tenir present que la *satisfacció de les necessitats de seguretat i equilibri personal* és una de les fonts principals de l'interès. De fet, els interessos estan en funció de les necessitats que es tenen. Aquestes necessitats són diverses (biològiques, psicològiques, socials, afectives...). Alonso Tapia i Montero (1990), per exemple, exposen un recull de fites que l'alumnat persegueix a l'hora de dur a terme l'aprenentatge escolar, que, de fet, són necessitats que ha de satisfer per sentir-se equilibrat personalment i acceptat socialment:

- Fites relacionades amb la tasca
 - Experimentar que s'ha après quelcom o que es va millorant (incrementar la pròpia competència).
 - Experimentar que es fa quelcom escollit per un mateix.
 - Experimentar activitats gratificants en elles mateixes.
- Fites relacionades amb el jo
 - Experimentar que s'és millor que les altres persones o que no s'és pitjor.
 - No experimentar que se sigui pitjor que les altres persones (evitar vergonyes i humiliacions davant el fracàs).
- Fites relacionades amb la valoració social
 - Aprovació dels pares i mares, del professorat o d'altres persones adultes importants per l'alumnat, i evitació del seu rebuig.
- Aprovació dels propis companys i companyes i evitació del seu rebuig.
- Fites relacionades amb la consecució de recompenses externes.

La persona, però, pot ser conscient d'aquestes necessitats o dels interessos personals de cobrir-les, o no ser-ne tant. Així, trobem interessos conscients (objectius marcats, reptes cognitius plantejats, adequació a les normes establertes...) i uns altres de poc conscients. Per exemple, les funcions adaptativa, defensiva del jo, expressiva de

valors o cognoscitiva d'un individu són bons exemples de factors influents en la determinació dels interessos i de les inclinacions personals que no sempre són conscients; així com la necessitat de pertànyer a una col·lectivitat concreta, sentir-se'n membre, ser com els membres d'un grup —o com una persona en concret—, poder demostrar habilitats personals...

Cal tenir present que les fites que persegueix l'alumnat estan directament relacionades amb els valors i les prioritats que es contemplen en el seu entorn. Amb això es vol indicar que les fites que ha d'aconseguir l'infant no han de ser pas les que s'ha de marcar el professorat com a necessitats que cal satisfer en tot infant. Recordem que existeixen necessitats creades de les quals l'infant n'ha de considerar la conveniència.

Un altre aspecte que és important destacar dins l'interès és la *relació existent entre aquest i els valors*. Un valor determinat pot sustentar un interès concret: es pot tenir interès a posseir un objecte específic perquè darrere d'aquest interès hi ha el fet de valorar l'objecte com quelcom que dóna prestigi, diferencia dels altres i de les altres, identifica la persona amb un grup concret que li agrada... En general, un infant pot estar motivat per aprendre, anar a l'escola o relacionar-se amb els companys i companyes... si valora l'aprenentatge escolar en concret o el grup escolar d'amics i amigues. Valorar quelcom fa que l'interès pels elements que hi estan relacionats sigui més alt. De fet, la valoració que fa la persona dels elements que l'envolten o de les fites que ha d'aconseguir, és la que estableix les diferents jerarquies que es donen entre elles.

Un altre aspecte que s'ha de considerar és la influència que té l'*èxit i les valoracions personals i socials* en la motivació pels aprenentatges. Tenir èxit i viure-ho positivament, així com experimentar que un és valorat per part de les altres persones i per si mateix, és una de les motivacions que duen l'infant a realitzar aprenentatges. Això implica que si l'aprenentatge es veu assumible i, per tant, amb possibilitats altes d'aconseguir èxit, es reforça la competència personal i el reconeixement social d'aquesta, la qual cosa comporta interès per part de l'infant per dur a terme l'aprenentatge. Trobem, però, una altra situació si apareix la por de fracassar, la qual pot comportar agressió envers la pròpia autoestima i el reconeixement social. La motivació per l'aprenentatge que apareix aquí és minsa.

Troblem que a l'infant també el motiva no sols el seu reconeixement personal o social, sinó també l'increment que se'n pot fer.

S'acaba de veure com motiva el fet de dur a terme un aprenentatge que possibiliti el reconeixement personal o social. Una altra motivació relacionada amb la pròpia competència és saber que aquesta es pot incrementar (Alonso Tapia, 1991). De fet, s'està parlant de voler aprendre, de saber més i de tenir més capacitats com a motivació envers l'aprenentatge.

Relació entre autoeficàcia, control de l'aprenentatge i interès

<i>Creença en habilitats personals envers l'aprenentatge</i>	<i>Amb control intern</i>	<i>Amb control extern</i>
baixa	- motivació	+ motivació
alta	+ motivació	- motivació

Si es posen en relació les habilitats que l'individu creu que té envers l'aprenentatge i el control que exerceix sobre aquest, trobem una altra font d'influència en l'interès que pot tenir un infant per una tasca determinada. Així, si l'escolar creu que els resultats del seu aprenentatge depenen de les seves capacitats i del seu esforç i, a més, hi confia, està més motivat a participar en l'aprenentatge que no pas si creu que el control depèn de les altres persones o de l'atzar. No passa el mateix si pensa que té el control però no confia en les seves possibilitats: aleshores la motivació és fluixa, ja que no l'interessa entrar en una situació en la qual preveu que fracassarà o que posarà en evidència la seva manca d'habilitats. Si un confia en les seves qualitats però el control sobre l'aprenentatge és extern, és a dir, depèn d'altres o de la sort, tampoc no es motiva gaire, ja que no veu com pot plantejar-se l'aprenentatge. Si la situació que es dona és no creure en les pròpies habilitats i el control és extern, encara podem trobar que l'infant es motiva envers la tasca perquè en la seva realització no queda en evidència. Veiem, en aquest cas, que l'interès depèn de factors personals, com són la creença o no de tenir capacitats, però que també hi influeixen uns altres que estan en mans del professorat, com és la responsabilitat en el control de l'aprenentatge.

Estudis realitzats per Coleman i altres (1966) ja donaven suport a la importància que tenia per l'aprenentatge que l'escolar cregués que controlava el seu destí, ja que això era un factor fonamental per obtenir bons resultats acadèmics, més que no pas, per exemple, les facilitats donades, el professorat o el currículum.

Fins ara s'han citat possibles fonts de l'interès. Ens interessa en aquests moments incidir en *com es pot establir relació entre les motivacions que l'infant posseeix i els continguts d'aprenentatge*. De fet, no és possible cercar mecanismes que funcionin per a tots els individus, ja que les motivacions són diverses i el pes específic de cadascuna varia segons la situació contextual o historicoexperencial en la qual es troba cada persona. No obstant això, el primer que cal plantejar és que no es pot caure a creure que l'interès, pel fet de pertànyer al camp personal de l'individu, és quelcom que l'ensenyant no pot crear o canviar. Per exemple, la caracterització de les necessitats personals precursors d'interès de les quals s'ha parlat, s'ha dut a terme a partir de la relació de l'individu amb les altres persones i, si ha existit aquesta relació, n'hi pot haver també d'altres que aportin nous elements. El mateix succeeix amb algunes necessitats personals que l'individu s'ha creat i que no responen a necessitats personals bàsiques (necessitats, per exemple, relacionades amb la possessió d'objectes determinats, de dur a terme accions concretes...). En les dues situacions, la *intervenció externa* és possible, tant per matisar unes necessitats determinades com per canviar-les o fer-ne adquirir unes altres que possibilitin més equilibri personal.

Un altre punt que cal contemplar és que, malgrat que es pugui partir dels interessos de l'individu, en la relació entre l'interès i l'aprenentatge no hi té importància solament el camp personal de qui aprèn. Quedar-se en la creença que els factors personals són bàsicament els únics pot dur a magnificar-los i a negar-ne o minimitzar-ne uns altres aspectes que també mediatitzen l'interès. A continuació se n'inclouen alguns, concretament els que tenen a veure amb decisions del claustre o de l'ensenyant i que es veuen reflectits en els *elements que envolten i que acompanyen l'aprenentatge*²⁸.

Qualsevol, però, que sigui la situació d'aprenentatge amb la qual es troba l'ensenyant, el que aquest ha de contemplar és que per crear interès ha d'intentar cobrir els màxims aspectes possibles en la presentació de l'aprenentatge que han de realitzar els infants, en el seu

²⁸ El que s'explicita sobre l'interès i la situació i els elements que envolten i que acompanyen l'aprenentatge, s'han recollit en bona part de Solé (1993).

desenvolupament i resultat final, en les necessitats personals d'equilibri i seguretat de cada alumne i alumna.

El fet que *l'escolar sàpiga per a què serveix allò que ha d'aprendre* i quines necessitats personals cobreix, és un bon camí per motivar l'infant envers la tasca que ha de realitzar. De fet, es pot dir que no es pot sentir interès per allò que no es coneix, ja que si no se sap el propòsit d'una tasca, no es pot relacionar aquest amb la comprensió d'allò que la tasca implica i amb les pròpies necessitats (Solé, 1993).

Malgrat que això sigui cert, ens trobem que diverses vegades l'interès existeix sense que la persona conegui ben bé la funcionalitat d'allò que vol aprendre o quines necessitats personals cobreix aquell aprenentatge; diríem, en aquest cas, que l'interès no està raonat o justificat per la mateixa persona, ja que és poc conscient del que satisfarà. Aquest fet es dona, per exemple, quan l'objecte d'aprenentatge no apareix per l'infant com una tasca que ha d'interioritzar o realitzar, sinó que al seu voltant hi ha models d'idees o d'actuacions concretes susceptibles de convertir-se en objectes d'aprenentatge; o quan l'infant vol relacionar-se de forma determinada amb una persona o amb un grup i aquesta relació mediatitza un aprenentatge que es pretén treballar (un exemple d'aquesta situació el tindríem quan un infant realitza una tasca no tant per l'interès que li desperta, sinó per la intenció que té de quedar bé o de ser acceptat pel grup al qual pertany. L'interès real, en aquest cas, pot estar poc conscienciat en l'escolar). En aquest tipus d'interès, poc conscienciat o inexistent en la consciència, hi té un paper fonamental la satisfacció de les necessitats d'equilibri i seguretat personal menys conscients que té l'individu.

Relacionat amb el coneixement del que es fa, hi ha el com ho pot fer i el coneixement de l'efectivitat que tenen les diferents estratègies que cal utilitzar. Si un infant no sap com pot abordar una tasca ni quines estratègies pot utilitzar, o com ha de posar-les en acció, segurament no l'interessarà. Aquí es poden citar treballs realitzats en el camp de les capacitats metacognitives i d'autoregulació i que relacionen aquestes amb la motivació. Si l'infant posa en funcionament el metaconeixement per utilitzar correctament les estratègies que el faran arribar a les fites proposades, per analitzar les raons que han provocat un fracàs d'aprenentatge o per cercar la informació per solucionar-ho, estarà més motivat per dur a terme la tasca. De la mateixa manera, si s'autoregula aconseguirà ser més efectiu i, per tant, també estarà més motivat.

Un altre aspecte que predisposa l'alumnat envers el desinterès és el fet que un aprenentatge *no pressuposi un repte per l'individu* (en el sentit que li creï un desfasament entre el que sap i el que se li presenta) o que

aquest sigui inassolible. Allò que una persona creu que està fora de les pròpies possibilitats no motiva en absolut, i si és excessivament conegut o fàcil (no planteja cap dubte) produeix el mateix efecte. Afavorir reptes abordables possibilita l'interès i fomenta el desig de resolució.

En la base d'aquest plantejament trobem el fet que l'alumnat *tingui la percepció que pot aprendre*: cal que entengui que amb la seva aportació i esforç, i amb l'ajut necessari, podrà superar el repte que se li planteja (Solé, 1993).

L'*excés d'aprenentatges* que cal realitzar en un temps curt també s'ha de tenir en compte. Si són molts els continguts presentats, l'infant els rebutjarà per la impossibilitat de concentrar-se en cada un. L'atenció es dispersa i la dificultat que es preveu en l'assoliment de tots els aprenentatges fa que es perdi l'interès.

El *paper que s'atorga a l'infant* en el seu aprenentatge és un element cabdal que cal tenir present. Un aprenentatge on l'infant no se senti protagonista fomenta el desinterès. L'excessiva dependència, per exemple, en alguns enfocaments metodològics, provoquen que l'alumnat no tingui interès per realitzar els aprenentatges de manera significativa, ja que moltes de les qüestions que s'han de resoldre ja són donades i el grau de participació que s'hi atorga és molt limitat. A l'altre extrem, l'aprenentatge que demana un excés de responsabilitat o la posada en marxa de capacitats o d'aptituds individuals d'autonomia encara no consolidades, provoca també desinterès.

El que demana el professorat que faci l'escolar en la tasca presentada també té una influència determinant en la qualitat de l'aprenentatge. Si l'infant percep que la demanda va encaminada a establir connexions entre el que ja sap i el que se li presenta o a interioritzar i analitzar els nous continguts, afronta la tasca de manera diferent que si la percepció va envers la memorització mecànica d'uns conceptes o l'exteriorització d'unes conductes concretes sense que s'entenguin ni s'estableixin connexions amb el que ja se sap o per a què serveixen. En aquest cas, es parla no sols de crear interès o no crear-ne, sinó de quina mena d'interès es tracta: envers uns aprenentatges que no es consolidaran o cap a uns altres que es poden interioritzar i formar part de l'estructura del coneixement personal.

Un altre condicionant del tipus d'interès que es pot crear —i que està relacionat directament amb el punt anterior— és *l'avaluació dels aprenentatges*. L'avaluació (i ens estem referint a la final o sumativa), pel paper d'instrument selectiu de l'alumnat que, la majoria de vegades, li atorga l'escola i la societat, és —sobretot en les edats més avançades— el referent més important que té l'estudiant de com

l'escola vol que s'adquireixin els aprenentatges. La noia o el noi, per referències explícites del professorat o per experiències anteriors que té en aquest camp, sap allò que es valora en l'avaluació de l'aprenentatge. Si la seva intenció és només la de passar la selecció establerta, adequa la seva forma d'aprendre a allò que se li demana com a resultat final. L'avaluació té una influència tan gran que provoca, sobretot en els cursos més alts de l'ensenyament, que l'interès envers l'aprenentatge no es dirigeixi cap al contingut en concret o cap a les demandes explícites que el professorat en faci, sinó a sortir reeixit de la prova selectiva. De vegades és el mateix professorat qui provoca aquesta situació, ja que, malgrat que expliciti i conscienciï l'alumnat que els aprenentatges han de ser d'una determinada manera, moltes vegades la seva forma avaluativa no correspon a la seva demanda inicial (per exemple, quan les proves per a l'avaluació estan centrades en la memorització mecànica i la petició inicial era aprenentatges comprensius).

Factors que possibiliten l'interès

De l'escolar

- Tenir cobertes les necessitats personals d'equilibri i seguretat.
- Creure en les pròpies competències.
- Valorar l'objecte d'aprenentatge.
- Saber per a què serveix l'aprenentatge.
- Conèixer quines necessitats personals i socials cobreix l'aprenentatge.
- Tenir consciència que pot aprendre.

Contextuals. Les activitats d'aprenentatge han de:

- Facilitar el control intern de l'individu.
- Plantejar reptes assolibles.
- No ser excessives en quantitat.
- Poder-se realitzar en un temps adequat.
- Fomentar l'acció personal i el protagonisme.
- Ser el referent de l'avaluació i no a l'inrevés.

De l'ensenyant

- Demostrar interès per la tasca.
- Motivar l'alumnat per crear interessos. Relacionar aquests amb les necessitats personals de l'alumnat.
- Destacar les qualitats personals de l'alumnat.
- Avaluar d'acord amb el tipus d'aprenentatge.

Fins ara s'ha vist que les particularitats personals de l'alumnat i els elements que acompanyen l'aprenentatge (a partir de les decisions del professorat) determinen la relació entre interès i aprenentatge. A

continuació s'inclou com a darrer element *la postura que adopta el professorat* en relació amb l'alumne o l'alumna i amb el procés d'aprenentatge.

El professorat activa l'interès envers una tasca determinada si presenta o fa viure els aprenentatges d'una forma engrescadora. No cal que es presenti l'adquisició dels aprenentatges com quelcom molt senzill on tot són aspectes agradables i gratificants, però tampoc no cal crear en l'alumnat expectatives d'excessiva dificultat o de continguts avorrits. L'ànim, l'entusiasme per allò que s'ha d'ensenyar, l'explicitació de l'acceptació de les característiques personals de l'alumnat... són aspectes que, encara que són molt usats en la literatura educativa (però poc utilitzats en la pràctica quotidiana) han de figurar en tota relació entre alumnat i professorat.

De la mateixa manera, una relació afectiva positiva entre alumnat i professorat té com una de les seves conseqüències un interès envers l'aprenentatge que es pretén realitzar.

3.2.2.4. L'equilibri personal. Les actituds envers un mateix

Els aspectes derivats de l'equilibri personal de l'individu (necessitats personals, acceptació de capacitats i limitacions...) o de les actituds que un manté envers si mateix, faciliten o obstaculitzen el primer contacte amb l'aprenentatge, així com el procés per a la seva adquisició.

Quan un infant està equilibrat i s'hi sent, i les seves necessitats afectives, físiques, relacionals... estan més o menys satisfetes i no li plantegen problemes rellevants, té més possibilitats d'afrontar correctament l'aprenentatge, ja que, en aquesta situació, no pateix elements distorsionadors que el dirigeixin cap a direccions oposades.

L'equilibri personal d'un individu depèn de factors diversos, entre els quals destaquen els relacionals i els intrapersonals. És ben sabut que famílies desestructurades provoquen desequilibris en els seus membres, o que mancances relacionals entre pares i fills poden arribar al mateix resultat; que autoconceptes baixos en aspectes concrets impedeixen la vinculació de l'individu amb aquests, o que autoestimes insuficients poden ser la causa de conductes d'inadaptació social o escolar. L'equilibri personal està directament relacionat amb la satisfacció de les necessitats que tot individu té envers si mateix i la gent que l'envolta: sentir-se a gust amb un mateix, veure's valorat i estimat per aquelles persones a qui estima..., són exemples clars d'aquestes necessitats que tothom ha de tenir cobertes.

En aquest apartat ens centrarem en elements personals de l'individu que faciliten o no el seu equilibri, i concretament en les actituds que presenta la persona envers si mateixa. Aquests són elements clau en la personalitat de l'individu, ja que organitzen les interpretacions sobre la pròpia experiència i dirigeixen el seu comportament (Markus i Wurf, 1987). També tenen un paper destacat en la relació que estableix l'escolar amb l'aprenentatge: l'enfocament que li dóna, la postura presa durant el procés de treball, les reaccions davant les dificultats aparegudes o la manera com s'accepta l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge, en són alguns exemples.

De les actituds envers un mateix, ens centrarem en l'autoconcepte, l'autoestima i l'autoeficàcia.

■ *L'autoconcepte*

L'autoconcepte, intentant simplificar, diríem que és *allò que pensem que som, la representació de nosaltres mateixos, i inclou l'opinió sobre com s'és* (aspectes corporals d'aparença i habilitat física, psicològics, afectius, socials...), sobre *la pròpia conducta o sobre les possibilitats i habilitats personals*²⁹ (en el present i en el futur). És, per tant, pluridimensional, en el sentit que abraça diferents aspectes personals. En ser una representació subjectiva d'un mateix, es pot correspondre o no amb la realitat.

L'autoconcepte és una peça important dins la personalitat de l'individu, ja que no sols li ofereix una imatge de si mateix, sinó que també fa de filtre en la percepció de la realitat o predisposa la manera com s'accedeix a un fet, a una acció, a una idea.... L'autoconcepte *crea expectatives* envers les capacitats i habilitats pròpies, i aquestes, com

²⁹ Amb aquesta definició ens apartem de la idea més àmplia d'autoconcepte donada per alguns autors i autores. Per exemple, Coopersmith i Feldman (1980) hi inclouen valoracions personals sobre l'autoconcepte («ser digne de ser estimat»), o identificació de l'autoconcepte amb objectius que un es marca («inclou l'opinió sobre com es pot actuar amb les altres persones»). Elements d'aquesta mena els tractarem quan parlem de l'autoestima.

Altres autors i autores identifiquen autoconcepte amb autoactituds en general. Per exemple, per González Torres (1994), l'autoconcepte engloba la imatge que el subjecte té de si mateix (autoimatge), així com els sentiments que aquesta imatge produeixen (autoestima). En aquesta concepció l'autoimatge seria l'aspecte cognitiu de l'autoconcepte, i l'autoestima, la seva dimensió afectiva.

Per alguns autors i autores, l'autoconcepte també inclou la imatge que cadascú dóna de si mateix a les altres persones i que varia segons les intencions que es tenen o les persones concretes que la reben.

hem vist, condicionen la manera com s'accedeix a la informació o la interpretació que se'n fa.

■ *L'autoestima*

Una altra de les actituds bàsiques envers un mateix és l'autoestima. Aquesta implica una *valoració dels conceptes que es tenen d'un mateix* —el grau en què a una persona li agrada com és— i que s'aconsegueix *comparant el que es fa o s'és amb algun criteri estàndard* posat per la mateixa persona o per altres persones (Burns, 1979). Aquesta valoració porta a estimar-se i a autocomportar-se de manera positiva o negativa. L'autoestima és l'actitud envers un mateix que més es relaciona amb l'afectivitat adreçada a un mateix. En aquest sentit, hi ha autores i autors que la defineixen com a «avaluació afectiva del jo».

En una definició ja clàssica, James (1890) deia que l'autoestima era l'èxit d'una persona dividit per les seves aspiracions. Si es té èxit, l'autoestima és alta. L'èxit, però, es pot aconseguir més fàcilment si les aspiracions que es tenen, allò que s'intenta aconseguir, és baix. Per tant, per autoestimar-se cal no posar aspiracions que estiguin allunyades de la realitat que es pretén aconseguir o fer que els èxits s'incrementin.

Nosaltres, aprofitant la definició, preferim posar en relació *la percepció que una persona té del que aconseguix fer o ser i les fites que s'estableix* envers si mateixa. Creiem que parlar d'èxit porta a complicades definicions sobre el que es considera èxit o no (socialment, personalment) i a establir barems que depenen de massa elements, molts dels quals són aleatoris i basats en els propis valors personals. Entraríem també en contradicció amb el paper que considerem que ha de tenir l'èxit en la nostra proposta. Exemplificant la definició, podríem dir que una persona que té com a fita arribar a aconseguir un excel·lent en matemàtiques i sols treu un notable, té una autoestima pitjor que aquella que arriba al bé però sols aspirava a un suficient.

L'autoestima és una part tan important en la personalitat de l'individu que influeix clarament en el seu comportament general: infants amb l'autoestima baixa són propensos a ser indecisos, excessivament sensibles a les crítiques, o pessimistes davant qualsevol implicació personal; si l'autoestima és alta, la tendència de comportament és la contrària. Aspectes com el desenvolupament emocional, la manera d'implicar-se amb el que es té al voltant o les relacions amb les altres persones, estan mediatitzades per l'autoestima. Així, per exemple, hi ha una tendència a interactuar amb persones que ens valoren per no malmetre l'autoestima pròpia.

Aquesta influència general de l'autoestima també arriba als aprenentatges escolars, tant pel que fa a la idea general d'aprendre com a autoestimes centrades en matèries o tasques determinades: un infant amb una autoestima baixa en relació amb un aprenentatge escolar concret hi accedirà amb menys dedicació, entusiasme i esforç que si la seva autoestima envers aquell aprenentatge o envers aquelles tasques és elevada. En aquesta situació entra en joc no posar-se en evidència envers un mateix i cercar continguts que facin sentir-se a gust amb un mateix.

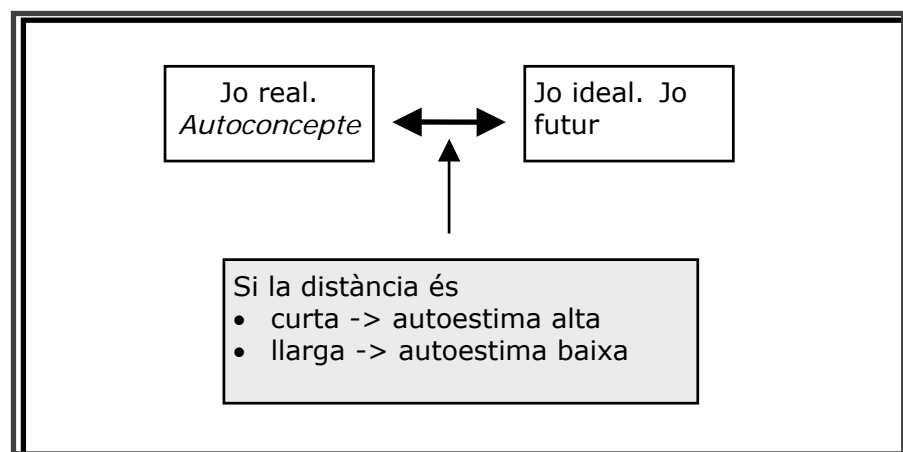
En l'autoestima hi tenen importància, d'una banda, l'autoconcepte (sobre capacitats, rendiments o accions que es tenen o que es duen a terme), que és la base de la qual es parteix, i, de l'altra, el que agradaria arribar a ser. Es podria dir que, per aconseguir una bona autoestima, és necessari que les pretensions que un té estiguin adequades al propi concepte. Aquestes pretensions tenen relació directa amb el que diversos autors i autores anomenen el *sí ideal*. Aquest concepte defineix el que un voldria ser. Però és un concepte que té diferents aspectes i, segons si hi predomina l'un o l'altre, pot propiciar més o menys problemes a l'individu. Inclou (González Torres, 1994): imatges *fantàstiques* (imatges pròpies impossibles d'arribar-hi), imatges que encara que siguin ideals *tenen en compte com és un mateix*, imatges *morals*, allò que es creu que un ha de ser (no el que es vol ser) i imatges *d'un mateix en el futur*, que inclou allò que es vol aconseguir en la vida o la classe de persona que es vol arribar a ser o no. Com es veu, aquí es barregen imatges del que agradaria ser (un jo fantàstic), del que es vol ser (un jo volgut), del que es creu que s'hauria de ser (un jo moral) i del que es creu que un serà i del que no es vol arribar a ser (un jo temut). Per exemple, a una noia pot agradar-li ser campiona de natació (el que li agradaria ser), però veu que no té cap qualitat per ser-ne; pot voler ser sociòloga (el que vol ser), ja que creu que està dins les seves possibilitats i li agrada; pot creure que el millor seria dedicar-se a l'arquitectura (el que hauria de ser) com li indiquen la mare i el pare, al mateix temps que pot pensar que acabarà de caixera d'un supermercat (el que creu que serà), ja que no hi ha feina en el camp al qual es dedicarà, i tenir por de no aconseguir cap feina i dependre econòmicament de la mare i el pare durant molt de temps.

Markus i altres (1986, 1987) recullen també aquesta problemàtica que ells introdueixen en la noció de *jo possible* (representació del jo en el futur) i que inclou el jo que la persona *desitjaria ser*, el jo que la persona *hauria de ser*, el jo que la persona *espera ser* i el jo que la persona *té por d'arribar a ser*.

Segons els autors, el jo possible sembla que té dues funcions: actuar com a *incentiu* per orientar i guiar el futur comportament de la persona, ja que funciona com a representació de les aspiracions, dels motius i de les pors personals i dels estats afectius que hi estan associats, i proporcionar un *context avaluatiu i interpretatiu* addicional a l'autoconcepte i a la conducta de la persona en el present. L'ésser humà no sols emet una avaluació a partir del present, sinó que també té en compte el que espera ser en el futur, ja que això condiona la seva situació actual.

En la interacció del jo real amb el jo futur poden sorgir diversos problemes. Un d'aquests problemes el trobem en l'infant que té un concepte del jo futur molt allunyat del seu autoconcepte perquè hi predominen imatges fantàstiques. En aquesta situació, l'infant es veu abocat a persistir en una valoració personal negativa davant la impossibilitat d'arribar a l'ideal establert (encara que sols sigui a una part d'aquest), fet que li crea desequilibris i frustracions de tota mena (inclosos els relacionats amb l'aprenentatge) perquè creu que no és capaç d'assolir el que té com a fita. Ideals més propers a l'autoconcepte de l'infant poden ser estimulants i servir de fita a on es vol arribar, ja que la seva adquisició es veu viable (en estar dins de les pròpies possibilitats) si s'acompanyen amb l'esforç.

Els problemes també poden sorgir si el que es creu que s'ha de ser no correspon amb el que es vol ser, ja que la relació que abans s'establí entre dos elements ara es realitzarà amb tres.



Generalitzant, podem dir que la interrelació entre autoconcepte i jo ideal o futur dona peu a actituds envers un mateix que són més o menys positives segons la concordança que existeixi entre ells. Es té una autoestima alta com més a prop estigui l'autoconcepte del jo ideal,

i baixa quan la distància és gran. No obstant això, el predomini en el jo ideal d'una representació o d'una altra d'aquest jo futur predisposa a un apropament més o menys gran entre ells.

En la *relació establerta entre autoconcepte i jo ideal* hi ha també un element que cal considerar que la mediatitza. Ens referim als *valors* que un té i que són presents en totes les caracteritzacions que s'han especificat del jo ideal. Els valors que sustenta una persona són els responsables de les fites que un es marca i, en el cas que ens ocupa, dels barems que s'utilitzen per donar importància a l'objectiu que es vol assolir. Si retornem a l'exemple anterior de la fita de l'infant d'aconseguir un excel·lent, ens adonarem que aquesta no és casual, sinó que respon a valoracions personals d'allò que representa l'excel·lent (gratificacions, elogis, èxits...) i les seves conseqüències.

Aquesta influència dels valors té conseqüències a l'hora de posar en relació l'autoestima i l'autoconcepte. Trobem que, encara que normalment van a l'uníson, no sempre es manté la concordança entre ells. Es poden tenir autoconceptes positius adreçats a àmbits específics que comportin autoestimes baixes: hi ha persones que no valoren les capacitats elevades que tenen en algun aspecte; en aquest sentit, el seu autoconcepte pot ser elevat però no importa gaire que sigui així (poden saber que tenen facilitat per modelar bé el fang, però no donar-hi importància, per tant, poden tenir un autoconcepte alt en aquest aspecte però una autoestima baixa). Com es veu, és tan important tenir un bon autoconcepte d'un mateix com valorar les capacitats, les idees, les conductes... que conformen aquest autoconcepte. D'aquí es denota el paper resolutiu dels valors d'una persona a l'hora de tenir una autoestima positiva o negativa.

Un altre element que influeix en l'autoestima és la interpretació personal que dóna l'escolar als seus èxits o fracassos pel que fa al «lloc del control» dels esdeveniments, i que fa referència, com s'ha vist, a la *creença de qui té el control dels esdeveniments*: si un mateix (control intern) o factors externs que depenen d'un mateix (control extern), sempre i quan es valori positivament el fet d'aconseguir èxits personals. Si l'escolar atribueix els èxits a característiques internes (estables o variables), com la capacitat o l'esforç, els resultats obtinguts tenen més possibilitats d'influenciar (positivament si té èxit, negativament al contrari) en l'autoestima; si, per contra, l'atribució se centra en característiques externes a ell (natura de la tasca, opinió que té l'ensenyant d'ell, sort...), la capacitat d'influència dels resultats en l'autoestima és menor. Estudis de Weiner i altres (1972) confirmen el mateix aplicat a l'autoconcepte, en assegurar que si l'infant no es veu responsable de l'èxit en un aprenentatge, malgrat que el mestre o la mestra li proporcioni experiències d'èxit, no les incorpora al seu

autoconcepte. No parlem, però, de conseqüències col·laterals que comporten l'èxit o el fracàs (reaccions de les companyes i dels companys, familiars, conseqüències materials...), que poden fer variar posteriorment alguns dels elements que influeixen en l'autoestima.

Sembla, però, que la relació entre autoestima i atribució dels resultats també pot condicionar en sentit contrari, és a dir, que sigui l'autoestima la que indiqui l'atribució externa o interna dels èxits o dels fracassos. Així, Greenwald (1980) diu que és habitual que s'atribueixin els èxits a factors interns i controlables, i que els fracassos es relacionin amb causes externes i incontrolables. Aquesta sortida estaria relacionada amb la selecció que fa la persona de la informació i del seu processament amb la intenció de no malmetre la seva autoestima: s'atribueixen els fracassos a quelcom amb què no es té res a veure, i així la persona surt airosa de la situació.

■ *L'autoeficàcia*

Darrerament es parla d'una actitud envers un mateix que influeix de manera considerable en la relació establerta entre l'escolar i l'aprenentatge. Ens estem referint a l'autoeficàcia³⁰, que es podria definir com *la percepció que un té del seu propi nivell bàsic de competència o habilitat per aconseguir fites en situacions determinades*. Aquesta competència es refereix bàsicament a aspectes intrínsecs de la persona i no depèn de cap mena de suport extern. Fierro (1990) la relaciona amb la creença que es pot realitzar la tasca prou correctament com per treure uns resultats determinats. És una actitud que, com a percepció d'un mateix, la podem incloure dins l'autoconcepte, però que, en el moment que la persona valori el fet de tenir bona competència i control de les seves habilitats, passaria a formar part de l'autoestima. En aquesta situació, l'autoeficàcia recolliria les característiques de l'autoestima pel que fa, per exemple, a la necessitat de no malmetre la imatge personal (fins arribar a canviar la concepció que es té sobre les habilitats pròpies, la situació d'aprenentatge...), de les relacions que estableix amb els diferents jo futurs sobre aquesta actitud...

L'actitud d'autoeficàcia es relaciona amb el lloc de control (comentat fa uns moments quan es parlava de l'autoestima), així com amb les creences d'intervenció en el control de les situacions, els esdeveniments o l'entorn³¹: si és quelcom que ella pot controlar o no i si és variable o

³⁰ Altres autors i autores donen noms diferents a aquesta actitud. Burns (1979) o Rogers (1987), per exemple, l'anomena *autorespecte*. Alguns parlen simplement de la *percepció de la pròpia competència*.

³¹ Existeixen patrons d'atribució prototípics que ajunten lloc de control amb intervenció en el control; per exemple: atribució causal interna controlable i estable, o atribució

immodificable. Quan interaccionen autoeficàcia, lloc de control i creences d'intervenció en el control, es poden trobar diverses situacions, unes més bones que d'altres per l'equilibri personal de l'infant. Per exemple, hi pot haver infants que creguin que tenen un bon nivell de competència atribuït a les seves capacitats i que vegin que hi poden intervenir per canviar els resultats (situació que afavoreix molt l'equilibri personal de l'alumnat i la manera com es relaciona amb els aprenentatges). També trobem les situacions contràries: persones amb baix nivell de competència, que creuen que els fracassos es deuen a factors externs i que no poden intervenir en el control d'aquests (situació que produeix una relació incorrecta amb els aprenentatges però que si no es valora en excés el nivell de competència, aquest no influeix en l'autoestima). Un infant que tragués uns resultats baixos en matemàtiques, per exemple, però que els atribuís al fet que el professor no explica bé la matèria i que ell no hi pot fer res, estaria en aquesta situació. Les autocompetències baixes, si són importants per l'infant i les atribueix a factors interns, són font de desequilibris personals. Les autocompetències altes, si estan en la mateixa situació, reforcen l'autoestima de l'infant.

Estudis recents que parteixen de models cognitius (citats a González, 1994, i González Torres i Tourón, 1992) donen una gran importància a l'actitud d'autoeficàcia. Hi veuen (si es relaciona amb la creença de control de la tasca i se li dóna valor) un factor d'influència en les finalitats que es persegueixen, en la manera com un s'enfronta a la tasca, en els afectes que s'experimenten enfront de les activitats escolars, en les seves expectatives d'èxit o de fracàs i en la mena d'estratègia d'aprenentatge que utilitzen.

L'estudiant amb percepció de competència alta presenta més interès per la tasca i autonomia en el treball, se centra més en aquest i a prevenir i solucionar errors, té més estratègies eficaces d'anàlisi de la informació i més persistència davant les dificultats, té altes expectatives d'èxit (atribueix l'èxit a les pròpies capacitats i els errors, a factors externs o subsanables) i experimenta afectes positius davant la tasca i menys ansietat davant els exàmens.

Si la percepció de competència és baixa i el fracàs escolar, important, l'estudiant desenvolupa patrons motivacionals desadaptatius, cerca l'aprovació social més que no pas desenvolupar les seves capacitats i els seus coneixements, és dependent del professorat, prefereix el treball fàcil, desenvolupa mecanismes egodefensius per evitar

causal externa incontrolable i variable, malgrat que els patrons poden canviar segons les situacions amb les quals es troben les persones.

presentar-se com a poc capaç (no s'hi esforça i si fracassa ho atribueix a aquest fet, escull tasques que són molt fàcils o molt difícils per no quedar en evidència i justificar-se...), se centra més a criticar-se i a veure poques possibilitats pròpies que no pas a realitzar la tasca, processa la informació superficialment. Si l'estat de percepció de competència baixa és crònic, l'escolar es culpabilitza dels fracassos, els quals els atribueix a manca de capacitat i no valora els èxits, perquè creu que es deuen a factors externs. Tot això provoca que no sigui persistent davant les dificultats i demostri ansietat en els exàmens. Com que en l'autoeficàcia el factor fonamental és la creença o no de tenir capacitats intel·lectuals, els programes que actualment s'utilitzen per elevar aquesta actitud se centren en el fet que l'escola treballi la intel·ligència de l'alumnat, concretament que aquest cregui que la seva intel·ligència es pot millorar i incrementar, i que no s'amoïni tant per les seves limitacions.

Miras (1996) introdueix en l'actitud d'autoeficàcia el paper que ha d'adoptar el professorat. L'autora indica que el sentiment de competència no ha d'identificar-se pas amb una autonomia total, sinó que l'infant pot comptar també amb l'ajut del professorat o dels companys i companyes per sentir-se competent. Així, un infant pot creure que pot tenir èxit en un aprenentatge a partir de posar en pràctica les seves capacitats i els seus coneixements acompanyats de l'ajut de les altres persones. La autora indica aquí la importància de les representacions que es fa cada infant sobre el rol que han de desenvolupar el professorat i els companys i companyes.

■ *Consideracions generals de les actituds envers un mateix*

Com veiem, les actituds envers un mateix són importantíssimes per la persona. Si són positives, possibiliten tenir confiança en si mateix i fomenten l'ésser autònom i equilibrat. En constituir-se com una part fonamental de la personalitat, exerceixen influència en qualsevol context on un es trobi, mediatitzant les percepcions, els sentiments i les respostes que es tenen del món. Per tant, també són responsables de l'actuació escolar dels infants: la utilització de les pròpies capacitats en l'aprenentatge, la interpretació que es fa de tasques o situacions escolars, el grau d'implicació en la vida escolar o acadèmica...

Aquestes actituds *es formen* a través de la pròpia història. Són dinàmiques, ja que també és dinàmica la vida de la persona que rep influències d'elements diversos al llarg de la seva vida. Aquests elements els podem dividir en dos grups. L'un sorgeix de les *interaccions* amb altres éssers humans establertes en els contextos on s'ha viscut (el que pensen les altres persones d'un mateix, la valoració que fan les altres persones de capacitats i habilitats pròpies...). L'altre

grup és el que pertany a la *interpretació i a la construcció personals*. L'infant, a partir de posar en funcionament les seves habilitats físiques, cognitives, emotives... en el medi on es troba, dels resultats obtinguts en les tasques que abraça i de la interpretació i valoració que un mateix en fa, es va confeccionant una visió de si mateix («Sé anar amb bicicleta», «Sóc poc traçut per fer trencaclosques»...).

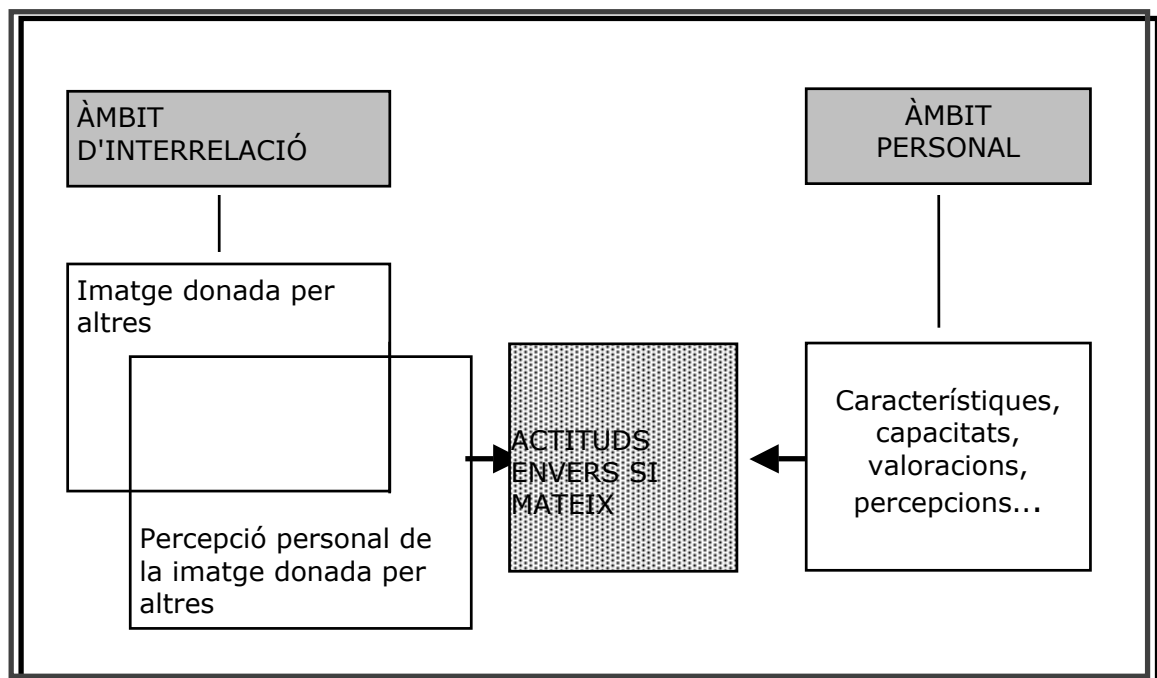
La persona en constant interacció amb els elements citats va confeccionant el propi coneixement i la pròpia valoració sobre si mateixa. Recordem que aquesta interpretació i construcció personals no han de ser pas un reflex de la realitat. En la construcció personal que fa l'individu intervé, per exemple, la percepció que un té sobre la imatge que les altres persones li retornen, i aquesta percepció pot no correspondre's amb el concepte que tenen les altres persones d'un mateix. Per Rogers (1987), dels factors citats adquireixen rellevància els parers de les persones adultes envers els infants, sobretot aquells que els proporcionen referents que enforteixen unes actituds positives envers si mateixos, així com la confirmació d'hipòtesis que un infant es planteja sobre si mateix.

En sintonia amb el que s'acaba de dir, Coopersmith i Feldman (1980) exposen el procés de formació de l'autoconcepte de la manera següent: des que l'infant és petit fa hipòtesis generals sobre si mateix que confirma o no mitjançant les experiències que té. A partir d'aquí, estableix un concepte sobre si mateix que, en constant interrelació amb les experiències físiques personals (córrer, saltar, manipular...) i socials (el tracte que rep de les persones adultes que l'envolten, dels parers i d'actuacions envers ell...), va perfilant-se, però que està obert a canvis i a revisions precisament per la interrelació constant a la qual s'ha fet referència.

En els infants de parvulari i primers cursos de primària, a causa de les limitacions que tenen a partir del seu desenvolupament cognitiu i de les varietats de contextos socials als quals poden accedir, l'autoconcepte se centra en els aspectes físics i observables d'un mateix. A mesura, però, que l'infant creix i assoleix més contextos d'interrelació, l'autoconcepte es va ampliant a àmbits més psicològics i abstractes.

Ens aturarem en el paper que té la *influència social* en la confecció de les actituds envers un mateix. Mead ja afirmava, l'any 1934, que el jo té els seus orígens en la interacció social: les actituds dels altres éssers humans —especialment d'aquells que resulten significatius envers algú— s'acaben adoptant com a actituds que la persona manté respecte a si mateixa.

Les concepcions que tenen les persones que envolten un infant sobre ell (traspassades de formes diverses: orals, gestuals, conductuals...) fan que aquest es vagi confeccionant una idea de com ha de ser i s'hi va amotllant d'alguna manera (efecte Pigmalíó). Aquesta imatge donada pot condicionar més o menys l'infant segons elements diversos (autoconcepte anterior, valoració personal de la importància de les habilitats pròpies...), entre els quals destaquem la *capacitat d'influència que tenen en ell les persones que l'emeten*: si l'infant les estima (manifesta una bona relació afectiva...), les valora (tenen prestigi davant d'ell, són com ell voldria ser...) o creu que tenen poder (de decisió, de recompensa...) hi influeixen més; en cas contrari, persones no valorades o no estimades no només hi poden no influenciar, sinó també orientar l'infant en direcció oposada a la imatge que transmeten d'aquest.



Hi ha autores i autors que, malgrat que parteixen d'aquesta influència social, creuen que les actituds envers si mateix (en aquest cas, Coopersmith i Feldman, 1980, ho expliciten per l'autoconcepte) les confecciona el propi individu. Ho justifiquen dient que les opinions i les expectatives que les altres i els altres tenen sobre una persona no formen part tal qual de l'opinió que un té sobre si mateix, sinó que estan mediatitzades per la interpretació que l'individu en fa: pot ser diferent com els altres veuen un individu i com aquest percep que el veuen «el que creiem que les altres persones pensen de nosaltres». En la percepció personal influeixen elements, com l'autoconcepte anterior o les expectatives, que poden distorsionar la realitat.

Diríem, a partir del que s'acaba d'apuntar, que les interrelacions entre elements personals i socials és constant, però que no es pot partir d'influències socials en l'individu sense tenir present la intervenció de la persona en aquestes.

Recordem, però, que en les edats a les quals es fa referència en aquest treball (primària), l'alumnat no té excessives possibilitats d'autonomia moral, per la qual cosa les actituds envers si mateix es generen majoritàriament a partir de les percepcions recollides de l'entorn proper (si se centren en l'àmbit escolar, fonamentalment del professor o de la professora i dels companys i companyes).

Les actituds envers un mateix poden fer referència *a la globalitat de la persona o a part d'ella*. Malgrat que funcioni com a concepte general, té dimensions diverses. Es té un autoconcepte del propi cos, de les capacitats intel·lectuals, de les habilitats socials... Així, per exemple, es pot tenir un autoconcepte d'estudiant diferent del d'esportista o de membre d'una llar. Això es deu no solament a les capacitats, habilitats i experiències personals que van orientant com es veu un mateix i com es valora el que s'és, sinó també al fet que les interrelacions que s'estableixen en cada context (familiar, escolar...) poden tenir orientacions diferents i influir de maneres també diferents.

Es pot dir, seguint Purkey (1970), que l'autoconcepte s'organitza de forma jeràrquica. En el nivell superior figuraria l'autoconcepte general i després, en els inferiors, anirien apareixent elements (autoconceptes més concrets) cada vegada més diferenciats i especialitzats. Aquests autoconceptes parcials no tenen, però, la mateixa influència, negativa o positiva, en la persona. Un individu, per exemple, pot considerar important tenir un bon autoconcepte com a animador de grup, però no donar importància a tenir-lo negatiu en referència a les habilitats plàstiques. Tot depèn de la valoració que doni a l'aspecte al qual es refereix l'autoconcepte, per aquest motiu aquí entra en joc l'autoestima personal. Aquest fet ens dóna peu a destacar una altra de les característiques de les actituds envers un mateix: estan interrelacionades entre si de tal manera que depenen les unes de les altres.

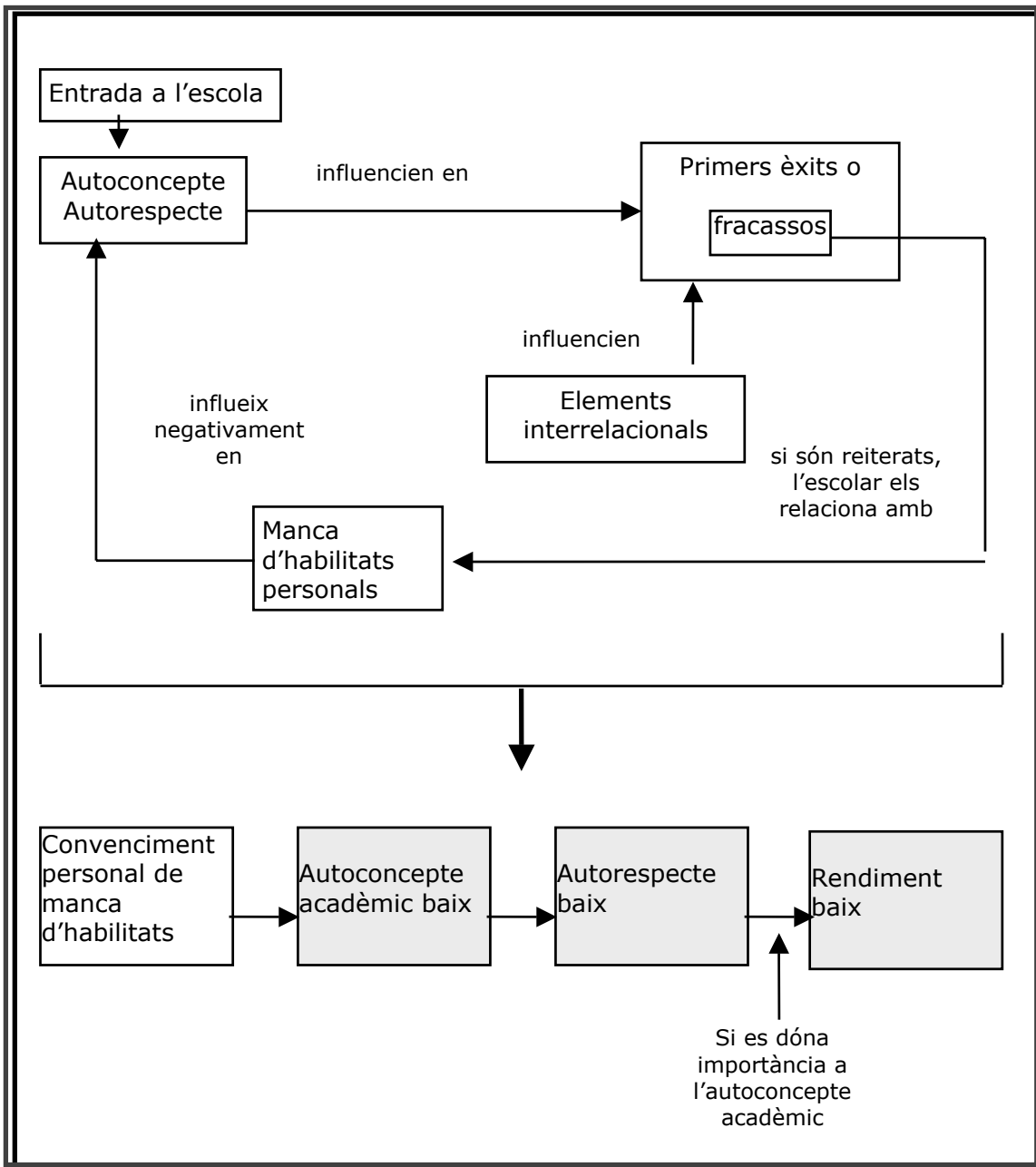
Autores i autors diversos han posat en *relació les actituds envers un mateix i la influència d'aquestes en la postura de l'infant envers la vida i les tasques escolars*. Per exemple, les aportacions de Rogers (1987) indiquen que si l'infant en entrar a l'escola aporta un autoconcepte general positiu i, més encara, un autorespecte alt, aquests influiran positivament en els primers èxits o fracassos personals i en la resistència de l'infant a veure's afectat pels possibles errors. Les

primeres experiències escolars (en les quals influeixen tant elements personals com interrelacionals) fan que l'infant es formi una imatge de si mateix com a alumne o alumna en termes generals (autoconcepte acadèmic) i dins d'àmbits particulars d'assignatures o aspectes escolars concrets. Aquests autoconceptes, en principi, reflectiran els nivells d'èxit de l'infant. Un fracàs reiterat, per exemple, acabarà per fer relacionar aquest amb la manca d'habilitat i, per tant, pel respecte envers si mateix. L'autoconcepte acadèmic començarà a influenciar en l'autorespecte, i aquest ho farà en el rendiment. Tinguem present que el valor que es concedeix a l'èxit acadèmic fa que els signes externs de l'èxit acabin formant part de l'autorespecte. El fracàs es transforma en amenaça i l'escolar, si fracassa, acaba adoptant estils de comportament cada vegada més defensius, fins arribar a no intentar res i així creure que els fracassos són deguts a manca d'esforç i no d'habilitat.

Rogers indica també que el nivell escolar en el qual es troba l'infant incideix en l'autoestima i en l'autoconcepte. Així, en edats primerenques, quan l'infant comença l'escolaritat encara no estableix una relació clara entre capacitats i rendiment acadèmic, per la qual cosa l'autoestima o l'autoconcepte no es veuen afectats en gran manera pels resultats escolars. A mesura que creix i s'adona de quins són els seus resultats en àmbits específics d'aprenentatge, estableix relació entre aquests i ell mateix, per la qual cosa l'autoestima es veu afectada. En l'adolescència, quan la noia o el noi aconsegueix anar estabilitzant l'autoestima i l'autoconcepte, la relació es torna bidireccional, encara que no es pot establir un patró únic, perquè les diferències individuals (lligades a la història acadèmica, per exemple) marquen relacions diverses.

Les aportacions de Rogers estan d'acord amb diversos estudis que posen en *relació l'autoconcepte amb l'aprenentatge i el rendiment escolar*. Un dels acords als quals s'ha arribat és que encara que l'autoconcepte no es pot dir que sigui la causa del rendiment escolar, sí que el predisposa o el condiona: un autoconcepte negatiu pot entorpir l'ajust inicial a l'escola o l'aprofitament acadèmic, variar les valoracions que es fan davant l'èxit o el fracàs escolar o provocar rendiments acadèmics baixos (estudis citats a Gairín, 1987b). En un autoconcepte negatiu, les expectatives sobre un mateix condionen la manera d'afrontar els aprenentatges, els resultats i les valoracions que se'n poden fer. Aquest condicionament fomenta la confirmació de les expectatives negatives, que, al mateix temps, reforcen l'autoconcepte negatiu que ja es tenia. Com es veu, és un cercle viciós del qual és difícil sortir-ne.

Les actituds envers un mateix i l'escola segons Rogers (1987)



Font: elaboració pròpia a partir de Rogers (1987)

Els autoconceptes positius, en canvi, possibiliten que l'infant confii en si mateix per enfrontar-se amb tasques noves o tingui més facilitat per creure en l'èxit i no l'angoixi la possibilitat d'un fracàs.

Hi hem d'afegir que la relació entre autoconcepte i rendiment escolar es produeix també a l'inrevés del que s'ha comentat. Es pot apuntar que l'èxit, en aquest cas escolar, reafirma o possibilita un autoconcepte

positiu. Investigacions de Marsh (1990) i Wigfield i Karpathian (1991) també van en aquest sentit quan postulen una relació bidireccional entre autoconcepte i rendiment escolar: l'èxit o el fracàs escolar conformen un autoconcepte determinat, i aquest influeix en la manera com l'alumnat tracta les tasques escolars i, a partir d'aquest tractament, els resultats que obté.

En tota aquesta situació té un paper determinant el grau d'importància que dóna l'infant a l'autoconcepte acadèmic: si no li'n dóna gaire, l'infant tendirà a rebutjar l'escola i a cercar l'autorespecte per una altra banda; en canvi, si la importància que té per ell és alta, entra en joc el fet que l'autoconcepte sigui positiu o negatiu. En el primer cas, l'infant normalment s'hi adaptarà, ja que confia en les seves habilitats per arribar a l'èxit, en el segon, és probable que desenvolupi estratègies defensives i ansietat davant les implicacions del fracàs.

Fent un resum podríem dir que l'autoconcepte (sobretot el relacionat amb els continguts més acadèmics) i el rendiment escolar interaccionen de tal manera que l'un pot ser tant causa com efecte de l'altre, encara que no se sap en quina mesura es produeix aquesta relació ni com hi influeixen els altres elements que els envolten. També cal tenir en compte que l'autoconcepte i l'autoestima baixos provoquen conductes conseqüents que augmenten les possibilitats de fracàs personal; autoactituds amb signe contrari fan que l'individu tendeixi a actuar amb congruència amb aquesta imatge, per la qual cosa augmentaran els resultats positius que obtindrà.

L'autoeficàcia és una altra de les actituds envers un mateix que té relació amb l'aprenentatge escolar. Recollint el que s'ha dit anteriorment sobre ella i a partir de treballs relacionats (Alonso Tapia i Montero, 1990, Entwistle, 1988), sembla que els infants amb autoeficàcia bona que al mateix temps atribueixen l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge a causes internes variables i controlables (esforç personal, per exemple), tenen més bona disposició a l'aprenentatge que aquells que demostren autoeficàcia baixa atribuïda a factors interns. Tampoc no són favorables per a l'aprenentatge aquelles situacions on l'infant pensa que els èxits s'expliquen per causes externes percebudes com a variables i no controlables (la sort, per exemple), o tenen expectatives massa baixes o desajustades envers les pròpies possibilitats.

Amb tot, cal tenir clar que, encara que les actituds i l'equilibri personal siguin els correctes, per si sols tampoc no asseguren l'adquisició de l'aprenentatge. Hi ha uns altres factors que influeixen en aquesta adquisició: pot faltar motivació, que la situació de l'aprenentatge sigui

inadequada, establir-se relacions personals incorrectes, que l'organització de la classe no sigui la més apropiada...

3.2.2.5. Els esquemes de coneixement

Fins ara hem vist elements intrapersonals relacionats amb dimensions diverses de la persona (cognitives, relacionals, afectives), on el pes de l'afectivitat era remarcable. En aquest apartat ens centrarem en una estructura que utilitza la persona, tant per representar i organitzar el coneixement com per fer-ne ús una vegada emmagatzemat. Ens referim als esquemes de coneixement.

L'esquema de coneixement es defineix, segons Rumelhart (1984), com

[...] una estructura de dades per representar conceptes genèrics emmagatzemats en la memòria [...] paquets de coneixements en què, a més del propi coneixement [hi ha] informació sobre com s'ha d'utilitzar aquest coneixement. (p. 163)

Els esquemes es consideren *unitats bàsiques de processament* que inclouen paquets d'informació sobre conceptes genèrics. Aquesta informació inclou el concepte d'un objecte, persona o situació que té uns trets constituents que es corresponen amb els atributs del concepte. L'esquema està organitzat jeràrquicament i inclou diversos nivells d'abstracció. A més, l'esquema no és atòmic, és a dir, inclou una xarxa d'interrelacions entre els constituents del concepte. La informació que inclouen els esquemes prové de l'emmagatzematge de forma organitzada del coneixement propi que té cada persona

[...] aquest coneixement [el coneixement previ] emmagatzemat en la memòria està organitzat en un conjunt d'esquemes o representacions mentals, cadascun dels quals representa tot el coneixement genèric que hem adquirit a través de la nostra experiència passada amb objectes, situacions, seqüències de situacions, accions, seqüències d'accions, conceptes, etc. En certa manera, els esquemes són com a models del món exterior, que representen el coneixement que tenim d'aquest. (Sierra i Carretero, 1990, p. 144-145)

L'esquema no és sols un sistema de referència que té l'individu sobre el coneixement, sinó que també li permet relacionar les noves informacions que rep amb informacions obtingudes en ocasions anteriors.

Tanmateix, els esquemes són estructures i processos mentals inconscients que són a sota dels aspectes molars del coneixement i de les habilitats.

Si ens centrem en el processament de la informació, els esquemes compleixen funcions diferents (Gros, 1995). Per exemple, permeten comprendre la informació rebuda, sempre i quan es tinguin els esquemes apropiats que s'hi puguin relacionar. També activen els records. Els esquemes estan representats en la memòria i quan es recuperen van acompanyats de les interpretacions que sobre ells s'han anat fent, com també del context i de la situació on es van produir. Així mateix, ajuden a realitzar inferències i a comprendre el context i la situació en la qual actua l'esquema. En aquest sentit, ajuden a raonar. Finalment, actuen sobre les relacions interpersonals des del moment que també es tenen esquemes sobre com es perceben les persones.

El paper que compleixen els esquemes en *l'emmagatzematge de la informació* és explicat per la teoria dels esquemes de la manera següent:

De la informació que rebem del món exterior, sols se'n codifica aquella que és rellevant o important per l'esquema activat. De la informació seleccionada, se n'abstrau el significat, mentre que les formes «superficials» es perden o s'obliden. Posteriorment, el significat és interpretat de manera que sigui consistent amb els continguts de l'esquema activat. El coneixement que resulta després de la interpretació s'integra amb el coneixement previ i amb altres informacions relacionades que s'haguessin activat durant tot el procés de codificació. Per tant, com a conseqüència de la intervenció d'un o més de qualsevol d'aquests quatre processos, es pot suposar que la representació en la memòria no es correspon exactament amb la informació rebuda. (Sierra i Carretero, 1990, p. 149-150)

La relació entre esquemes i processos de memòria se centra bàsicament en el procés de codificació, la qual està regida, com s'acaba de veure, per quatre processos bàsics: selecció, abstracció, interpretació i integració.

Els esquemes de coneixements tenen una gran potencialitat, ja que, com s'acaba de veure, compleixen un paper fonamental en la percepció i en la codificació de la informació, en l'emmagatzematge d'aquesta i també en la seva recuperació. És necessari contemplar-los en un aprenentatge que vulgui ser comprensiu, ja que aquest depèn, com ja s'ha indicat diverses vegades, de l'activació dels coneixements anteriors (esquemes existents) per relacionar-los amb la informació nova. Tenen, doncs, un paper fonamental en l'aprenentatge de l'infant i, al mateix temps, en l'aprenentatge actitudinal, ja que els esquemes de coneixements que pot aplicar l'infant en qualsevol situació condicionen la manera com s'apropa al coneixement, com el treballa o com el relaciona amb altres coneixements. A més, recordem que els esquemes de coneixement es formen sobre coneixements de tota mena (cognitius, afectius, comportamentals, relacionals...), entre els quals s'inclouen els

de caire actitudinal, on també hi ha informació sobre com es poden utilitzar aquests coneixements, aspecte que, com s'ha vist, tampoc no està mancat d'actituds, ja que aquestes apareixen en la manera concreta d'ús per la qual s'opti.

Els esquemes també es relacionen amb altres elements que s'han comentat anteriorment. Per exemple, en el procés de *selecció* de la informació intervenen les expectatives o les actituds envers si mateix que orienten què cal relacionar de l'esquema amb el que ofereix la realitat. Quan aquest procés de selecció es refereix a l'arxiu en la memòria, s'ha de tenir present que sols s'hi representa part de la informació que es rep de l'exterior. La rellevància dels continguts de la informació o la seva adequació a les necessitats personals són aspectes que intervenen en aquest emmagatzematge i que estan relacionats amb aspectes afectius i d'equilibri personal comentats anteriorment: és clar que no s'emmagatzemen algunes situacions que han estat desagradables, que «s'obliden» situacions de les quals no s'ha sortit airós, o que es distorsionen aspectes que evidencien que no es tenen capacitats en quelcom que és apreciat. Una situació semblant passa en el procés d'*abstracció*, ja que se n'extrauen els aspectes significatius i se n'eliminen els superficials. Que els elements que conformen la informació es considerin en una categoria o en una altra depèn de factors diversos, però entre ells, sens dubte, hi són presents els que s'acaben de comentar.

Si ens referim al procés d'*interpretació* (inferències efectuades per l'esquema sobre la informació seleccionada), trobem relacions amb elements afectius i contextuals en el moment que la interpretació dels continguts es fa a partir d'idees subjacents, la qual cosa vol dir que el receptor no codifica la informació tal com li arriba, sinó tal com creu que és. S'hi afegeix el fet que, de vegades, si hi ha detalls omesos en una informació, aquests es completen afegint-hi dades complementàries que poden ser donades més pel que un esperava trobar-hi que no pas pel que realment és.

La interpretació aportada pels esquemes, però, no està mancada de problemes. Pozo (1989) fa una clara exposició de la crítica que s'ha fet als esquemes de coneixement des de perspectives constructivistes. S'ha evidenciat que, malgrat que es parli de reestructuració d'esquemes, els mecanismes que es proposen indiquen que aquests es produeixen per associació (per analogia i semblances al que ja existeix) i no pas per reestructuració real dels esquemes que s'utilitzen. Tampoc no aporten explicacions convincents sobre com sorgeixen els coneixements autènticament nous, o la manca de flexibilitat que tenen per

automodificar-se (Holland i col·laboradors, 1986), ja que apareixen com a representacions estàtiques i estereotipades³².

Com es veu, i a partir de les investigacions que s'estan duent a terme, sembla que els esquemes de coneixements, malgrat que siguin en moltes teories cognitives, presenten alguna disfunció quan s'analitza la gènesi de la seva formació. No obstant això, l'aplicació dels esquemes de coneixements al funcionament de la ment infantil, a la pràctica, té una gran potencialitat, ja que aclareix i permet comprendre aquest funcionament. La revisió, però, de la formació d'aquests esquemes, així com la introducció de variables afectives o d'altres poc conscienciades per part de l'infant (com poden ser les teories implícites, per exemple) sembla ser una bona via per intentar comprendre millor aquest concepte.

3.2.3. El paper i les funcions dels infants a l'escola

Veurem a continuació el paper i les funcions que es poden atorgar a l'infant com a individu o unit a uns altres infants (el grup d'alumnes en aquest cas) dins l'escola. Les funcions són les que conformen un rol determinat de l'infant envers la seva relació amb el professorat o amb les companyes i els companys, la seva participació dins l'escola o, més concretament i pel que ens interessa, en referència al seu aprenentatge.

3.2.3.1. L'alumnat

La funcionalitat general que socialment s'ha atorgat a escola com a entitat que ha d'educar els infants comporta l'establiment d'un marc general on el paper de l'alumnat està definit amb uns drets i uns deures més o menys concrets, unes limitacions que el condicionen i unes funcions que l'obliguen a actuar de certa manera. De fet, la funció establerta socialment per l'alumnat a l'escola és la d'aprendre. La

³² Holland i col·laboradors (1986) donen alternatives als esquemes de coneixement. Aquests autors aporten, des de la seva teoria de la inducció pragmàtica, el que denominen *models mentals*. Els models mentals es construeixen en interacció entre subjecte i entorn. Quan una persona afronta una situació, moltes vegades no en té una representació prèvia, i per tant no hi pot aplicar esquemes estereotipats. Per interpretar la informació s'han d'activar simultàniament múltiples esquemes. Així, els sistemes cognitius constitueixen models de les situacions amb les quals interactuen, que permeten no sols interpretar-les, sinó també fer-ne prediccions. Els models es constitueixen en cada interacció concreta, són, per tant, dinàmics i implícits en la memòria. Estan formats per conjunts de regles relacionades i activades simultàniament (són produccions o parells condició-acció).

caracterització concreta, però, de com ho ha de fer, el paper actiu o passiu que ha d'assumir en l'aprenentatge, la seva incidència en els factors que condicionen aquest procés o el paper que ha de desenvolupar dins la comunitat escolar... és la que possibilita o dificulta el treball d'actituds i valors relacionats amb l'autonomia personal, la responsabilitat, la capacitat de decisió, d'anàlisi, la relació amb les altres persones, l'empatia o la crítica raonada.

En la manera com està configurat el centre docent hi té un paper important el fet que l'escola, tradicionalment —i a la realitat—, és jeràrquica i actua com a tal. En la majoria dels casos, l'infant, en aquesta entitat, és qui rep les decisions de les altres persones i qui s'ha d'amoïllar a allò que li demana el professorat i la societat en general quant al seu aprenentatge escolar. Si té més o menys llibertat, si participa a l'escola, si adquireix un paper rellevant dins la comunitat escolar, és perquè el professorat li atorga aquestes funcions o papers que ha de desenvolupar. Difícilment, i més a primària, l'alumnat influeix de manera important en decisions generals que tinguin a veure amb la funcionalitat de l'escola, la funció selectiva o classificadora que té o el coneixement acadèmic que s'hi pretén impartir, per exemple³³. En aquesta situació, el paper de l'alumnat pel que fa a l'elecció de l'aprenentatge que realitzarà o de la manera com el durà a terme, és minsa.

El paper que han d'assumir professorat i alumnat quan interactuen, és un altre dels aspectes on s'evidencia més clarament la jerarquia escolar. L'ensenyant és qui imparteix normes, continguts, qui té poder per jutjar..., l'escolar, i no pas a l'inrevés.

³³ Segons Santos Guerra (1994), la jerarquia a la qual s'ha de sotmetre l'escolar és de diferents menes:

- Jerarquia *epistemològica*. El coneixement que s'imparteix a l'escola és el que està establert per l'autoritat acadèmica o científica. El mestre o la mestra és la persona responsable d'impartir-lo, i queda clar que és qui té la veritat. Aquesta situació porta a relacions de submissió, dependència i subordinació.
- Jerarquia *avaluadora*. L'escola decideix qui aprova, qui suspèn, qui promociona o qui en queda fora. Té, a més, la facultat de decidir allò que està bé i el que està malament.
- Jerarquia *normativa*. Les normes, els costums i els rituals els marca l'escola, i qui els segueix és l'alumnat. Difícilment el professorat és castigat per no complir alguna norma establerta.
- Jerarquia *experiencial*. L'experiència acumulada per l'edat del professorat li dóna una superioritat difícilment discutida. El fet de ser persona adulta s'utilitza com a criteri per exigir respecte i obediència, per exercir proteccionisme envers els infants o tirania afectiva.
- Jerarquia *legal*. És clar que els òrgans col·legiats del centre escolar estan ocupats, per llei, pel professorat. També, que els càrrecs directius tenen més presència i incidència en la determinació de les relacions.

No obstant aquest desequilibri en el poder d'actuació i en el de decisió, quan es parla d'escola democràtica, de cultura de centre que possibilita el treball de valors i actituds d'autonomia personal, de responsabilitat, de participació constructiva, de respecte i solidaritat... es parteix d'una escola on el paper que ha d'assumir l'alumnat és molt més actiu que en l'estructura docent tradicional. Així, considerar l'alumnat com a persona de dret a l'escola, establir canals de participació determinats, potenciar la seva implicació en aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge (decisions sobre els continguts, el tractament d'aquests, la seva execució o l'avaluació dels coneixements adquirits), establir equips d'alumnes perquè intervinguin en la creació de normes escolars o la seva implicació per fer-les complir..., són aspectes que, relacionats amb la vida d'escola i d'aula en una estructura acadèmica democràtica, conformen un paper determinat que ha d'assumir l'alumnat amb més autonomia, responsabilitat o capacitat d'incidència i decisió que en estructures escolars tradicionals, i que es transllueixen dins l'aprenentatge en el fet que l'infant té més decisió en el que vol aprendre i com ho vol realitzar.

Les teories que hi ha darrere la concepció dels processos d'ensenyament/aprenentatge també determinen un paper concret que ha d'assumir l'alumnat. Així, és diferent que es parteixi del fet que l'infant aprèn el que se li ensenya tal qual, que es cregui en la construcció del coneixement per part de l'alumnat. En el primer cas, el paper de l'escolar és passiu, en el segon, actiu. Optar, com ja s'ha indicat anteriorment, pel segon criteri implica contemplar com intervé l'infant en l'aprenentatge, en què ho fa concretament o quin control té sobre les seves accions o les de les altres persones.

El problema de la jerarquia i la distribució de poder persisteix, però, en qualsevol entitat educativa, malgrat que intenti ser democràtica. Davant d'aquest fet, cal assumir les contradiccions que comporta i tenir clar, però, que existeix asimetria entre el paper del professorat i el de l'alumnat, ja que els interessos i les motivacions d'un col·lectiu i de l'altre són diferents: l'un ha d'educar, l'altre, aprendre, malgrat que el primer també aprengui amb la seva tasca o el segon ajudi aquell en l'aprenentatge professional. S'assumeixen papers diferents que, això no obstant, han de convergir en el procés d'ensenyament/aprenentatge, procés on l'alumnat ha de veure's, si més no, protagonista i constructor del seu coneixement i membre d'una col·lectivitat on pot participar i expressar els seus parers.

3.2.3.2. El grup d'alumnes

S'ha explicat fins ara el paper que ha d'assumir l'alumnat en el procés d'ensenyament/aprenentatge o en relació amb el professorat. Cal, també, aturar-nos en el paper que s'atorga a cada escolar en relació amb els seus companys i companyes. És diferent l'alumnat que es relaciona amb els companys i amb les companyes per ajudar-los que el que ho fa per superar-los, aquells infants que veuen l'escola com una cursa on han de quedar els primers que els que la contemplen com un lloc on poden passar-ho bé i aprendre. La funció que assumeix cada estudiant en relació amb els altres no és la mateixa en cada cas, i les conseqüències es troben en tots els àmbits (d'aprenentatge, relacionals, afectius, personals...). Per exemple, amb unes companyes i uns companys que són vistos com a rivals, no s'hi col·labora ni s'hi intercanvien ajuts, sinó que s'hi estableix competència i se'ls identifica com a persones a qui s'ha de superar —amb el que això comporta d'angoixa personal, de sobrevaloració dels més aptes (o infravaloració dels que no ho són)—, o es basen els èxits que s'han d'aconseguir en les aptituds de les altres persones i no en les pròpies.

De la relació de cada escolar amb els seus companys i companyes ens referirem a la que es du a terme dins del grup.

Quan es parla de grup d'alumnes a l'escola es pot fer referència a agrupaments diversos d'alumnat constituïts en funció de variables com ara el nombre d'alumnes que el componen, l'origen d'aquests alumnes dins la mateixa escola, la seva finalitat, la formalitat o informalitat de la seva organització, l'agrupament natural o creat... Així, es troben el grup escola, el grup classe, el grup de treball... Alguns d'aquests grups surten de la pròpia estructura escolar, uns altres són creats pel professorat o per l'alumnat. El paper i la funcionalitat atorgats a cadascun possibilita un ambient d'aprenentatge determinat, tant d'aula com d'escola, amb les possibilitats que aquest té per dur a terme treball actitudinal.

A continuació ens centrarem en el grup reduït d'alumnes, aquell que es denomina *petit grup*, que el trobem dins l'aula (o format per alumnat de diferents aules o nivells, encara que aquest no és el més habitual) i una de les finalitats del qual és servir d'intermediari entre cada alumna i alumne i el grup classe. La seva formació pot ser de lliure elecció dels propis infants o establerta pel professorat. Amb tot, el petit grup es conforma com un col·lectiu amb entitat pròpia i personal que té unes maneres de fer peculiars proporcionades per l'estructura interna que el regeix, la raó de la seva existència i la interacció de les característiques, potencialitats i limitacions dels seus membres.

La relació entre iguals que es pot produir en el grup de nens i nenes és la que possibilita *practicar el principi de justícia i reciprocitat* (tots i totes hi tenen els mateixos drets), principi bàsic per al progrés moral de l'infant³⁴. A més d'aquesta funció, el grup d'alumnes com a tal té potencialitats diverses que exerceixen la seva influència de manera clara en *l'adquisició dels aprenentatges*. Per exemple, la comunicació multidireccional que sorgeix de la interacció fa de *mediadora* entre els continguts i l'ensenyament que els transmet, i comporta un apropament i una implicació, de caire lingüístic i intel·lectual, als esquemes de coneixement de l'alumnat (Roca Cortés, 1995).

L'aprenentatge entre iguals que es pot produir en un grup, parteix de l'intercanvi d'informació que es dona en accedir als coneixements, a les experiències, als afectes, als parers... de les altres persones (obre portes als infants, orienta en aspectes als quals ells sols no haguessin arribat, possibilita noves expectatives i dona camins on poden anar a cercar informació); de l'aparició de conflictes que fan replantejar les pròpies conviccions, interessos o afectes; de la resolució d'aquests a partir del diàleg i la confrontació d'idees, interessos, parers; de la posada en acció d'activitats a partir de decisions conjuntes; de repartiment de funcions i feines...; en resum, de la cooperació amb els companys i companyes que pot proporcionar la pròpia estructura.

Les *relacions afectives* positives que es poden donar dins d'un grup, a més de proporcionar seguretat, interès per formar part del col·lectiu i diversió, afavoreixen la disposició i la motivació necessàries per afrontar correctament els aprenentatges. El grup és un nucli que genera *expectatives* en els seus membres envers el propi grup, la resta de persones amb les quals es relaciona (professorat, altres infants, altres grups...), les situacions que l'envolten o els aprenentatges. Expectatives sobre com actuarà una professora o un professor en concret, com respondrà un infant davant una situació, quina dificultat té un aprenentatge determinat, el que el grup és capaç de fer... sorgeixen del propi grup i condicionen els seus destinataris i les destinatàries. Per exemple, adquireix rellevància en un grup la imatge que aquest té de cada un dels seus membres: es pot trobar el cas d'un infant que s'implica en un aprenentatge i els companys i companyes manifesten que no el consideren capaç d'assolir-lo. Aquesta valoració negativa dels companys i companyes pot percebre's com a tal per l'escolar i dur-lo, si considera important el grup que l'emet, a adequar-se a la imatge donada, conformant o reafirmant un autoconcepte concret: considerar-

³⁴ Recordem, per exemple, com per Piaget era fonamental la relació entre iguals per passar d'una moral heterònoma a una altra d'autònoma.

se poc capaç d'enfrontar-se positivament a l'aprenentatge. Aquesta situació possiblement pot desembocar en el fet que l'interès per la tasca decreixi o arribi a anul·lar-se, o que la manera d'afrontar-la no sigui la correcta.

Com veiem, la utilització del grup com a nucli de treball té possibilitats diverses dins del camp docent, ja que pot assolir funcions relacionals, d'integració social, de motivació envers la tasca acadèmica o la vida escolar, de suport de l'autonomia i la responsabilitat personal o de mediador i facilitador de l'aprenentatge escolar.

Les potencialitats del grup d'infants són moltes, però *no totes es duen a la pràctica* pel sol fet que els infants formin un grup³⁵. Els infants poden estar junts, però la seva organització, composició de forces, relacions establertes... poden *no ser les adequades per aconseguir resultats positius*. Fins i tot el grup *pot arribar a ser perjudicial* pels infants que el conformen. En aquest sentit, recordem, per exemple, com la imatge d'un mateix està conformada a partir del que pensen les persones que són més properes a un i que hi tenen influència: si el grup dóna una imatge negativa d'un membre i hi influeix, aquest pot veure's així. *Estructures i organitzacions grupals* poden no ser positives pels infants que conformen un grup: hi poden mancar membres dinamitzadors, haver-hi líders dictatorials o discriminadors que demanen conformitat als seus membres i no deixen que s'expressin o tinguin autonomia, no estar compensades les forces i els poders dels seus components, que tots els seus integrants tinguin poc interès per participar...

El grup també pot ser utilitzat per un individu per no fer res, per eludir responsabilitats, per no prendre decisions. La necessitat que pot tenir un infant de no veure's rebutjat per un grup que valora o de tenir-hi influència, pot dur-li a perdre autonomia personal o a anar en contra dels seus principis, per exemple.

Així, i seguint Puig i altres (1997), els grups poden *estructurar-se* de manera que el seu clima moral potenciï aspectes diferents, com ara:

- Grups *anòmics*. Els seus membres no tenen cap projecte ni voluntat de cooperació més enllà de les accions puntuals de caràcter reactiu. Es fan i es desfan sense gaires interessos determinats.
- Grups *heterònoms*. Reben una intensa influència de les educadores i dels educadors i deixen en mans d'aquests el nombre de membres,

³⁵ Recollim, en aquest apartat, algunes de les aportacions que es van realitzar en el punt 2.2.4 sobre el grup d'infants com a context d'aprenentatge aplicades ara al grup d'aprenentatge.

les possibilitats de comunicació que tenen o el projecte d'acció que cal dur a terme. Quan la influència de la persona adulta desapareix, apareix el col·lapse.

- Grups *autònoms*. La influència de la persona adulta és limitada, i l'autonomia dels seus membres va augmentant a mesura que perden la guia de la persona adulta. La cooperació entre els seus membres és alta i és senzill acordar plans d'acció.

Pels autors, el grau d'influència de l'educador i de l'educadora i certes qualitats del grup són les que configuren que aquest tingui alguna de les estructures comentades. Aquestes qualitats del grup (o criteris que defineixen els seus trets moralment rellevants) són diverses. L'una és la *forma* del grup marcat pel nombre de membres i la possibilitat d'establir relacions comunicatives, d'amistat i de respecte mutu entre ells. L'altra és la *cooperació* grupal entesa com a capacitat de portar a terme un diàleg de qualitat que permeti acordar projectes d'acció i organitzar la manera de dur-los a terme conjuntament. S'hi cita també el *sentit* de grup referit a l'existència d'un projecte d'acció propi del qual els infants se sentin responsables davant els companys, les companyes i la classe. Finalment, es troba l'*equilibri* entre cohesió i obertura, és a dir, la capacitat del grup i de cadascun dels seus membres d'assumir simultàniament el valor de la solidaritat grupal i el de l'obertura i col·laboració amb els altres companys i companyes.

Si ens centrem en els grups la finalitat dels quals és l'aprenentatge, també trobem que *la seva estructura els condiona*. Així, Johnson (1978) diferencia tres models d'organització social de les activitats d'aprenentatge. L'un és el *cooperatiu*, les seves fites aporten beneficis iguals per a tothom: els objectius dels participants i de les participants es troben estretament vinculats, de tal manera que cadascun pugui arribar als seus objectius si i només si els altres infants aconseguen els seus. Un segon model és el *competitiu*, on sols obtenen beneficis uns quants i en funció del fet que d'altres no n'obtinguin: un participant arriba a la meta si i només si els altres no aconseguen els seus objectius. El tercer model citat és l'*individualista*, on els resultats obtinguts no tenen relació amb els que obtenen els companys i les companyes: no hi ha cap relació entre els objectius que es proposen aconseguir les participants i els participants.

I si ens centrem en la *interacció* establerta entre els membres d'un grup, més concretament en la *igualtat* (simetria entre els papers assolits pels membres) i en la *mutualitat* (grau de connexió, aprofundiment i bidireccionalitat en les comunicacions), aleshores dins del grup es poden trobar (Damon i Phelps, 1989): *relacions tutorial*s, on una alumna o un alumne expert n'instrueix uns altres de novells; *aprenentatges cooperatius*, on hi ha igualtat però la mutualitat és

variable, i *col·laboració entre iguals*, on tots els membres tenen les mateixes habilitats i treballen junts tot el temps.

De fet, a les escoles s'està comprovant que en l'aprenentatge s'obtenen més bons rendiments acadèmics i s'afavoreixen relacions positives entre l'alumnat, si l'organització grupal es basa en una *estructura cooperativa* i no en una de competitiva o individual. En una estructura cooperativa, els alumnes i les alumnes aprenen els uns dels altres (fins i tot encara que no existeixin intencions explícites que un nen o una nena n'ensenyi d'altres). De la mateixa manera, s'ha comprovat com els diferents papers que s'estableixen dins les relacions entre iguals (relacions tutorials d'un alumne o d'una alumna envers uns altres, aprenentatges cooperatius o basats en la col·laboració entre iguals) poden ser més o menys adequats per a la realització d'aprenentatges determinats.

En relació amb aquest darrer punt, són il·lustratives les aportacions de Rué (1991), que, recollint investigacions realitzades sobre models d'intervenció grupal, posen de manifest les *potencialitats educatives del treball cooperatiu* en diferents camps. Per exemple, fomenten *actituds*. Les experiències de treball cooperatiu tendeixen a promoure actituds més positives cap a les experiències d'aprenentatge i cap a les persones instructores. Els membres del grup tenen actituds més positives envers el conflicte, els molesta menys argumentar i desenvolupen un gran sentit de la seva incidència personal. Proporcionen, a més, una autoestima superior. En relació amb les companyes i els companys, promou més acceptació de les diferències i una atracció interpersonal, i el tracte entre els membres del grup és de companyerisme i no està en funció dels estereotips dominants. Quant a l'actitud envers el professorat, fa veure aquest com un col·lectiu de persones que es preocupa de l'aprenentatge del seu alumnat i que vol la seva amistat.

L'aprenentatge cooperatiu proporciona una habilitat més elevada per adoptar punts de vista cognitius i emocionals. La *confrontació* que es produeix entre diferents perspectives és la que possibilita la progressió cognitiva (i no pas la simple adopció de la posició del company o de la companya que es pot donar en altres situacions).

Un altre aspecte és que la *recompensa* individual i grupal pel rendiment aconseguit amb un treball cooperatiu produeix més atenció en el treball. A més, l'aprenentatge cooperatiu produeix més *motivació* intrínseca (deguda al propi treball), menys extrínseca i menys necessitat que el professorat defineixi els objectius que es pretenen aconseguir. Els infants creuen que tindran més èxit acadèmic si hi ha més voluntat per aprofundir els aprenentatges.

També hi tenen en compte *factors socioemocionals*, ja que l'alumnat experimenta menys ansietat en estar en un grup petit cooperatiu que en d'altres. A més, l'alumnat amb actituds cooperatives es veu a si mateix expressant idees i sentiments, tant en classes grans com petites, i escoltant la mestra o el mestre. En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu ajuda a *implicar-se* en activitats instructives.

D'altra banda, els grups cooperatius tendeixen a promoure l'adquisició de més aprenentatges, sigui quina sigui la matèria, l'edat, les activitats o la dificultat de la tasca, és a dir, donen un *rendiment* més alt. Hi ha més retenció de coneixement bàsic, d'informació i un desenvolupament més bo d'estratègies específiques. A més, les organitzacions establertes estan més elaborades i després l'infant pot reproduir-les sol. Hi ha, però, dues situacions en l'aprenentatge cooperatiu que no produeixen progrés en les competències intel·lectuals de l'alumnat: quan un dels membres imposa el seu punt de vista als altres, que es limiten a adoptar-lo, i quan tots els membres tenen el mateix punt de vista sobre la realització de la tasca.

Com es veu, existeixen diferents maneres perquè els membres d'un grup s'organitzin i es relacionin. La potencialitat del grup dins del treball actitudinal es basa, però, en el fet que la seva manera de funcionar *faciliti una comunicació positiva entre els seus membres i reculli les necessitats personals que té cada individu*, més especialment les que fan referència a l'equilibri personal.

Quan es diu que el grup funcioni i que es pugui establir comunicació entre els seus membres, la premissa no implica que els grups hagin de ser homogenis en parers, coneixements o habilitats. L'aparició de conflictes, per exemple, afavoreix el replantejament de conceptes propis, de conductes, d'afectes... i permet valorar la diversitat de pensaments, de maneres de fer i de sentir. Les visions diferents que es poden tenir dins un grup possibiliten canvis, replantejaments i obren camins cap al millorament personal dels seus membres. De fet, es té constància que els *grups heterogenis funcionen més bé* per adquirir certs aprenentatges que els homogenis (Caba, 1993, a partir d'estudis propis sobre la construcció de valors a l'aula). S'ha comprovat, per exemple, com l'alumnat ajuntat en grups heterogenis on es treballava el raonament de justícia —sempre i quan es donés la contraposició de perspectives al grup— donava més bons resultats pel que feia a assimilació dels continguts que no pas en grups homogenis. També hi prenen rellevància estratègies de discussió que utilitza el grup: les que aclareixen la informació i l'analitzen ajuden a avançar.

La *postura* que manifesta l'ensenyant envers el grup d'infants és un condicionant clar de com aquest s'estructura o de quines funcions pot

tenir. Així, amb les seves accions i manifestacions verbals o emotives, el professorat contribueix a establir com és el clima de grup, la seva dinàmica, l'estructura que adquireix, les relacions que es donen entre els infants...

A partir del que s'ha dit, cal plantejar *com es poden organitzar* els petits grups a l'aula. Si seguim les propostes de Darder i altres (1994), hi ha criteris determinats que cal tenir presents:

- De *composició*. Cal proposar, discutir i elaborar entre tots (professorat i alumnat) els criteris que s'utilitzaran per constituir el grup.
- D'*espai, pertinences i durada*. Cal destinar espais concrets per afavorir el treball grupal i compartir material. Totes dues coses possibiliten socialitzar les pertinences i exercir la responsabilitat. Així mateix, cal parar atenció a la durada que se'ls ha assignat per, si cal, després d'avaluar-ne el funcionament, modificar-les.
- De *tasques*. Cal dotar els grups de tasques significatives perquè siguin funcionals i es mantinguin vius.

També, una altra qüestió que es vol plantejar és *quins elements* de l'estructura del grup afavoreixen que aquest *funcioni millor*. En aquest sentit, és necessari tenir present que *la col·laboració* que cal establir amb les companyes i els companys demana contemplar *dos tipus de processos* (Roca Cortés, 1995): els que fan referència a portar endavant la tasca (la planificació i el repartiment de feines, la coordinació dels rols assignats, els processos de discussió i presa de decisions sobre el contingut...) i la col·laboració que fa referència al manteniment de les relacions sociopersonals (maneig dels conflictes, control i compensació de les diferències d'estatus (participació i influència dins el grup), manteniment del clima cordial i de confiança...).

Tanmateix, la *interacció entre alumnes és més positiva i productiva* si es té present (Coll i Colomina, 1990) d'incloure-hi el treball de *conflictes sociocognitius*. Aquests són conflictes que es produeixen en l'alumnat a partir d'idees diferents que tenen els nens i les nenes d'un grup al voltant d'una mateixa tasca col·lectiva, i que, en provocar sensacions d'incertesa, duen l'alumnat a cercar noves informacions, analitzar-les i cercar l'equilibri. D'aquí sorgeix el fet que la confrontació entre punts de vista moderadament divergents ajuda a assolir el progrés intel·lectual. S'ha comprovat també que les controvèrsies (diferenciades de les confrontacions en l'interès que es té en les primeres per superar les discrepàncies) conceptuals, si es resolen satisfactòriament, poden tenir un efecte positiu sobre la socialització, el desenvolupament intel·lectual i l'aprenentatge escolar.

La caracterització del *sol·licitar, rebre i donar* ajut es veu també com un aspecte que pot condicionar la interacció. Segons com sigui aquesta caracterització aplicada a la superació de les dificultats o dels errors comesos, es facilita més o menys l'adquisició de l'aprenentatge. Malgrat que hi ha estudis diversos que indiquen la importància d'aquest factor com a determinant en la interacció, no s'han pogut establir correlacions significatives entre el nivell d'elaboració i els resultats d'aprenentatge.

Condicionen o caracteritzen també el sorgiment o el desenvolupament dels processos interactius, sense, però, que es pugui establir encara amb fiabilitat el seu grau, factors diversos com ara característiques de l'alumnat, dinàmica interpersonal, caràcter més o menys obert de la tasca, activitat conjunta centrada en els mitjans, en el resultat o en el producte...

En el que s'ha exposat fins ara apareixen diverses *funcions* que pot tenir el grup envers l'infant. Les que han sortit majoritàriament fan referència a la capacitat que té el grup per influir en els seus membres sobre la incorporació, l'anàlisi o el rebuig d'uns coneixements socials, acadèmics o intel·lectuals que van conformant la seva personalitat. Les funcions que pot assolir un grup, però, són diverses. El professorat mateix li'n pot atorgar algunes. Roca Cortés (1995), per exemple, cita tres funcions que pot tenir el grup reduït d'infants a l'escola:

- *Mediadora*: el clima grupal afavoreix el desenvolupament social i personal de l'alumnat i, indirectament, una consecució més bona dels aprenentatges.
- *Productora*: el grup serveix com a instrument de producció d'aprenentatges concrets (preparar un dossier, realitzar un informe...).
- *D'aprenentatge*: el grup es converteix en objecte d'aprenentatge, per la qual cosa s'ha de treballar com a contingut curricular.

Tot plegat dóna fe de la importància d'incloure el grup com a element mediador bàsic en l'aprenentatge actitudinal i, per tant, utilitzar-lo com a instrument a les mans del professorat.

3.3. L'ENSENYAMENT DE LES ACTITUDS A L'ESCOLA

Quan es parlava dels contextos d'aprenentatge actitudinal infantil i es feia referència a l'escolar, s'indicava que era en aquest on es determinaven d'una forma més específica i manifesta uns objectius educatius. L'escola explícitament té *intencionalitat educativa* i aquí rau la seva potencialitat com a mitjà educatiu. Aquesta intencionalitat és la que provoca no sols que l'escola adequi les estratègies d'ensenyament als objectius que vol aconseguir, sinó que gaudeixi de la possibilitat d'oferir les condicions necessàries perquè els elements que hi ha al voltant de l'infant o les tasques específiques que se li proposen tinguin les característiques i compleixin les condicions perquè l'aprenentatge de l'infant es pugui dur a terme de la forma més profitosa possible per a ell, és a dir, que sigui significatiu, funcional i acceptat conscientment per l'infant.

A més, si recordem que les actituds són construccions de caràcter bàsicament social i adquirides en situació d'interacció, veurem que l'escola és un lloc privilegiat on es poden realitzar aquestes construccions i on *la interrelació establerta amb el professorat i les altres persones* es conforma com a bàsica i estructuradora del procés d'aprenentatge infantil. La interacció dins l'escola possibilita no sols que el professorat ofereixi models de comportament, cognitius (estratègies utilitzades per assolir informació, per processar-la, per resoldre problemes...) i afectius, sinó també que proporcioni els ajuts necessaris per mostrar a l'alumnat camins que es poden explorar o errors realitzats, reafirmi tasques adquirides correctament, motivi a l'acció o a la implicació personal, plantegi dubtes o desequilibris..., o ajudi a organitzar les experiències i els coneixements de l'infant.

En els apartats següents s'incideix en quines són les característiques de l'ensenyament actitudinal escolar, com s'ensenyen les actituds a l'escola, per acabar amb les funcions que ha d'assumir el professorat en el procés d'ensenyament actitudinal.

3.3.1. Característiques de l'ensenyament d'actituds

El fet d'ensenyar actituds a l'escola recull les característiques de l'ensenyament escolar en general, però inclou les derivades dels condicionants que aporten les pròpies actituds. A continuació s'exposen les característiques més destacades que inclou l'ensenyament actitudinal, així com els factors que el mediatitzen. El que s'indica, però, se sustenta en l'opció escollida sobre el que s'entén per actitud, així

com les característiques descrites sobre l'aprenentatge actitudinal. Aquestes característiques són una de les principals fonts que condicionen l'ensenyament actitudinal escolar i les que fan que s'estableixi una estreta dependència entre el procés d'ensenyament i el de l'aprenentatge actitudinal.

El primer que cal contemplar en l'ensenyament actitudinal és que l'infant no sols pertany al context escolar, sinó que, com s'ha vist, es troba inclòs en diferents contextos que li ofereixen l'oportunitat d'adquirir coneixements diversos amb orientacions determinades i amb maneres també diverses d'adquirir-los. *L'escola, per tant, és un context més d'aprenentatge*, en aquest cas, actitudinal i, per tant, l'ensenyament d'actituds ha de contemplar la incidència d'altres agents i la força que aquests tenen. Així mateix, dins del context escolar no sols el col·lectiu de professores i professors exerceix influència educativament en l'infant, sinó que s'ha de contemplar també la influència d'altres col·lectius, com els grups diversos d'infants o el personal no docent.

Tenint present aquest condicionant, l'ensenyament actitudinal docent s'entén com un procés dut a terme en la *interacció* entre el professorat i l'alumnat, en què el professorat és un *mediador* entre les actituds que cal aprendre i cada escolar, la qual cosa demana que la funció de l'ensenyant sigui la d'ajudar cada infant a elaborar i construir les seves actituds, la de fer conscients les que no ho siguin, la de replantejar el que calgui mostrant nous camins per explorar, la de reafirmar aquells processos infantils o aquelles situacions correctes i la de propulsar canvis en aquelles actituds que no siguin beneficioses des del punt de vista personal i col·lectiu, per cercar-ne d'altres que siguin millors i possibilitin equilibris individuals i grupals més estables.

En aquesta concepció d'ensenyar és bàsic parlar de *l'ajut que ha de donar el mestre a l'alumnat* i citar, per tant, Vigotski i les seves aportacions³⁶. Una de les quals, la noció de zona de desenvolupament pròxim de l'infant, és una referència clau per entendre la importància de l'ajut de l'ensenyant. En aquesta zona, limitada en un punt pel desenvolupament efectiu de l'infant i per l'altre pel seu nivell de desenvolupament potencial, és on l'infant pot passar de resoldre un problema individualment amb les capacitats que té, a poder-ho fer amb més qualitat i ampliant les capacitats utilitzades si rep l'ajut del mestre o de la mestra. Es considera que el tipus d'ajut donat i l'ajustament

³⁶ El que implica l'aplicació de Vigotski a l'escola ha tingut diverses interpretacions. Les aportacions de Vila (1996) i Mauri (1996) tenen clars referents pràctics i, per tant, la seva consulta és d'interès per aplicar Vigotski al com ensenyar a l'escola.

d'aquest a la situació, a les necessitats de l'infant i a les seves capacitats, caracteritza l'aprenentatge aconseguit per l'alumnat³⁷. Per Vigotski (1979) la importància de l'ajut de l'ensenyant no se centra solament en el fet que permet que la criatura adquireixi coneixements nous, sinó que també li permet ampliar les seves capacitats individuals. L'ajut a l'infant no sols pot provenir de l'ensenyant, sinó també de companyes i companys que poden tenir més coneixements que ell.

De les idees de Vigotski (sobretot de l'origen social de la ment humana) es desprèn la importància que tenen les situacions educatives com a context d'aprenentatge i de desenvolupament (Vila, 1996). Així, l'ajut pedagògic no s'ha de centrar sols en la interacció establerta amb l'infant, sinó també en el fet que *l'organització social de l'activitat* que faci el professorat permeti a l'alumnat dur a terme les tasques de la forma més adequada possible i faciliti la recepció d'ajut provinent del professorat o dels companys i companyes. En aquest sentit, cal crear estructures de relació positives amb les companyes i els companys que permetin rebre i donar ajuts, observar i aprendre dels altres nens i nenes. L'organització de la tasca i que s'hi contemplin les condicions més adequades perquè es produeixi un aprenentatge satisfactori, es converteix en el treball fonamental del professorat.

Hi ha un aspecte que s'ha de considerar clau perquè s'assoleixin amb èxit els aprenentatges i que està estretament relacionat amb la manera com aprèn l'infant: ens referim a la necessitat que *l'infant relacioni allò que ja coneix amb els coneixements nous adquirits*, postulat que, des que Ausubel a la dècada de 1960 el va fonamentar a partir de les seves teories, va provocar canvis en la manera d'entendre l'ensenyament³⁸. Pel professorat això implica cercar els punts de relació entre els dos coneixements infantils —el nou i l'anterior—, més concretament que conegui què sap la nena o el nen per poder-lo ajudar a relacionar-ho amb el que es vol que aprengui, fet que possibilita posar en relació accions noves amb concepcions antigues, sentiments que ja es tenen amb altres que es desperten davant fets o accions... Aquesta relació entre el nou material d'aprenentatge i els coneixements anteriors de l'alumnat, si s'assimila a l'estructura cognitiva de l'escolar, és el que

³⁷ En la dècada dels vuitanta es parla de "bastimentada" per referir-se a l'ajut que el professor o la professora dona a l'estudiant, ajut que s'ajusta contínuament a les dificultats aparegudes i als processos realitzats per l'infant i que es retiren quan ja no és necessari.

³⁸ Cal indicar que les teories d'Ausubel estan centrades en aspectes cognitius de l'individu i en estructures conceptuals dels continguts d'aprenentatge i no incideixen en les connexions entre coneixements de caire afectiu, per exemple. Manquen estudis en aquest sentit que posin en evidència dificultats que poden aparèixer en aquest procés de connexió.

permet que l'aprenentatge sigui *significatiu*, és a dir, que l'infant atribueixi significat a allò que aprèn.

Cal recordar, però, que no tots els coneixements es poden relacionar entre si. Estructures complexes d'alguns, manca de presentació lògica d'aquests... poden determinar incompatibilitats de relació. També s'ha de tenir present que les relacions que es pretenen establir no s'han de plantejar des del punt de vista de tot o res, sinó que normalment es donen en algun grau, alt o baix, així com que la construcció del coneixement és un procés gradual que necessita temps per dur-se a terme. La tasca de l'ensenyant, en aquesta situació, consisteix a assegurar que el nou coneixement que es pretén adquirir tingui els requisits necessaris per ser relacionat amb els coneixements anteriors de l'infant, així com (recordant el que s'acaba d'indicar) cercar els possibles punts de relació entre tots dos per aconseguir tants vincles entre ells com sigui possible. Així mateix, cal no pensar que quan l'infant parteix dels coneixements anteriors per relacionar-los amb la nova informació, aquests predeterminen l'aprenentatge de tal manera que poca cosa s'hi pot fer. El procés d'interacció amb el professorat, els efectes de l'ajut adequat en el moment adient, així com tot allò que s'estableix en la relació amb l'altra persona o amb les altres persones i el contingut, intervenen en el procés d'aprenentatge no sols mediatitzant-lo, sinó que també poden arribar a caracteritzar o canviar l'orientació de l'aprenentatge, l'aprofundiment, l'enfocament pres per l'infant, la motivació per ell... i, a partir d'aquí, els resultats de l'aprenentatge. En efecte, si bé és important contemplar els coneixements que duen l'infant a la situació d'ensenyament/aprenentatge, no són els únics aspectes que cal tenir en compte.

El fet que l'ensenyament actitudinal fomenti aprenentatges significatius a l'alumnat, implica facilitar situacions que possibilitin que els aprenentatges que aquest realitza *siguin comprensius*. Això es pot aconseguir si es donen les condicions per fomentar aprenentatges funcionals, pràctics i conscients, la qual cosa vol dir, per exemple, que l'alumne i l'alumna ha de conèixer el que ha d'aprendre i per què ho ha de fer. Aquesta condició, però, no sempre es compleix en aprenentatges actitudinals, sobretot en aquells duts a terme per imitació de models, pràctica de rutines o maneres determinades de dur a terme les tasques marcades per la poca consciència del que es fa. Aquesta situació demana *del professorat els ajuts que permetin explicitar allò que és implícit*, possibilitant que l'infant sigui conscient dels seus aprenentatges.

També l'acció educativa ha de facilitar que els aprenentatges estiguin *arrelats a la vida quotidiana* de l'infant. Aquest fet possibilita una millor posada en relació dels coneixements previs de l'infant (molts dels quals

han estat adquirits en contextos quotidians) amb els nous coneixements que es pretenen ensenyar³⁹, a més de dotar l'infant de més eines per interpretar i intervenir en la seva vida dins i fora de l'escola. El fet que l'ensenyament fomenti aprenentatges *funcionals*, és a dir, que puguin ser utilitzats i aplicats, està en la línia del que s'acaba de comentar.

En els aspectes que s'han tractat fins ara es parteix del concepte que la interacció entre alumnat i professorat és bàsica. No obstant això, encara que la interacció és fonamental per produir aprenentatges en l'alumnat, no és suficient. Qualsevol situació d'interacció no assegura l'aprenentatge ni tampoc que aquest es dugui a terme amb garanties d'èxit qualitatiu. Són les *situacions que conflueixen en el procés d'ensenyament/aprenentatge* (entre elles l'adequació de l'ajut donat, la redefinició i negociació amb l'alumnat de la situació concreta, la motivació i l'interès de l'alumnat envers el contingut que cal aprendre...) les que fan que es produeixin aprenentatges positius i aprofitables per l'alumnat.

Fins aquí s'ha parlat d'ensenyar actituds a partir de la interacció entre el professorat i l'alumnat. S'ha de contemplar també que s'ensenyen actituds oferint unes condicions determinades en el *context escolar*, condicions que han de possibilitar i facilitar l'assumpció de valors i d'actituds, i que van des d'una estructura organitzativa que faciliti la participació de l'alumnat en la vida escolar i en les decisions que s'hi prenen, unes normes que afavoreixin la convivència i el respecte entre els membres que conformen la comunitat escolar, uns materials que ofereixen possibilitats d'accions, coneixements i plantejaments oberts i plurals... Aquesta vessant educativa del propi context escolar, més concretament de la cultura escolar que hi està assentada, normalment està poc contemplada, però, això no obstant, és la que dona força possibilitats educatives d'ensenyament actitudinal.

Característiques de l'ensenyament d'actituds

³⁹ Són interessants les aportacions fetes per M. José Rodrigo (1994), que defensen la coexistència del coneixement quotidià i l'escolar, i no la substitució de l'un per l'altre. Segons l'autora, les seves epistemologies són diferents i el coneixement quotidià no té continuïtat amb l'escolar o el científic. Aquí no es comparteix aquesta visió (que per nosaltres suposa veure la persona quotidiana com a poc reflexiva, sense necessitat de cercar veracitat en els seus actes i sí en canvi centrada únicament en la utilitat i en l'eficàcia de les seves intervencions en l'entorn), però sí que cal tenir-ne presents les consideracions sobre les epistemologies dels coneixements (quotidià, escolar i científic) per cercar els punts de contacte o els camins d'interrelació entre els diferents coneixements que possibilitin l'adequació més correcta en cada situació contextual (familiar, social, escolar...).

- L'escola comparteix l'ensenyament amb altres agents.
- L'ensenyant és un mediador entre les actituds que cal aprendre i l'infant.
- El tipus d'ajut que dona l'ensenyant així com l'organització social de l'activitat presentada, condicionen l'adquisició correcta de les actituds.
- El professor o professora cal que faci que l'infant posi en relació el que ja sap amb el que ha d'aprendre.
- Cal que l'ensenyant faciliti aprenentatges funcionals, pràctics, arrelats a la vida quotidiana i conscients per part de l'alumnat i donar ajuts per fer explícit el que és implícit.

3.3.2. Com s'ensenyen actituds

Quan s'ha parlat de l'aprenentatge actitudinal, s'ha vist que l'infant aprèn de maneres diverses. Això té la seva contrapartida en el fet que també *s'ensenya de formes diverses*, a partir d'instruments diferents i utilitzant mitjans diferents. Així, es pot ensenyar amb *accions intencionades* directes que proposin, motivin, indiquin o facin replantejar les tasques que ha de realitzar l'infant. Però s'ensenya també a partir *d'altres actuacions del professorat, normalment no tan controlades*: la manera de posicionar-se davant d'un fet, de solucionar problemes, de respondre davant d'un conflicte, de mostrar confiança davant una situació, una persona, una tasca determinada... S'ensenya també a partir de *les rutines i les normes escolars, de l'ambient que es crea a l'escola o a l'aula*. Aquests darrers ensenyaments són els que produeixen aprenentatges infantils que utilitzen imitacions, identificacions, repeticions d'accions..., i que la majoria de vegades són apresos de forma tan poc conscient com ho és també l'ensenyament que parteix del professorat o del context escolar.

Si el professorat té consciència dels mitjans dels quals disposa per ensenyar, això li amplia les possibilitats d'utilitzar diverses estratègies, al mateix temps que l'alerta sobre la necessitat de conèixer i controlar (en allò que sigui possible) les variables que incideixen en l'aprenentatge de les actituds.

L'elecció del com ensenyar està condicionada pels *objectius educatius* que tingui el professorat, per la *concepció del com aprèn l'infant* i per les *característiques de les actituds*.

Si ens fixem en els *objectius educatius*, veurem que l'opció ideològica sobre el paper que ha d'assumir l'ensenyament i el que és prioritari aconseguir amb l'alumnat, indica les capacitats que han de desenvolupar les nenes i els nens, i emfasitza i prioritza determinades maneres d'abordar l'ensenyament: qualsevol decisió o anàlisi està

condicionada pel valor que l'ensenyant dóna a l'educació i el que creu que necessita l'infant per incorporar-se a la societat i sentir-se personalment equilibrat. Les opcions assumides guien l'orientació de l'ensenyament.

La *concepció que té l'ensenyant de l'aprenentatge infantil* és un altre element que condiona l'ensenyament en el moment que aquest s'ha d'adequar i partir de l'aprenentatge infantil. Diversos ensenyaments actitudinals s'han basat, per exemple, en el fet que l'alumnat realitzés accions repetitives o conductes estereotipades i, per contra, no han contemplat accions protagonistes d'aquest. Uns altres no han contemplat les possibilitats d'aprenentatge que ofereix el propi context i, per tant, no han estat conscients del que aquest traspassava ni del que es podria fer i no es feia. La concepció del professorat sobre com aprèn actituds l'infant condiona les orientacions escollides en el com ensenyar i, segons si contempla o no diverses fonts en l'aprenentatge infantil, disposa de més o menys instruments d'acció i mitjans que pot utilitzar per assolir els objectius educatius establerts.

Si, com acabem de veure, hi ha maneres diverses d'ensenyar i aquestes estan condicionades tant per les finalitats educatives com per la concepció que té el professorat sobre com s'aprèn, trobem que la *forma concreta d'ensenyar també* intervé en l'adquisició de continguts actitudinals. Així, trobem que l'elecció d'un procés d'ensenyament determinat condiona el resultat de l'aprenentatge infantil envers els continguts plantejats, però al mateix temps en el propi procés es traspassen continguts actitudinals normalment no programats. Per justificar la relació entre procés d'ensenyament escollit i aprenentatges que s'adquireixen a partir del propi procés, podem citar Stenhouse (1984)⁴⁰, concretament el que diu l'autor sobre els principis de procediment. Per l'autor, existeixen uns principis de procediment conformats per actituds i valors que són implícits en la metodologia que s'utilitza per treballar els continguts. Per tant, les metodologies no sols es diferencien per les seves característiques o per la seva diversitat, sinó també pels valors i les actituds que les sustenten. Aquests principis intrínsecs a les accions dutes a terme són els que fan educativa o valuosa una activitat. Segons l'autor, els valors i les actituds en educació estan més en les maneres de fer que no pas en el producte final del procés.

⁴⁰ L'autor reprèn la idea de Peters (1973) que les actituds són implícites en el propi procés emprat. Altres estudiosos (Elliot, 1990; Pérez Gómez, 1992b) també la recullen.

Si s'analitzen com es duen a terme activitats diverses a classe, queda de manifest el que s'acaba de comentar sobre l'existència de valors i actituds en el propi procés. Escollim tres seqüències diferents per treballar un mateix contingut, conceptual en aquest cas.

*Àrea: Medi social i cultural.
Cicle inicial de primària. Els transports.
Contingut: El taxi.*

Seqüència A

- Grup classe. Xerrada informativa per part de la mestra o del mestre de les característiques del taxi.
- Individual. Lectura en el llibre de text del que es diu sobre aquest vehicle.
- Individual. Realització de les fitxes de treball.
- Posada en comú del treball individual realitzat.

Seqüència B

- Grup classe. Comentari col·lectiu sobre el que totes i tots saben dels taxis.
- Petit grup. Recerca d'informació bibliogràfica a classe.
- Petit grup. Observació d'una parada de taxis. Xerrada amb un taxista.
- Petit grup. Anàlisi de les informacions obtingudes.
- Grup classe. Posada en comú de les aportacions dels grups. Diàleg. Conclusions.

Seqüència C

- Grup classe. Comentari col·lectiu sobre el que totes i tots saben dels taxis.
- Grup classe. Comentari col·lectiu sobre el que es vol saber dels taxis, per a què servirà aquest coneixement i com es planificarà la tasca.
- Petit grup. Recerca d'informació bibliogràfica a classe.
- Petit grup. Observació d'una parada de taxis. Xerrada amb un taxista.
- Petit grup. Anàlisi i selecció de les informacions obtingudes.
- Grup classe. Posada en comú de les aportacions dels grups. Diàleg. Conclusions.
- Petit grup. Comentari col·lectiu sobre el que s'ha après, per a què es pot fer servir, quins problemes s'han trobat i com s'han solucionat.

Si observem les tres seqüències i les metodologies utilitzades centrant-nos, en aquest cas, solament en dos elements —forma d'agrupament i dependència de l'escolar envers el grup i l'ensenyant— ja constatem que, malgrat que el contingut sigui el mateix, en la manera de treballar-lo s'estan potenciant aspectes diferents relacionats amb les actituds. L'autonomia que té l'alumnat en la seqüència A és molt més limitada que la que té en la B o la C, la relació que s'estableix amb les companyes i els companys (intercanvi d'informació, de parers, anàlisi conjunta...) quasi no existeix en A i sí en canvi en B i C. L'autoreflexió

sobre el que se sap es dóna a B i C, mentre que aquesta, aplicada al que es vol saber, al per a què servirà aquest coneixement, al procés seguit, als resultats obtinguts, a la funcionalitat de l'aprenentatge o als problemes sorgits, sols es dóna a C i, per tant, és en aquesta opció on es possibilita l'autoregulació de l'aprenentatge o la conscienciació del que s'ha après o de les limitacions i possibilitats personals.

Les possibilitats de tractament actitudinal en les tres seqüències, com es veu, és diferent. Elles mateixes ja conformen camps d'acció actitudinal en sentits determinats.

Del Carmen i Zabala (1991) també es refereixen al fet que els continguts actitudinals acompanyen els enfocaments metodològics⁴¹. Parteixen de la seva existència però els relacionen explícitament amb les intencions educatives generals. Els autors, fent referència al DCB, indiquen que aquest, en optar per uns objectius centrats en la formació integral de l'alumnat, fa imprescindible que les opcions metodològiques contemplin l'aprenentatge conjunt de tots els continguts i, per tant, allò que abans podia ser implícit en una metodologia concreta (valors o actituds que podia potenciar, per exemple) ara s'explicita i es contempla com a continguts d'aprenentatge. Per aquest motiu, moltes de les decisions que fins ara es podien considerar metodològiques a partir de l'assumpció oficial de la formació integral de la persona com a funció fonamental de l'ensenyament, no en són, ja que els objectius definits i els continguts que cal aprendre són els que determinaran en un grau ben elevat les característiques de la manera d'ensenyar.

S'ha indicat també que les *característiques del contingut que es pretén treballar*, les actituds en aquest cas, determinen la manera d'ensenyar. Així, la metodologia aplicable a actituds i valors ha de posseir unes característiques que, encara que tinguin elements en comú amb altres continguts, *contemplin les seves particularitats*: estarem d'acord que no és el mateix aprendre conceptes que actituds, així com que la comprensió d'un procediment demana un procés cognitiu i afectiu diferent del que es produeix en una actitud. El fet de creure que es pot traspasar, tal qual, propostes metodològiques pensades per aspectes cognitius, per exemple, a unes altres que siguin actitudinals, ens pot abocar no sols a un error professional, sinó també a provocar confusions, adquisicions incorrectes o frustracions, tant a l'alumnat amb

⁴¹ Zabala (1995) aporta un estudi sobre les metodologies basades en projectes on explicita com, fins i tot dins d'una mateixa manera de treballar (per projectes, en aquest cas) es troben implícits uns continguts actitudinals o d'altres segons la forma concreta escollida.

qui es treballa com al professorat que les aplica, en no veure'n resultats. Fixem-nos, per exemple, en una seqüència metodològica pensada per valorar el procés de l'alumnat i on es «construeix, es relaciona i s'estructura el coneixement».

Seqüència del procés de treball de l'estudiant

- Motivació.
- Problema.
- Situació inicial d'aprenentatge.
- Hipòtesi.
- Fonts d'informació.
- Exercicis.
- Avaluació formativa.
- Conclusions.
- Generalització.
- Memorització comprensiva.
- Expressió.
- Avaluació sumativa.

Si s'intenta traspasar aquesta seqüència pensada bàsicament per a l'aprenentatge de conceptes a l'àmbit actitudinal, es plantegen diversos dubtes. Per exemple: com s'hi contempla l'aspecte afectiu?, serveixen tots els passos per a aquest element?, l'avaluació formativa, implica presa de posicionament personal?, l'«expressió», es pot considerar una manifestació conductual?, què es considera generalitzar en aquest camp?

Considerar, doncs, les característiques que tenen les actituds (en el nostre cas, exposades en pàgines anteriors) es fa necessari perquè l'acció educativa sigui eficaç.

3.3.3. El paper i les funcions del professorat

L'ensenyant és el coprotagonista, juntament amb l'infant, del procés d'ensenyament/aprenentatge que es dona a l'escola. La seva funció és determinada per dos papers interrelacionats que ha d'assumir: com a membre d'un equip i com a persona responsable tutora d'un grup de nens i nenes. En les funcions que assumeix com a *membre d'un equip*, s'hi incidirà més àmpliament en un proper apartat. Ara ens centrarem en la que té com a *responsable tutor o responsable tutora d'un grup d'infants*.

El paper que ha d'assumir com a responsable d'un grup d'infants està condicionat pel que assumeix com a membre de l'equip docent, en la mesura que ha de dur a terme les decisions que s'hi han pres. Així, els acords presos i els criteris establerts pel consell escolar i per l'equip docent han de ser a la base de les seves decisions. No obstant això, com a tutora o tutor, ha de saber interpretar, adaptar i aplicar al seu context d'aula el que s'ha pactat com a equip. La interpretació de les decisions col·lectives l'ha de dur, per exemple, a saber com ha d'actuar, com ha d'aprofitar les situacions, com ha d'afrontar els problemes que vagin sorgint. Tinguem present que la situació amb la qual es troba el professorat, sobretot quan intervé a l'aula, és única i canviant i, per tant, és difícil establir amb precisió unes maneres concretes d'actuar o de solucionar problemes.

S'evidencia aquí que la funció del professorat és a cavall entre *l'aplicació de criteris establerts*, de programacions pactades, d'objectius que cal perseguir... i la capacitat *d'adaptar-se a cada situació escolar*, que té necessitats i característiques pròpies. Si conjuntar aquests dos principis no és fàcil, encara aporta més dificultat la feina concreta que ha de dur a terme cada professora o professor a l'aula. Aquesta està definida per la complexitat, ja que abraça *funcions diverses i demana que es prenguin decisions en camps molt amplis*. Com diuen Pérez Gómez i Gimeno (1988), la situació que es dona a l'aula es caracteritza per la complexitat, la incertesa, la inestabilitat, la singularitat i el conflicte de valors. Dins d'una mateixa aula es toquen aspectes diversos que no apareixen l'un darrere l'altre, sinó que molts es donen alhora, n'hi ha alguns que no tenen relació entre ells, uns altres que estan interrelacionats, s'ha d'atendre un col·lectiu d'infants amb necessitats i característiques distintes, s'han de cercar solucions immediates a situacions que apareixen constantment, a part que s'ha de tenir consciència de quina és l'actuació personal i la manera de relacionar-se, ja que s'és un model a imitar.

Que les situacions dins l'aula tinguin característiques pròpies no vol dir que en cada situació s'hagin de cercar nous recursos, noves estratègies, nous plantejaments. Hi ha *elements que són comuns a situacions diverses*. Aquests són els que la pràctica quotidiana i l'experiència professional ha de recuperar i utilitzar quan sigui necessari per no convertir la intervenció educativa en quelcom tan costós i complicat que pocs serien els professionals i les professionals que se'n sortirien amb èxit. La realitat també avala aquesta afirmació: ni tot s'ha de crear ni tot ha de ser igual. La dificultat rau a trobar quins elements són comuns i, per aquest motiu, serviran a una gran majoria de situacions, i quines situacions demanen aportacions i respostes diferents.

Les funcions que ha de dur a terme el professorat, com s'ha dit, són diverses, però generalment no estan assumides amb el mateix interès. Així, normalment, *s'assumeixen funcions adreçades a aquelles parcel·les* que, per tradició pedagògica, són més evidents: programació, exercitació i avaluació del procés educatiu. Hi ha *unes altres parcel·les, però, que no són tan evidents*, com ara la relació que cal establir amb altres sectors de l'escola (el personal no docent o la família) o el paper que s'ha d'adoptar dins la comunitat escolar.

Pel seu caràcter rellevant, a continuació ens centrarem en el paper que assumeix cada professor o professora en el procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquest paper està determinat tant pel que socialment se li atribueix en aquest sentit com per la concepció que té cada professor o professora del que ha de fer.

El *rol que la societat marca per al professorat* indica les funcions, les obligacions, les responsabilitats, els poders i els camps d'influència que ha d'assumir. Aquest rol estableix expectatives tant en l'ensenyant que l'assumeix com en les persones que tenen relació amb ell (infants, família...) i que pressuposen el que ha de fer, dir i fins on pot arribar. Es dona el cas que la mestra o el mestre ha de lluitar contra el rol que li atorguen l'infant o la família, per exemple, perquè aquest no s'adapta a les característiques que té establertes com a professional. Així, papers molt jerarquitzats, maneres d'actuar punitives... poden figurar en les expectatives que té un alumne o una alumna envers el professorat. *L'estatus social* que se li atribueix és un component que, relacionat directament amb el rol, provoca també expectatives i atorga funcionalitats a la seva professió. Tot plegat condiona el paper que com a professional ha d'assumir cada professor i professora, tant per identificar-se amb ell o amb ella en el que calgui com per desmarcar-se'n i fer entendre aquesta posició a les persones que tenen relació amb ell o amb ella.

Cada ensenyant assumeix un paper determinat com a professional que depèn de la interacció de factors diversos. Entre ells destaquem els següents.

En primer lloc, les *concepcions ideològiques* que hi ha darrere l'individu, aquelles que estableixen el seu marc de referència personal i professional i que donen resposta a per què cal ensenyar, quin tipus de societat i individu es vol o com es pot arribar a tots dos objectius. Aquestes determinen la manera com el professor o la professora dona sentit al seu món en general i a la seva pràctica docent en particular. En les concepcions ideològiques hi ha

[...] des del coneixement proposicional explícit, ben organitzat i articulat lògicament, fins les creences i les restes de pensament mític més indefinit, paradoxal i irracional que cada ésser humà assimila i aprèn en els seus intercanvis i vivències amb el medi sociohistòric en el qual es desenvolupa. (Pérez i Gimeno, 1988, p. 44)

Són importants també els *coneixements teòrics* que té cada professora o professor i que inclouen, per exemple, les concepcions imperants sobre aspectes psicopedagògics relatius als elements que possibiliten una interrelació més bona entre professorat i alumnat, als que afavoreixen un procés d'ensenyament/aprenentatge més reeixit, o a com aprèn l'infant.

Així mateix, hi intervenen també les *teories implícites* de cada professora o professor, aquelles que el fan actuar o interpretar a partir de valors, actituds o creences de l'existència o funcionalitat de les quals l'individu no n'és conscient. Aquestes teories estan conformades per concepcions socials o professionals que, mimèticament, ha anat incorporant cada ensenyant al seu bagatge personal sense ser-ne gaire conscient o sense haver-les sotmès a cap anàlisi sobre la seva conveniència. Així, existeixen rutines, comportaments, maneres de jutjar i actuar, expectatives en el professorat... poc conscients i que, de vegades, no tenen justificació intencionada ni connexió amb les concepcions escollides per l'individu.

Les *característiques personals i professionals centrades en les necessitats que té el professorat de gaudir d'equilibri personal i professional* conformen el seu tipus de pensament. Aquí hi entren, per exemple, aspectes com l'autoconcepte i l'autoestima personal que intervenen en la manera com l'ensenyant es posiciona davant l'ensenyament en general, la matèria que es pretén treballar o les persones amb qui ha d'interaccionar. Accions que vagin en contra de l'autoestima professional, per exemple, poden ser canviades per altres que no la malmetin. Això, per exemple, pot ser la causa que, davant un fracàs alt de l'alumnat en uns continguts determinats, el professorat ho atribueixi a dèficits de l'alumnat (manca d'interès, de capacitat...) i no pas a incorreccions com a ensenyant (posada en acció inadequada de la tasca, no adaptació a les característiques de l'alumnat...). La dimensió afectiva del professorat es veu implicada en aquest equilibri personal i professional, ja que intervé tant en la concepció de l'autoestima com en les relacions amb les altres persones i té un paper predominant, per exemple, en les predisposicions envers les tasques que cal desenvolupar o en l'humor que demostra.

Un altre factor és l'*experiència professional basada en la pràctica quotidiana* que es nodreix de tradicions, hàbits i maneres de fer. Es

constata que el professor o la professora no sols actua per la ideologia que sustenta el seu pensament o pels coneixements teòrics psicopedagògics que l'acompanyen. Els models d'intervenció educativa que té interioritzats per tradició pedagògica, per pràctica quotidiana, o perquè li aporten més seguretat personal, el condicionen fortament. De fet, el professorat no sempre adopta decisions a partir d'allò que creu millor, no racionalitza tot el que fa ni aplica objectivament els criteris ni les regles establerts per l'equip docent. Un professor pot tenir idees clares sobre certs objectius que cal aconseguir, però no uns models d'acció i actuació que s'hi corresponguin. Fins i tot pot dur a terme accions amb les quals no està d'acord conscientment o inconscientment. Hàbits i rutines metodològiques adquirits i posats en pràctica al llarg dels anys sense que mai no s'hagin arribat a replantejar la seva conveniència, o la manca de domini de recursos o metodologies determinades, poden ser les seves causes. En trobaríem exemples en aquells mestres que, expressant explícitament que estan en contra de la competència entre infants, utilitzen —sense ser gaire conscients de les seves implicacions— recursos competitius per motivar la realització de tasques, o en aquells altres que, malgrat que són conscients que no han de ser autoritaris, utilitzen mètodes que sí que en són, ja que no saben posar en pràctica metodologies que parteixin de la voluntat dels infants i que al mateix temps no creïn problemes disciplinaris. Les característiques concretes de la intervenció quotidiana del professorat dins l'aula demanen respostes ràpides i en camps ben diversos, i això provoca que n'hi hagi moltes d'intuïtives i que es deguin més a hàbits adquirits o a rutines establertes que no pas a reflexions portades a la pràctica. La improvisació que duu a terme el professorat davant una nova situació concreta comporta la posada en pràctica de solucions que, si són reeixides, entren a formar part de les rutines que s'aplicaran successivament i que, sense fer-ne una reflexió ni una anàlisi, adquireixen caràcter de legitimitat.

Els factors que han anat apareixent fins ara conformen el *pensament del professorat*, que és, a la pràctica, el que dirigeix les seves decisions i actuacions. Com molt bé diu Jackson (1991), per entendre els processos d'ensenyament/aprenentatge s'ha de comprendre el pensament de l'ensenyant. Aquest pensament és un cúmul de teories ideològiques, professionals i informals conscients, d'elements culturals i professionals assimilats de forma poc conscienciada, d'interpretacions sobre el seu paper, la seva situació, la seva acció..., així com de coneixements que li aporten la seva pràctica diària i la interrelació amb l'alumnat i els companys i companyes. És dinàmic, es reformula a partir dels nous coneixements i de les noves interrelacions i es conforma al llarg de la història professional. Comporta implicació afectiva i es concreta en cada professor i professora de forma personal.

El pensament de l'ensenyant li crea expectatives, interpretació de les situacions, dels resultats, del procés d'aprenentatge de l'infant... És, per tant, guia de les accions que realitza com a responsable del procés educatiu del seu alumnat, tant pel que fa a la seva funció com a programador, com a educador dins l'aula, i també com a professional dins del centre escolar o com a membre d'un equip docent.

Pérez Gómez i Gimeno (1988), tot explicant les investigacions que s'han realitzat sobre el pensament de professores i professors, diuen d'aquest que no és un reflex objectiu ni automàtic de la complexitat real, sinó una construcció subjectiva i idiosincràtica elaborada al llarg de la història personal, en un procés dialèctic d'acomodació i assimilació, en els successius intercanvis amb el medi.

Dins d'aquest pensament del professorat és rellevant el que fa referència a la seva aplicació a la pràctica, el *pensament pràctic*, com s'ha denominat. En el pensament pràctic apareixen les relacions que s'estableixen entre cognició i acció i els aspectes que guien l'acció professional:

El pensament pràctic del professor és una barreja singular de teories formals i de coneixements extrets de l'experiència vital i professional i assimilats de la tradició i la cultura professional i extraprofessional. En tot cas, es compon d'esquemes d'interpretació, decisió, actuació i valoració propers a la pràctica, generats en l'acció i aplicats a aquesta. (Pérez Gómez i Gimeno, 1988, p. 59)

Inclou coneixements tàcits que responen a prioritats afectives, necessitats personals o costums adquirits al llarg de la història professional. Per tant, és propi de cada professional.

S'ha parlat de les funcions que pot assumir cada ensenyant, així com del paper que pot dur a terme (condicionat, com s'ha vist, per elements diversos). Tot plegat —com es duen a terme les funcions comentades, la caracterització que tenen, el paper concret assumit per cada professor i per cada professora, el tipus d'interrelació que estableix amb l'alumnat, així com el grau de satisfacció professional i personal de cadascú derivat de la relació existent entre el model que es té de la funció professional i del que en realitat es fa a l'aula— marca la qualitat del procés d'ensenyament i, més específicament en el camp que ens ocupa, el tractament dels valors i les actituds.

3.4. ELS ASPECTES RELACIONALS IMPLICATS EN L'ENSENYAMENT I EN L'APRENTATGE DE LES ACTITUDS A L'ESCOLA

En els capítols anteriors s'ha fet referència constant a la importància de les interrelacions en el procés d'ensenyament/aprenentatge actitudinal escolar. En aquest capítol s'incideix en quins són els aspectes més destacables que cal tenir presents en el procés interactiu si es vol que l'aprenentatge infantil pugui dur-se a terme amb possibilitats d'èxit, i sempre contemplant que tant el professor o la professora com l'escolar hi tenen un paper determinat. El primer, orientant l'aprenentatge i fent de mediador entre l'alumnat i el coneixement. El segon, essent l'actor d'aquest procés, en el cas que sigui ell el destinatari, o prenent el paper d'agent ensenyant si l'aprenentatge es produeix en un grup d'iguals. Les indicacions exposades en capítols anteriors sobre els elements mediadors personals en l'aprenentatge, així com el paper i les funcions tant del professorat com de l'alumnat en el procés d'ensenyament/aprenentatge, són les que sustenten el que a continuació s'exposa. Així, veurem com representacions, expectatives, interessos, intencions, necessitats, coneixements, experiències... dels individus que interaccionen es posen en joc per conformar percepcions, regulacions d'aprenentatges, interioritzacions d'aquests o conductes assumides per cadascun.

3.4.1. Interacció entre el professorat i l'alumnat

La interacció que s'estableix entre ensenyant i escolar pot tenir caires diversos, ja que s'hi vehiculen elements determinats que conformen l'orientació d'aquesta relació, així com la qualitat que tindrà. Defineixen aspectes com l'orientació dels continguts que es pretenen treballar, el paper concret que han d'assumir les persones que interactuen o el grau d'interiorització dels aprenentatges. A més, possibilita processos personals que, segons el tipus de relació establerta, apunten envers l'autonomia personal de l'infant (cognitiva, moral, social...). Així, allò que l'infant pot fer o conèixer amb l'ajut de l'ensenyant, pot transformar-se, si el procés és el correcte, en quelcom que pot fer o conèixer per si mateix sense necessitat d'ajut (Coll i Colomina, 1990, a partir de postulats vigotskians).

Coll i Solé (1990), analitzant treballs apareguts sobre la interacció entre ensenyant i escolar en el procés d'ensenyament/aprenentatge, posen de manifest algunes de les relacions establertes entre escolar i ensenyant i els elements en què es basen. Se citen, per exemple: l'asimetria dels

rols que desenvolupen ensenyant i alumnat, la responsabilitat que es dóna a l'infant en la realització de la tasca o l'activitat conjunta en l'establiment de significats o contextos.

A continuació ens centrarem en alguns dels elements que incideixen en la interacció entre l'ensenyant i l'escolar. Per exemple, les *representacions i les expectatives mútues* de professor o professora i alumne o alumna condicionen la interacció entre ells, tant pel que fa a la percepció i la valoració de capacitats, idees o conductes de l'altre, com a la modificació del comportament que un té per adequar-lo a les expectatives que té l'altre envers ell (aspecte que es dóna tant en professorat com en alumnat). Tenint present que representacions i expectatives, com ja s'ha vist anteriorment, interactuen entre elles, ens centrarem ara en les primeres.

Quan s'ha parlat de les *representacions* ja ha quedat clar el paper que tenen de filtre de la realitat. Contemplar-les dins les interaccions és, com indiquen Coll i Miras (1990), tenir clar que condicionen el procés interactiu en el moment que determinen capacitats, característiques, interrelacions, rols que cal assumir... de la persona amb la qual s'interactua.

En les representacions que tenen alumnat i professorat prenen un paper rellevant la història personal de les persones implicades i, més concretament, *el rol que cada un dóna a l'aprenent i al docent*, ja que, a partir de les característiques associades a cadascun, se selecciona el que s'ha de percebre i el que no, segons la pertinència i l'adequació a allò que s'espera, i s'organitza la informació. La selecció que es du a terme sobre el que s'ha de percebre és donada per les limitacions que té l'observació. Aquesta és la raó per la qual davant una informació que han de rebre es posin en acció processos de selecció i organització de la informació que tenen a veure, com s'acaba de comentar, amb la història personal dels que interrelacionen, així com els rols o les imatges que s'han forjat professorat i alumnat sobre si mateixos i els altres (Coll i Miras, 1990).

Un exemple del que s'acaba de comentar, el tenim en el paper atribuït al professorat per part de l'alumnat quant al control que ha d'exercir i l'ajut que ha de donar, ja que això marca l'actuació de l'infant. Si l'infant veu en el professorat un fiscalitzador accedirà als aprenentatges de manera diferent que si la percepció que se'n té és de col·laborador. A un professor fiscalitzador se li atribueixen funcions que poden anar des de cercar constantment l'error que un ha comès i recriminar aquest fet, a ser en excés exigent en la realització i en la consecució de les finalitats de la tasca per part de l'infant; aspectes tots dos que no afavoreixen l'aprenentatge. El com es confecciona per part de l'escolar

la imatge del professorat depèn de factors diversos. Per exemple, per Díaz Aguado (1985) la impressió que té un alumne o una alumna del seu professor o de la seva professora depèn del fet que aquest tingui un estatus superior, de les seves característiques personals i de la seva reputació. Hi influencien, això no obstant, les característiques personals de l'alumnat (edat...) i el tracte diferencial que fa el professorat envers l'alumnat.

Un altre element important també en les representacions és el que un o una creu que l'altra persona creu sobre ell o ella, és a dir, la suposada representació que d'un mateix o d'una mateixa es pensa que té l'altra persona. Les dues representacions poden no coincidir i donar peu a situacions en què l'infant considera que el professorat té una imatge dolenta d'ell, de persona poc responsable, per exemple, i, en canvi, la representació que té la persona adulta d'ell o d'ella sigui de persona suficientment responsable. Aquesta situació provoca percepcions i respostes de les persones que interactuen mediatitzades més per les suposades imatges dels altres i de les altres que no pas per les reals. Com indiquen Coll i Miras (1990):

[...] si volem comprendre per què una persona es comporta com ho fa en relació amb una altra, no n'hi ha prou d'observar el comportament de la segona respecte a la primera, sinó que és necessari a més tenir en compte la manera com aquest comportament és percebut i interpretat, i, recíprocament, el comportament de la segona respecte a la primera no depèn únicament del comportament d'aquesta darrera, sinó de la manera com aquest comportament és percebut per aquella. (p. 298)

Si ens centrem en les *expectatives* trobem, per exemple, diversos estudis que posen en relació *les expectatives del professorat envers l'escolar i l'adequació de la conducta d'aquest* en allò que fa referència al rendiment escolar. Així, el que pensa i espera el professorat de la nena o del nen, les capacitats que li atribueix... pot arribar a modificar el comportament real d'aquest escolar en la direcció de les expectatives associades amb la representació que se n'ha fet (Coll i Miras, 1990).

Rogers (1987) explicita com la conducta de l'infant pot estar condicionada per les expectatives d'un professor en el cas següent: si un professor amb la seva conducta deixa entreveure unes expectatives determinades envers un alumne i aquest les percep, això produeix canvis en el seu autoconcepte i en el seu nivell de motivació envers la tasca escolar, la qual cosa el conduirà a canvis en la conducta que provocaran també canvis en l'èxit acadèmic. Això, pel professor, serà un reforçament de les expectatives que tenia sobre l'escolar i, per tant, continuarà projectant-les. Rosenthal i Jacobson (1968), en la mateixa

línia, ja van indicar fa anys que com més positives són les percepcions de l'alumnat sobre els sentiments i les expectatives del seu professorat envers ell, millor és el seu rendiment acadèmic i més acceptable és la seva conducta. Els autors van recollir el que va definir Merton, ja l'any 1948, com a «profecia d'autocompliment» per elaborar l'«efecte Pigmalión», el qual posava en evidència que les expectatives que tenia el professorat envers l'alumnat eren un factor determinant en el rendiment d'aquest darrer, ja que la seva conducta (i el rendiment en aquest cas) s'adaptava al que el professorat n'esperava.

Si el condicionament de les expectatives és una realitat, també és cert que aquest no sempre es produeix o que el seu grau de predicció pot variar, ja que en la interrelació entre escolar i ensenyant entren en joc elements molts diversos: la valoració que l'escolar tingui de l'ensenyant en concret i de les tasques docents, el comportament de l'ensenyant en concret, l'autoconcepte de l'infant i els coneixements i les actituds que aquest aporta. De fet, i seguint Rogers (1987), han de coincidir una sèrie d'elements perquè les expectatives del professorat arribin a influenciar en el rendiment de l'alumnat:

- Que el professorat tingui impressions sobre alumnes determinats i, a partir d'elles, formi expectatives sobre el seu rendiment.
- Que la conducta del professorat estigui influenciada d'alguna manera, conscientment o inconscientment, per les seves expectatives.
- Que l'escolar percebi, conscientment o inconscientment, elements en la conducta del professorat que es relacionin amb les seves expectatives.
- Que l'alumnat respongui a la conducta del professorat de manera que s'adapti a les expectatives que aquest té.

Hi afegirem, i relacionat amb el darrer punt, la necessitat que l'escolar consideri important o valori el professor o la professora que té les expectatives envers ell.

Hi intervé també aquí la divergència que pot existir entre les expectatives que té el professorat envers una alumna o un alumne determinat i les que capta l'alumna o l'alumne en concret. Si se li pregunta a un infant què creu que espera d'ell un professor determinat, la seva resposta no sempre coincideix amb les expectatives reals del professor o de la professora. En aquesta situació, expectatives del professor o de la professora i conducta de l'alumna o de l'alumne no estarien relacionades i sí, en canvi, que podrien estar-ho l'actuació de l'infant i el que ell creu que esperen d'ell, sigui real o no.

Retornant a les expectatives que genera l'ensenyant envers l'infant, direm que poden canviar, sobretot si existeix divergència entre

l'actuació d'aquest i les expectatives que es tenen envers ell, sempre i quan aquestes no siguin rígides ni estiguin arrelades.

Solé (1993) va un xic més enllà en la relació entre expectatives del professorat i resultats de l'alumnat i relaciona les primeres envers l'alumnat amb el tractament educatiu que el primer realitza. Si un alumne o una alumna del qual s'esperen bons resultats té èxit, aquest és atribuït per part del professor o de la professora a les seves capacitats, però si no en té, atribueix aquest fet a qüestions externes que poden ser superables. En canvi, de l'escolar que no s'espera gaire, el fracàs s'atribueix a causes internes de capacitats, i els èxits, a la sort, a l'esforç o a la simplicitat de la tasca que es pretén realitzar (aspectes, tots ells, no lligats amb les capacitats de l'infant). Les expectatives, per tant, fan fins i tot variar la interpretació que es dona a uns mateixos resultats obtinguts per infants en els quals s'han dipositat expectatives diferents. Aquesta interpretació té el suport, moltes vegades, de més ajuts, atenció i retroalimentació positiva envers les alumnes i els alumnes dels quals s'espera quelcom bo (tractament que realment li possibilita millorar), mentre que els que reben expectatives menys positives tenen ajuts de menys qualitat, ja que el professor o la professora no confia gaire que els aprofiti (això reforça la manca de millorament, ja que no han rebut ajuts adequats). Per tant, no sols s'està parlant del fet que l'escolar s'adeqüi o no a les expectatives del professorat, sinó que la pròpia intervenció d'aquest li possibilita o no que es desmarqui de les expectatives atribuïdes.

En les interaccions, i més concretament en el que s'està fent referència sobre les expectatives mútues, no sols s'ha de contemplar l'adequació de la conducta de l'alumnat a les expectatives del professorat, sinó també l'adequació de *l'autoconcepte de l'infant* (podríem parlar més àmpliament d'actituds envers si mateix) a aquestes expectatives: en la interacció amb els altres i amb les altres, la imatge que les altres persones retornen a un mateix (o, més ben dit, com un percep que el veuen les altres persones), conforma o reestructura l'autoconcepte.

Finalment, cal tenir present que el *tipus de relació* mantinguda amb les persones amb les quals s'interactua té relació amb la capacitat d'influència més o menys gran d'aquestes. Estimació, valoració, idealització envers una persona concreta possibilita més influència per part d'aquesta. Si això s'aplica a la interacció entre el professorat i l'alumnat, tindrem que el grau d'influència de les expectatives del professorat envers l'alumnat depèn del fet que l'escolar valori i doni importància al professor o a la professora que les emet. Si aquesta valoració no es produeix i la relació establerta està basada en la indiferència o el rebuig, la possibilitat d'influència (ja no sols de les expectatives, sinó també de les informacions o de l'ajut donats pel

professor o per la professora) decreix: de tothom és conegut com la professora o el professor admirat per l'alumnat normalment aconseguix més bons resultats en la matèria que imparteix que no pas aquella altra o aquell altre que transmet rebuig.

El caire de les relacions que s'estableixen també possibilita un autoconcepte determinat en l'alumnat. També és ben sabut, per exemple, que els infants que no s'han percebut mai com a estimats o valorats tenen greus dificultats per estimar-se a si mateixos.

Les relacions afectives establertes amb el professorat, bàsicament en les primeres edats, possibiliten o entorpeixen uns aprenentatges correctes. La identificació amb un professor o amb una professora està basada en elements afectius. El corrent afectiu positiu envers una persona possibilita acceptar o identificar-se amb el que sent, manifesta o proposa. El rebuig o la indiferència aplicats a un individu pot provocar l'efecte contrari: aversió o indiferència envers els parers, les accions o els objectes d'aprenentatge amb els quals està relacionada aquesta persona. Partint d'aquí, es donen situacions on el contacte que estableix l'escolar amb l'objecte de treball està més condicionat per la relació que estableix amb el professor o amb la professora que per l'objecte mateix.

3.4.2. Interacció entre l'escolar i la resta d'escolars

S'ha fet referència fins ara a la interacció que s'origina entre ensenyant i escolar. L'escolar, però, també interacciona amb la resta de companys i companyes de la classe. Aquests i aquestes aporten models, coneixements, tenen visions determinades d'aquests o predisposicions concretes envers l'aprenentatge, la situació que l'envolta, el professorat, el grup classe o cada infant en concret; que orienten i caracteritzen tant la situació d'aprenentatge com la interrelació entre les persones de la classe. El conjunt d'alumnes, juntament amb el professor i els professors, són els qui determinen el clima de relació interpersonal que es conforma a l'aula.

Les relacions entre els alumnes i les alumnes poden arribar a incidir de forma decisiva en la consecució de determinades fites educatives i determinats aspectes del seu desenvolupament cognitiu, afectiu i de socialització. La socialització de l'infant, l'adquisició de competències socials, el control dels impulsos agressius, la relativització dels punts de vista propis, l'increment de les aspiracions i del rendiment acadèmic o les representacions i els significats que construeixen nens i nenes, són alguns dels aspectes que hi estan influenciats.

En les interaccions entre alumnes entren en joc elements que ja es trobaven en les de professorat/alumnat. Així, les expectatives mútues, el coneixement compartit o el paper atribuït a una companya o a un company determinat o al grup classe, condicionen la relació establerta. Per exemple, infants en els quals els seus companys i companyes dipositen expectatives d'ineficàcia, inseguretat, insolidaritat... són tractats (i donen respostes) de forma diferent que aquells dels quals s'espera que siguin capaços, responsables o col·laboradors, per exemple.

El petit grup d'alumnes, aquell que es troba dins les aules d'un mateix curs o el que es constitueix per realitzar alguna tasca determinada amb infants que no pertanyen a una mateixa classe, és un dels nuclis on s'estableixen relacions entre alumnes que té una incidència important en la manera com s'adquireixen els aprenentatges actitudinals a l'escola. El petit grup, com ja s'ha indicat en altres apartats, té potencialitats educatives que s'adrecen tant a la socialització com al comportament, la personalitat o l'aprenentatge d'aspectes disciplinaris. Les interaccions establertes entre els seus membres, però, poden fer canviar aquestes potencialitats. Segons com siguin les pautes de relació entre l'alumnat —cooperació o competició, ajut o rebuig, interès o indiferència...— es produeixen uns aprenentatges amb orientacions diferents, enfocaments i finalitats diverses. El foment d'unes característiques personals (autoconcepte positiu, respecte a les altres persones...) també varia.

En el grup d'alumnes i en les relacions que s'hi estableixen adquireix importància el paper i les funcions que té assignat el grup (de les quals ja s'ha parlat anteriorment), la seva configuració, així com les condicions que envolten la tasca que es pretén realitzar i que, proporcionades pel professorat, ajuden a establir la intencionalitat establerta.

3.5. LA CULTURA DE L'ESCOLA COM A INSTRUMENT D'ENSENYAMENT ACTITUDINAL

La comunitat escolar és un nucli amb entitat pròpia formada per un conjunt de persones, les interrelacions que s'estableixen entre elles i els espais que ocupen. Tot plegat, en constant interacció i reestructuració dinàmica, configura la vida acadèmica, la cultura de l'escola i la seva evolució.

Està clar, com ja s'ha comentat amb anterioritat, que les expectatives, els afectes, els pensaments, els interessos, les actituds, la conducta... de l'individu estan condicionats, amb més o menys intensitat, per les interrelacions que s'estableixen en el context on es troba, pels models que ofereixen les persones que hi ha al voltant, pels valors i les actituds que, de manera explícita o implícita, envolten les activitats que es realitzen, les normes que se segueixen, les rutines que s'adopten..., en fi, per tot allò que es promou i es potencia de forma intencionada o no, o tot el que s'ignora. El centre escolar és un context privilegiat on es donen tots aquests factors condicionants i, per tant, *un context d'ensenyament/aprenentatge actitudinal*.

Viure els valors en el lloc on un es troba, l'escola en aquest cas, és una de les maneres més eficaces d'aprendre valors i actituds. S'aprèn a participar, a tenir consciència democràtica, a ser tolerant, solidari, responsable, autònom... si es viu en un context on aquests valors i actituds són els que hi regeixen i on les estructures organitzatives i la vida quotidiana hi són muntades a partir d'aquests principis

[...] la cultura escolar dota els seus membres d'un marc referencial per interpretar els fets, les conductes i per actuar de manera apropiada i acceptable davant la situació, com a conjunt de *significats compartits* pels membres. Aquestes expectatives i patrons d'acció afavoreixen o no, la cooperació o l'individualisme, la coordinació de desitjos, propostes i interessos, la presa de decisions col·lectives, el diàleg, el debat, el fet de «posar-se en el lloc de l'altra persona», els models, etc., que, justament, constitueixen la vida moral del centre. (Bolívar, 1995, p. 185)

La pròpia comunitat escolar, però, pot potenciar valors i actituds contraris als democràtics. Per exemple, pot submergir l'infant en una cultura de submissió i d'obediència per mitjà del compliment de normes, acatament de prescripcions, seguiment d'horaris, acceptació de les qualificacions... (Santos Guerra, 1994).

El context escolar ensenya unes actituds i uns valors determinats (facilitant experiències, donant criteris, proposant actuacions...) a partir de les seves *estructures, maneres d'organitzar-se, de relacionar-se, de fer viure col·lectivament* uns valors i unes actituds en la vida escolar. Escámez i Ortega (1996), que estan d'acord en el fet que tot el conjunt d'elements més o menys explícits del context escolar són configuradors d'actituds i valors, n'apunten alguns: l'ideari de centre, la ideologia del professor o de la professora, els components que sustenta, el llenguatge dels llibres de text, el conjunt de normes, regles, rutines...

Autores i autors diferents aposten per considerar el centre escolar com a bàsic en el tractament actitudinal. Per exemple, Trilla i Puig (1991) consideren que les dues vies que es donen a l'escola per treballar

l'educació moral (complementàries entre si) són la curricular i la institucional. Aquesta darrera és la que opera per mitjà de les formes organitzatives, de les estructures de poder, dels canals de participació, de les normatives i dels reglaments instituïts, és a dir, de les relacions socials que es configuren a l'escola. Pels autors és tan important aquesta via, que arriben a afirmar que l'organització institucional d'una escola expressa una determinada opció moral⁴².

La idea que la comunitat escolar com a tal és font d'ensenyament actitudinal i, per tant, es pot utilitzar amb aquesta intenció, no és nova. Si recuperem autors o escoles com Freinet, Dewey, Durkheim, l'Escola Nova, la Pedagogia Institucional (Ferdinand Oury i Aida Vásquez) o la Institución Libre de Enseñanza, per exemple, ja trobarem que dins els seus plantejaments existeix aquesta concepció. Darrerament, les aportacions de Kohlberg (Powers, Higgins i Kohlberg, 1989), amb el seu concepte de «comunitat justa», són les que s'han pres com a model per treballar la comunitat escolar democràtica. Per l'autor, el medi escolar és un context per a l'aprenentatge. L'atmosfera moral que es dona a l'escola influeix en la presa de decisions morals de l'alumnat, en el seu ritme de desenvolupament moral i creixement moral. L'escola governada democràticament és l'opció per la qual es decanta. Aquesta comunitat és la que ha d'ensenyar i viure el principi moral de justícia, base de la societat democràtica.

⁴² Els autors, per justificar les seves aportacions, exposen tres models diferents d'organització:

Preconvencional o total (jesuïtes o Sant Joan Bosco). Les alumnes i els alumnes són controlats a partir de procediments basats en càstigs. Ni el judici moral ni la pressió col·lectiva no hi tenen cap pes. Entren també en aquest model aquelles escoles on l'educador o l'educadora té el poder, i les relacions que s'estableixen entre educador i alumnat es donen per possibilitar que aquest darrer entri en contacte amb la persona adulta que li ha de servir de model, de conductor i de vigilant. Aconseguir honors o evitar càstigs és una constant que es basa, moltes vegades, en la competència amb els companys i companyes. La vigilància per evitar l'errada, el control constant de la conducta i les instruccions precises sobre quines han de ser les normes de comportament en són la base.

Convencional o tancat (Durkheim o Makarenko). Aquí la col·lectivitat és el valor suprem i font de tot valor. La comprensió i l'acceptació de les normes passa per descobrir la seva necessitat i per adequar-s'hi de manera conscient. L'individu perd importància davant el col·lectiu. La institució defensa valors grupals i limita la participació autònoma de cada individu, els seus desitjos i decisions personals.

Postconvencional o democràtic (pedagogia institucional, Freinet o Kohlberg). No es parteix de valors absoluts ni s'absolutitza la societat com a valor, sinó que s'intenta que els desitjos i els criteris personals siguin la via de construcció d'una comunitat democràtica i justa. Per tant, el diàleg i la participació de tothom són considerats imprescindibles.

De fet, no hi ha cap dubte que si analitzem la història recent de les nostres escoles ens trobem que la institució escolar, com a tal, a partir de rols, normes, estructures... establerts treballaven fortament actituds i valors (o se'n podria dir «contravalors»?) concrets: obediència, jerarquia, manca de crítica personal, passivitat, valors catòlics i patriòtics... hi eren presents.

L'escola sempre ha transmès valors i actituds utilitzant la pròpia comunitat escolar com a tal, encara que no s'hagi fet intencionadament, no s'hagin explicat o alguna escola no tingués intenció d'utilitzar-la en aquest sentit. Moltes escoles consideraven que la seva funció bàsica era transmetre coneixements acadèmics, i tot allò que conformava la manera d'entendre les relacions entre infants, el paper atribuït a professorat i alumnat o l'autonomia donada a aquest darrer, pertanyia a aspectes organitzatius sense intencionalitat d'educació actitudinal.

Malgrat que no existeixi una intencionalitat clara, l'aprenentatge actitudinal que es realitza a l'escola per mitjà de la pròpia comunitat escolar té un gran pes específic, fins al punt que, en segons quins centres, pot ser més influent que els aconseguits a partir del treball dels continguts de caire actitudinal establerts dins del currículum.

El problema evident és que molts dels elements que conformen la comunitat escolar, o ella mateixa com a context general, no estan contemplats com a instruments d'ensenyament actitudinal, ja que normalment el professorat no els dona intencionalitat o no té consciència de les seves funcions envers aquesta mena de continguts i, per tant, no sap el que fomenten o el que deixen de potenciar. En aquesta situació, *el currículum ocult o implícit* (ple de tradicions pedagògiques, pensaments del professorat, hàbits professionals, valors i interessos socials...) és el que funciona soterradament establint unes tendències actitudinals amb més o menys força, amb l'agreujament que la seva subtilesa i no evidència el fa més difícil de ser tingut en compte pel professorat. Trobaríem exemples d'elements escolars pertanyents al currículum ocult que estan carregats de significat educatiu (Santos Guerra, 1994) en: les salutacions exigides pels superiors als inferiors, les dimensions de l'espai segons els usuaris i les usuàries, la privacitat dels escenaris de l'acció, la llibertat de moviments pel territori escolar, la circulació de les informacions, les sancions per faltes, els canals d'expressió, el poder dels símbols, la capacitat de prendre decisions, la diversa qualitat del mobiliari, els rituals d'acolliment...

A continuació s'analitzen diversos aspectes que es troben en la comunitat escolar i que d'alguna manera tenen un paper en l'ensenyament/ aprenentatge actitudinal. La impossibilitat d'analitzar-los tots (quins són?, on comença i on acaba cadascun?...) ha fet que se

n'escollissin els més rellevants. No s'ha d'obviar, però, que tots estan relacionats, que es condicionen els uns als altres i que la comunitat escolar és més que la suma d'aquests elements. Veurem que alguns estan establerts, de forma intencionada o no, per les persones que conformen la comunitat escolar i que, d'alguna manera, marquen la «cultura moral» del centre. N'hi ha d'altres que existeixen dins el centre, sense que el personal els hagi escollit (l'edifici escolar, els recursos materials que envia l'Administració...). En aquest cas, el que s'aborda són les possibilitats d'ús que tenen a partir dels condicionants que aporten i de les estratègies compensatòries o afavoridores que es poden utilitzar.

Finalment, s'ha de tenir present que s'està parlant de l'atmosfera moral de l'escola com a instrument d'ensenyament actitudinal, però que dins la comunitat escolar el nucli on l'alumnat passa més hores és a l'*aula*, i aquí és on es desenvolupen les activitats programades pel professorat. A les aules es reproduïx la cultura moral del centre matisada i reorientada a partir de l'ambient concret que tingui cadascuna: característiques de l'alumnat i del professorat que conformen el grup, tipus d'interrelació establerta, metodologia utilitzada, organització social de l'aula... influeixen en la configuració d'aquest ambient.

3.5.1. L'equip docent

En aquest apartat ens centrarem en l'equip docent per veure que, segons quines siguin les funcions que té establertes, la vinculació d'aquestes amb l'equip directiu o el consell escolar, la incidència de les seves decisions en cada ensenyant, les característiques que té com a col·lectiu, l'estructura que manté, la dinàmica que utilitza... possibiliten el treball d'uns valors i d'unes actituds determinats a l'escola, al mateix temps que dóna una imatge com a col·lectiu que està també relacionada amb uns valors i amb unes actituds concrets. Cal contemplar, primerament, que l'equip docent es relaciona dinàmicament amb els altres col·lectius de l'escola —l'alumnat, el personal no docent i la família⁴³, dels quals ja s'ha parlat anteriorment— i que d'aquestes relacions sorgeixen influències recíproques. De fet, són les persones que conformen la comunitat escolar —amb les seves maneres de fer, de sentir i de pensar— i les interaccions establertes entre elles, les que donen a aquesta comunitat el sentit que té i els valors i les actituds que s'hi viuen.

⁴³ Encara que no es parli de més col·lectius, s'hi hauria d'incloure també el personal dels equips de suport i assessorament, o els de l'Administració, ajuntament o barri... que tenen també relació directa amb el centre escolar.

El paper predominant que té l'equip docent a l'escola es deriva de la seva autonomia curricular, organitzativa i administrativa que li demana fer les adaptacions del currículum, el seu desenvolupament i la seva posada en acció, així com prendre decisions sobre la gestió i l'organització del centre⁴⁴.

L'assumpció de les decisions curriculars al centre planteja a l'equip de mestres qüestions que van més enllà del camp curricular. Així, es replanteja la pròpia formació professional, o afloren concepcions ideològiques, socials, psicopedagògiques..., que abracen tant el perquè s'ensenya, la funció de l'escola, el tipus de persona que es vol, l'aprenentatge de l'infant o com s'ha d'ensenyar. Un exemple concret el tenim en la manera com es poden organitzar els coneixements: per matèries, per àrees, interdisciplinaris, per activitats... Aquesta decisió amaga darrere seu més aspectes dels que pot semblar a primera vista, ja que no sols reflecteix la concepció concreta que es té de l'ensenyament o la manera d'entendre com aprèn l'infant, sinó que també fa que l'alumnat estigui exposat a un sentit valoratiu i jeràrquic sobre l'organització dels coneixements i, per tant, de la seva importància i manera d'entendre'ls (relacionats, com a suport, com a matèria principal...) (Hernández i Sancho, 1993).

L'equip docent com a membre dinamitzador del *consell escolar* hi intervé activament per mitjà dels seus representants en les decisions relatives a *les finalitats de l'escola i a la manera d'organitzar-la*. Trets d'identitat, finalitats educatives, línies generals d'acció de la comunitat escolar i organització de l'escola es veuran recollides en el Projecte educatiu. En aquest, doncs, és on l'equip ha de posar sobre la taula quines intencions educatives té i quins plans d'acció general s'estableixen per dur-les a terme. També, i dins d'aquest paper de dinamitzador, es troba la funció d'aportar propostes per a l'elaboració del reglament de règim intern o per les activitats escolars complementàries i extraescolars.

⁴⁴ L'autonomia curricular i organitzativa del centre escolar es troba recollida, en el nostre sistema educatiu, a la LOGSE on el grau de competències i responsabilitats del professorat és alt en un currículum que es defineix a si mateix com a obert. N'existeix una part, el DC, que determina uns objectius i uns continguts obligatoris amb la intenció de garantir una educació igualitària per a tothom. A partir d'aquí es deixa un ampli marge d'autonomia per fer les adaptacions i les concrecions necessàries que contemplin l'especificitat i la diversitat de cada centre educatiu i de cada escolar. El claustre és el que ha de decidir com es poden traduir els principis donats en el DC a la seva realitat escolar. El PCC és el que exemplifica la posada en pràctica del DC tenint en compte l'estructura organitzativa, els recursos pedagògics del centre escolar i les característiques de l'alumnat. La realitat educativa, però, reflecteix que l'autonomia dels centres és més minsa del que es plantejava en un principi.

Les funcions que s'atribueixen a l'equip docent poden, però, variar en la capacitat d'autonomia i en la incidència que tenen dins la comunitat escolar. Així, el tipus de relació i la vinculació que tenen les seves decisions, tant en el consell escolar com en l'equip directiu, conformen el paper real que té. És diferent que es plantegi un equip docent amb autonomia de decisió curricular i organitzativa que un altre que sols sigui consultor de propostes sobre aquest tema i que la paraula final la tingui l'equip directiu, per exemple. L'equip directiu pot assumir el paper de potenciador, de coordinador i de responsable que es duguin a terme les decisions preses per l'equip docent o, en canvi, ser el que decideix criteris i estableixi les línies generals programàtiques i organitzatives. Entremig de les dues postures es troba un ventall ampli de possibilitats, però cal contemplar que la decisió de quines són les atribucions i les responsabilitats de l'equip directiu condicionen en gran manera el paper i les funcions de la resta dels components de l'equip docent, al mateix temps que projecten una imatge determinada a la comunitat escolar. Aquesta situació queda reflectida en l'*estructura organitzativa* que s'escull perquè funcioni l'equip docent i que serà la que marcarà el nivell de participació del professorat, la vinculació de les seves decisions i els seus camps d'incidència. Qüestions relacionades també amb l'estructura són, per exemple, com s'estableix la coordinació entre el professorat d'un mateix cicle, entre departaments o amb les famílies i el personal no docent, com es distribueixen les tasques i les responsabilitats, quins nivells de decisió autònoma té cada equip o cada persona..., que, a més, són decisions que no estan absents de valors i actituds.

La vinculació que tenen també les decisions preses dins l'equip docent en l'actuació de cada ensenyant dins del treball d'equip que faci amb altres companys i companyes (de cicle, de projectes...) o individualment dins l'aula, marca també la capacitat d'incidència de les seves decisions, i també dóna una imatge determinada a tota la comunitat educativa —i concretament a l'alumnat— sobre la importància del treball en equip o la coherència que tenen les decisions que vinculen a tot un projecte educatiu.

També cal contemplar que hi ha elements que *condicionen la dinàmica i l'organització* que s'estableix dins d'un equip docent. Així, el nombre de professionals que el componen, la seva cultura específica (pensament, criteris pedagògics, hàbits professionals...), les especialitzacions, el suport extern que es té..., o les funcionalitats que li atorguen les disposicions legals, afavoreixen o limiten, en un grau més o menys elevat, les característiques de l'acció educativa. L'estabilitat del claustre, el temps que fa que treballen junts els seus membres o la relació numèrica entre professorat que fa anys que és a la mateixa escola i els que no, és també un altre factor condicionant. La

interrelació de tots aquests elements possibilita o no determinades organitzacions o posades en acció de plans concrets. Està clar que especialitzacions determinades dels seus components condicionen enfocaments, estructuració o coordinació de matèries, per exemple. L'atenció a la diversitat o el treball individualitzat són uns altres exemples que demanen suport de personal docent i que, per tant, impliquen un nombre de professionals més alt i amb uns coneixements específics. Equips docents on la majoria dels seus membres fa temps que treballen junts amb un projecte comú acceptat per tothom és diferent d'aquells on cada any se n'incorporen massivament de nous que replantegen el projecte d'escola.

Tot plegat fa veure que la realitat dels equips docents a l'escola és molt diversa. Així, es troben equips on tothom participa, uns altres de dirigits per una persona, uns quants on els seus membres s'enfronten, uns altres on sols n'hi ha uns que s'interessen per la tasca comuna mentre que d'altres se n'inhibeixen, alguns on les decisions són assumides per tothom, uns altres on són pocs els que s'impliquen en la consecució dels objectius establerts...

Contemplant les característiques concretes de cada comunitat escolar, l'equip docent ha de cercar l'estructura realista més adient per *coordinar-se* i poder dur a terme el projecte escollit, tot tenint present que la imatge que dona cada equip de mestres, així com la tasca que du a terme, el paper que té assignat o les interrelacions que estableix amb els altres col·lectius, possibilita una determinada atmosfera moral escolar.

3.5.2. L'estructura i l'organització escolars

L'estructura i l'organització escolar *tenen la seva base* en el Projecte educatiu, que és el document on es marquen les directrius que han de regir els acords que es prenguin i el desenvolupament que se'n faci. A la pràctica, però, l'organització de l'escola pot respondre a tradicions pedagògiques de qui hi té més incidència o jerarquia, o a una rutina escolar que no es planteja organitzacions diferents de les que sempre s'han seguit. Les disposicions legals existents en aquest sentit marquen també, sense que al centre escolar es replantegi la seva funcionalitat o conveniència d'adaptació, la tònica establerta. Amb tot, els coneixements psicopedagògics i organitzatius de les persones que componen l'equip docent, les motivacions, les necessitats dels seus membres o les relacions de poder establertes entre els possibles subgrups que integren el claustre, són les que van donant cos a la manera concreta que té cada organització escolar de materialitzar-se.

En l'estructura escollida es *transllueixen uns valors* o uns altres, els mateixos que hi ha darrere de la concepció organitzativa: estructures jeràrquiques, democràtiques, amb poder de decisió per part d'uns quants, amb responsabilitats compartides o no, amb distribució de tasques, delegació de gestions, coordinació entre equips... Formes organitzatives i estructurals totes les quals transparen uns valors determinats en potenciar o tancar les portes a uns rols o a unes responsabilitats determinades, impeding o facilitant la participació dels diferents col·lectius escolars. Tant el que possibilita com el que ignora l'organització en una escola determinada, conforma una cultura moral de centre.

L'organització escolar *escollida incideix tant en la vida escolar general com en l'aula*. Un exemple el tenim en la relació establerta entre organització escolar i enfocaments metodològics que s'utilitzen: espais estructurats a priori de manera determinada (aules polivalents, espais compartimentats...), horaris (de matèries, de pati...) pactats amb anterioritat a les decisions metodològiques, o assignació de professorat a aules o tasques concretes..., condicionen en gran manera les possibilitats d'elecció d'enfocaments metodològics determinats. La relació també s'estableix en direcció inversa: l'agrupació flexible d'alumnat, el treball per racons, el suport individual a alumnes, l'intercanvi d'alumnes dins d'un mateix cicle..., demanen una estructuració d'espai, de temps o de presència de professorat a les aules diferent en cada cas. L'organització que estableix cada ensenyant a la seva aula té els mateixos condicionants: cadires i taules situades d'una manera determinada, horaris per matèries o globalitzats... configuren enfocaments metodològics concrets; o la posada en pràctica d'enfocaments determinats comporten mesures d'organitzacions d'aula també determinades.

A continuació es parlarà d'alguns dels elements que conformen l'organització escolar des de la perspectiva de cercar la relació que tenen amb l'ensenyament actitudinal.

3.5.2.1. La participació

Participar en la comunitat escolar és un dret i un deure que té tot col·lectiu que la conforma. Amb la participació es possibilita aprofitar la diversitat que aporta cada col·lectiu (professorat, famílies, alumnat, personal no docent...), ja que aquesta comporta diàleg, conèixer el que pensen o senten les altres persones —i per tant entendre-les millor—, l'intercanvi de parers o el sorgiment de punts de vista diferents que,

analitzats i valorats, són els que porten a afirmar o a replantejar-se si el que s'està duent a terme és el més convenient. La participació, a més, és un component necessari per *entendre i viure la comunitat escolar com a democràtica*.

Participació i educació, com diuen Viñas i Domènech (1994) no es poden separar, ja que la primera contribueix a desenvolupar la responsabilitat i la capacitat de dialogar, d'escoltar, de planificar, d'avaluar, d'aprendre i de treballar en equip; per tant, augmenta la qualitat d'educació.

La participació, per si sola, no comporta una comunitat democràtica i justa. Són les *característiques donades a aquesta participació i els canals que s'estableixen* per vehicular-la els que possibiliten arribar a aquesta mena de comunitat. Així, és diferent una participació de l'alumnat centrada en la planificació, en la realització i en l'avaluació dels processos d'ensenyament/aprenentatge que una altra que se centra únicament en aspectes organitzatius de l'aula, la que demana parers dels pares i les mares o propostes que cal realitzar establint temps i espai per a la participació o la que deixa aquesta a l'exigència del col·lectiu només en aspectes concrets i puntuals.

En la participació i presa de decisions, però, com diu Santos Guerra (1994), adquireixen importància elements determinats, ja que en depèn, en bona part, una pràctica articulada i coherent: la ideologia de qui hi participa, les seves expectatives envers els resultats que s'obtindran, la motivació i el compromís que s'adquireix.

A continuació ens centrarem, en primer lloc, en la participació del professorat, a continuació en la de la família i el personal no docent, per acabar amb la de l'alumnat.

La *participació del professorat* es dona per suposada dins la comunitat escolar. La necessària comunicació que ha d'existir entre el professorat d'una escola per aconseguir un projecte comú i una pràctica educativa coherent amb aquest, demana participació. Aquesta, però, s'estableix a nivells diferents (individualment o en equip el professorat participa en el consell escolar, el claustre, departaments...) i és, precisament, segons les *atribucions* que s'atorguen a la participació, com s'articula (quin tipus d'organització existeix, qui constitueix els equips, a on van a parar les aportacions...) i les seves finalitats (per a què es volia, què se'n fa de les aportacions, quin ressò tenen...) el que li dóna més o menys sentit. Aspectes com el tipus d'organització (vertical o horitzontal) existent a l'escola, la jerarquització establerta, les delegacions de funcions, el control de les representacions, o, dins l'àmbit personal de cada ensenyant, la motivació que té en aquesta participació, els

interessos o els coneixements professionals, condicionen i caracteritzen aquesta participació. A més, la participació que porta a terme cada professor i professora defineix també una manera de relacionar-se amb els companys i les companyes i amb els membres dels altres col·lectius escolars.

La manera com participa el professorat en la comunitat acadèmica no és solament important de cara a ell mateix, sinó també per l'alumnat, ja que *contribueix a crear una cultura moral de centre* determinada: no és el mateix una participació del professorat que propiciï gestions col·legiades que una altra que no sigui així, o que existeixi o no coordinació entre cicles o equips de treball.

Malgrat que a l'escola es tinguin presents els plantejaments participatius, la realitat amb la qual es troben algunes és que a causa de l'excés de feina que té el professorat, la dificultat de coordinar-se, la manca d'interès d'alguns membres per participar-hi o per deixar-ho fer..., facilita que aquesta participació no sigui la més adient en l'àmbit més ampli de la comunitat escolar i es quedi reduïda a la parcel·la d'aula o, abraçant una mica més, al cicle.

En referència a la *participació de la família i del personal no docent* a l'escola, veurem que aquesta està justificada per aspectes diversos. Pensem no sols en el dret i en el deure que té tota família de poder *expressar les seves opinions* sobre l'ensenyament que ha de rebre el seu fill o la seva filla i les aportacions que des del seu camp pot donar..., sinó també en les *repercussions* que tenen en la vida escolar les creences i les actuacions familiars i la necessària *coherència* que hauria d'existir entre l'educació escolar i la familiar. Aquesta coherència també s'hauria de donar entre les finalitats establertes en el centre escolar i l'actuació del personal no docent.

La *coherència educativa* és un dels elements importants que ja per si sola comporta la necessitat que aquests dos col·lectius participin en la definició i en l'anàlisi de les finalitats educatives generals del centre.

Hi ha, però, més motius: l'enriquiment que poden aportar a la comunitat escolar totes aquelles persones que la conformen, a partir dels seus coneixements, parers o vivències, possibilita un projecte educatiu més ampli i real. La necessitat que participin en la comunitat escolar és, a més, una exigència per al centre docent que es vol definir com a democràtic.

La participació d'aquests col·lectius està estipulada en el nostre sistema educatiu que es realitzi en el *Consell escolar* per mitjà dels representants i de les representants que han escollit i a partir de les

AMPA. La realitat actual, però, és que, moltes vegades, la presència d'aquests col·lectius en el Consell escolar és testimonial i no adquireix la importància que hauria de tenir. Una altra realitat és que moltes escoles utilitzen aquest canal de participació legal com a justificant per no crear o no fomentar uns altres canals participatius que estiguin més en consonància amb les característiques de l'escola o amb les necessitats que tenen aquests col·lectius.

La participació de pares i mares a l'escola mitjançant les AMPA té un nivell més elevat. Aquestes sembla que són un canal que possibilita millor la vehiculació de les intencionalitats participatives que tenen mares i pares envers l'escola.

No obstant la situació plantejada, la participació de família i personal docent en els consells escolars o en altres òrgans participatius, possibilita més coherència en la posada en pràctica del projecte que es té com a escola i facilita elements perquè l'alumnat entengui la comunitat escolar com una comunitat democràtica, i com a tal s'ha de contemplar.

Finalment, ens centrarem en la *participació de l'alumnat*. Aquesta participació pot ser molt àmplia i abraçar camps d'actuació diversos. Així, i segons Santos Guerra (1994), l'alumnat pot participar a l'aula en la selecció i organització de contingut, la determinació dels mètodes, els procediments d'avaluació o l'elaboració de les normes, per exemple. Al centre la seva participació pot donar-se en la representació estamental, la informació bidireccional, la discussió sobre els temes, les decisions que es prenen... No obstant aquesta amplitud de camps, la participació de l'alumnat, tant a l'aula com a l'escola, està condicionada, com en els col·lectius anteriors, per aspectes tan diversos com *objectius* que es pretenen amb ella, *canals de participació* establerts, *camp*s que abracen o la *repercussió* que tenen les aportacions realitzades a la vida escolar⁴⁵.

Segons com sigui aquesta participació, es potencia o no el treball d'alguns continguts actitudinals, com ara: anàlisi de l'entorn, empatia, incorporació dels parers de les altres persones, responsabilitat, protagonisme en les intervencions d'àmbit no individual, hàbits democràtics... Puig (1992) indica que si la participació és democràtica es possibiliten experiències morals significatives de caire formatiu, com

⁴⁵ La participació de l'alumnat en la comunitat escolar legalment estava regulada a partir de la seva intervenció en el Consell escolar per mitjà dels seus representants del cicle superior quan es feia EGB. En aquests moments, la participació de l'alumnat en el Consell escolar solament es contempla a secundària.

ara el desenvolupament del judici moral, la consolidació del respecte mutu, la comprensió recíproca, la solidaritat, la cooperació i la integració col·lectiva; la discussió objectiva de conflictes, de manera que les alumnes i els alumnes siguin capaços de posar-se en el lloc dels seus companys i companyes i d'adquirir, en aquest esforç, aptituds per al diàleg; la creació d'hàbits d'autogovern que facilitin l'obtenció d'acords col·lectius, i, finalment, la coherència entre judici moral dins i fora de l'escola.

El tipus de participació que té l'alumnat en la marxa de l'escola i de l'aula i la incorporació o no dels seus suggeriments a la vida escolar, li conforma una manera de relacionar-s'hi, d'intervenir-hi, de responsabilitzar-se'n. Es *valora l'escola* en el moment que l'infant se la sent seva, s'hi sent implicat i accepta el que s'hi fa perquè s'hi veu representat.

3.5.2.2. L'agrupament de l'alumnat

Les decisions sobre com s'agrupa l'alumnat dins l'escola normalment no plantegen cap problema, ja que la majoria de vegades, seguint costums i hàbits adquirits en aquest camp, *ni tan sols es qüestiona* que puguin ser diferents de les que es realitzen per edats cronològiques. Les organitzacions verticals de l'alumnat han estat majoritàriament graduades. En aquestes organitzacions s'ha partit d'un currículum dividit en compartiments que s'han establert per a unes edats concretes. Si bé en aquesta organització el progrés de les matèries hi és més uniforme i s'hi facilita la tasca del professorat, en realitat es limita el progrés de l'escolar, ja que el nivell normatiu que ha d'assolir l'infant no està pensat per a ell com a individu, sinó per al col·lectiu del qual forma part. Per tant, l'escolar s'ha d'acomodar a un currículum i no a l'inrevés (Antúnez i Gairín, 1988). Solament en àmbits rurals, i perquè la situació no permet l'agrupament cronològic, se cerquen altres formes d'agrupament. Seguint aquests costums organitzatius, no es reflexiona ni s'analitza si l'agrupament escollit o la seva manca de canvi va a favor o en contra de les necessitats i de característiques de l'alumnat, dels continguts que es pretenen treballar o dels objectius establerts.

Dins les *aules* la situació és diferent. L'estructuració en equips de treball, tallers, grups mòbils... que es dona en moltes escoles trenca la rigidesa que provoca contemplar el grup classe com a única organització grupal possible.

L'agrupament de l'alumnat es *relaciona amb continguts actitudinals*, ja que, segons si s'agrupen els infants d'un centre per edats, cursos, cicles..., es possibilita o es posa obstacles al tractament, ja no sols

d'uns coneixements disciplinaris, sinó també d'uns valors i d'unes actituds determinats⁴⁶. El mateix passa en l'organització d'aula: es fan grups o no se'n fan, aquests són homogenis o heterogenis... són decisions que faciliten o no el treball de valors i actituds.

Formes d'agrupament

	<i>Agrupament</i>	<i>Homogenis</i>	<i>Heterogenis</i>
<i>Escola com a grup</i>	Gran grup Grups classe fixos Grups classe mòbils	X X X	X X X
<i>Classe com a grup</i>	Gran grup Equips fixos Equips mòbils Individual	X X X	X X X

Font: Zabala, 1995a

Continguts actitudinals com el respecte al ritme de treball, l'acceptació de la diversitat, la col·laboració amb les companyes i els companys... poden treballar-se a partir de l'agrupament escollit. La relació existent entre agrupaments flexibles i diversitat, per exemple, exemplifica amb claredat la importància que té l'elecció d'un tipus d'agrupament pel que fa al tractament d'objectius actitudinals concrets. Albericio (1993) remarca com *l'agrupació flexible* és una modalitat organitzativa que afecta la totalitat dels àmbits i recursos escolars (personals, funcionals i materials). Ella mateixa té una dimensió final, ja que afavoreix el tractament de la diversitat en el moment que possibilita que cada escolar trobi en l'organització flexible l'adequació del sistema docent a les seves necessitats i possibilitats personals.

Actituds que possibiliten les diferents formes d'agrupament

ESCOLA

⁴⁶ Sancho (1994) exposa, per exemple, com a Nova York l'escola Dalton funciona amb alumnat organitzat per grups a partir de projectes i no per cursos o nivells. En funció d'aquest agrupament s'hi reajusta l'espai, el temps o l'actuació docent. En aquest cas, l'agrupament escollit respon a l'objectiu de viure l'escola com a comunitat d'aprenentatge on s'intenta que l'alumnat aprengui a organitzar el seu aprenentatge mitjançant treball cooperatiu.

Agrupament	Actituds
<i>Grup escola</i> L'alumnat que conforma l'escola	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinença a la comunitat escolar. • Compromís, responsabilitat i tolerància envers les altres persones. • Cooperació amb companys i companyes d'altres edats.
<i>Grup classe fix heterogeni</i> L'alumnat que compon el grup és sempre el mateix. No està agrupat per cap característica	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions interpersonals estables. • Respecte a la diversitat. Acceptació de les característiques de les altres persones. • Aprenentatge entre iguals. • Donar i rebre ajuts.
<i>Grup classe mòbil</i> Els components del grup són diferents segons les activitats	<ul style="list-style-type: none"> • Atenció a diferents interessos i capacitats. • Itineraris educatius personalitzats. <p>Cal solucionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'accés a un grup de convivència estable. • La manca de diversitat en els grups homogenis per nivells de competència.

AULA

Agrupament	Actituds
<i>Grup classe</i> Alumnat que conforma la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Posada en comú de propostes i problemes: assemblees de classe.
<i>Equips fixos</i> Grups petits amb durada fixa	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions interpersonals estables: convivència. • Grups accessibles afectivament: facilitat d'integració, respecte per les diferències. • Distribució de càrrecs: responsabilitat. • Participació en gestió i control d'aula. <p>Cal: que siguin heterogenis per respectar la diversitat i evitar tancaments.</p>
<i>Equips flexibles</i> Grups petits formats per a una tasca puntual	<ul style="list-style-type: none"> • Atenció als diferents interessos i capacitats. • Itineraris educatius personalitzats per a una tasca puntual. • Llibertat d'elecció i participació. • Solucions de conflictes o problemes quotidians.

Font: elaboració pròpia a partir de Zabala, 1995a

Un altre exemple el trobaríem en les possibilitats i en les problemàtiques que ofereix l'agrupament en *grups homogenis* o *heterogenis* dins d'una aula o d'un cicle. L'agrupament homogeni possibilita i condiona uns trets determinats. Així, si uns infants

s'agrupen per interessos (els agrada un tema, per exemple), l'activitat que realitzaran ja té un bon punt de partida atesa la motivació existent. Al mateix temps, es potencia la llibertat d'elecció i participació. L'agrupament té un altre caire si es fa per capacitats de l'alumnat o per nivell de coneixements: infants que saben més d'una matèria se'ls col·loca separats dels que en saben menys. L'estructura mateixa d'agrupament parteix dels supòsits que l'homogeneïtzació del nivell de capacitat o de coneixements de l'alumnat permet l'ensenyant treballar més còmodament, ja que no hi ha tants nivells, la comprensió d'allò que s'exposa és més alta i s'aconsegueix una individualització didàctica més bona. En contra, però, en no existir diferències rellevants entre l'alumnat, no apareixen conflictes que calgui solucionar, no es donen interpretacions diferents del contingut, no hi ha maneres de pensar o punts de vista divergents, no sorgeix la necessitat de donar i rebre ajut i, consegüentment, l'aprenentatge entre iguals queda minvat. Per Gimeno i Pérez Gómez (1992), els grups homogenis segons la capacitat o ritme de rendiment és una forma organitzativa que té diversos inconvenients. Entre aquests destaquen que és difícil homogeneïtzar els grups, ja que mai no s'aconsegueix que el conjunt de qualitats sigui igual: el ritme de treball pot ser diferent que el nivell d'intel·ligència, l'interès... Aquests grups, a més, condicionen l'autoconcepte personal de cada individu, les seves expectatives i actituds... en saber que forma part del grup bo o dolent. També, s'empobreix el repertori de recursos pedagògics que utilitza el professorat per abordar la diversitat no discriminatòria i s'inhibeix la reflexió sobre les causes de les diferències. Al mateix temps, afecta el tipus de coneixement, en quantitat i qualitat, que s'imparteix i la manera de fer-ho. Finalment, s'apunta que no s'ha pogut demostrar que produeixin millora en els rendiments escolars. Pel que s'exposa, el que pot tenir de bo aquest agrupament en comoditat o avançament en uns continguts, es perd en acceptació i respecte envers les diferents capacitats i coneixements dels companys i companyes i en sistema d'aprenentatge, i pot provocar entre els propis alumnes classificacions dels grups en dolents i bons.

3.5.2.3. El temps

Com en els altres factors que s'han anat comentant, la distribució del temps dins del centre escolar i de l'aula possibilita o dificulta el treball d'actituds determinades en l'alumnat. Pensem, per exemple, en les relacions interpersonals que es donen quan dos cursos s'ajunten al pati, quan es programen activitats en les quals participa més d'una aula, quan s'estableixen quins cursos aniran junts a les colònies escolars o quan es deixa un temps determinat per treballar en grups a l'aula.

Col·laboració, respecte, tolerància, ajut, autonomia... poder ser actituds perceptibles de ser treballades.

El temps dins l'escola està relacionat amb col·lectius, estructures i funcions diferents. Així, hi ha un tractament del temps per part del col·lectiu de mestres, un altre que s'aplica a l'alumnat, el temps que es relaciona amb la gestió escolar, la programació, les relacions exteriors... A més, les característiques del temps fan que aspectes com la qualitat i la quantitat condicionin el seu aprofitament.

Si observem quin ús es fa del temps per part de diferents persones i s'aplica a unes altres persones, continguts o estructures, per exemple, hi podem trobar relacions amb valors i actituds. Així, la importància que adquireix cada matèria dins la programació s'evidencia si s'observa l'estructuració que es fa del seu temps d'aplicació: trobem àrees determinades que ocupen la majoria de l'horari de l'alumnat, d'altres que es treballen quasi ocasionalment. També el moment del dia en el qual es realitza l'activitat (abans del pati, a primera hora del matí, de la tarda...) dóna compte de la importància que aquesta té. Tanmateix, el temps dedicat a aspectes que no pertanyen a cap àrea en concret (activitats relacionades amb la marxa de la classe, del centre, activitats relacionals, lúdiques...) la majoria de vegades no està ni contemplat. El temps destinat a la relació entre diferents col·lectius, o entre diferents grups d'alumnat, marca també les possibilitats d'aquestes relacions.

Així mateix, el temps dedicat a la coordinació entre el professorat, per exemple, possibilita o no la posada en comú de parers professionals, amb les repercussions que això té en l'educació integral de l'alumnat.

Veiem, doncs, que les decisions preses sobre el tractament i l'estructuració del temps afecten tant l'escola com el col·lectiu (quina parcel·la de l'horari es dedica a la participació i a la coordinació del col·lectiu, a les relacions externes...), l'equip de mestres com a tal (temps dedicat a coordinació, formació, seminaris...) i el temps de l'alumnat dins del centre, a l'aula (horaris d'assignatures concretes, d'esbarjo, o distribució del temps al llarg del dia...), o fora de l'aula (estones dedicades a tasques escolars en horari no lectiu, per exemple).

La realitat escolar és que pocs són els docents i les docents que es plantegen la importància de l'estructuració del temps en l'educació actitudinal i es programa tenint en compte sols elements organitzatius o legals que, de vegades, no ajuden gaire en la consecució d'objectius actitudinals o, fins i tot, no hi estan d'acord. En aquesta situació, els interessos individuals o col·lectius de les professores i els professors, les seves especialitats, les característiques de l'espai, les edats dels infants, el tipus d'agrupament de l'alumnat, les activitats que cal plantejar, les

disposicions legals o la coordinació de tots aquests factors, en lloc de ser elements condicionants en l'educació actitudinal, es transformen en determinants de les decisions que cal prendre i sense que el professorat, la majoria de vegades, tingui consciència del que s'amaga darrere de l'opció escollida o de la no duta a terme dins l'àmbit de l'educació actitudinal.

3.5.2.4. L'espai escolar

L'espai que ocupa la comunitat escolar, l'edifici i els espais adjunts faciliten o impossibiliten el desenvolupament d'activitats determinades, moltes de les quals estan relacionades amb l'educació actitudinal. Així, trobem edificis amb dependències que permeten el treball de grups flexibles, la reunió de tot el grup escola o la distribució del pati en espais de joc. Si ajuntem a l'edifici els equipaments dels quals està dotat (mobiliaris fixos, fràgils, funcionals...), tindrem un conjunt de recursos materials que condicionen la pràctica diària.

Si ens fixem, per exemple, en *l'edifici escolar*, constatarem que les seves característiques condicionen o possibiliten un tipus o un altre de relacions que cal establir o d'activitats que cal realitzar. El control i el seguiment que es produeix de cada infant, el coneixement que té el professorat de cada escolar del qual no és tutor, és diferent en el cas que a l'escola hi hagi molts infants perquè l'edifici és molt gran o si n'hi ha pocs. La seguretat, la familiaritat, sentir-se com a propi un espai no es produeix tant, sobretot en els infants més petits de primària, en edificis grans com en edificis petits. El sentiment de col·lectivitat és diferent en escoles molt grans que en escoles petites. Edificis grans amb pocs infants possibiliten mobilitat de lloc per fer-hi activitats o més adaptació dels espais a les necessitats de les activitats que es pretenen realitzar (treballs amb tallers, en petits grups, reunions de més d'una classe, de tot l'alumnat de l'escola...). Edificis petits on hi hagi un nombre elevat d'infants provoquen freqüents conflictes entre els seus membres pel fet d'haver de compartir espais amb intencions, interessos o necessitats diferents, i, consegüentment, comporten la necessitat d'establir normes de funcionament molt estrictes. A més, no es dóna la possibilitat de realitzar activitats on es necessitin espais diferents alhora. Edificis on els infants estiguin separats per cursos, cicles o etapes (edificis amb blocs diferenciats o dos o tres edificis alhora, per exemple) pot provocar aïllament dels seus membres i poc sentit de col·lectivitat. Edificis amb molts pisos porten problemes d'organització, els que tenen les aules lluny del pati fomenten problemes disciplinaris. Si al voltant de l'edifici hi ha un jardí amb plantes, a més de produir-s'hi un ambient agradable,

s'hi possibilita el tractament del respecte i la cura que s'ha de tenir envers la natura...

Els *equipaments* amb els quals està dotat l'edifici permeten o impedeixen un cert tipus d'activitats: mobiliari fix o mòbil, prestatgeries d'ús individual, objectes i mobles necessaris per a activitats específiques (gimnàs, laboratori, audiovisuals...). Si això és més o menys evident, el que de vegades s'escapa són els valors que emet aquest equipament o les sensacions que pot produir el seu ús. Darrere de mobiliaris ostentosos hi ha valors diferents dels que comporten aquells que no ho són. Objectes o mobiliaris massa fràgils poden provocar en els infants sensacions que no saben utilitzar-los correctament o que trenquen tot el que toquen. El mateix passa amb materials d'ús complex. Cap dels dos no proporciona autonomia a l'infant, el fan dependre de la persona adulta i poden provocar-li manca de seguretat personal. L'equipament funcional possibilita hàbits de treball correctes i permet una valoració de la funcionalitat dels objectes. Aquell que facilita la netedat afavoreix hàbits d'aquesta mena. L'estat de conservació en el qual es troben els equipaments també denota la importància que té l'equipament pel professorat i l'interès perquè funcioni, i això fomenta en l'infant un sentiment de cura i respecte o d'utilització incorrecta o poc respectuosa. Equipaments amb una estètica determinada transmeten també uns valors determinats: recordem que es parla d'estètiques agressives, amanerades, infantívoles, convencionals... Els colors utilitzats (pastels, violents, neutres...), la seva combinació, les formes que tenen els objectes... són elements que no són neutres. I encara faltaria comentar els estudis que s'han fet sobre com afecta l'espai, la seva distribució, el mobiliari, els colors emprats... en el foment de trets caracterials en les persones (recordem, per exemple, com s'associa el color verd amb tranquil·litat o el vermell amb impuls agressiu).

Estem parlant d'espais escolars i dels equipaments amb els quals es complementen. Més important és, però, la *distribució i l'ús que es fa d'aquest espai i de l'equipament escolar*. Aprofitar els recursos materials d'una manera o d'una altra evidencia unes concepcions educatives, la majoria de vegades poc conscients i, encara menys, qüestionades. Fixem-nos, per exemple, en aspectes relacionats amb els privilegis que es donen al professorat com a col·lectiu en contra dels atorgats a l'alumnat: els espais reservats al professorat al menjador escolar tenen una ubicació més bona, estan més ben condicionats, tenen cobrteria diferent... que els que es reserven a l'alumnat. El mateix passa amb els serveis: més bona situació, més accessoris i millors. La diferència existent en la qualitat de l'adequació de l'espai entre els dos col·lectius no respon tant a les necessitats o a les característiques que tingui cadascun com l'evidència d'un estatus diferent... Com indica Espot (1995), el model d'organització de l'espai

és fonamental per reforçar les decisions que el professorat i la resta de personal que treballi al centre prenguin per a l'educació de les actituds, els hàbits i els valors de l'alumnat.

Santos Guerra (1994), en incidir sobre aquest aspecte, parteix del fet que l'espai escolar no és neutre i que pot configurar-se i utilitzar-se des de perspectives diferents, darrere de les quals es troben valors educatius. A partir d'aquesta premissa, l'autor exposa diferents utilitats que es donen a l'espai escolar. Una d'aquestes utilitats és com a element del *currículum ocult*. La diferència d'estatus entre ensenyant i escolar es fa patent en la diferència d'espais que tenen uns i altres: serveis del professorat diferents dels de l'alumnat (amb més elements), sala de professors i no d'alumnes, espai més gran a l'aula per al professor o la professora i amb més mobilitat que el de l'escolar... Una altra és la d'*instrument didàctic*. En aquest cas, l'espai és al servei de la didàctica. Es flexibilitza per adaptar-se a les exigències de la comunicació didàctica, de la metodologia emprada, per comunicar-se amb altres persones del centre o de l'entorn de l'escola. L'espai també es pot contemplar com un *lloc de convivència i relació*. Així, l'espai permet la convivència i la relació entre els membres de la comunitat. Apareixen aquí espais de comunicació més lliure, com ara patis, llocs de reunions d'aules... Una altra manera d'entendre'l és com a *àmbit estètic*. En l'espai escolar hi ha ambients més acollidors i agradables que d'altres. Finalment, pot contemplar-se com a *territori de significat*. L'espai està ple de significats marcats per la cultura i les diferents subcultures existents a l'escola. Així, es creen espais d'autoritat (despatxos que, amb el seu mobiliari, la manifesten), de gènere (hi ha diferències entre els serveis utilitzats per nois i noies), d'oci (el pati té diferents territoris marcats per edats o sexes), de treball (aules, biblioteques, laboratoris...), de trobada (si no existeixen, es creen en qualsevol lloc: passadissos, aules buides...), de mobilitat (la transitabilitat pels espais demana límits i llocs de trànsit lliures), que permetin la diversitat d'activitats (adequació de les característiques de l'espai a les necessitats físiques, funcionals... dels usuaris i de les usuàries), etc.

3.5.2.5. Els materials didàctics

Quan parlem de materials didàctics ens referim a aquells materials que, com a instruments, *serveixen d'ajut al professorat* en qualsevol moment del procés educatiu: quan planifica, quan executa aquesta planificació o quan avalua.

Aquests materials abracen un ampli ventall quant al suport que utilitzen: paper, informàtic, audiovisual, materials de manipulació... No es fa referència únicament als específicament pensats per a l'educació moral (malgrat que siguin pocs, n'hi ha), sinó a tot material didàctic escolar, ja que qualsevol (sigui aplicable a una àrea determinada o a cap d'específica) ofereix possibilitats o limitacions de cara a l'educació d'actituds i valors: autonomia personal, responsabilitat, col·laboració amb els companys i les companyes, hàbits de treball, manera d'entendre la diversitat cultural, religiosa, econòmica...

Com a instruments que ha d'utilitzar el professorat, correspon al claustre *establir els criteris generals per a la seva elecció i ús*, així com cercar i establir l'estructura i la coordinació que permetin la realització d'un treball coherent. Aporten, a més de les seves característiques més visibles, *concepcions educatives i morals*, de vegades poc visibles, que són darrere dels continguts que treballen, de l'estructuració que tenen o de l'ús que se'n fa. Veurem a continuació algunes d'aquestes qüestions.

Una de les situacions habituals que es dona a l'escola és la utilització del material didàctic, més concretament el *llibre de text*, com a objectiu en si mateix i no com a instrument de treball. La lectura i memorització del material, la confecció dels exercicis que aquest proposa... es transforma en l'objectiu que ha d'aconseguir l'alumnat, de manera que es traspasa al material la responsabilitat que té el professorat en l'estipulació d'objectius i continguts, el caràcter que ha de tenir o la metodologia de treball que cal utilitzar. En aquest cas, el material està substituint la funció del professorat. A més, cal tenir present que els llibres de text, a partir dels continguts que inclouen i dels que no hi són o de la seva estructuració didàctica, traspassen models socials, culturals i pedagògics determinats. Autors diversos adverteixen de la càrrega ideològica i uniformadora envers la cultura dominant que aporten els llibres de text. Apple (1996), per exemple, exposa que els llibres de text són instruments en mans dels grups de poder que traspuen ideologies d'aquests i que sistematitzen els coneixements considerats legítims per aquests grups. Són, per l'autor, els representants del coneixement oficial i els instruments d'inculcació ideològica. També són clares les afirmacions que, en aquest sentit, fa Nieves Blanco (1994):

Pel seu contingut i funció, per la seva pròpia configuració i ubicació de la institució, els llibres de text són portadors de models socials i compleixen una evident funció ideològica. Contenen visions del món, de la societat i dels diferents grups socials que la integren, de l'àmbit del treball i de l'oci, dels papers adequats dels col·lectius i de les persones en funció del seu sexe, la seva edat, la seva raça, la seva cultura, etc.; en definitiva, ofereixen una visió de com són, han estat i han de ser les coses, qui som, d'on venim i cap on hem de -o podem- aspirar a arribar. (Pàg. 119, 120)

Aquests models aportats potser no són coincidents amb els marcs educatius i pedagògics que sustenten el Projecte educatiu.

De vegades l'elecció de materials no respon als objectius decidits pel claustre o a la funció de mitjà que han de tenir, sinó que, a la pràctica, és *la cultura del claustre com a col·lectiu* i, més concretament, els *hàbits adquirits* tant de l'equip de mestres com de cada professor i professora, la que condiona l'elecció i l'ús que se'n fa. Així, es pot escollir sempre el mateix tipus de material (el cas més clar el tenim en els materials curriculars aplicats a les àrees, és a dir, llibres de text i quaderns de treball) perquè respon a l'hàbit d'un professor o d'una professora, per manca d'interès a cercar i analitzar si hi ha quelcom de nou que respongui millor als objectius plantejats i a la realitat de l'aula, o per mandra de canviar o utilitzar quelcom que exigeix més feina (de recerca, de programació, d'aplicació o de coordinació amb les companyes i els companys...).

Altres vegades no són els hàbits adquirits els que manen en l'elecció, sinó el *pensament concret que té el professorat en relació amb aspectes pedagògics*, la funcionalitat mateixa que s'atorga al procés d'ensenyament/aprenentatge i les creences que es tenen sobre com aprèn l'alumnat o com s'ha d'ensenyar.

Gairín (1994) recull les situacions que s'acaben de citar en fer incidència en els factors que supediten l'elecció dels materials. Per ell els materials no són autònoms, sinó que queden supeditats tant pels requeriments concrets del projecte curricular com per les regles institucionals i del grup classe que determinen les pràctiques pedagògiques en els centres. Reflecteixen plantejaments ideològics determinats i són el resultat de l'equilibri d'interessos que conflueixen en una realitat educativa determinada. La selecció i l'ús que es fa dels materials reflecteix pràctiques professionals individuals i col·lectives del professorat, hàbits de consum o intencionalitats d'arbitrar mecanismes de control sobre l'escolaritat.

Trobem, de fet, que *l'anàlisi dels materials didàctics* per part de l'equip docent no es realitza normalment en profunditat, de manera que es donen situacions com les que s'acaben de comentar, en les quals és el propi material (en el cas del llibre de text és clar) qui mana i dóna les pautes de treball programàtic (d'objectius i continguts) o de la seva posada en pràctica; o d'altres en què s'utilitzen materials que, si s'haguessin analitzat com cal, no serien a les aules, per la seva incompatibilitat amb alguns dels objectius plantejats per la comunitat educativa. La manca d'anàlisi porta a no adonar-se de les incoherències dels materials (algunes de les quals es troben en aspectes subtils que es poden passar per alt, com, per exemple, no fixar-se en el que hi

manca en lloc del que hi ha) o a considerar poc influents alguns dels aspectes que transmet (valors i actituds relacionats amb els continguts, la importància que s'atorga a quelcom, o les habilitats que desenvolupa, per exemple).

Amb tot, disposar d'un material escolar determinat *possibilita programar determinades activitats*; per exemple: no es poden programar pràctiques informàtiques si no hi ha suport que ho permeti; treball individual si no hi ha material per individualitzar, o recerca d'informació si no existeixen fonts on es pugui anar a parar...; l'alumnat es pot veure forçat a treballar en equip per manca de material quan el més convenient podria ser realitzar un treball individual, o no dur a terme activitats esportives concretes per manca dels instruments necessaris.

Si s'analitzen diferents aspectes dels materials didàctics, veurem la seva incidència en el camp de valors i actituds que ens ocupa. Per exemple, si ens centrem en el *contingut* trobem que és on es veuen més explícitament representats uns valors i unes actituds determinats. Així, per exemple, malgrat que en l'actualitat els llibres que utilitza l'alumnat han de respectar per llei la diversitat cultural, religiosa..., o no establir cap discriminació per raó de sexe, encara trobem que alguns d'aquests principis no es compleixen quan, per exemple, es fan interpretacions sobre els països del Tercer Món a partir dels plantejaments dels països desenvolupats, o hi ha una absència sistemàtica del paper i la importància que ha tingut la dona al llarg de la història. També, relacionat amb el contingut, aquest es pot oferir com quelcom rígid o obert, amb possibilitats de qüestionar-lo, d'establir relacions amb altres continguts, amb visions concretes sobre la societat, la cultura...

L'estructura o el seu funcionament és un altre aspecte que es pot contemplar. Hi ha materials que potencien la funcionalitat, la sistematicitat, la revisió de la feina feta, la reflexió sobre el què i el com s'ha fet, la conscienciació de la situació concreta en la qual un es troba en el seu aprenentatge. N'hi ha d'altres on aquests processos no sorgeixen. També els itineraris pedagògics establerts o la manera de solucionar els problemes que apareixen poden ser diferents: itineraris tancats, es deixa que l'alumnat s'equivoqui, es fan buscar altres opcions, sols s'ensenya un camí per arribar a la fita establerta... La manera com estan organitzats els continguts també hi influeix: globalitzats, separats per blocs...

Cal fixar-se també en la *qualitat* del suport utilitzat, concretament en el tipus de material que s'ha utilitzat per a la seva confecció: si és ostentós o no, si és funcional (aporta la informació de forma llegible...),

si dóna sensació de fragilitat (llibres que es desenganxen, construccions que es fan malbé...).

L'estat en el qual es troba el material (fet malbé, reconstruït, en bones condicions...) s'ha de tenir també present, ja que això denota la importància que aquest té pel professorat i, al mateix temps, potencia usos correctes o incorrectes per part de l'alumnat: es té més cura d'un material que fa la sensació que està ben cuidat que no pas d'un altre amb signes evidents de deixadesa (esquerdes, despintat, amb quelcom fet malbé...).

És important també *l'aprofitament* del material en relació amb el nombre de persones que l'utilitzen o amb el reciclatge que se'n fa. És diferent que cada any es facin comprar a l'alumnat llibres de consulta que després es perden a les cases de cada escolar o que es tinguin els mateixos llibres a la classe i els utilitzi any rere any l'alumnat d'un mateix nivell. Està dins els mateixos paràmetres si els materials utilitzats són tots comprats, reciclats d'altres usos (què se'n fa de les imatges dels llibres que no s'aprofiten, per exemple, del paper escrit per una cara...) o si provenen, per exemple, de les aportacions dels mateixos infants: joguines que ells ja no utilitzen a casa seva, contes que ja no llegeixen, materials de rebuig que es poden utilitzar per a plàstica... En els diferents casos es potencia o no el consumisme, l'aprofitament dels recursos que es tenen més a mà, arreglar allò que està espatllat, la imaginació per cercar solucions als problemes de com es poden reciclar o aprofitar materials per a usos determinats...

Finalment, cal parar atenció en *l'ús que es fa* dels materials. Un mateix material pot adquirir més o menys rellevància segons el paper que li atorgui el professorat: com allò que cal utilitzar, memoritzar, que serveix per discutir, que s'ha de seguir al peu de la lletra, complementat amb d'altres materials, com a única font de treball de l'alumnat, compartit amb les companyes i els companys, amb el professorat...

Tots aquests aspectes, un cop analitzats, donen informació del tractament que es fa a l'escola dels valors i de les actituds que transmeten els materials didàctics. Si l'escola, però, els considera instruments que l'han d'ajudar en el treball actitudinal, han d'estar en funció de les intencions educatives marcades pel centre docent.

3.5.3. La vida quotidiana. Normes i rutines escolars

Tota comunitat necessita unes normes perquè els seus membres puguin conviure en un espai determinat. La comunitat escolar, com a col·lectiu, necessita també aquestes normes, que, al mateix temps que permeten la convivència entre els seus membres i faciliten el funcionament del centre, serveixen per fomentar la consecució de les intencions educatives establertes per l'alumnat. La cultura concreta d'una escola, el seu ambient moral i vivencial estan molt determinats per aquestes normes.

La coherència que ha d'existir entre normes escolars i intencions educatives no és difícil de cercar pel que fa a totes aquelles que estan establertes explícitament (dins del reglament de règim intern que regeix l'escola ja n'hi figuren algunes). Quan ens aturem en *normes que són implícites*, poc conscients, en *rutines escolars* que ningú es planteja o que provenen de costums socials, tradicions pedagògiques o que formen part de la cultura pròpia del centre escolar, la qüestió es complica. Recordem que aquestes poden ser nombroses, ja que normes i rutines escolars, en regir en la vida quotidiana del centre, tenen un camp ampli on poden actuar: la utilització dels espais (els patis, els passadissos, els espais comunitaris...), les relacions entre els components de la comunitat escolar, com s'hi pot participar, el que es pot fer dins l'escola o l'aula i el que no, el que s'hi fa concretament... El respecte (o la por) a la direcció o el tracte diferent que s'atorga de vegades al personal no docent, són exemples de normes relacionals existents que no estan explicitades enlloc; normes de caràcter moral que fan referència a valors universals existents dins la societat (no fer mal a les altres persones, no prendre pertinences de ningú...) es donen com a lògiques i sense necessitat de ser replantejades; i unes altres de derivades d'un concepte concret d'educació i convivència, establert per la societat en la qual es troba l'escola (donar el bon dia en creuar-se amb algú, les gràcies si es rep ajut, menjar un primer plat, un segon plat i postres en l'àpat del migdia...) tampoc no es qüestionen.

Si ens fixem en la cultura específica d'una *aula*, veurem que està conformada per l'ensenyant —i l'escola en segon terme mitjançant les normes, rutines...— i el grup classe en intercanvi constant, i es concreta en normes d'actuació o rutines escolars establertes, tant per l'un com per l'altre. Aquestes normes no abracen solament les conductes explícites o les manifestacions orals del professorat, sinó que el camp és més ampli, ja que inclou tipus de respostes demanades a l'alumnat, estratègies que cal utilitzar, grau d'autonomia donat, tipus de relació establerta entre els infants, quantitat i qualitat d'intercanvis, recursos concrets que es faciliten, ordre en què s'han de fer les activitats,

importància que tenen aquestes... Tinguem present que és en la interacció on es van conformant moltes de les normes o rutines que van determinant el comportament que ha de seguir l'infant i la valoració que ha de fer del que l'envolta, i que l'aula és un centre privilegiat en aquesta interacció, ja que és on el professorat —amb el llenguatge que utilitza, la reacció afectiva que demostra davant un fet o una acció de l'escolar, els gestos que fa, l'aprovació o desaprovació manifesta d'un fet, d'un sentiment o d'una acció— informa l'infant de la importància i de l'orientació que ha de tenir cada situació, i d'aquesta manera es conformen normes i rutines escolars implícites instal·lades a l'aula. Tot plegat configura un ambient general d'aula i d'escola que caracteritza l'atmosfera moral en la qual es mouen els infants i que els ensenya a ser d'una manera determinada.

Com comenta Torres (1990), els nens i les nenes aprenen a ser alumnes i a comportar-se en la societat acadèmica aprenent a poc a poc quines són les conductes permeses, quines són les prohibides i en quins moments les han de manifestar, així com quin significat han d'atorgar a cada esdeveniment, verbalització i objecte amb els quals entren en contacte a l'interior del centre escolar.

El fet de conèixer quines són les normes i les rutines escolars i, per tant, *prendre'n consciència*, així com saber d'on han sortit, qui les promou i què fomenten, ha de permetre adoptar les mesures pertinents per tal que aquestes siguin coherents amb les intencions educatives del centre.

3.6. A TALL DE SÍNTESI: LA CONCEPCIÓ DE L'ENSENYAMENT I DE L'APRENTATGE DE LES ACTITUDS A L'ESCOLA

Per acabar aquest capítol sobre les actituds i l'escolarització, s'especifica quina és la concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les actituds dins l'àmbit escolar que s'ha adoptat en aquest treball.

Les aportacions de l'apartat 2.4 sobre la concepció de *com aprenia les actituds l'infant* és la base de la interpretació que aquí es fa sobre aquest aprenentatge actitudinal infantil dut a l'escola. Així, recordem que l'infant aprèn actituds en interacció, motivat per la satisfacció de les seves necessitats personals, que pot utilitzar tant l'associació com la reestructuració intencionada com a processos d'aprenentatge i que la utilització d'un procés o de l'altre depèn de factors com el contingut

concret que cal aprendre, la situació de l'aprenentatge, la persona amb qui s'interactua, el nivell de desenvolupament moral de l'infant... Altres elements que cal tenir presents són la necessitat que l'infant relacioni el que aprèn amb els seus coneixements anteriors, l'existència d'una informació amb dades noves que es prenguin en consideració per part de l'infant i tenir present que no tots els aprenentatges realitzats són intencionats o conscients.

A aquesta concepció d'aprenentatge actitudinal s'afegeix el fet que el context on es du a terme és l'escola, per la qual cosa cal recordar el que s'ha manifestat quan es parlava de les *característiques de l'aprenentatge actitudinal escolar* (apartat 3.2.1) i que posaven en evidència que la intencionalitat educativa que té aquest context, juntament amb les característiques que envolten el procés d'ensenyament/aprenentatge escolar (interacció, intencionalitat educativa del professorat, concepcions determinades d'aquest sobre com s'ensenya i com s'aprèn...) conformen un sistema interrelacionat amb característiques pròpies.

De fet, la concepció sobre com aprèn l'infant actituds a l'escola està directament relacionada amb la concepció de *l'ensenyament actitudinal dins del context escolar*. Aquest ensenyament (com hem vist a l'apartat 3.3) està condicionat per la funció d'ensenyar que s'atorga al professional escolar: complir uns objectius educatius amb els recursos que es tenen. La influència de l'ensenyament en l'alumnat té unes característiques determinades que passen tant per les *intencionalitats conscients com per les poc conscienciades*. Les primeres estaran dins d'un ensenyament que parteix del fet que és el propi alumnat qui ha de fer la construcció de les seves actituds en interacció amb les altres persones que l'envolten. Dins d'aquesta interacció es troba l'ajut de l'ensenyant, que s'entén més com algú que ha de cercar les estratègies més adequades per a cada docent i per a cada grup d'alumnes (en aquest sentit es pot dir que el professorat també construeix l'ensenyament que fa) perquè aquests construeixin el seu coneixement, es plantegin dubtes sobre el que tenen i canviïn el que calgui per adoptar quelcom millor. També ha d'anar en la línia d'ajudar a fer conscient allò que pensa, sent o fa de forma poc raonada o conscient, o que és incoherent amb els objectius infantils. Així, la mediació del professorat en el procés d'aprenentatge infantil es considera fonamental perquè aquest aprenentatge sigui al més funcional i significatiu possible per part de l'alumnat. El professorat també té un paper imprescindible en la fase de planificació, ja que és on es planteja la necessitat de cercar o crear una programació que possibiliti aquesta construcció per part de cada escolar.

Si ens centrem en l'ensenyament que es basa en concepcions poc conscients del professorat arrelades al seu pensament, a les expectatives que es traspassen en la interacció..., tot plegat poc controlable per part del professorat, trobem que, més que negar la seva existència, el que s'ha de fer és intentar fer-la explícita i conscient en el grau més alt possible perquè pugui ser controlat per cada professora o professor i fer-ne l'ús més adequat.

Tanmateix, també es parteix del fet que l'ensenyament no sols es produeix en la interacció de l'alumnat amb les altres persones del context escolar, sinó que també aquest *context*, les característiques que té, les possibilitats que dóna, les limitacions que ofereix..., són factors d'ensenyament —poc controlats la majoria de vegades—. Per aquest motiu, es considera fonamental en tot el procés d'ensenyament/aprenentatge la caracterització de l'organització escolar, de les normes de funcionament, de les rutines, de l'ambient docent en general.

Finalment, apuntem que una de les intencionalitats de l'ensenyament actitudinal a l'escola, «la intencionalitat» podria dir-se'n, és que en els processos d'aprenentatge actitudinal es vagin perdent factors no controlats i subjectius en favor d'uns altres amb més consciència i predomini d'activitat constructiva per part de l'alumnat, la qual cosa vol dir anar desplaçant l'aprenentatge infantil envers la significativitat, la funcionalitat i la consciència dels aprenentatges perquè sigui l'escolar, i no els elements implícits i ocults, l'autor de les seves decisions.

4. LES ACTITUDS EN ELS CURRÍCULUMS OFICIALS

En aquest capítol **veurem** com es contemplen les actituds i els valors en les disposicions legals existents en el currículum de primària que regeix per al territori MEC i per a Catalunya.

L'anàlisi se centra en el currículum de primària i no en altres etapes, ja que és aquesta la franja d'edat a la qual es dedica el treball. La importància que té aquesta per al tractament de valors i actituds, tal com ja s'ha justificat a l'inici del treball, es fa palesa si es reflexiona sobre les característiques dels nens i de les nenes (possibilitats de reflexió, d'anàlisi sobre aspectes concrets i propers, objectes actitudinals a la fi) i les possibilitats de tractament del currículum de primària com quelcom global que intenta una educació integral de l'infant.

Els documents que s'han utilitzat per dur a terme l'anàlisi sobre les disposicions legals han estat:

- LOGSE- Llei Orgànica 1/1990, del 6 de setembre, d'*Ordenació General del Sistema Educatiu*, marc legal de partida del currículum⁴⁷.
- Real Decret 1006/1991, del 14 de juny, aparegut al *Boletín Oficial del Estado*, núm. 152 del 26 de juny del 91, pel qual s'estableixen els *ensenyaments mínims* corresponents a l'educació primària fixats pel Govern de l'Estat⁴⁸.
- Real Decret 1344/1991, del 6 de setembre, aparegut al *Boletín Oficial del Estado*, núm 220, del 13 de setembre del 91, pel qual s'estableix el *currículum* de l'educació primària *dins del territori MEC*⁴⁹.
- Decret 95/1992, del 28 d'abril, aparegut al *Diari Oficial de la Generalitat*, núm. 1593, del 13 de maig del 92, pel qual s'estableix *l'ordenació curricular* de l'educació primària per a *Catalunya*⁵⁰.

⁴⁷ La publicació utilitzada de la LOGSE ha estat una traducció d'aquesta al català duta a terme per la revista GUIX i apareguda com a separata el mes de novembre de 1990. Les pàgines que surten referenciades a les citacions pertanyen a aquesta publicació.

⁴⁸ La publicació utilitzada dels ensenyaments mínims de primària ha estat la que apareix dins la recopilació legal duta a terme per l'equip Edelvives (1993a). Les pàgines que surten referenciades a les citacions pertanyen a aquesta publicació.

⁴⁹ La publicació utilitzada del currículum de primària per al territori MEC ha estat la que apareix dins la recopilació legal duta a terme per l'equip Edelvives (1993b). Les pàgines que surten referenciades a les citacions pertanyen a aquesta publicació.

4.1. LES DISPOSICIONS LEGALS

4.1.1. LOGSE

La LOGSE, en el seu *preàmbul*, inclou el que anomena «objectiu primer i fonamental de l'educació», que està basat en valors i actituds:

L'objectiu primer i fonamental de l'educació és el de proporcionar als nens i nenes, als joves d'un i altre sexe una formació plena que els permeti conformar la seva identitat pròpia i essencial, així com construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral d'aquesta. Aquesta formació plena ha d'anar dirigida al desenvolupament de la seva capacitat per exercir, de manera crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat. (LOGSE, 1990, p. 3)

Al llarg del preàmbul es torna a fer incidència en la importància dels valors i les actituds dins l'educació:

En l'educació es transmet i s'exerciten els valors que fan possible la vida en societat, singularment el respecte a tots els drets i llibertats fonamentals, s'adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu, es prepara per a la participació responsable en les distintes activitats i instàncies socials. (p. 3)

[...] l'educació compartirà amb altres instàncies socials la transmissió d'informació i coneixements, però encara adquirirà més rellevància la seva capacitat per ordenar-los críticament, per donar-los un sentit personal i moral, per generar actituds i hàbits individuals i col·lectius, per desenvolupar aptituds, per preservar en la seva essència, adaptant-los a les situacions emergents, els valors amb els quals ens identifiquem individualment i col·lectivament. (p. 5)

En l'*article 1*, punt 1, es recullen *les finalitats del sistema educatiu* que, basades en els principis i valors de la Constitució⁵¹, ja van ser

⁵⁰ La publicació utilitzada de l'ordenació curricular de l'educació primària a Catalunya ha estat la que apareix a Educació infantil i educació primària. Ordenació curricular, feta pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya l'any 1992. Les pàgines que surten referenciades a les citacions pertanyen a aquesta publicació.

⁵¹ Articles de la Constitució espanyola (desembre de 1978) que fan referència a l'educació ètico-cívica:

1.1. Espanya es constitueix en un Estat social i democràtic de Dret, que propugna com a valors superiors de la seva ordenació jurídica la llibertat, la justícia, la igualtat i el pluralisme polític.

27.2. L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals.

establertes a la LODE⁵². En aquestes finalitats hi tenen un paper remarcats valors i actituds:

- a) El ple desenvolupament de la personalitat de l'escolar.
- b) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència.
- c) L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
- d) La capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.
- e) La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya.
- f) La preparació per participar activament en la vida social i cultural.
- g) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.(p.8)

En l'article 2 punt 3 es torna a incidir en valors i actituds quan s'estableixen els principis en què s'ha de basar l'activitat educativa:

3. L'activitat educativa es desenvoluparà atenent els principis següents:
- a) Formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida (personal, familiar, social i professional).
[...]
 - c) L'efectiva igualtat de drets entre els sexes, i el rebuig a tot tipus de discriminació, i el respecte a totes les cultures.
 - d) El desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític.
 - e) El foment dels hàbits de comportament democràtic.
 - h) La metodologia activa que asseguri la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge.
 - j) La relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.
 - k) La formació en el respecte i defensa del medi ambient. (p. 8 i 9)

La LOGSE també inclou uns *valors implícits* des del moment que ha optat per ampliar l'ensenyament obligatori als setze anys (contemplat com un dret social bàsic), quan eleva de categoria la formació professional en incloure-la en la formació de base dins la secundària obligatòria i en demanar el títol de batxillerat per accedir a la formació professional de grau superior, o quan fa participar tota la comunitat escolar en la marxa de la institució docent.

4.1.2. Ensenyaments mínims

Dins dels ensenyaments mínims que han de regir en totes les comunitats educatives, es fa referència específica a actituds i valors en llocs diferents.

⁵² Els principis i els valors que s'exposen són exactament els mateixos que van sortir com a finalitats de l'activitat educativa a la LODE (títol preliminar, article 2.1).

b)

- Desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per gaudir d'obres i manifestacions artístiques.

d)

- Col·laborar amb altres persones per resoldre de forma creativa problemes a partir de l'experiència diària.

e)

- Actuar amb autonomia
 - en les activitats habituals,
 - en les relacions de grup.
- Desenvolupar possibilitats
 - de prendre iniciatives,
 - d'establir relacions afectives.

f)

- Col·laborar
 - en la planificació d'activitats en grup,
 - en la realització d'activitats en grup.
- Acceptar normes i regles.
- Articular objectius i interessos propis amb els altres membres del grup.
- Respectar punts de vista diferents.
- Assumir les responsabilitats que corresponguin.

g)

- Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes.
- Ser solidari.
- Reconèixer i valorar críticament les diferències de tipus social.
- Rebutjar qualsevol discriminació per diferències de sexe, classe social, creences, raça i altres característiques individuals i socials.

h)

- Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana.
- Actuar d'acord amb els valors bàsics.

i)

- Contribuir activament en la defensa, conservació i millora del medi ambient.

j)

- Participar en la conservació i millora del patrimoni cultural.
- Respectar la diversitat lingüística i cultural com a dret dels pobles i dels individus.
- Desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret.

k)

- Apreciar el propi cos.
- Contribuir al seu desenvolupament.
- Adoptar hàbits de salut i benestar.
- Valorar les repercussions de determinades conductes sobre la salut i la qualitat de vida.

A la *introducció*, quan s'indica de quina noció de currículum es parteix:

La noció de currículum no s'ha de circumscriure a un senzill programa o pla d'estudis, limitat exclusivament a continguts intel·lectuals, sinó que engloba totes les possibilitats d'aprenentatge que ofereix l'escola, referides a coneixements conceptuals, procediments, destreses, actituds i valors. (Equipo Edelvives, 1993a, p. 113)

També quan es diu que els ensenyaments mínims han de respondre a demandes socioculturals:

[...] el seu aprenentatge (ensenyaments mínims) contribuirà al procés de socialització dels alumnes, a l'assimilació dels sabers cívics i a l'estima del patrimoni cultural de la societat a la qual pertanyen i de la qual hauran de ser en la seva vida adulta membres actius i responsables. (Equipo Edelvives, 1993a, p. 115)

O quan es comenten els continguts del currículum:

[...] el currículum no ha de limitar-se [...] a l'adquisició de coneixements i conceptes, sinó que ha de promoure una educació estimuladora de totes les capacitats de l'alumne [...] s'especifiquen, a cada una de les àrees, tres tipus de continguts: els conceptes, relatius també a fets i principis; els procediments i, en general, varietats del «saber fer» teòric o pràctic, i els referits a actituds, normes i valors. En aquest darrer aspecte, juntament amb els d'ordre científic, tecnològic i estètic, es recullen, amb tota la seva rellevància, els de caràcter moral que impregnen tota l'educació. (Equipo Edelvives, 1993a, p. 115)

A l'article 2, quan s'estableixen els *objectius generals de l'educació primària*, on apareixen àmpliament els valors i les actituds. Al quadre que s'adjunta a continuació s'indiquen les referències que s'hi fan en cada objectiu.

Finalment, a l'annex 1, quan es parla de *les àrees*, en els objectius generals de cadascuna, generalment s'hi tracten els valors i les actituds aplicats a aquestes. També en els continguts (distribuïts per blocs) apareixen amb la paraula *actituds* continguts que fan referència explícita a actituds relacionades amb el bloc on són incloses.

4.1.3. Currículum per al territori MEC

El Reial Decret que regeix per al territori MEC fa seu el que indica el Decret sobre ensenyaments mínims. Per tant, inclou les mateixes referències a valors i actituds, però n'incorpora algunes més.

En la *introducció* hi ha clares referències a les actituds quan s'indica que s'ha d'assegurar el desenvolupament integral de l'individu:

[el currículum] inclogui altres aspectes que contribueixen al desenvolupament de les persones, com són les habilitats pràctiques, les actituds i els valors. L'educació social i l'educació moral constitueixen un element fonamental del procés educatiu, que han de permetre als alumnes actuar amb comportaments responsables dins la societat actual i del futur, una societat pluralista, en la qual les pròpies creences, valoracions i opcions han de conviure en el respecte a les creences i valors de les altres persones. (Equipo Edelvives, 1993b, p. 14)

O quan explicita el caràcter integral del currículum:

El caràcter integral del currículum significa també que s'hi incorporen elements educatius bàsics, que han d'integrar-se en les diferents àrees i que la societat demanda, com ara l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat entre els sexes, educació ambiental, educació sexual, educació del consumidor i educació viària. (Equipo Edelvives, 1993b, p. 14)

Els *objectius d'etapa (article 4)* fan les mateixes referències a valors i actituds que els inclosos en el decret d'ensenyaments mínims, ja que els dos grups d'objectius són exactament els mateixos.

El Reial Decret incorpora una referència explícita als eixos transversals i, concretament, a l'educació moral i cívica en el seu *article 5*, punt 4, quan parla de *les àrees*:

4. L'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació viària estaran presents a través de les diferents àrees al llarg de tota l'educació primària. (Equipo Edelvives, 1993b, p. 21)

A *l'annex*, quan parla de les àrees, fa el mateix tractament que el Decret d'ensenyaments mínims.

Posteriorment al Decret, el Ministeri d'Educació ha editat *material de suport* per treballar els eixos transversals. Concretament, l'any 92 va publicar dins de «Materiales para la Reforma» (coneguts com les *cajas rojas*) una col·lecció de llibres sobre temes transversals amb orientacions i possibles desplegaments curriculars per a cada tema transversal (entre els quals hi ha el d'educació moral i cívica), i l'any 93, un altre llibre —*Temas transversales y Desarrollo curricular*—, que completava el que s'havia plantejat anteriorment sobre aquesta temàtica.

L'any 94, quan va donar propostes d'acció per als centres (MEC, 1994), incloïa l'educació de valors dins dels àmbits i factors de qualitat. A més d'insistir en la seva importància dins l'ensenyament obligatori i de donar algunes pautes de treball, especificava on es trobaven els valors en el currículum:

Hi ha tres elements directament relacionats amb l'educació en valors: la incorporació d'actituds dins dels continguts educatius, l'establiment de l'educació moral i cívica com a ensenyament transversal al currículum i la determinació d'altres ensenyaments transversals que, així mateix, tenen importants connotacions de valor. (p. 38)

També, en una resolució del 7 de setembre de 1994, de la Secretaria de l'Estat d'Educació publicada al BOE núm. 228, del 13 de setembre de 1994, es donen *orientacions per al desenvolupament en l'educació en valors en les activitats educatives* dels centres docents. Entre d'altres aspectes s'hi citen els següents:

1. El desenvolupament d'actituds i hàbits en els alumnes en les diferents etapes educatives es fa prenent en consideració un conjunt de temes relacionats amb els diferents aspectes generals o particulars de la seva vida personal i social. Aquests temes són l'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, l'educació per a la igualtat d'oportunitats entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació per a la salut, l'educació del consumidor i l'educació viària. El caràcter transversal d'aquests temes aconsella que sigui el propi centre educatiu el que, per mitjà de tots els seus professors, s'ocupi de fer efectiva la seva presència en els ensenyaments que s'hi imparteixen.

2. L'educació moral i cívica és el fonament primer de la formació que proporcionen els centres educatius, constitueix l'eix de referència al voltant del qual giren la resta dels temes transversals i està implícita en totes les àrees i matèries del currículum. Per això, el centre educatiu com a institució es responsabilitzarà de la formació moral i cívica de tots els seus alumnes, que quedarà reflectida en les seves normes de funcionament, en la programació dels ensenyaments i en les actuacions de tots els membres de la comunitat escolar.

[...]

4. Els projectes curriculars d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria recolliran la forma com es garanteixi, [...] la presència d'aquests temes transversals en tota l'etapa i en les àrees del currículum.

[...]

6. Els professors tindran en compte el desenvolupament d'actituds i hàbits en relació amb els temes transversals en l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, de la programació dels ensenyaments i de la pràctica docent, especialment en totes les etapes educatives en les quals l'avaluació té un caràcter global. (p. 29.263)

4.1.4. Ordenació curricular per a Catalunya

El decret que estableix l'ordenació curricular a Catalunya incideix, dins la seva *presentació*, en consideracions que inclouen valors i actituds:

[...] Les possibilitats d'aprendre, d'educar-se en els valors i en l'adquisició d'actituds i hàbits són molt grans [...] El centre educatiu ha d'ajudar l'alumne a construir una imatge positiva d'ell mateix, una representació adequada de les pròpies possibilitats a través dels coneixements i l'experiència que li prové de moltes activitats diversificades

i adequades a l'edat. És en aquest marc on s'ha de potenciar l'educació de la sensibilitat que facilita i afavoreix els comportaments cívics i ètics indispensables per a la bona convivència i la pròpia estabilitat personal. (Departament d'Ensenyament, 1992, p. 43)

A l'article 2 s'estableixen els *objectius generals de l'etapa* que es relacionen àmpliament amb valors i actituds. En el quadre adjunt s'indiquen les referències que s'hi fan dins de cada objectiu.

Objectius de l'educació primària (expressats en termes de capacitats que s'han d'assolir). Ordenació curricular de Catalunya. Referències a valors i actituds

2.1)
<ul style="list-style-type: none">• Acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació.• Progressar en l'autonomia i la iniciativa personal.
2.2)
<ul style="list-style-type: none">• Progressar en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal.
2.3)
<ul style="list-style-type: none">• Mostrar-se participatiu i solidari.• Respectar els valors morals, socials i ètics propis i d'altri.• Exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d'estima per la pau.
2.8)
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre la importància que té la conservació i millora del medi físic i natural per a la humanitat.
2.9)
<ul style="list-style-type: none">• Progressar en el sentiment de pertinença al país (Catalunya).
2.10)
<ul style="list-style-type: none">• Mostrar actituds de respecte, conservació i ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals.
2.12)
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per gaudir de les manifestacions artístiques.
2.13)
<ul style="list-style-type: none">• Gaudir del patrimoni cultural i participar en la seva conservació.• Respectar la diversitat lingüística i cultural dels pobles i les persones.

Quan es parla de les *àrees*, en els objectius generals hi ha alguna referència a valors i actituds aplicats a aquestes. Hi apareix també un bloc de continguts que, amb el nom d'«actituds, valors i normes», inclou continguts actitudinals relacionats amb l'àrea.

Al final de l'annex i després de tractar les àrees, s'inclou un apartat definit com a «*Actituds, valors i normes globals*», on s'indica que:

[...] es presenta un conjunt d'actituds, valors i normes globals no lligades a cap àrea en concret. Aquestes actituds, valors i normes globals del currículum

s'han de tenir presents en totes les activitats docents del centre i han d'impregnar qualsevol relació escolar de convivència i interrelació.

Les actituds globals poden ser tractades des de cadascuna de les àrees; es redacten en forma d'objectius terminals que cal assolir al final de l'etapa, i els equips de mestres les han de tenir en compte en fer les programacions mantenint-ne el tractament de forma continuada, cicle per cicle, per aconseguir el seu assoliment en finalitzar l'etapa. (p. 99)

Segueixen a aquestes frases trenta-quatre objectius terminals d'actituds globals.

Posteriorment, l'any 94, el Departament d'Ensenyament va publicar un llibre, Educació primària. Currículum, on es donen orientacions sobre l'etapa, com s'hi ha de treballar el currículum i s'ofereixen exemples de segon nivell de concreció. Dins les orientacions sobre l'etapa es fa referència a valors i actituds:

Les finalitats bàsiques d'aquesta etapa educativa són proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges instrumentals per desenvolupar les capacitats de sociabilitat, de relació i de descoberta dins d'un àmbit físic i afectiu adequat a les seves característiques i a les seves experiències prèvies. (Departament d'Ensenyament, 1994, p. 9)

Es torna a fer referència al «Conjunt d'actituds, valors i normes globals no lligades a cap àrea concreta» en els mateixos termes que sortia al decret de l'ordenació curricular, afegint-hi, però:

Així l'esperit crític positiu, la col·laboració, la formació en la democràcia, la valoració del treball ben fet en la mesura de les possibilitats de cadascú, el rebuig a la discriminació, la solidaritat raonada i qualsevol altra actitud que propiciï l'adquisició de principis ètics i de relació social hauran de ser assumits per mestres i alumnes. (p. 26)

S'hi introdueix un apartat sobre eixos transversals del currículum on s'indica que hi ha aspectes destacables socialment

[...] que també han de formar part del currículum i, per tant, del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquests aspectes no sempre tenen un tractament explícit en els continguts i en els objectius de l'etapa, però sí que, de forma implícita, no solament se'ls dona cabuda, sinó que també es propicia la seva incorporació en els projectes curriculars de centre. (p. 93)

En aquest apartat s'explicita la importància dels eixos que s'han de tractar, concretament es fa referència a consum, educació per a la salut, educació viària, tecnologia de la informació, diversitat intercultural i no discriminació per raons de sexe, que, naturalment, inclouen valors i actituds.

4.2. ANÀLISI DEL CURRÍCULUM DEL MEC I DE LA GENERALITAT CATALANA

A partir de l'exposició que s'acaba de realitzar sobre les disposicions legals de les administracions educatives del territori MEC i de la Generalitat de Catalunya referents als currículums de primària que tenen implicacions amb valors i actituds, a continuació es fa una anàlisi de com s'han concretat aquestes en els objectius generals d'etapa i en les àrees curriculars, per centrar-nos darrerament en el tractament global que es fa de valors i actituds.

Som conscients que l'anàlisi d'un currículum oficial a partir sols de la documentació fixada per l'Administració sempre és incomplet, ja que aquesta és el punt teòric de referència, però no tracta la seva implantació. Si la tinguéssim present en el que fa referència a l'educació de valors i actituds (que no és pas l'objecte d'estudi d'aquest treball), l'anàlisi comportaria aspectes negatius que posarien en evidència la manca d'interès i coherència de les administracions, sobretot pel que fa a la catalana, que ha aportat recursos i ajuts institucional molt minsos en relació amb aquesta temàtica.

4.2.1. Els objectius generals d'etapa

Els objectius generals de l'etapa de primària dels dos dissenys parteixen dels ensenyaments mínims corresponents a l'educació primària establerts per l'Estat, més concretament, dels objectius que s'hi estipulen. Recullen, tal com s'especifica a la LOGSE, el marc curricular o les propostes fetes per la Generalitat i el MEC anteriors a la publicació del currículum oficial⁵³, objectius que fan referència a capacitats, concretament als cinc grans tipus de capacitats humanes que s'especifiquen en el marc curricular (cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal —afectives—, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social) i que apunten cap a una educació integral de l'individu.

En tots dos casos els objectius són semblants malgrat que existeixin algunes diferències entre ells. Els objectius generals d'etapa del territori MEC són exactament els mateixos que els que figuren en els

⁷ Les dues administracions van fer avançaments sobre el que seria el currículum amb la publicació de documents de debat sobre aquest: *Disseny Curricular. Ensenyament primari*, editat l'any 90 per la Generalitat de Catalunya, i *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, editat l'any 89 pel MEC.

ensenyaments mínims, mentre que en els de la Generalitat hi ha variacions. Els primers incideixen més en les relacions de grup i en la col·laboració, mentre que en els segons s'explicita la necessitat del coneixement i del sentiment de pertinença al territori nacional, en aquest cas Catalunya, o la necessitat de conèixer i d'acceptar la pròpia identitat. En tots dos figuren àmpliament actituds de tota mena envers un mateix, les altres persones o l'espai que ens envolta.

Alguns aspectes que cal destacar en els objectius generals d'etapa són els següents:

Els objectius recullen *dos enfocaments diferents de valors*: els que s'entenen com a finalitat en si mateixos i que tenen un sentit terminal i els que es consideren mitjans per a un fi i que tenen un sentit instrumental. En l'àmbit teòric, quan s'ha parlat de valors ja s'ha fet incidència en aquesta diferenciació, malgrat que el que s'indica ara en referència als valors instrumentals no recull exactament les característiques donades per Escámez i Ortega (1986) o Rokeach (1973) que allà s'han citat⁵⁴. Podríem considerar que el sentit instrumental de les administracions es dóna quan davant d'un contingut el fan valorar, reconèixer la seva importància o estar predisposat positivament envers aquest. En cap desplegament ni en orientacions posteriors del currículum es fa incidència en aquest fet, situació que pot provocar confusió en el professorat o fer que no s'adoptin les estratègies adequades per tractar les característiques específiques de cadascun.

Una altra qüestió que cal destacar és que els objectius *no abracen*, de vegades, *la comprensió, la presa de posició ni l'actuació per assolir el que s'hi proposa*. Així, trobem en el punt 2.3 de la Generalitat la referència a «Comprendre la importància que té la conservació i millora del medi físic i natural», però no hi consta cap actuació determinada encara que es demani «Mostrar actituds de respecte». En el currículum del MEC, en canvi, s'opta principalment per l'actuació: «Actuar amb autonomia» (e), «Acceptar normes i regles» (f), i en canvi surt poques vegades el fet de «Reconèixer, conèixer, comprendre...». En general, en els dos currículums no surten explícitament el desenvolupament de

⁸ Bolívar (1992) dedica part del seu treball a posar de manifest com la reforma recull aquestes opcions que, segons l'autor, barreja tendències i enfocaments diferents sense tenir un criteri clar. Per ell en el currículum oficial s'entén el valor com a marc orientatiu o com a valoració subjectiva lligada a l'apreciació o a l'interès envers el contingut, i aquest darrer aspecte és el que més s'utilitza. Aquesta posició, a més, pot donar-se envers un objecte, un contingut o una situació cap a la qual es té una disposició particular (valorar com a avaluació subjectiva d'un objecte actitudinal qualsevol) o en referència a uns criteris ètics justificats i compartits (valorar una predisposició de la personalitat envers valors socials compartits).

les habilitats necessàries per arribar a aconseguir objectius d'autonomia personal, relacional o social.

Exemples d'objectius generals d'etapa

--

Amb sentit terminal

- Actuar amb autonomia (e. MEC).
- Ser solidari (g. MEC).
- Acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació (2.1. Generalitat).
- Gaudir del patrimoni cultural i participar en la seva conservació (2.13. Generalitat).

Amb sentit instrumental

- Reconèixer i valorar críticament les diferències de tipus social (g. MEC).
- Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana (h. MEC).

Finalment, hi ha *objectius amb continguts semblants* en un mateix currículum, per exemple: la col·laboració amb les altres persones surt a l'objectiu *d* i *f* del MEC, encara que aplicada a camps diferents.

4.2.2. Les àrees curriculars

En aquest apartat ens centrarem en dos aspectes. El primer recull l'anàlisi dels components inclosos en el DC dins les àrees (objectius, continguts i objectius terminals/criteris d'avaluació). El segon inclou una anàlisi global de les àrees en funció dels objectius generals d'etapa que fan referència a valors i actituds.

4.2.2.1. Els objectius d'àrea

Els objectius d'àrea es deriven dels objectius generals d'etapa, i han de recollir les capacitats que l'alumnat ha d'assolir al final de l'etapa. Per tant, s'hi haurien de trobar reflectits no sols aspectes disciplinaris, sinó també allò que es pretén dels objectius d'etapa. Aquesta anàlisi es realitzarà al final d'aquest apartat. Ara tan sols volem comentar que hi apareixen capacitats que fan referència a actituds i que, com els objectius d'etapa, trobem que alguna vegada s'adrecen a conductes, però que oblidem la comprensió o la presa de posició o s'hi barregen objectius adreçats a crear interès i motivar, amb d'altres que tenen

finalitat en si mateixos. No obstant això, dins d'una mateixa àrea els objectius normalment comprenen el coneixement de l'objecte d'estudi, els procediments que se'n desprenen o que és necessari utilitzar-los per arribar al seu aprenentatge i a les accions que demanen aplicació dels coneixements. El raonament sobre l'àmbit d'estudi no surt gaires vegades.

Objectius que comporten accions determinades, però no reflexions sobre aquestes ni presa de postura

- *MEC*. Educació artística. Objectiu 5: Realitzar produccions artístiques de forma cooperativa que suposin papers diferenciats i complementaris en l'elaboració d'un producte final.
- *Generalitat*. Àrea d'educació física. Objectiu 5: Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.

Objectiu que crea interès

- *Generalitat*. Medi social i cultural. Objectiu 10: Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, historicoartístiques i estètiques

Objectiu que tingui finalitat pròpia

- *MEC*. Matemàtiques. Objectiu 3: Utilitzar instruments senzills de càlcul i mesura decidint, en cada cas, sobre la possible pertinença i sobre els avantatges que implica el seu ús i sotmetent els resultats a una revisió sistemàtica.

4.2.2.2. Els continguts d'àrea

Els continguts d'àrea que fan referència a actituds en el currículum tenen caires diferents:

N'hi ha una gran part que són *motivacions* envers els continguts que s'han de treballar (*sensibilitat, valoració o interès* són les paraules més utilitzades). Respondrien a un hipotètic objectiu actitudinal general que digués: «Valorar els coneixements acumulats per la societat», «Mostrar interès i curiositat intel·lectual vers els aprenentatges escolars»...

N'hi ha que són *aplicacions dels continguts actitudinals generals* a les àrees o, simplement, continguts actitudinals generals que poden estar en qualsevol àrea. Dins d'aquests dos hi trobaríem els que tenen relació amb la postura personal davant de qualsevol tasca que calgui realitzar (ser responsable, tenir confiança en les capacitats personals...); o en la manera de treballar (ser sistemàtic, estructurat, ordenat, pulcre, manipular correctament instruments o materials que s'utilitzen per treballar...), i els que tenen a veure amb la relació que es manté amb les altres persones i amb l'entorn natural i social.

N'hi ha uns altres, pocs, que surten *d'actituds relacionades directament amb l'àrea concreta* on es troben (encara que també es podrien considerar, en una visió àmplia, com a derivacions dels continguts generals actitudinals).

Exemples de continguts generals d'etapa referits a actituds

De motivació envers els continguts

- *MEC.* Educació artística. La composició plàstica i visual: Elements formals: 4. Disposició per sistematitzar les troballes de les exploracions que es duuguin a terme amb els diferents elements plàstics i visuals.
- *Generalitat.* Llengües estrangeres: 1. Interès en la producció d'entonacions, ritmes i sons nous.

Aplicacions dels continguts actitudinals generals

- *MEC.* Matemàtiques. Nombres i operacions: Confiança en les pròpies capacitats i gust per l'elaboració i l'ús d'estratègies personals de càlcul mental.
- *Generalitat.* Llengua: 8. Sentit crític davant les produccions escrites, publicitàries i multimèdia.

Continguts actitudinals generals sense aplicació concreta a l'àrea

- *MEC.* Matemàtiques. Nombre. Operacions: 8. Perseverança en la recerca de solucions a un problema.
- *Generalitat.* Medi natural: 1. Respecte per les normes relatives a la conservació de materials, seguretat i higiene.
- *MEC.* Coneixement del medi natural, social i cultural. Els materials i les seves propietats: 3. Sensibilitat davant la necessitat que nens i nenes participin de forma igualitària en la realització de diverses experiències, rebutjant la divisió del treball en funció del sexe.
- *Generalitat.* Medi social: 1.2. Acceptació de normes referides a si mateix com a persona i com a membre d'una comunitat.

Implicits a l'àrea concreta

- *MEC.* Coneixement del medi natural, social i cultural. Els materials i les seves propietats: 1. Cura en l'ús dels materials atenent criteris d'economia, eficàcia i seguretat.
- *Generalitat.* Educació artística. Música: 6. Justesa i precisió en les interpretacions rítmiques i en l'afinació.

En cap moment, però, no es fa referència a l'origen diferent d'aquests continguts actitudinals i, com es veurà més endavant, els que es refereixen al segon bloc no recullen en la totalitat de les àrees el seu desplegament. Així, per exemple, «L'ús correcte dels materials» no surt a totes les àrees aplicat als materials específics que s'hi utilitzen.

Si centrem l'atenció en com estan estructurats els continguts dins l'àrea, veurem que l'elecció en els dos dissenys que ens ocupen és diferent.

En el *disseny de la Generalitat*, els blocs de continguts estan estipulats a partir de la seva tipologia: procediments; fets, conceptes i sistemes conceptuals, i actituds, valors i normes. Aquesta distribució permet, a l'hora de realitzar el desenvolupament del projecte amb l'establiment del PCC i les programacions que comporta, fer entrades a partir de la tipologia dels continguts donant llibertat d'elecció. Així mateix, les possibilitats que es tenen dins la programació d'aula també són àmplies, pel fet de poder incloure els continguts que es desitgin per tipologies, dins les unitats didàctiques.

Exemple de tipologia de continguts que apareixen dins d'una àrea en l'ordenació curricular a Catalunya

Àrea de matemàtiques. Actituds, valors i normes

1. Interrogació i investigació davant qualsevol situació, problema o informació contrastable.
 2. Apreciació en la vida quotidiana, en la natura, l'art, les ciències, la tecnologia, dels aspectes que poden ser definits i expressats per mitjà de la matemàtica.
 3. Recreació mitjançant l'ús d'elements lúdics que comportin un treball matemàtic.
- [...]

L'estructuració dels continguts que fa el *currículum del Ministeri* és diferent. La seva entrada es realitza per blocs temàtics, cada un dels quals inclou les tres tipologies de continguts.

Si bé s'argumenta que aquests blocs no constitueixen unitats i que els diferents tipus de contingut s'han d'abordar interrelacionant-se, el mateix enunciat del bloc duu a considerar-lo com un bloc conceptual en la quasi totalitat d'ocasions. Fixem-nos que «El paisatge», «El medi físic», «La mesura» o «Art i cultura», per exemple, no duen a evocar actituds, sinó conceptes (i de vegades, procediments). El fet que no hi hagi cap bloc que porti a un reconeixement directe d'actituds (no n'hi ha cap que parli de la col·laboració amb les altres persones, la conservació de l'entorn o l'acceptació de la diversitat, per exemple) facilita que aquestes no prenguin rellevància i, en canvi, sí que ho facin altres tipus de continguts. Normalment, l'entrada rellevant de treball és a partir de continguts conceptuals i després se cerquen quins procediments i actituds són les que es deriven dels conceptes evocats.

Així mateix, a l'hora de fer seqüenciacions i programacions, els blocs poden condicionar l'estructuració (dins les unitats didàctiques, per exemple), malgrat que es comentés en el seu moment (en la proposta que va presentar el MEC abans de la publicació del Decret) que no impliquen unitats amb cos propi i que tenen un caràcter funcional.

Exemple de blocs que apareixen dins les àrees en el currículum del territori MEC

Medi natural, social i cultural

- L'ésser humà i la salut.
 - El paisatge.
 - El medi físic.
 - Canvis i paisatges històrics.
- [...]

Educació artística

- La imatge i la forma.
 - L'elaboració de composicions plàstiques i imatges.
 - El llenguatge musical.
 - Arts i cultures.
- [...]

Educació física

- El cos: imatge i percepció.
 - Salut corporal.
- [...]

Llengua castellana i literatura

- Usos i formes de la comunicació oral i escrita.
 - Sistemes de comunicació verbal i no verbal.
- [...]

Matemàtiques

- Nombres i operacions.
 - La mesura.
 - Organització de la informació.
- [...]

El fet que la classificació primera dels continguts no sigui per tipologies també pot dur a pensar que aquestes no són tan importants com els blocs, ja que estan en funció d'aquests i no pas directament dels objectius d'àrea.

4.2.2.3. Els objectius terminals. Els criteris d'avaluació

Dins del currículum de la Generalitat s'inclouen els *objectius terminals* que especifiquen tipus i grau d'aprenentatge i són avaluable. Delimiten, normalment, objectius envers continguts concrets i poc interrelacionats entre aquests i la resta. Aquesta mena d'objectius no consten en el currículum del MEC. La seva existència dins del DC català dóna peu que l'Administració faci més concrecions sobre com entén el currículum, fet que contradiu el grau d'obertura del qual se'l vol dotar. La Generalitat, a més, especifica que aquests objectius són els criteris que cal tenir presents en l'avaluació. L'existència d'objectius terminals encara és més greu en les «Actituds, valors i normes globals» (recordem que hi ha trenta-quatre objectius terminals en aquest bloc), ja que no dóna peu a l'adaptació dels objectius a la situació ni a les característiques individuals de l'alumnat.

Dins del territori MEC apareixen els *criteris d'avaluació* que estableixen, com els objectius terminals de la Generalitat, el tipus i el grau d'aprenentatge al qual s'espera que arribin els infants en un moment determinat. Inclouen més interrelacions entre continguts diversos que els de la Generalitat i més indeterminació, per la qual cosa són d'aplicació més àmplia, i això permet fer més adequacions individuals. No obstant això, el referent final de l'avaluació (i més si es té present la diversitat i l'adaptació que tot currículum ha de contemplar) haurien de ser els objectius generals d'etapa i d'àrea en tots dos currículums. Els objectius terminals i els criteris d'avaluació, per tant, haurien de ser orientatius i no prescriptius.

4.2.2.4. Les àrees i els objectius d'etapa

Finalment, dins d'aquest apartat d'àrees curriculars, es presenta l'anàlisi global de les àrees en funció dels objectius generals d'etapa que fan referència a valors i actituds. S'hi inclouen els objectius generals d'àrea, els continguts actitudinals i els objectius terminals per veure si compleixen la seva funció de ser els elements que serveixen, des de les àrees, per tractar els objectius generals d'etapa, referents principals de les programacions.

Observarem, com a exemple, quin desenvolupament es fa d'un objectiu actitudinal d'etapa dins de cada currículum. Els quadres adjunts assenyalen en quines àrees i en quins components s'hi veuen reflectits.

Ens aturarem, en primer lloc, en el *currículum de la Generalitat*. L'objectiu d'etapa 2.10, «Mostrar actituds de respecte, conservació i ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals», escollit per a

aquest currículum, recull actituds de respecte, conservació i ús correcte envers dues menes d'elements: un que trobem constantment en la vida quotidiana (recursos materials i tècnics) i un altre de més específic, però no per això menys habitual, referit a l'entorn natural. Veurem quin tractament en fan les àrees.

Si ens fixem en l'àrea de *llengua*, veurem que, malgrat que el treball dels continguts d'aquesta àrea comporta de vegades la manipulació de recursos materials o tècnics (abecedaris, targetes, llibres...), no hi figura cap referència dins dels objectius generals d'àrea ni dels continguts. Hem d'anar a cercar un objectiu terminal per trobar alguna referència a una part del material que pot veure's relacionat amb els «recursos materials» (els llibres de la biblioteca) dels quals se'ns parla en els objectius d'etapa.

Dins del *coneixement del medi social i cultural* tampoc no hi figuren objectius generals d'àrea que hi facin referència. El «respecte als béns materials» és l'únic contingut que hi trobem relacionat. Hem d'anar a un objectiu terminal «la defensa i conservació del medi natural» per trobar-hi alguna relació. Paradoxalment, aquest objectiu terminal no té cap referència en els continguts actitudinals ni en els objectius d'àrea, però sí que existeixen dins dels continguts conceptuals i procedimentals.

L'àrea que té clarament un tractament explícit de l'objectiu d'etapa és la del *coneixement del medi natural*: els objectius d'àrea, els continguts actitudinals i els objectius terminals hi fan clares referències a les actituds envers els recursos materials, tècnics i naturals.

Quant a l'àrea *artística visual i plàstica*, que per poder-la desenvolupar a les aules s'utilitzen recursos materials i tècnics, se'n fa cap referència dins els objectius d'àrea. No passa el mateix dins els continguts i els objectius terminals, en els quals es parla del respecte i la utilització correcta de materials.

L'àrea *d'educació física* inclou un objectiu general on se cita l'entorn natural, un contingut actitudinal amb referència explícita tant a la natura com a materials i un objectiu terminal que també recull els dos elements.

A les *matemàtiques* tan sols un contingut sobre «L'ús adequat de mitjans tècnics» pot fer referència a l'objectiu que ens interessa en aquests moments.

Currículum de la Generalitat

OBJECTIU D'ETAPA 2.10. Mostrar actituds de respecte, conservació i ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals.			
	<i>Objectius generals d'àrea</i>	<i>Continguts actitudinals</i>	<i>Objectius terminals</i>
<i>Llengua/ Llengües estrangeres</i>			16. Utilitzar la lectura [...] tot respectant els llibres [...].
<i>Coneixement del medi social i cultural</i>		2.3. Respecte dels béns materials de les persones, institucions o serveis.	43. Mostrar sensibilitat envers la necessitat de conservació del medi natural i actuar decididament en favor de la seva defensa i protecció.
<i>Coneixement del medi natural</i>	10. Adquirir actituds de respecte, conservació i aprofitament dels recursos humans, naturals i tècnics.	1. Respecte per les normes relatives a la conservació de materials [...]. 5. Responsabilitat en l'establiment de relacions amb les persones i l'entorn.	30. Tenir una actitud reflexiva sobre la influència de l'activitat humana en el medi [...] enumerar mitjans adients per a la prevenció. 44. Respecte per les normes relatives a la conservació de materials [...].
<i>Educació artística: música</i>			
<i>Educació artística: visual i plàstica</i>		4. Responsabilitat en la utilització correcta de les eines i materials.	36. Respectar els materials, eines i instruments i tenir cura del seu manteniment i endreça.
<i>Educació física</i>	8. Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura [...] demostrant respecte envers	10. Respecte a la natura, a les instal·lacions i al material.	32. Respectar, tenir cura de l'entorn, la natura, les instal·lacions i el material, tant propi com comunitari.

	l'entorn.		
<i>Matemàtiques</i>		8. Ús adequat dels mitjans tècnics de càlcul i representació.	

Finalment, a les àrees *d'educació artística*, en la seva vessant *musical*, i a *llengües estrangeres* no hi trobem cap referència a aquest objectiu (en aquesta darrera, però, hi apareix una frase dins dels objectius terminals que parla de «respectar els llibres»).

Si analitzem globalment el desenvolupament de l'objectiu d'etapa, trobem clares diferències entre unes àrees i unes altres. Mentre que el «respecte a la natura» figura en els *objectius generals* en aquelles àrees on els seus elements d'estudi tenen més contacte amb l'àmbit natural (el medi natural o l'educació física en la seva vessant d'exercitació en medis naturals), cosa que sembla lògica, l'«ús correcte, el respecte i la conservació dels recursos tècnics i materials» sols figura en una àrea, la del medi natural, quan dins el treball d'aula el trobem diàriament inclòs en una àrea o en una altra. Podríem afirmar, però, que si es contempen els *continguts actitudinals* que fan referència a l'objectiu general d'etapa, es podria omplir el dèficit que existeix a nivell d'objectius generals d'àrees. Si tenim present aquesta opció, parcialment són tractats en un ventall més ampli d'àrees (encara que no en totes). Una altra possibilitat, la de tenir presents els *objectius terminals* que contempen parcialment o totalment l'objectiu general d'etapa, inclouria el mateix nombre d'àrees que els continguts actitudinals, encara que les àrees no són les mateixes.

Ens fixarem ara en l'*ordenació curricular del MEC*. L'objectiu escollit dins del currículum del territori MEC «f) Col·laborar en la planificació i realització d'activitats en grup, acceptar les normes i regles que democràticament s'estableixin, articular els objectius i els interessos propis amb els dels altres membres del grup, respectant punts de vista distints, i assumir les responsabilitats que corresponguin», fa referència a la col·laboració amb les altres persones, respecte envers elles i responsabilitat pròpia. L'amplitud de l'objectiu i la implicació que té en qualsevol moment de la vida escolar de l'alumnat fa pensar que es trobarà en totes les àrees. Malgrat que es tracta d'un dels objectius generals que més representació té dins les àrees, n'hi ha una absència total o parcial en el seu contingut. L'exemple més greu el tenim en l'àrea de *matemàtiques*, ja que enlloc no es fa referència a l'objectiu. En *llengües estrangeres* sols apareix en els objectius i en *llengua i literatura catalana* no hi surt. En altres àrees (*educació física*, per

exemple), hi ha referència en els tres llocs consultats, encara que en els criteris d'avaluació s'hi fa referència de manera parcial. Això no obstant, en àrees com *medi natural, social i cultural, llengua i literatura castellana* o *educació física* es recull correctament l'objectiu actitudinal general observat.

Currículum del MEC

OBJECTIU D'ETAPA			
f) Col·laborar en la planificació i realització d'activitats en grup, acceptar les normes i regles que democràticament s'estableixin, articular els objectius i els interessos propis amb els d'altres membres del grup, respectant punts de vista diferents, i assumir les responsabilitats que corresponguin.			
	<i>Objectius generals d'àrea</i>	<i>Continguts actitudinals</i>	<i>Criteris d'avaluació</i>
<i>Llengua i literatura castellana</i>	4. Utilitzar la llengua oral per intercanviar idees, experiències i sentiments, adoptant una actitud respectuosa davant les aportacions dels altres i atenent les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu.	1.2. Respecte per les normes d'interacció verbal en les situacions de comunicació oral.	1. Participar de forma constructiva (escoltar, respectar les opinions alienes, arribar a acords, aportar opinions raonades...) en situacions de comunicacions relacionades amb l'activitat escolar (treballs en grup, debats, assemblees de classe, exposicions dels companys o del professor, etc.) respectant les normes que fan possible l'intercanvi en aquestes situacions. 12. Produir textos escrits [...], valorar l'adequació del producte [...] mitjançant una discussió en grup o amb el professor [...]. 13. Utilitzar produccions escrites pròpies i alienes [...] per organitzar i dur a terme tasques concretes individuals o col·lectives.

<p><i>Medi natural, social i cultural</i></p>	<p>2. Participar en activitats grupals adoptant un comportament constructiu, responsable i solidari, valorant les aportacions pròpies i alienes en funció d'objectius comuns i respectant els principis bàsics de funcionament democràtic.</p>	<p>8.1. Participació responsable en la realització de les tasques de grup. 8.2. Participació responsable en la presa de decisions del grup aportant les opinions pròpies i respectant les de les altres persones. 8.3. Respecte pels acords i per les decisions preses en assemblees i aconseguits mitjançant el diàleg entre tots els implicats. 8.4. Responsabilitat en l'exercici dels drets i dels deures que corresponguin com a membre del grup. 8.6. Solidaritat i comprensió davant problemes i necessitats de les altres persones. 8.7. Valoració del diàleg com a instrument privilegiat per solucionar els problemes de convivència i els conflictes d'interessos en relació amb les altres persones.</p>	<p>18. Utilitzar el diàleg per superar els conflictes i mostrar, en la conducta habitual i en l'ús del llenguatge, respecte envers les persones i els grups de diferent edat, sexe, raça i origen social, així com envers les persones i els grups amb creences i opinions diferents de les pròpies.</p>
<p><i>Llengües estrangeres</i></p>	<p>2. Utilitzar de forma oral la llengua estrangera per comunicar-se amb el professor i amb els altres estudiants en les activitats habituals de classe i en les situacions de comunicació</p>		

	creades per a aquesta finalitat, atenent les normes bàsiques de la comunicació interpersonal i adoptant una actitud respectuosa envers les aportacions de les altres persones.		
<i>Llengua i literatura catalanes</i>		2. Respecte al torn de paraules, a les intervencions i a les idees de les altres persones.	1. Participar de manera constructiva (atenció, respecte a opinions alienes, argumentació de les pròpies...) en situacions comunicatives característiques de la vida escolar (assemblees, exposicions, debats, col·loquis, activitats de grups...), integrant els elements convencionals que possibiliten l'intercanvi en situacions similars. 10. Produir textos escrits [...] i avaluar-ne l'adequació del resultat a les previsions mitjançant una anàlisi col·lectiva o amb la professora o el professor [...]. 11. Elaborar i utilitzar textos escrits propis i aliens com a tècniques d'organització del treball individual i col·lectiu.
<i>Educació artística</i>	5. Realitzar produccions artístiques de forma cooperativa que suposin papers diferenciats i complementaris en l'elaboració d'un producte final.	4.5. Valoració del treball en grup: actuació desinhibida, integració, qualitat de la interpretació, respecte a la persona que assumeix la direcció i les	13. Utilitzar alguns recursos dramàtics i expressius bàsics [...] en la realització de representacions col·lectives juntament amb altres companys i companyes. 14. Realitzar individualment o en

		normes de treball en grup.	grup produccions artístiques senzilles [...].
<i>Educació física</i>	6. Participar en jocs i activitats establint relacions equilibrades i constructives amb els altres nens i nenes [...].	2.4. Participació en activitats diverses, acceptant l'existència de diferències en el nivell de destresa. 5.3. Actitud de respecte per les normes i regles de joc. 5.4. Acceptació, dins d'una organització d'equip, del paper que correspongui desenvolupar com a jugador.	13. Col·laborar activament en el desenvolupament de jocs de grup, mostrant una actitud d'acceptació envers els altres nens i nenes i de superació de les petites frustracions que es puguin produir. 14. Respectar les normes establertes en els jocs, reconeixent la seva necessitat per assolir-ne una correcta organització i un correcte desenvolupament. 15. Identificar, com a valors fonamentals dels jocs i la pràctica d'activitats d'iniciació esportiva, l'esforç personal i les relacions que s'estableixen amb el grup, donant-los més importància que a uns altres aspectes de la competició.
<i>Matemàtiques</i>			

Com a *conclusió*, i a partir dels exemples escollits, es pot dir que les actituds i els valors d'àmbit general que figuren en els objectius generals d'etapa no sempre es contempen en totes les àrees (encara menys en tots els components d'aquestes). Si un valor o una actitud fa referència a la postura d'una persona en qualsevol apartat o a una actuació personal en qualsevol àmbit, s'hauria de veure reflectit en totes les àrees, i això no es dona. Les actituds més específiques que fan referència a àmbits disciplinaris concrets, hi són més contemplades.

4.2.3. Resum analític del tractament global de valors i actituds dins els currículums oficials

Els valors i les actituds, en tots dos currículums s'aborden de tres maneres diferents:

- Com a *valors i actituds globals* de caire general que figuren en els objectius d'etapa i que es troben reflectits també en algunes àrees dins dels objectius i continguts generals d'àrea (i objectius terminals en el cas de la Generalitat). En el cas de la Generalitat s'inclouen objectius terminals específics per a «Valors i actituds globals». Aquests valors i actituds han d'«impregnar el currículum», com es manifesta en les disposicions de la Generalitat.
- Com a *continguts d'ensenyament* inclosos dins de cada àrea, i que *fan referència a aquesta*. Malgrat que es pugui considerar que es desprenen dels objectius generals d'etapa, estan tan parcialitzades en les àrees i tenen tan poca connexió interàrees que són específics de cadascuna: interès per la lectura, esforç en l'emissió precisa de la veu, recreació mitjançant l'ús d'elements lúdics que comportin un treball matemàtic...
- Com a *eix transversal*. El currículum del MEC inclou explícitament l'eix d'educació moral i cívica, que, com a transversal, s'ha de treballar en totes les àrees i actuacions en la vida escolar. S'hi inclouen també més eixos transversals, tots els quals estan carregats de valors i actituds. La Generalitat proposa, en les seves orientacions sobre el currículum (1994) publicades posteriorment al decret d'ordenació curricular, eixos transversals amb el mateix tractament que els del MEC, però sense incloure-hi específicament el d'educació cívica i moral.

La situació en què es troben valors i actituds en el currículum és un xic caòtica. No se sap quina relació tenen el tres tractaments, si valors i actituds globals s'han de tractar com si fossin un eix transversal, com es contempen aquests a les àrees o com es relacionen amb les actituds que hi estan implícites i que són disciplinàries... Tot plegat fa la impressió que l'Administració educativa central, davant les pressions socials de determinats grups i de col·lectius educatius d'incloure aspectes d'educació moral i cívica en el currículum —juntament amb les concepcions curriculars sobre tipus de continguts que imperaven en els moments en què s'estava dissenyant el currículum—, volgués assumir aquestes tendències en la concreció d'un disseny curricular base sense reflexionar exactament sobre la natura de valors i actituds, ni les implicacions globals que comportaven en un currículum, ni les

necessitats que demanaven per incorporar-los realment a la pràctica educativa. Els currículums del territori MEC i de la Generalitat van partir del d'ensenyaments mínims, que patia dels problemes comentats, sense millorar gaire la situació.

Per pal·liar-la fa la impressió que posteriorment s'hi introduïssin els eixos transversals (en el decret de mínims no hi ha cap referència a eixos transversals). Aquests, en el currículum del territori MEC, surten en el seu article 5, punt 4, sense especificar gaire què són ni què cal fer-h4.1. En el currículum de la Generalitat no es parlava de cap eix transversal i sí de «Valors, actituds i normes globals».

A Catalunya s'ha d'esperar a la publicació, per part de la Generalitat, del llibre *Currículum. Educació Primària*, de 1994, perquè allà hi surti un apartat d'eixos transversals (entre els quals no n'hi figura cap d'educació moral i cívica) que no dona indicacions clares de què cal fer-h4.1. Al territori MEC, l'any 92, apareixen les *cajas rojas* del Ministeri sobre temes transversals, amb àmplia informació sobre com calia tractar aquests eixos, que, més tard, el 1994, torna a repetir amb un llibre dedicat exclusivament als temes transversals i el seu desenvolupament curricular; però sense aclarir la relació dels eixos amb els altres tractaments de valors i actituds en el currículum. S'ha d'esperar la resolució de la Secretaria de l'Estat d'Educació del 7 de setembre del 94 perquè hi hagi alguna connexió entre els diferents tractaments, encara que les que s'hi estableixen no són gaire abundants. S'hi especifica que:

L'educació moral i cívica és el fonament primer de la formació que proporcionen els centres educatius, constitueix l'eix de referència al voltant del qual giren la resta dels temes transversals i és implícita en totes les àrees i matèries del currículum. Per això, el centre educatiu com a institució es responsabilitzarà de la formació moral i cívica de tots els seus alumnes, que quedarà reflectida en les seves normes de funcionament, en la programació dels ensenyaments i en les actuacions de tots els membres de la comunitat escolar. (BOE, 228, p. 29.263)

Tot plegat, la manera com es contempen valors i actituds en el currículum, provoca confusió a les escoles sobre el que és prioritari, com s'han d'abordar valors i actituds, com s'han d'introduir en el desenvolupament curricular..., no sols per la manca d'orientacions posteriors sobre com cal programar i desenvolupar valors i actituds a l'escola, sinó també perquè la indefinició i l'embolic en el qual es troben no ajuda gens a poder dur a terme un desenvolupament coherent. La manca de prescripció explícita en aquest tema també hi contribueix, perquè, malgrat que hi ha valors i actituds en els objectius generals d'etapa, en no contemplar-se aquests en la totalitat de les àrees (com s'ha vist en l'anàlisi realitzada), es perd la seva significativitat, sobretot

per la importància que tenen, en realitat, les àrees dins del currículum. La no prescripció dels eixos transversals és un altre factor que contribueix al confusionisme i a la indefinició comentats.

SEGONA PART
PROPOSTA SOBRE EL TRACTAMENT DE LES
ACTITUDS EN EL CONTEXT ESCOLAR

Les pàgines que s'inclouen a continuació són, tal com ja s'ha indicat en la presentació inicial, les que es consideren l'eix central del treball. En aquestes línies es du a terme una proposta sobre com treballar les actituds a l'escola primària en el camp curricular i en l'institucional de la pròpia escola, amb els dos àmbits interrelacionats i plantejats com a dependents l'un de l'altre.

La proposta està fonamentada en la manera com s'entenen les actituds exposades en la primera part del treball i com s'aprenen aquestes. Així, el fet que les actituds tinguin antecedents cognitius, afectius i conductuals i puguin evidenciar-se en respostes cognitives, afectives i conductuals, el fet que tinguin capacitat d'influència en tots els aprenentatges que s'han de realitzar o en la manera que té cada persona de relacionar-se amb les altres i amb si mateixa..., donen orientacions determinades a la proposta, al mateix temps que fa obviar altres opcions. El mateix passa amb el funcionament de l'aprenentatge actitudinal, que és el que fa veure la importància que tenen no sols les verbalitzacions del professorat, les propostes de treball explícit, sinó també les interrelacions establertes, els models de l'entorn, les metodologies utilitzades, l'ambient de l'aula, les rutines escolars..., aspectes tots ells tractats en la proposta.

La proposta que es fa no és l'única possible i pretén ser oberta i amb aplicacions diverses, a fi que sigui adaptable a les característiques de cada escola. Això no obstant, en aquesta obertura s'ha parat especial atenció a incloure vies de reflexió i criteris que cal tenir en compte per dur a terme intervencions didàctiques, amb la intenció d'oferir instruments i vies d'acció, tant pel que fa al treball col·lectiu del professorat com al treball individual, així com a l'aplicat a l'aula o a l'escola en general, i abracen tant l'infant com el grup d'infants, el professor o la professora, el col·lectiu de mestres o la comunitat escolar. Per omplir de contingut les intencionalitats citades, l'estructura d'aquesta part inclou, en primer lloc, els principis generals que l'emmarquen, ja que si bé, com hem dit, aquesta intenta ser àmplia i pot donar peu a aplicacions diverses de treball actitudinal a l'escola, no és menys cert que parteix d'un marc ideològic, sociològic i psicopedagògic que la sustenta, la justifica i la limita. Amb aquesta intenció es tracta el model curricular que es proposa com a marc de la proposta, el model d'educació civicomoral que la sustenta, així com els components de treball de les actituds i la proposta d'un bloc d'actituds i valors generals que presideixi qualsevol decisió sobre aquests continguts. El segon capítol tracta el Projecte educatiu que es deriva dels principis anteriors.

5. PRINCIPIS GENERALS DEL PROJECTE

5.1. PROPOSTA CURRICULAR ON S'EMMARCA EL MODEL PROPOSAT

Fer una proposta sobre com cal treballar les actituds dins l'àmbit escolar demana definir dins de quin model curricular s'insereix, ja que les característiques d'aquest justifiquen i orienten la mena de propostes que es fan.

Recordem que la concepció que es tingui d'un model curricular depèn tant de la funció que es creu que ha de tenir l'escola, com de la idea de la societat que es vol o de la mena de persona que hi ha de viure. La resposta a aquestes qüestions donen peu a models curriculars diferents que tracten també de manera diferent el coneixement que es considera necessari incloure dins el currículum (les prioritats socials, el que es creu que és coneixement social, la valoració de camps de coneixement determinats, etc.), els responsables de la seva formulació, el paper dels docents i les docents, de l'alumnat o de la comunitat escolar.

El *model curricular* on s'emmarca la proposta parteix de considerar el *currículum* com un conjunt de principis i trets essencials consensuats socialment que ha d'obrir-se a la discussió crítica de la comunitat escolar per possibilitar la funció dialèctica dels docents i les docents, poder adequar-se al context, traslladar-se a la pràctica i ser eina de renovació pedagògica i anàlisi social. Un model que respon a una concepció curricular crítica que parteix de models pràctics amb una perspectiva dialèctica i integradora.

Aquesta concepció curricular implica que el currículum ha de proporcionar una experiència educativa comuna per a tots els membres d'una societat (Kirk, 1989), amb la necessitat, però, d'adaptar-se a una realitat determinada (context concret on es desenvoluparà).

La concepció curricular escollida demana també considerar que els problemes educatius no són neutres, com tampoc ho és el coneixement que es pretén impartir, ja que tots estan carregats de valors i d'interessos que els estigmatitzen i els caracteritzen. L'anàlisi i la reflexió compartida per part de la comunitat escolar són els processos que han de permetre posar en evidència aquests valors i interessos, implícits en la majoria d'ocasions, que condicionen no sols l'ensenyament que es du a terme, sinó també la seva finalitat.

Així mateix, el currículum s'entén com a font d'anàlisi i transformació de l'ensenyament i eina d'anàlisi i incidència crítica social. La reflexió sobre el que es pretén aconseguir, el que es fa, el que s'aconsegueix, el que incideix i condiona l'àmbit escolar, etc. ha de donar també vies de reflexió i d'acció sobre els problemes de l'ensenyament i de la societat. En aquest sentit, es considera necessari entendre el currículum com una construcció social on participen els agents educatius que tenen al seu càrrec la funció de l'ensenyament, amb l'obligada participació del col·lectiu educatiu que el durà a terme, així com de la comunitat educativa del centre escolar on es posa en funcionament el currículum.

Les idees que s'exposen porten a considerar el currículum com a concepte multifacètic, construït, discutit i gestionat en una varietat de nivells i d'àmbits. Un currículum que es construeix i que es desenvolupa a través de la interacció dinàmica, de l'acció i l'autoreflexió professional, que dóna importància a la crítica del saber, a la participació dels agents socials i a la interacció amb el context.

En aquesta concepció de currículum, el *desenvolupament curricular* s'entén dins d'un *model de procés* (Rué, 1996) on es dóna una relació de cooperació entre els diferents col·lectius que conformen la comunitat escolar, així com amb els agents institucionals, i on el diagnòstic de les necessitats i l'aplicació al context esdevenen bàsics. Entendríem, doncs, el projecte curricular com una eina que traspasa l'opció teòrica en propostes a les aules i on la planificació, l'acció i l'avaluació curricular esdevenen bàsiques a partir de la realitat contextual i del diàleg compartit.

Un desenvolupament curricular d'aquesta mena demana autonomia del centre educatiu —tant curricular com organitzativa i de gestió— i considerar que cada centre és singular. Per tant, el centre adquireix responsabilitat envers el disseny, el desenvolupament i la posada en pràctica curricular. Demana també canvis en el paper del professorat perquè esdevingui dissenyador i aplicador del currículum, així com atorgar un paper fonamental a l'equip docent i a l'actuació col·legiada. L'autonomia del centre docent, conjuntament amb la prioritització del treball en equip del professorat, possibilita que es puguin dur a terme accions més coherents amb les finalitats establertes i amb les característiques de l'escola tant dins la comunitat escolar com en la relació d'aquesta amb l'exterior (altres centres, altres agents educatius, etc.).

El model de desenvolupament curricular escollit, per tant, ha de:

- Facilitar la reflexió sobre la pràctica docent.

- Possibilitar l'autoreflexió i l'autoregulació professional i col·legiada del procés educatiu.
- Contemplar la realitat concreta de l'alumnat i del context escolar.
- Ser guia i orientació de la pràctica del professorat i de l'alumnat.
- Permetre la flexibilitat necessària d'adaptació a la situació i a les necessitats que sorgeixin en la interacció educativa.
- Possibilitar l'anàlisi contextual i social.
- Possibilitar el canvi educatiu, la innovació educativa.

Partint d'aquesta concepció curricular, la proposta que es fa sobre el treball actitudinal comporta la necessitat d'especificar quins seran els camps de treball actitudinal, així com quin tractament es farà dels continguts actitudinals en relació amb el seu desplegament i seva posada en acció.

5.1.1. Els camps de treball

Es parteix del supòsit que actituds i valors a l'escola s'haurien de treballar en dos camps:

- el *curricular*, que es concreta en el Projecte curricular i el seu desplegament fins arribar a la pràctica a l'aula;
- l'*institucional*, que configura la vida quotidiana del centre, la cultura i l'ambient escolar que s'instaura a partir d'elements diversos (normes, rutines, interaccions, estructures, organitzacions...).

En tots dos s'hauria de partir dels mateixos principis i intencionalitats i haurien d'estar coordinats per poder dur a terme un treball conjunt i coherent.

Aquesta opció implica tenir presents els valors i les actituds que cal treballar en *qualsevol acció o interrelació que es produeixi a l'escola*. Aquí s'aplica la frase que valors i actituds han d'*impregnar* el currículum i la vida quotidiana escolar.

També caldria dur a terme un *tractament transversal* dins del currículum i en la relació d'aquest amb la vida quotidiana escolar. Així mateix, i partint de la postura presa sobre l'equip docent, fóra necessari que *tot l'equip docent s'impliqués en el tractament* d'actituds i valors. Si aquests s'han de treballar en qualsevol acció escolar, la implicació del personal educador en el projecte, així com el treball de tots ells en equip, és condició necessària per donar coherència a la proposta. Aquesta implicació i el treball en equip permet dur a terme accions d'abast més ampli, que individualment no tenen cabuda. Al mateix

temps, la qualitat de la intervenció és més alta, perquè l'alumnat té elements que donen suport al que es fa en qualsevol moment. Evita contradiccions o accions repetides, reitera els plantejaments generals i no fomenta accions isolades que, encara que puguin estar en la trajectòria marcada, tenen repercussions més puntuals. La imatge que dóna el treball conjunt del professorat és un altre element que reforça el tractament actitudinal a l'escola.

5.1.2. Un tractament conscient, explícit, intencionat, planificat i globalitzat

Perquè les actituds i els valors tinguin un paper real a l'escola i no quedin sols en bones intencions, han de rebre un tractament conscient, explícit, intencionat, sistemàtic, planificat i globalitzat. Això comporta una sèrie d'accions.

Una d'aquestes accions es troba en la necessitat de *programar* el treball actitudinal, *d'executar la seva programació i d'avaluar-la*. Si les actituds i els valors que cal treballar han de ser presents en tota acció de la comunitat escolar, també fóra necessari contemplar-los com a objectius que cal assolir i continguts d'aprenentatge que s'han de programar, executar i avaluar. No es pot deixar el treball actitudinal a la improvisació, a la intencionalitat de cada professor o professora o que es manifesti només en definicions generals del que es vol aconseguir. Cal passar a nivells més concrets, programar, seqüenciar i temporitzar fins arribar a la pràctica d'aula i a la vida quotidiana d'escola. Aquestes accions no impliquen un tractament rígid i sense opció d'introduir altres continguts, activitats o plantejaments diferents en la posada en acció, etc., en cadascun dels processos educatius. La flexibilitat del treball i l'adaptació a les necessitats dinàmiques que van apareixent i que configuren la vida quotidiana escolar, és un principi que cal seguir. La intencionalitat de la programació i la planificació de les accions té la seva raó d'ésser a no deixar el treball actitudinal en mans de l'atzar, de predisposicions professionals determinades o del currículum ocult.

Una altra de les accions que caldria dur a terme parteix del que s'ha vist en pàgines anteriors en referència al fet que actituds i valors s'ensenyen de maneres diverses, algunes de les quals són poc explícites i conscienciades. Tenint en compte això, caldria que cada ensenyant i cada equip docent reflexionés sobre la seva pràctica professional, les seves actituds, les seves expectatives, la seva manera d'actuar, d'organitzar-se, d'interrelacionar-se..., a fi de poder analitzar què s'amaga al seu darrere i si estan o no d'acord amb les intencions educatives establertes. El mateix s'ha de fer amb els continguts

considerats com a escolars per assegurar-ne, malgrat la seva normalitat de presència, la necessitat i l'enfocament. Caldria també cercar el que hi manca, allò que implícitament es considera poc important per poder assegurar que és realment així. S'està parlant de *desvetllar l'ocult*, el que és tàcit o implícit *per fer-ho explícit*, qüestionar la normalitat per cercar les incongruències que hi ha, posar en evidència el que no es fa però que s'hauria de fer..., amb la intenció de dur a terme una acció educativa més coherent amb els objectius establerts.

Finalment, caldria també *dur a terme un tractament global d'actituds i valors*. Aquesta globalitat fa referència a diferents àmbits. En primer lloc, un tractament coherent amb les característiques de valors i actituds demana treballar conjuntament els aspectes cognitius, afectius i conductuals de les actituds i els valors (la qual cosa no implica que no es programin estratègies diferents per a cadascun). Demana també promoure la coherència entre valors, actituds i normes, així com relacionar aquests continguts amb la resta dels que es treballen a l'escola, tant si pertanyen a les àrees com a la vida quotidiana escolar. Finalment, aquesta globalitat ha de donar pas a una generalització de les actituds a unes altres situacions, és a dir, a una *aplicació* d'aquestes a uns altres contextos o situacions no escolars, amb la intencionalitat que actituds determinades (solidaritat amb els companys i les companyes, respecte a les pertinences de les altres persones...) no sols se centrin en els àmbits en què es treballen, sinó que es posin en acció en tota mena de situacions semblants.

5.2. EL MODEL D'EDUCACIÓ CIVICOMORAL

El tractament de les actituds que es proposa s'emmarca en un model d'educació moral que es basa en les propostes del grup GREM⁵⁵. *L'educació moral proposada* per aquest grup (AA.VV., 1992) s'entén com un àmbit de reflexió individual i col·lectiva que permeti elaborar de manera racional i autònoma principis generals de valor; una crítica de la realitat quotidiana i de les normes morals vigents i una elaboració creativa de formes més justes i adequades de convivència. Ha d'anar orientada a adquirir conductes i hàbits coherents amb els principis i les

⁵⁵ El model d'educació moral proposat per aquest grup està exposat en diferents articles i llibres que han publicat els seus membres. Alguns d'aquests treballs són: R.M. Buxarrais i altres (1991), M. Martínez i J.M. Puig (1991), J.M. Puig (1995), J.M. Puig i M. Martínez (1989).

normes que els sustenten. Els *objectius fonamentals* d'aquesta educació moral són:

- desenvolupar les estructures universals de judici moral que permetin l'adopció de principis generals de valor;
- formar les capacitats i l'adquisició dels coneixements necessaris per comprometre's en un diàleg crític i creatiu amb la realitat que permeti elaborar normes i projectes contextualitzats i justos, i
- adquirir les habilitats necessàries per fer coherents el judici i l'acció moral i per impulsar el desenvolupament d'una manera de ser que satisfaci el propi individu.

El model proposat en aquest treball parteix del que s'acaba de citar, però n'amplia o en ressalta aspectes determinats. És un model que abraça l'àmbit personal i social de l'individu⁵⁶ i que també demana la implicació afectiva, social i comportamental d'aquest.

El model inclou valors i actituds d'àmbit general i té com a predominants tres *finalitats* envers aquests. Cal tenir present que les finalitats que es citen no tenen el seu assoliment en l'etapa de primària, sinó que s'han de plantejar a llarg termini. A primària s'ha de treballar amb la idea que l'infant vagi fent camí cap a elles.

Una d'aquestes finalitats és que l'individu tingui un *equilibri personal* que li possibiliti estar content amb si mateix i mantenir relacions correctes amb les altres persones. Al mateix temps, es vol que tingui *autonomia personal* que li permeti cercar, analitzar, comprometre's o actuar sense influències externes que desvirtuïn els seus criteris d'elecció.

En el camp de l'educació moral això implica que cadascú assumeixi aspectes individuals (com són l'esforç, l'organització personal o la constància) que facilitin la consecució dels seus objectius, com també que *construeixi raonadament criteris civicomorals propis*, la qual cosa vol dir que busqui els valors que emmarcaran les seves actituds i que aquestes siguin escollides amb tota la llibertat possible.

Es vol, doncs, que la nena i el nen en l'etapa de primària cerquin l'equilibri personal i s'iniciïn en l'autonomia de les seves decisions, que

⁵⁶ Darrerament, hi ha tendències dins l'educació moral que se centren bàsicament en l'àmbit social de l'individu o en l'autonomia moral que ha de tenir, deixant de banda aspectes individuals que fan referència a ell mateix (com, per exemple, l'esforç, la constància, l'organització personal...) i que li possibiliten que sigui més equilibrat personalment i que es relacioni millor amb les altres persones pel fet de poder no sols exercir els seus drets, sinó també complir els seus deures.

cerquin i reflexionin sobre les seves raons i sentiments, que confeccionin els seus propis criteris i que traspassin els seus judicis i sentiments personals a accions responsables i coherents. Tot això en la mesura de les seves possibilitats, les quals són donades per les limitacions de l'edat i les característiques personals. És un model que, en paraules de Bull (1976), té com a finalitat *l'autonomia personal*, ja que ensenya a comparar i a sospesar diferents valors en situacions concretes, desenvolupa el judici crític mitjançant la reflexió i potencia tant la discriminació moral com la flexibilitat. Els criteris personals es plantegen amb necessitat de revisió, no tant perquè hagin de patir un canvi constant, sinó per reafirmar la seva conveniència o per matisar-los o canviar-los en allò que es cregui necessari. La reflexió sobre aquests criteris és el que possibilitarà (no confirmarà) que els valors i les actituds que es posseeixin no estiguin basats en percepcions subjectives.

El procés comentat, continuat en etapes posteriors, possibilita tenir una consistència personal, enfrontar-se als conflictes, poder analitzar i jutjar les diferents influències i normes socials o poder prendre una opció crítica i raonada davant d'aquestes basada en les decisions personals sense caure en alienacions, i podent-se distanciar d'adoctrinaments o coaccions encobertes. Aquest model, per tant, s'allunya d'entendre l'ensenyament d'actituds i valors com a quelcom absolut que l'alumnat ha d'acceptar i interioritzar, i també demana que l'infant *tingui motivacions pròpies i no imposades* per dur a terme les relacions amb les altres persones, amb si mateix o amb els objectes.

Una altra de les finalitats és que cada escolar en el futur sigui un *ciudadà o una ciutadana* amb drets i deures, *incorporat a la seva societat de forma crítica però constructiva i participativa*. Per arribar a aquesta incorporació en l'etapa de primària s'han de treballar les estratègies necessàries per a aquesta incorporació, a més de prioritzar la *comunicació amb les altres persones* (companyes i companys, prioritàriament) i *el diàleg amb elles* per poder conèixer què pensen, contrastar parers, contemplar i incorporar els parers d'altri i col·locar-se en el seu lloc. La relació amb les altres persones té la intenció no sols d'obtenir més informació i criteris que enriqueixin els propis coneixements, sinó també la de no potenciar persones individualistes, subjectives i insolidàries que sols es preocupin pels seus interessos.

La darrera finalitat se centra en el fet que *l'alumnat assumeixi els principis democràtics* que recullen els drets individuals, col·lectius i ambientals en oposició als interessos personals o grupals, i que conformen el conjunt de *valors universalment consensuats i compartits*.

Aquesta finalitat s'emmarca dins la necessitat que té tota societat democràtica de l'*existència de valors* que, sense ser absoluts, es transformin en *principis bàsics racionals* que guïïn les relacions i les accions. Victòria Camps es refereix a aquests principis com a *virtuts públiques* (1990) que han de fer més justa i més digna la vida col·lectiva, o com a *conjunt de drets fonamentals o valors compartits* producte de la civilització no solament occidental, que malgrat que siguin abstractes no es diferenciïn tant entre les civilitzacions (1993). No es tracta d'imposar valors absoluts que responguin als interessos de col·lectius concrets, sinó d'introduir principis de valors considerats com a necessaris en contextos i societats ben diferenciades. El respecte als drets humans, a la diversitat cultural o a l'entorn serien exemples representatius dels valors que ajuden a establir una convivència correcta amb les altres persones o a contemplar l'equilibri necessari amb el medi ambient. Els valors de *justícia, llibertat, respecte i democràcia* representen aquests principis bàsics. Tinguem present, però, tal com indica Camps (1993), que el fet

que tinguem uns valors universals no significa que no quedin encara moltes zones dubtoses i fosques, on el consens és complicat. (p. 18)

Optar per uns valors universals no vol dir que no hi hagi conflictes fins i tot en la seva interpretació, sobretot quan deixen de ser absoluts per passar a la pràctica.

A partir de les tres finalitats establertes, es proposa un model on les actituds, lligades als valors, facilitin la convivència en societats plurals amb termes de justícia, respecte i igualtat, on l'individu amb drets i deures individuals i socials no es vegi anul·lat per les imposicions de les altres persones o les pressions col·lectives, i on el diàleg explícit i raonat i la contemplació de les necessitats dels altres éssers humans sigui el referent en els conflictes. És un model que fuig de determinismes i de valors absoluts, però que opta per uns principis de valor universals, un equilibri i una autonomia personal i una incorporació social crítica de l'individu. És un model que escull els dos caràcters de l'educació moral enfrontats normalment: el *material*, que veu l'educació moral com a configuració moral del subjecte, i el *formal*, que l'entén com a formació de la seva capacitat moral (Quintana, 1995). S'hi incorpora el caràcter material perquè s'opta per uns valors universals, i el formal perquè es vol formar el judici moral de l'infant a fi que per si mateix trobi i descobreixi els seus valors i la seva moral.

Les finalitats que s'han exposat estan en consonància amb *l'educació en valors*, però preferim denominar-la *educació civicomoral*, educació que té una concepció àmplia dels valors i les actituds que inclou, ja que fa referència tant als que tenen a veure amb *la relació entre persones com*

envers un mateix o envers l'entorn físic i cultural. La definició dels àmbits que abraça l'educació moral, segons Puig i Martínez (1989), reflecteix perfectament l'amplitud a la qual ens referim

Estem en l'àmbit de l'educació moral quan ens plantejem temes vitalment importants, temes que afecten les possibilitats de viure una vida digna, plenament humana [...] Tant se val que els temes problematitzats es refereixin a l'àmbit de la vida individual i dels comportaments privats, o que, per contra, afectin decisions públiques de caràcter col·lectiu. Tant se val també que siguin temes qualificats de polítics, científics, ecològics, de justícia i igualtat, de convivència i relació interpersonal, o de qualsevol altra mena. Sempre que ens trobem davant una temàtica que d'alguna manera afecti en algun aspecte rellevant de la vida humana estarem davant un tema moral. (p. 22)

L'educació civicomoral de la proposta també inclou valors i actituds relacionats amb *normes convencionals*, concretament aquelles que regulen la vida col·lectiva —i més concretament, l'escolar— i les interaccions dels seus membres, de forma pactada o convencional, ja que es parteix del fet que (com afirmen Freinet, 1960, o Bolívar, 1995) tot individu, per ser realment moral, ha de ser també una bona ciutadana i un bon ciutadà i, per tant, ha de seguir les normes establertes, la qual cosa no implica que l'alumnat no pugui qüestionar les opcions preses ni cercar-hi tant els aspectes necessaris com els irrellevants.

A partir d'aquí, la proposta inclou valors i actituds considerats com a morals, socials i logicointel·lectuals.

Un aspecte en el qual volem fer incidència és en el *paper de l'afectivitat, de l'acció i de les relacions socials*. En els models d'educació moral que darrerament es proposen per treballar a l'escola apareix com a element bàsic el judici moral basat en el raonament que pot fer l'infant. Donar prioritat al fet que l'escolar raoni i que aquesta sigui la base de la seva autonomia moral i de la seva implicació social és una opció coherent i amb consistència, que obre camins i que possibilita vies de treball escolars. Així mateix, que l'escola s'amoïni per treballar el desenvolupament cognitiu de l'infant com a base per aconseguir nivells de judici moral més elaborats, no és únicament necessari sinó també imprescindible. Recordem com l'estructura cognitiva de l'infant condiona i possibilita el pensament moral i com el raonament lògic és condició necessària per al raonament moral. Recordem, però, que les habilitats socials eren també necessàries per arribar al judici moral. No obstant això, les propostes de treball que darrerament van apareixent se centren bàsicament en el camp cognitiu de l'alumnat, i la majoria deixen de banda les implicacions que té l'*afectivitat* de l'individu en l'adquisició de les actituds o, d'altres, la necessitat que el judici moral es transformi en conducta moral. Algunes propostes, fins i tot, han arribat a valorar tant l'àmbit cognitiu de la persona que sols han donat

models explicatius del desenvolupament moral basat en aquest àmbit (identificant moralitat amb racionalitat), o han afirmat que la persona, incorporant informació correcta i adequada de la realitat, pot canviar conductes, pensaments o interessos inadequats que té envers aquesta. Amb aquesta postura s'obvien clarament tots els sentiments i les emocions de l'individu i s'arriba a una sobrevaloració d'allò que és cognitiu enfront d'altres capacitats.

Volem insistir en la necessitat de tenir en compte més elements que els cognitius dins del treball de valors i actituds. Recollint aquesta necessitat, en el model que s'exposa es dóna rellevància a l'afectivitat, a la resposta conductual i a les relacions socials. *L'afectivitat* perquè és l'element que possibilita que cadascú se senti segur i a gust amb si mateix, amb el que pensa, amb el que sent i amb el que fa, i que afavoreix una relació més positiva amb les altres persones. A més, en les edats amb les quals se centra aquest treball (primària), les relacions afectives tenen un pes específic tan important que condueixen i caracteritzen les actituds que s'adquireixen o que es rebutgen.

La resposta en acció perquè és la manera com la persona més s'implica amb si mateixa i socialment, i possibilita dur a terme compromisos personals i socials necessaris per adquirir solidesa personal.

Finalment, es remarquen *les relacions que cal establir amb les altres persones*, no només perquè són bàsiques com a mitjà per aconseguir els objectius fixats en el model, sinó també perquè es transformen en finalitat en si mateixes. Les interrelacions amb els altres són les que proporcionen informacions i coneixements als quals una persona sola no pot accedir, i també possibiliten el fet de comprendre els altres éssers humans, posar-se en el seu lloc i no transformar l'autonomia pròpia en imposició subjectiva. També són les que donen peu a practicar els principis de justícia i reciprocitat. Les relacions positives amb els altres, el respecte als seus parers... formen part també, com dèiem, de l'objectiu d'integració social crítica i positiva de l'individu. A més, la interrelació amb els altres, és un element necessari per desenvolupar les aptituds socials que, recordem, eren, juntament amb el desenvolupament cognitiu, un element configurador del desenvolupament moral.

Sintetitzant, els punts que destaquem del *model d'educació civicomoral* que es proposa són els següents:

En primer lloc, l'educació civicomoral s'ha d'entendre no com a pràctiques inculcadores de determinats valors, sinó com un *espai de reflexió*, canvi i transformació personal i col·lectiva, on *l'autonomia personal* de l'alumnat és bàsica. Això implica que el professorat potenciï

la construcció de criteris de valors racionals i autònoms de l'alumnat i la capacitat d'orientar-se personalment amb autonomia i racionalitat.

La intencionalitat educativa del model no sols pretén aconseguir persones autònomes i dialogants, sinó també persones amb disposició envers el *compromís en una relació personal* i en una *participació social* basades en l'ús crític de la raó, l'obertura als altres, els sentiments positius i el respecte als drets humans.

Un altre aspecte és que *l'equilibri personal* de l'individu es considera bàsic perquè pugui posar en pràctica la responsabilitat i l'autonomia pròpies, així com les relacions positives amb les altres persones. Per tant, l'esforç, la perseverança, l'autoavaluació, l'anàlisi dels sentiments propis... haurien de formar part de l'educació moral pel fet que possibiliten l'equilibri personal de l'alumnat.

El model té com a premissa fonamental basar-se en el *raonament de l'individu*, en la *implicació afectiva* d'aquest amb l'objecte de l'actitud, en la realització *d'accions coherents* amb els raonaments duts a terme, així com a establir actituds i valors personals a partir de *l'intercanvi i la relació* amb els companys i companyes i el professorat.

S'incorporen també en el model *principis bàsics de valors* (justícia, llibertat, respecte i democràcia) perquè guiïn les accions de l'alumnat davant de situacions concretes que suposin conflictes de valors.

Model d'educació civicomoral

- Autonomia personal
- Compromís en una relació personal i en una participació social
- Equilibri personal
- Principis bàsics de valors: justícia, llibertat, respecte i democràcia
- Raonament, implicació afectiva i accions envers l'objecte actitudinal
- Intercanvi amb altres: raó dialògica
- Intervenció pedagògica formalitzada

És important remarcar que és necessària una *intervenció pedagògica* formalitzada per aconseguir el model d'educació moral proposat, ja que els objectius marcats no s'aconsegueixen de forma espontània i natural. Caldria, doncs, que el professorat dissenyés, planifiqués i executés accions que possibilitessin el desenvolupament de les capacitats necessàries per dominar els processos d'equilibri, d'autonomia personal

i d'intervenció social, així com que oferís situacions d'aprenentatge i organitzés l'espai educatiu per tal que els alumnes i les alumnes siguin capaços de prendre decisions davant de situacions individuals o grupals i de mantenir-les coherentment. El que s'acaba d'indicar implica que el professorat hauria de saber *conjuguar* dos principis, *l'autonomia del subjecte i la raó dialògica*, per trobar criteris acceptats que estiguin catalogats per tothom com a desitjables.

5.2.1. Problemàtiques al voltant del model

El model proposat opta per incorporar elements que comporten controvèrsies diverses. Una d'aquestes controvèrsies fa referència a la *inclusió de valors* que cal potenciar, els quals, sense ser absoluts, es transformin en principis racionals. La justificació d'aquesta elecció és donada perquè creiem que l'escola s'ha de definir envers el tipus de societat i d'individu que vol. Dins la societat actual trobem valors molt diversos, alguns dels quals són contraposats, que responen a models socials i culturals diferents. Davant d'això, l'escola ha de definir els seus principis i concretar el tipus de dona i d'home que vol formar —i més encara si tenim present que l'educació sempre, explícitament o implícitament, transmet valors—, la qual cosa no inclou adoctrinaments ni posicions tendencioses. El paper del professorat com a transmissor d'uns valors i d'unes actituds ha de ser conscient i no directiu, però ha d'incloure unes fites educatives clares. Es parla, per tant, de rebutjar tant la imposició com la neutralitat, així com rebutjar el fet de deixar actuar els valors implícits i no conscienciats. L'escola, acceptant sempre la possible crítica o la relativització dels principis bàsics, ha de ser prou compromesa per concretar quines són les seves intencions i cap a on vol anar, i no caure en l'acceptació, potenciació o incorporació de valors, actituds o normes que no desitja a través del currículum ocult, la ideologia concreta del professorat o la no conscienciació o explicitació de valors i actituds determinats en el tractament curricular.

El que aquí s'exposa no implica, i volem que així quedi reflectit, que no es respectin els valors i les actituds existents en contextos concrets. La diversitat cultural és un fet que provoca que cada nena i cada nen porti a l'escola trets culturals concrets i diferenciats provinents del seu entorn familiar i social. El respecte envers els valors culturals de societats, medis socioeconòmics o familiars concrets entra de ple dins dels principis de valors que es comentaven anteriorment. Tanmateix, si els valors i les actituds que s'aporten a l'escola són contraposats als que es volen aconseguir, la pròpia reflexió sobre les seves implicacions és el camí que cal seguir. No acceptar-los o desvaloritzar-los no durà enlloc i, en canvi, pot provocar crisis d'identitat familiar o social en l'individu.

S'han de tenir clares les finalitats que es volen aconseguir amb l'alumnat, però també la situació de què partim en cada cas, ja que aquesta és la que ha de marcar les estratègies més adients per aconseguir els aprenentatges que s'esperen de l'alumnat.

Som conscients que se'ns pot acusar que els principis de valors que s'inclouen en la proposta, malgrat que es defineixin com a principis de valors democràtics, són en realitat un conjunt de valors absoluts que s'intenten inculcar amb adoctrinament a l'alumnat. El fet que es plantegi a l'escola un tractament actitudinal que passa per la presa de consciència del que implica cada valor o actitud, la possibilitat de realitzar judicis propis sobre aquests, o la contemplació dels parers de les altres persones sobre aquest fet, creiem que són argumentacions suficients per rebutjar la possible acusació. Amb l'acceptació, però, que davant d'uns principis de valors democràtics consensuats, no es manifestarà neutralitat⁵⁷.

Un altre problema que es pot derivar del model proposat és que s'hi ajunten *principis que poden semblar contradictoris*: es demana a l'alumnat que s'integri en una societat i que, com a element pertanyent a aquesta, accepti les normes establertes, però, d'altra banda, es promou l'autonomia moral que pot arribar a rebutjar la situació social amb la qual es troba l'individu. La conjunció de les dues finalitats ha de dur a la recerca d'un punt d'equilibri flexible entre totes dues amb l'establiment d'un marc general escolar que el possibiliti. Aquest marc, com molt bé exposa Camps (1993), malgrat que no estigui perfectament definit, sí que pot estar més o menys establert, ja que es compta amb un conjunt de valors universalment consensuables i amb un sistema avaluatiu que serveix de marc i de criteri per controlar fins on poden arribar les exigències ètiques individuals i col·lectives. Hi apareix un treball d'anàlisi de les situacions que ha de dur cap al fet que cada escolar es replantegi les estructures o normes socials amb les quals es troba, que contraposi al pensament de patrons donats un altre de propi que analitzi i qüestioni el que calgui, i també que —tot posant en relació la seva manera de pensar, de sentir i d'actuar amb la comunitat on viu— esculli a partir de decisions raonades i sentides els valors i les actituds personals d'àmbit individual i social que han de regir els seus pensaments, els seus sentiments o les seves accions. El model, per tant, demana que l'acció educativa incideixi tant en l'esfera social de l'individu com en la personal, i en tot allò que fa referència a camps formals de l'educació moral (estratègies, tècniques...), així com en continguts concrets derivats dels drets humans o de les societats democràtiques consensuades socialment. Aquesta postura implica que

⁵⁷ Una reflexió sobre aquest tema la trobem àmpliament explicitada a Trilla (1992).

s'accepti treballar amb marcs generals de valors que després, en concretar-se en actituds determinades, demanen la confirmació de la seva conveniència i de la seva caracterització en els aspectes en què el professorat ha d'ajudar l'infant en la distinció del que està bé i del que està malament, tant socialment com individualment, al mateix temps que ha de proporcionar estratègies concretes que permetin treballar amb els elements necessaris per arribar a conclusions morals autònomes, tant en l'àmbit personal com en el social.

Que aquesta conjunció es realitzi en un *marc de relacions socials de diàleg i d'intercanvi* on es respectin i s'incorporin els parers, les necessitats i els drets de les altres persones, és la premissa que dóna una dimensió social a la proposta.

5.2.2. La influència dels estadis del desenvolupament moral

A la primera part del treball s'han tractat els estadis evolutius en el desenvolupament moral de l'infant. Aquests marquen d'alguna manera el plantejament que cal seguir envers l'ensenyament de valors i actituds: objectius, estratègies, accions concretes... es veuran condicionats per aquests estadis evolutius. Per tant, s'haurien de contemplar sense oblidar, però, l'existència de la construcció personal que realitza cada infant a partir de la relació que estableix amb les altres persones i amb l'entorn en general.

Aquests estadis informen, per exemple, de la necessitat de tenir clar que *l'autonomia moral és una finalitat a llarg termini* que no s'aconsegueix globalment a l'etapa de primària, encara que sí que s'hi poden treballar aspectes d'autonomia moral relacionats amb normes de convenció social. Recordem, com Turiel (1989) afirmava, que els infants en edats primerenques diferenciaven entre moralitat i convenció social, fet que possibilitava que aquesta darrera fos objecte de replantejament, d'anàlisi i judici personal sobre la seva conveniència o no.

L'autonomia moral s'hauria de plantejar com un objectiu que cal aconseguir en els infants a partir d'aprenentatges continuats i de treballar-la des d'edats primerenques, introduint-hi primerament possibilitats d'opcions personals en l'alumnat i responsabilitats en tot allò que aquest tingui capacitat per assumir i aportant estratègies, recursos i tècniques que ho facilitin.

L'evolució del desenvolupament moral informa que en els primers cursos de primària encara *es poden donar en l'infant processos de*

moral heterònoma, així com necessitats de disposar de *marcs referencials* clars i explícits. Les dues qüestions haurien de dur a l'establiment conjunt de normes entre el professorat i l'alumnat, i al compliment dels compromisos presos per l'alumnat que en res no han d'estar renyits amb el procés infantil envers l'autonomia moral.

També a causa de la possibilitat de raonament, argumentació, contrast i elaboració de justificacions que poden aparèixer i que es poden anar constituint en aquesta etapa, el professorat, encara que tingui clar que no pot demanar una autonomia total de l'alumnat, hauria de treballar en l'alumnat *la reflexió i l'expressió de parers personals i sentiments sempre a partir dels elements més propers*. Això s'hauria de veure reflectit tant en els objectius com en els continguts i les activitats, com també en la metodologia que es vulgui utilitzar.

Finalment, cal contemplar que en aquesta etapa escolar l'observació i la imitació dels models que hi ha més a prop de l'infant tenen un paper important en la constitució dels seus valors i de les seves actituds o en la creació de conductes concretes. El professorat, doncs, és un dels models més evidents a imitar.

5.3. EL TRACTAMENT EDUCATIU DE LES ACTITUDS. ELS COMPONENTS DEL TREBALL ACTITUDINAL

A partir del model d'educació civicomoral que s'acaba d'exposar, a continuació s'indica quin tractament educatiu se'n fa de les actituds.

Es parteix del fet que interessa aconseguir en l'alumnat actituds que es basin en les tres fonts actitudinals possibles (cognitiva, afectiva i conductual), així com que *posin en acció les tres respostes* possibles (cognitiva, afectiva i conductual), amb la intenció que aquesta actitud sigui al més conscient, acceptada i dirigida pel propi individu com sigui possible i no respongui a imposicions externes. Al mateix temps, es vol que l'actitud sigui un factor de compromís personal i social envers ell mateix, les altres persones i l'entorn. A partir d'aquí, la proposta passa per treballar tres components:

- El *coneixement o reconeixement del contingut actitudinal* i, si és necessari, de l'objecte actitudinal (basat en la informació aconseguida de la manera més oportuna que demani cada actitud en concret — informació oral, escrita, autoobservació...—), i l'*anàlisi* dels seus

aspectes negatius i positius⁵⁸. Aquests processos apunten cap a la *comprensió del que és l'actitud* que cal treballar (el seu contingut, el seu objecte) i demanen posar en joc un aprenentatge conceptual. No es pot realitzar una presa de consciència del que implica una actitud si no se'n té informació⁵⁹. Apunten també envers el fet de poder dur a terme un *judici sobre l'actitud que cal treballar*.

- La *presa de posició* envers l'actitud a partir del judici realitzat (anàlisi, reflexió, crítica personal, aportacions de les altres persones) i les pròpies *implicacions afectives*. En aquesta fase és fonamental que l'alumnat s'hi impliqui emotivament i estableixi relacions entre tendències afectives i conceptes i coneixements que té sobre l'actitud que es treballa. Si recordem com es definia l'actitud (l'avaluació era la seva part central), aquesta fase seria la que més s'identificaria amb la seva definició.
- *L'aplicació del posicionament pres amb la pròpia acció*, responent amb aquesta a la implicació i al compromís personal.

Els tres components plantejats tenen relació amb les fonts i amb les respostes de les actituds. Malgrat que no es poden establir relacions unívokes de cadascuna, sí que hi ha punts de relació. Si es coneix quin és el contingut i l'objecte actitudinal, quines implicacions té, si es pot analitzar l'actitud, contrastar-la, parlar i pensar sobre ella, s'està utilitzant en aquest cas la font cognitiva d'aquella actitud que fa referència a les creences. En aquest procés, a més, interessa plantejar la veracitat o no de la informació de què es parteix (tinguem present que el coneixement que pot tenir una persona sobre una actitud pot ser fals), així com el replantejament de la valoració (en el cas que així ho demani) que d'aquesta actitud es fa. Aquí hi entren aspectes avaluatius sobre la pròpia actitud que du la persona a posicionar-se enfront d'aquesta i dur a terme una resposta de caire cognitiu. Però el fet de posicionar-se davant d'una actitud, de prendre una decisió sobre aquesta —si es vol que sigui real— no sols s'ha de veure des de la lògica i l'acceptació intel·lectual. La persona s'ha de veure implicada en l'actitud amb sentiments negatius o positius. I aquí és on entra la font afectiva de l'actitud i la resposta afectiva que es demana. Aquesta és la

⁵⁸ Per exemple, si l'actitud que es vol treballar és la solidaritat amb els companys i les companyes, s'ha de saber què vol dir solidaritat, així com també és important cercar quins aspectes abraça. Si el que es treballa és la col·laboració amb els grups socials del barri, s'ha de conèixer, a més de què vol dir col·laborar, quins són aquests grups i quines característiques tenen.

⁵⁹ Recordem que es poden tenir actituds sense haver realitzat una presa de consciència de quines són les seves implicacions (hi ha actituds apreses per mimetisme que poden oferir aquestes característiques). En aquestes circumstàncies, la informació explícita i incorporada conscientment per l'individu, no s'ha fet necessària.

part més difícil de treballar, i encara que la majoria de vegades va lligada al coneixement cognitiu, hi ha casos en què no és així.

Exemple de com podrien quedar reflectits els tres components de treball actitudinal dins la seqüenciació d'objectius generals aplicats al medi natural

<i>Presca de consciència</i>	Conèixer la necessitat de conservar la natura i les conseqüències que es deriven de la seva malversació.
<i>Presca de posicionament</i>	Estimar i conservar la natura.
<i>Realització de conductes</i>	Conservar i protegir la natura amb accions personals.

En la proposta es treballa també l'aspecte conductual de l'actitud, aquell que fa referència a l'acció (i que, majoritàriament, s'ha confós amb l'actitud mateixa). No es vol únicament que l'infant es posi, sinó també que actuï en coherència amb els seus judicis i els seus sentiments, és a dir, interessa tant que faci judicis morals com que tingui sentiments positius o dugui a terme conductes morals⁶⁰. Aquí es poden citar les teories de la consistència quan fan referència a la necessitat que tenen les persones d'establir coherència entre cognició i acció per no caure en el desequilibri i la tensió personal. La nostra intenció va més enllà, ja que s'intenta establir coherència entre cognició, afecte i acció, no sols per fomentar l'equilibri personal, sinó també per cercar la implicació de tots els àmbits personals en l'actitud que cal assumir, així com que aquesta tingui incidència en l'entorn o en un mateix. La font conductual té relació directa amb l'aspecte conductual de l'actitud en el moment que l'infant pot aportar accions determinades (les quals caldrà analitzar si són adequades o no i a què responen).

⁶⁰ La proposta de components de treball que s'ha fet estaria en la línia del que plantegen Kohlberg i Candee (1984) quan estableixen les condicions perquè judici moral i conducta moral vagin a l'uníson:

- fer un judici deontològic sobre la situació, és a dir, tenir en compte si és justa o no;
- jutjar la pròpia responsabilitat en aquesta situació (es té responsabilitat del que passa si s'actua d'una manera o d'una altra?);
- dur a terme l'acció.

Amb els components de treball plantejats se cerca una actitud (i unes creences, uns sentiments o unes accions) que no es derivi d'imposicions o hàbits inconscients, sinó que surti del propi judici, de la pròpia valoració i de la pròpia implicació afectiva de l'individu amb ella. D'aquí sorgeix un aspecte important de la proposta: aquesta comporta implícitament treballar no sols el contingut de l'actitud (ajudar les companyes i els companys, acceptar les diferències individuals...), sinó també *la motivació per la qual es vol arribar a l'adquisició de l'actitud*. L'interès per adquirir una actitud ha de venir del convenciment i dels sentiments positius que l'infant manifesta envers aquesta i no per altres motivacions com poden ser la por al càstig, els beneficis personals que se'n poden treure si es manifesta en situacions determinades..., motivacions on l'actitud s'utilitza com a element per obtenir, evitar o satisfer quelcom.

Un altre aspecte important de la proposta és que el treball actitudinal hauria d'anar enfocat cap al fet que *l'infant utilitzi i posi en acció les actituds treballades en altres contextos o situacions no escolars*. Aquesta aplicació actitudinal a situacions diverses es deriva de la intencionalitat de la proposta que les actituds apreses i interioritzades per l'infant no s'identifiquin únicament amb una situació escolar concreta, ja que aquest fet posaria en evidència que els principis generals d'autonomia personal, integració i participació social crítica i respecte als principis democràtics que s'han establert envers els infants, no es complirien si sols es reflecteixen en un context o en una situació determinada. L'infant, per exemple, cal que ajudi les companyes i els companys d'escola, però també els nois i noies del grup de temps de lleure o els seus veïns i veïnes. Així mateix, el respecte envers el medi ambient no ha de centrar-se sols en els arbres o les plantes de l'escola o a no embrutar-la, sinó també en l'àmbit natural que no sigui l'escolar. El treball actitudinal té la intencionalitat de traspasar els contextos i les situacions concretes per instal·lar-se en d'altres on es puguin posar en joc els principis i les finalitats educatives establertes.

Finalment, cal remarcar que els components de treball que s'han assenyalat, *no han de donar-se pas ordenadament* de la manera com s'han presentat, ni se'ls ha de demanar un mateix grau d'aprofundiment. Tampoc no impliquen sempre el treball diferenciat de cadascun, ja que en molts casos apareixen interrelacionats. Cada actitud, segons els condicionaments que l'envolten o les pròpies característiques que la conformen o la persona que l'ha d'adquirir, ha de ser tractada d'una manera o d'una altra. Així, es troben actituds a les quals s'accedeix per la seva font cognitiva (l'infant que aporta unes creences determinades), o unes altres on el treball passa per relacionar la resposta conductual de l'infant (hàbits adquirits, per exemple) amb la presa de consciència del que implica l'actitud o la seva relació amb

aspectes afectius. Cal tenir present que cada actitud aplicada a un infant determinat té una entitat pròpia que demana incidir en més o menys mesura en cadascun dels processos que s'han citat. La seva existència, però, marca estratègies diverses per al seu tractament.

Tipus de qüestions autoreguladores a plantejar-se l'alumnat en el procés del treball actitudinal basat en els tres components exposats

- Què en sé de...? Què més en puc saber? → Recerca d'informació.
- Què en saben els meus companys i companyes? → Recerca del que en saben els altres nois i noies de la classe.
- Què en penso del que ara sé? → Què em sembla bé i què em sembla malament? → Anàlisi de la informació rebuda i contrastada.
- Què en pensen ara els meus companys i companyes? → Contrast de parers amb els altres nois i noies de la classe.
- Què crec sobre... a partir d'analitzar la informació i de comparar-la amb el que pensen les meves companyes i els meus companys? → Presa de posicionament.
- Què sento sobre...? → Reflexió sobre la implicació afectiva.
- Està d'acord amb el que penso? → Relació entre l'afecte i la cognició.
- Quines accions puc fer que estiguin d'acord amb el que penso i amb el que sento? → Accions que cal establir.
- Què faig que no està d'acord amb el que penso ni amb el que sento? → Reflexió sobre possibles incoherències entre presa de posició i acció.
- Què haig de canviar perquè les accions que faig estiguin d'acord amb les decisions que he pres? → Adequació de l'acció a la presa de decisions.
- En quins altres llocs puc dur a terme accions semblants? → Ampliació de l'actitud a unes altres situacions.

5.4. EL BLOC D'ACTITUDS I VALORS GENERALS

La proposta que es fa sobre el tractament d'actituds i valors dins l'àmbit escolar, pel fet de partir dels principis que s'acaben d'exposar, es concreta diferentment de l'opció que han pres les administracions educatives del MEC i de la Generalitat. En les disposicions donades recordem que valors i actituds estan contemplats de tres maneres distintes:

- En els objectius generals de l'educació (LOGSE) i de cada etapa (dissenys curriculars) n'hi ha alguns que fan referència a valors i actituds de caire general. En el currículum de la Generalitat, a més, hi són inclosos explícitament com a objectius terminals.

- En els dissenys curriculars dins dels objectius i continguts generals d'àrees hi ha valors i actituds que fan referència a l'àrea on són inclosos (continguts actitudinals).
- En l'eix transversal d'educació moral i cívica en el currículum del territori MEC hi són inclosos valors i actituds de caire general que s'han de treballar transversalment a totes les àrees. En els altres eixos transversals (que figuren en els dos currículums) també s'hi troben valors i actituds.

En l'anàlisi que s'ha realitzat anteriorment dels dissenys curriculars de les dues administracions en allò que fa referència al tractament dels *objectius generals d'etapa en les àrees* (a partir dels objectius, els continguts de les àrees i els objectius terminals o criteris d'avaluació), s'ha posat de manifest com algunes de les intencions educatives sobre valors i actituds establertes en els objectius generals de primària que han d'impregnar el currículum i veure's reflectides dins de totes les àrees, *no estaven contemplades en aquestes*. De vegades només es trobaven dins d'unes àrees determinades, perquè s'havia desestimat la seva inclusió en d'altres. Si tenim present que l'escola el que recull del DC són els objectius i els continguts generals d'àrea per introduir-los i matisar-los en el seu PCC, veurem que en el camí envers la tasca de programació queden oblidats alguns dels objectius actitudinals generals.

L'estructuració donada planteja un altre problema: la manera com es troben els valors i les actituds d'àmbit general en els dissenys actuals (diluits en les àrees sense consciència de la seva interrelació en el disseny del Ministeri i redactats en forma d'objectius terminals en el de la Generalitat, on en tornen a sortir alguns de desconnectats en algunes àrees) provoca que *no hi hagi un referent global d'aquests valors ni d'aquestes actituds d'àmbit general* i que, per tant, no se sàpiga exactament quins són, que en cap moment no es tingui consciència de la interconnexió que han de tenir o que el tractament concret que se'n fa en una àrea hauria de pertànyer a un tot global. Això provoca que, a l'hora de programar-los, l'atenció es fixi més en els continguts concrets que hi ha a cada àrea o en els conceptuals o procedimentals als quals estan associats, que no pas en els objectius i en els continguts actitudinals generals que els configuren, això provoca que es deixi de banda la finalitat general pretesa i que es perdi la visió de conjunt.

Tanmateix, l'estructura proposada als dissenys curriculars oficials en cap moment no dona peu a plantejar *com s'ha de tractar un objectiu general de caràcter actitudinal*, quins continguts són els més convenients, quin desglossament es pot fer d'objectius i continguts per establir correctament estratègies d'ensenyament o d'aprenentatge, quins passos són necessaris establir i en quin ordre cal fer-ho per

contemplar una adquisició correcta, quina temporització és la més adient...

L'opció que proposen les administracions de treballar *l'eix transversal* d'educació moral i cívica podria ser un intent institucional per aclarir i sistematitzar el que es vol treballar en aquest sentit, sempre i quan el tractament donat fos diferent. El fet que aquest eix no tingui caràcter prescriptiu, ni que s'especifiqui com cal relacionar-lo amb el DC i els objectius i els continguts actitudinals que allà hi ha o no s'hagin invertit esforços en la seva implantació a l'escola (sobretot pel que fa a l'Administració catalana), el relega a ser testimonial o, si més no, al fet que el seu desplegament depengui del voluntariat del professorat.

Resumint, veiem que la inclusió, per part de l'Administració, d'intencions educatives de caire actitudinal però sense que es contempli de quina manera queden especificades com a objectius i continguts actitudinals clars i específics, és relegar a l'oblit, a la indefinició o a la confusió el seu tractament real a l'escola.

5.4.1. La necessitat que hi hagi un bloc general

Com s'acaba de comentar, la realitat que trobem al currículum oficial és que, malgrat que es fa referència a valors i actituds en llocs diversos, no n'hi ha cap on quedi reflectit exactament i amb caire prescriptiu què és el que cal treballar en referència a aquest tema, sinó que tot queda diluït i la situació caòtica és la que hi impera. La intenció d'«impregnar» el currículum amb valors i actituds pot quedar, així, en una superficial i obligada incorporació d'aquests dins dels objectius i continguts del Projecte curricular sense ordre ni concert, per després escollir l'estratègia de «tenir-los presents en la pràctica educativa», sense especificar què és el que això implica, en no disposar d'uns referents clars d'on es pugui partir. Aquesta postura aboca el professorat a no tenir una consciència real ni cap mena de coherència en el desenvolupament del treball actitudinal.

Abans, però, de continuar amb les nostres argumentacions ens cal fer una diferenciació dins del currículum entre les actituds (i valors com a referents primers) que denominem *generals* i les *específiques*:

- Les *generals* tenen a veure amb la relació de la persona amb qualsevol àmbit d'aprenentatge. Són aquelles que majoritàriament entren en la denominació de *morals* o *cíviques* i que fan incidència en *la relació que estableix una persona amb les altres, amb l'entorn físic i social o amb si mateixa*. Aquí hi són inclosos valors i actituds

morals, socials, culturals, interculturals, mediambientals o personals, com la diversitat, la col·laboració amb les altres persones, l'interès per les contribucions dels companys i les companyes, el respecte al material utilitzat, la iniciativa envers la resolució de problemes, l'autoestima...

- Les *específiques*, en els currículums de les administracions, se circumscriuen als *àmbits disciplinaris*. En aquest cas trobem actituds lligades als sabers disciplinaris de l'escola: aquelles que tenen un sentit instrumental i que fan referència a l'interès, la motivació o la predisposició envers els continguts concrets de les àrees; les que se centren a valorar positivament continguts disciplinaris determinats; aquelles que són concrecions dels objectius generals a les àrees i les que recullen actituds que es desprenen de les pròpies disciplines científiques. Així, per exemple, ens trobem amb l'interès envers la recerca de paraules al diccionari, la valoració de la veu com a mitjà de comunicació, la confiança en l'ús de la calculadora o el rigor en el tractament de la informació i en la comunicació.

La nostra proposta passa *per centrar-nos en les actituds i els valors generals*. De fet, les actituds que denominem *específiques* i que són totes aquelles que s'han inclòs dins les àrees, les contemplem com a concrecions dels valors i les actituds generals. Així, un objectiu actitudinal general com el de «Mostrar interès i curiositat intel·lectual vers l'aprenentatge escolar» té la seva aplicació a les àrees quan el currículum de l'Administració indica, per exemple, que s'ha de «Tenir interès per utilitzar la calculadora» o «Tenir interès en la lectura». De fet, i com remarcarem a continuació, els objectius actitudinals generals s'han d'integrar a totes les àrees i, per tant, han de concretar-se en els coneixements disciplinaris (fet que, com hem vist, no succeeix). Un altre exemple d'aplicació d'un objectiu actitudinal general a les àrees el tindríem a «Utilitzar correctament materials tècnics i naturals» o «Ser ordenat, estructurat i sistemàtic en les tasques escolars». Tots dos s'haurien d'aplicar a totes les àrees, encara que sols surt en aquelles on el coneixement disciplinari mateix demana dur a terme un treball d'aquesta mena (per exemple, en continguts de ciències naturals).

La proposta passa per contemplar la *creació d'un bloc d'actituds i valors generals* (amb objectius i continguts actitudinals generals) que sigui el primer referent de qualsevol tractament d'aquests continguts dins l'àmbit escolar: programació i desplegament curricular, interrelacions a l'aula i dins de la comunitat escolar, interrelacions entre membres de l'escola, normes i rutines escolars...

Aquest bloc d'actituds i valors generals no pertany a cap àrea, se'n diferencia pel seu contingut i per la manera de treballar-lo, i s'ha d'*introduir transversalment* dins de totes i cada una de les àrees. El

tractament transversal també ha de presidir totes les decisions i accions que es duguin a terme a la comunitat escolar.

La seva existència dóna peu al fet que, posteriorment, s'estableixin les *estratègies més correctes de programació i ensenyament*. Conèixer i tenir consciència del que s'ha de treballar permet realitzar una anàlisi del que comporta cada objectiu marcat i cercar quins són els subobjectius que el conformen o els elements que són necessaris contemplar per tractar correctament la seva dimensió i les seves particularitats. També, en la seqüenciació d'objectius i continguts i en la programació d'aula, el fet de tenir uns objectius i uns continguts clars i explícits —encara que es treballin conjuntament amb uns altres que siguin específics d'àrees— ajuda a dur a terme una seqüenciació més sistemàtica i a cercar recorreguts didàctics més en consonància amb les característiques dels valors i de les actituds treballats. Aquests recorreguts i la consciència del que s'està treballant, també permet dur a terme les avaluacions formatives i finals.

Amb aquest bloc, doncs, s'intenta que l'escola tingui un instrument que evidenci manifestament quins són els valors i les actituds generals que cal ensenyar i el que es pretén aconseguir, la qual cosa ha de permetre la realització d'un treball posterior planificat, així com el seu seguiment en la programació, execució i avaluació, tot contemplant que ha d'estar sotmès a la flexibilitat i adaptació necessàries que té tot procés dinàmic que vulgui contemplar les situacions contextuais i socials canviats, l'aparició de noves intencions, necessitats, problemàtiques... tan individuals com grupals... que poden fer replantejar tan l'orientació donada al treball com la caracterització del que es pretén.

L'opció presa no vol dir que es pretengui fer una nova àrea d'educació civicomoral o que s'intenti fer un tractament de les actituds i dels valors desvinculat dels altres tipus de continguts. El principi que regeix amb aquest bloc és que sigui el *referent primer* per iniciar el tractament transversal d'actituds i valors, tant en el currículum com en la comunitat escolar. Si s'hagués decidit considerar l'educació civicomoral com a àrea es podria caure en el seu aïllament i tractar els seus objectius i continguts desvinculats d'altres àrees i de la mateixa vida escolar. El tractament dels valors, de les actituds i de les normes ha d'assumir-se des de totes les àrees i nivells, programacions, pràctica educativa i vida quotidiana. Si els isolem com a continguts i objectius que cal aconseguir dins d'una àrea concreta, estem perdent el primer referent o intenció que els orienta: tenir presència efectiva en qualsevol acció escolar.

Com s'ha dit anteriorment, cal aclarir que el fet de crear un bloc d'actituds i valors generals que presideixi el tractament actitudinal de

l'escola no significa que el seu objectiu final de fer persones autònomes moralment i participatives socialment, impliqui l'adoctrinament en uns valors determinats elaborats pel professorat. El bloc ha de servir com a instrument de treball, que permeti fer una tasca sistemàtica, planificada i coherent, però presidida pel principi que sigui l'alumnat qui construeixi els seus valors, faci els seus judicis i vegi les incongruències existents amb l'ajut de la persona adulta, que ha de proporcionar-li instruments d'anàlisi, contextos d'aprenentatge adequats o aportacions per a la discussió.

A la proposta de creació d'un bloc d'actituds i valors generals, cal afegir-hi la problemàtica de *qui l'ha de confeccionar*. Si volem que actituds i valors generals tinguin un tractament escolar a la mateixa alçada que els altres continguts, s'hauria de partir del fet que l'Administració oferís un conjunt de valors i actituds en el disseny curricular juntament amb les àrees, perquè les escoles els adequessin a les seves necessitats, els programessin, els executessin i els avaluessin. Aquesta opció estaria més d'acord amb la intenció primera de les administracions de considerar l'educació integral de l'individu com a fonamental i no cauria en les contradiccions actuals entre principis establerts i el seu desplegament. Malgrat que en aquesta opció pugui semblar que s'intenta que les administracions adoctrinin l'alumnat, no és aquesta la intenció. Les administracions ja han pres opció per uns valors determinats (amplis i de caràcter universal) en el moment que a la LOGSE i a les finalitats d'etapa hi ha valors i actituds. El que es demana no és la seva caracterització unilateral o la inclusió d'uns altres de més restrictius que no donin possibilitats d'elecció al professorat, sinó deixar constància de l'existència d'uns valors i d'unes actituds de caràcter general i universal. Després, aquests valors i aquestes actituds, degudament matisats i amb la flexibilitat que demana l'aplicació a cada context escolar, haurien de ser el nucli del bloc de valors i actituds generals que caldria treballar a l'escola (amb la mateixa intencionalitat orientativa que tenen les àrees en el disseny curricular) mitjançant el PCC i el context escolar. L'opció administrativa actual, com hem vist, no és aquesta.

La formació del professorat envers aquesta temàtica, així com la *creació de professorat especialitzat*, també es fa necessària. La persona o l'equip reduït de professorat especialitzat que s'indica no hauria de tenir la responsabilitat de la determinació i del desplegament de valors i actituds, sinó la funció de coordinar, aportar informació i coneixements, motivar i ajudar la comunitat escolar —i més concretament l'equip docent— en aquesta tasca. Aquesta proposta surt de contemplar la realitat de les escoles en la qual s'evidencia que el professorat té una manca d'informació molt considerable sobre el que són les actituds, les seves diferències amb conceptes propers, les formes d'aprenentatge,

com s'ensenyen..., les mestres i els mestres no coneixen models per aplicar a l'escola, ni quins recursos concrets poden utilitzar per iniciar el treball. L'aprenentatge actitudinal establert es redueix, en el millor dels casos, a activitats escolars puntuals («El dia de...», «La setmana de...», «L'ajut a...»), on s'utilitza la frase «Impregnar la pràctica escolar d'actituds», sense dur a terme cap traspàs del que això comporta a la programació o a la realitat de cada dia. Fins i tot encara se senten parers sobre el fet que no s'ha d'educar en valors, ja que això comporta un adoctrinament de l'alumnat i, per tant, aquest aspecte no ha de formar part dels objectius d'una escola democràtica. La incorporació intencionada i sistemàtica de les actituds a les escoles és un fet força novell que necessita un bagatge informatiu, una reflexió teòrica i també recerca de recursos i models per treballar-les.

La situació en què ens trobem en aquests moments (manca de formació, dilució de responsabilitats en el treball d'educació actitudinal...) fa que la *responsabilitat de la creació i recerca d'aquest bloc* (amb els objectius i els continguts que l'han de conformar) *hagi de recaure en l'equip docent* en general (o en l'equip directiu com a darrer responsable si són aquestes les atribucions que se li han conferit). Fóra necessari, però, que aquest equip cerqués persones que en formessin part que, interessades per la temàtica, poguessin introduir-se en el paper *d'especialistes motivadors* que cerquessin la informació necessària o que duguessin a terme les accions adequades perquè l'equip de mestres tingués més informació i recursos per dur a terme un treball més coherent.

5.4.2. Els objectius i els continguts actitudinals generals

La proposta que es fa passa per establir, dins del bloc d'actituds i valors generals, quins caldria que fossin els objectius i els continguts actitudinals generals que haurien de presidir el desplegament curricular i la vida escolar. Tinguem present, però, que el nucli d'aquest bloc el constitueixen els principis marcats en la proposta, així com les finalitats generals establertes.

5.4.2.1. Els objectius actitudinals generals

El primer que caldria establir en el bloc que es proposa són els objectius que es pretenen assolir. Els objectius actitudinals generals són aquells que han d'indicar el que l'alumnat ha d'haver aconseguit, en finalitzar l'etapa, en referència a valors i actituds. Són, per tant, els primers

referents dins d'aquest àmbit i els que haurien de marcar la pauta en la relació transversal que caldria establir amb els objectius d'àrea, així com en els seus desplegaments posteriors. Aquests objectius haurien de sortir de tres fonts diferents:

- Els *elements prescriptius* de l'Administració pertinent, que, basats en les finalitats del sistema educatiu i en els objectius generals de l'ensenyament obligatori, es concreten en el disseny curricular de primària, més concretament en el que fa referència a actituds i valors generals, en els *objectius generals d'etapa*.
- El *Projecte educatiu de centre* (com a contracte que compromet i lliga tots els membres de la comunitat escolar amb finalitats comunes) que inclou dins dels seus apartats els principis o trets d'identitat que té el centre, així com els objectius generals que com a centre educatiu pretén. Aquest document és d'obligada consulta per a l'establiment d'objectius generals actitudinals, ja que determina el marc de referència per al desplegament del currículum, aboca les intencions més generals plantejades com a individualitat de centre i aporta acords del professorat que faciliten la coherència del treball en equip. Tot allò que fa referència a valors i actituds hi és d'inclusió obligada.
- *El context escolar*. Aquest element és el que possibilita que l'elecció dels objectius actitudinals que es vulguin treballar sigui encertada. És la font més àmplia i la que aporta més informació. La seva anàlisi és també la que més feina pot donar. Pensem si no en els elements que inclou: tipus d'alumnat, bagatge que aporta, context social d'on prové, ubicació sociocultural de l'escola, característiques, coneixements, actituds i interessos del professorat, experiència acumulada per aquest en el centre, recursos humans, funcionals i materials del centre... Aquesta font és la que ha de donar informació sobre allò de què l'escola està més mancada o sobre el que ja té assumit, i també ha de justificar la inclusió d'objectius finals, malgrat que no s'hi pugui arribar ràpidament.

A partir d'aquestes fonts caldria cercar aquells objectius que, considerats necessaris per viure en societat i per desenvolupar-se equilibradament com a persona, no es vegin reflectits, per absència o per manca de rellevància, dins les disposicions legals o dins del Projecte educatiu de centre, i contrastar-los amb la situació concreta de l'escola i les necessitats i particularitats que la caracteritzen, per matisar o relativitzar objectius determinats escollits o afegir-n'hi d'altres. Aquí és important fer referència a la necessitat que l'escola reculli la cultura de l'alumnat i que estableixi lligams entre aquesta i la que l'escola vol impartir.

Per establir quins seran els objectius generals actitudinals, en la nostra proposta cal tenir presents, a més de les indicacions anteriors, les consideracions següents:

Seria important *recollir les finalitats darreres* de l'educació de valors i actituds que s'han especificat en els principis de la proposta:

- *Equilibri i autonomia personal* (responsabilitat, construcció dels propis valors individuals, tant socials com mediambientals o personals...).
- *Integració i participació social crítica*.
- *Respecte als principis democràtics* (valors universals socialment acceptats i relacionats amb la persona i els seus drets).

També fóra necessari fer referència a *tres camps d'actuació* que, malgrat que estan relacionats entre ells, presenten característiques pròpies⁶¹:

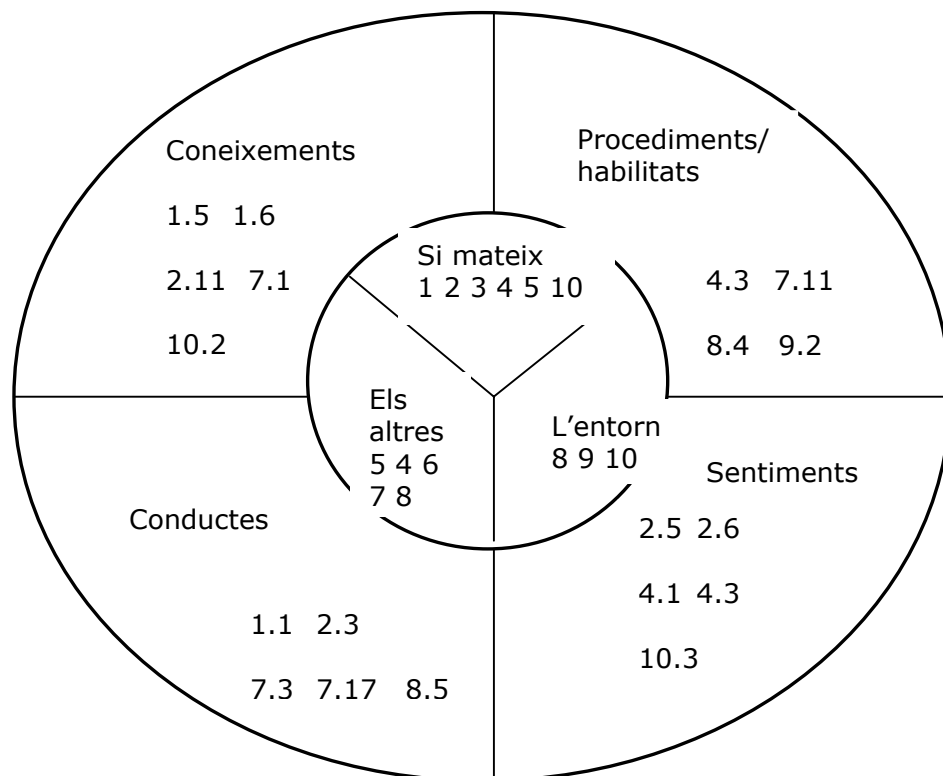
- En relació *amb si mateix*. L'autoreflexió, el respecte envers si mateix, la valoració personal, l'autonomia, la responsabilitat... són exemples de valors i actituds que s'adrecen a un mateix.
- En relació *amb els altres*. En aquest cas es fa referència a les relacions interpersonals o les que es poden establir amb persones, grups... del medi social en general i que impliquen inserció social. Solidaritat, cooperació, tolerància, respecte a les altres persones, participació social crítica... serien exemples d'aquest camp.
- En relació *amb l'entorn físic i cultural*. Aquí s'inclourien aquelles actituds i valors que tenen a veure amb els espais físics, els objectes o els elements (naturals o creats per la persona) que envolten l'infant, així com la relació que cal establir amb la cultura i els coneixements que ha generat aquesta. El respecte a la natura, l'ús correcte dels instruments o l'interès en la defensa del patrimoni cultural, serien dins d'aquest camp.

A més, caldria centrar-se en els *objectius més generals i bàsics* perquè, a partir d'aquests, es poguessin realitzar contextualitzacions posteriors. S'ha de tenir present que els objectius generals han de permetre ser marc referencial del desenvolupament curricular posterior i eines de reflexió d'aquest desenvolupament.

⁶¹ Els camps referenciats es poden equiparar amb les «dimensions de les actituds» que expliciten Martínez i altres (1993). Aquestes fan referència a la funció del seu contingut i poden abraçar temes microsocials (situacions o conflictes que tenen el seu origen i la seva manifestació en l'esfera del jo), mesosocials (relacions interpersonals entre iguals i amb el món adult) i macrosocials (relacions amb el medi abstracte natural i cultural).

Al mateix temps, s'hi haurien d'incloure aspectes cognitius, afectius i comportamentals, així com que s'hi vegin recollits components conceptuals i procedimentals pertanyents a les pròpies actituds o valors.

Exemples d'objectius* relacionats amb àmbits de treball d'actituds i valors, i amb components de treball actitudinal



* La numeració dels objectius fa referència a la que s'inclou en la "Proposta d'objectius i continguts actitudinals generals" que figura a la pàgina 289

En referència a aquest darrer punt, fóra necessari que davant l'objectiu marcat estigui clar el que es vol aconseguir. Caldria observar si l'objectiu fa referència a conductes concretes, a hàbits, a relacions afectives amb l'objecte de l'actitud, a coneixement de la seva existència o implicacions, o a actituds en general. Si es fa incidència en aquest punt és perquè existeix confusió entre els termes i perquè, de vegades, s'associa un valor o una actitud a un aspecte determinat d'aquest. Tinguem present, per exemple, que la conducta no sempre comporta l'actitud que es creu que està associada amb ella: es pot col·laborar amb les altres persones en el treball, però sense tenir cap interès per

fer-ho ni haver assumit l'actitud corresponent, la col·laboració es pot dur a terme forçada pel professorat, pel tipus de feina que s'ha de realitzar, etc., per la qual cosa pot resultar una col·laboració aparent, poc valorada personalment, que no durà a un treball reeixit ni a una realització personal millor —ni de bon tros a un enriquiment de cara al grup—. Això no vol dir que no interressi potenciar conductes determinades. És necessari que l'infant i l'adolescent dugui a terme accions i no únicament es quedi amb «l'actitud positiva envers...» o «la comprensió del que implica l'actitud». Es vol, per exemple, no sols l'interès envers la protecció de la natura o saber quins són els factors que la perjudiquen, sinó també la implicació personal en la seva conservació.

Un problema semblant passa amb els hàbits. Aquests possibiliten que l'individu realitzi accions mecanitzades o automatitzades, però si aquestes no estan relacionades explícitament ni intencionadament amb les actituds de què es desprenen (la qual cosa demana explicitació de la funcionalitat de l'hàbit i reconeixement, raonament i acceptació per part de l'infant), podem dir que els hàbits fomentats no s'adeqüen a les intencions educatives en allò que fa referència a l'elecció i a l'assumpció voluntària i conscient de l'individu d'unes accions que cal realitzar, amb les valoracions que comporten. Tinguem present que la realització d'un hàbit no implica la reflexió sobre aquest ni tan sols la conscienciació. Existeixen hàbits adquirits mimèticament que sols són normes de conducta automatitzada, sense fonamentació al seu darrere.

El que s'indica provoca que s'hagi de realitzar un *treball* minuciós per no caure en formulacions parcials d'objectius, i analitzar si el que es formula és crear actituds (predisposicions envers...), conèixer valors, assimilar-los, crear conductes o tots aquests aspectes alhora. La nostra proposta passa per aquesta darrera opció i, per tant, per abordar objectius que comportin un tractament global de valors i actituds, la qual cosa no implica que en el desplegament curricular que es faci no es caracteritzin ni es prioritzin aspectes determinats.

Una conseqüència que es desprèn de la finalitat d'aquest bloc, així com de les característiques que defineixen valors i actituds, és que *els dos termes* –valors i actituds– *s'haurien de contemplar conjuntament*. Així, en haver d'establir marcs generals referencials que orientin les accions, els afectes i els pensaments o que estableixen finalitats darreres, fóra necessari incloure els *valors* que defineixen aquests marcs, però aquests valors referencials demanen ser omplerts de contingut, ser aplicats a quelcom, si no es fa així es podria caure en abstraccions que donessin lloc a interpretacions diverses i no sempre semblants (caldría establir, per exemple, envers què o qui es tindrà respecte o quins seran

els factors de discriminació). En aquesta concreció es fa referència a *actituds determinades*.

També s'ha de tenir present que els valors conformen entre ells sistemes de valors, la qual cosa implica que amb facilitat un valor du a un altre a causa de la interrelació que s'estableix entre ells.

Tot plegat provoca la necessitat de contemplar el treball conjunt de valors i actituds, així com d'objectius i continguts, ja que per aclarir què es vol dir amb uns es necessiten les especificacions que donen els altres.

5.4.2.2. Els continguts actitudinals generals

Els continguts actitudinals generals són aquells continguts d'aprenentatge que responen a la pregunta de *què cal ensenyar* per assolir els aspectes educatius referits a valors i actituds. El criteri per seleccionar-los ha d'estar, doncs, en funció dels objectius establerts. Així, s'han de cercar continguts adequats al desenvolupament dels objectius. Són també, en desenvolupaments posteriors, punt de partida i eina de treball per relacionar el que es vol aconseguir amb els coneixements que posseeix l'alumnat.

La interpretació que es faci dels continguts per part de qui els ha d'escollir o el paper concret que han d'assumir dins del coneixement, té importància en l'elecció. En aquest sentit, cal recordar que els continguts són tant una selecció dels sabers culturalment establerts, com l'objecte de construcció del coneixement. Per tant, i referint-nos a la primera funció, quan se seleccionen uns continguts com a representants dels sabers culturals, ja s'està fent una jerarquització d'aquests sabers en introduir-ne uns i obviar-ne uns altres. Malgrat que la selecció dels continguts estigui en funció dels objectius educatius, aquesta sempre depèn d'opcions ideològiques més o menys concretes. Les interpretacions sobre el que són continguts bàsics poden ser diverses i variades i moure's dins d'un ventall de possibilitats.

Si ens referim a la segona funció —objecte de construcció del coneixement—, una de les característiques que haurien de tenir els continguts generals és permetre, en desplegaments posteriors, que l'alumnat els pugui incorporar a la seva estructura personal.

Partint d'aquestes consideracions, en la tria de continguts s'hauria de tenir present: en primer lloc, identificar els que són *rellevants* per desenvolupar les capacitats marcades dins dels objectius generals.

També caldria cercar continguts *d'àmbit general*, aquells que es considerin els fonamentals per assolir els aprenentatges sense intent de ser exhaustius, ja que s'hauria de partir del fet que en programacions posteriors es concretaran i s'especificaran en allò que calgui. A més a més, caldria *incorporar*, igual que en els objectius, *aspectes procedimentals i conceptuals* de les actituds, concretament aquells que és necessari conèixer per poder aconseguir l'aprenentatge global de les actituds. Finalment, caldria cercar aquells que *s'adeqüin al nivell de desenvolupament general de l'alumnat* de l'etapa.

5.4.3. Proposta d'objectius i continguts actitudinals generals

A continuació, i com a exemple del que s'acaba d'indicar, s'incorpora una proposta d'objectius i continguts actitudinals generals que caldria treballar a l'escola. Està basada en els principis que s'han exposat anteriorment i recull les consideracions donades en les pàgines anteriors. Així, s'ha tingut cura d'incloure valors i actituds adreçats a un mateix (ex. punts 1, 2, 3, 4), els altres (ex. 4, 5, 6, 7) o l'entorn (ex. 8, 9); tot abraçant aspectes que fan referència a conductes concretes (ex. 8.4), coneixement o reflexió sobre el concepte o l'objecte que es vol treballar (ex. 1.5, 2.11), relacions afectives que cal establir (ex. 4); o procediments i habilitats diverses que possibilitin l'adquisició dels valors i de les actituds proposats (ex. 7.11). També s'ha optat per incloure-hi valors com a ideals abstractes que donen marcs referencials — concepció que ja s'ha explicat en la primera part del treball—, així com les «valoracions» de valors i actituds, és a dir, la *valoració personal del contingut*, aquella que fa estimar o apreciar el contingut i que considera important i beneficiós incorporar-lo a l'estructura personal⁶².

Cal destacar la incorporació dels objectius i dels continguts adreçats a l'entorn físic i cultural que inclouen els coneixements disciplinaris acumulats històricament per la societat, ja que, considerats com a valors socials que cal conservar i transmetre als membres de la societat, són els que tenen més relació amb les àrees i els que en el

⁶² Per alguns autors el fet de «valorar el valor» pot semblar obvi, perquè, per ells, és implícit en el mateix valor o, per altres autors, la «valoració» s'identifica amb motivació o interès, condició necessària en qualsevol aprenentatge. Si ens referim a les actituds, pot semblar també obvi que si aquestes es defineixen com a avaluació de quelcom, això ja implica una «valoració» dins l'avaluació. No obstant això, la raó d'incorporar la necessitat de valorar i apreciar el contingut que es vol incorporar ha estat el nostre interès per remarcar-ho.

desplegament curricular posterior més es relacionen amb els continguts disciplinaris⁶³.

S'ha parat especial atenció a incloure el coneixement, el raonament, els sentiments, el judici moral i l'acció coherent amb aquest judici, així com les estratègies necessàries perquè l'alumnat tingui possibilitats de ser autònom personalment i pugui incorporar-se críticament a la societat.

S'hi han inclòs també aspectes relacionats amb normes convencionals. Recordem que aquestes normes són les que regulen la vida comunitària —en el nostre cas més concretament l'escolar— i les interaccions dels membres de forma pactada, i, encara que es plantegin com a qüestionables i revisables, ajuden (i així s'han de presentar) a mantenir el respecte i la convivència entre les persones que conformen la comunitat escolar.

També cal fer una consideració sobre un dels aspectes en què s'insisteix des dels plantejaments de la reforma educativa. A la reforma es parla en termes de capacitats quan s'especifica el que l'alumnat ha d'haver aconseguit en finalitzar l'etapa (finalitats d'etapa) o dins de cada àrea (objectius generals d'àrea). El fet que estiguin expressats com a capacitats i no com a conductes observables permet i demana la diversitat en les seves manifestacions (un alumne o una alumna pot manifestar una mateixa capacitat de maneres diferents), variacions entre l'alumnat (una mateixa capacitat pot manifestar-se de forma diferent segons l'escolar), possibilitat d'incloure accions no observables directament (manifestacions mitjançant aprenentatges diversos), o aplicació de la capacitat per assolir aprenentatges diferents. En la proposta que es presenta es parteix del fet que s'han de treballar *les capacitats infantils*, però s'hi afegixen *els interessos* i les *voluntats* necessàries per posar-les en pràctica. Ens interessa tant que l'infant sigui capaç de ser solidari com que ho sigui⁵. La capacitat obre la porta, és allà per quan es necessiti, però la intencionalitat de posar-la en pràctica és la que determina la seva manera de posicionar-se com a ésser individual i social. Si bé és cert que les capacitats donen possibilitats i llibertat d'exercir-les quan es vulgui i en el que es vulgui, també ho és que es pot caure en el perill que si no s'exerciten no serveixen de gran cosa, ni a l'individu ni a les persones que l'envolten. A partir d'aquí, veurem que en la definició dels objectius no s'hi ha introduït «ser capaç de..», sinó que s'ha centrat en la part conativa de les habilitats cognitives, afectives, relacionals o socials que cal potenciar en la voluntat de posar en pràctica les capacitats que, això no obstant, impliquen darrere seu l'assumpció de les capacitats que les fan

⁶³ En els currículums de les administracions són els que majoritàriament s'han contemplat com a continguts actitudinals.

possibles. Això no implica que sols es demani a l'infant respostes conductuals, sinó que també apareixen les afectives i cognitives. El que s'indica fa referència més a posar en pràctica la capacitat (l'infant, per exemple, ha de ser capaç d'estimar, però també estimar) que no pas que aquesta es faci únicament de forma comportamental. Això no obstant, l'acció concreta exterioritzada té una part rellevant en la nostra proposta.

Finalment, cal recordar que malgrat que s'hagin separat aspectes diferents de les actituds, a la pràctica, encara que la tasca se centri en un de determinat, costa treballar-lo isolat, ja que tots estan interrelacionats. De la mateixa manera, quan es realitza un plantejament transversal, és difícil referir-se únicament a un objectiu isolat.

La proposta com a tal no és única ni descarta l'elecció d'altres objectius i continguts o una caracterització diferent dels que s'hi apunten. També som conscients que és una proposta àmplia que, si es vol aplicar, cal centrar en els aspectes que es considerin més necessaris, així com jerarquitzar els més prioritaris. La seva amplitud no respon a la intencionalitat de determinar la quantitat d'objectius i continguts que ha d'incloure un bloc actitudinal, sinó oferir elements que puguin orientar en la confecció del bloc i en la seva seqüenciació posterior.

També cal tenir clar que els objectius i els continguts proposats són per al final de l'etapa de primària i que la majoria han de continuar en etapes posteriors. Per tant, es proposen per anar-los treballant i no pas perquè els infants els hagin de tenir assolits totalment al final de l'etapa. El grau d'assoliment, com sempre, l'ha de marcar l'equip docent en funció de les necessitats i de les característiques de cada infant.

Partint d'aquestes consideracions, la proposta que es presenta intenta donar instruments per sistematitzar i treballar uns objectius i uns continguts actitudinals de forma que es tinguin presents els diferents àmbits que abraça, ja que n'hi ha alguns que, per les seves característiques, és possible que passin desapercibuts o s'oblidin si no es fan visibles i explícits. Després, en l'organització de continguts i objectius actitudinals relacionats amb els d'àrea o amb elements de l'organització i de la vida quotidiana escolar i, més encara, en el treball concret amb l'alumnat, és on han d'adquirir realment la seva dimensió global i transversal.

Proposta d'objectius i continguts actitudinals generals per l'ensenyament primari

1. Conèixer, acceptar i apreciar el propi cos, les seves capacitats i habilitats cognitives, motrius, afectives i de relació, així com les pròpies limitacions.

1.1. Adquirir hàbits d'autonomia personal i de salut corporal.

1.2. Contribuir al desenvolupament del propi cos.

1.3. Conèixer i reflexionar sobre les repercussions de determinades conductes en la salut corporal i en la qualitat de vida.

1.4. Reflexionar sobre les característiques, les possibilitats i les limitacions personals.

1.5. Conèixer els propis interessos i motivacions.

1.6. Reconèixer i acceptar els propis errors. Considerar-los com a elements necessaris.

1.7. Tenir confiança en les pròpies capacitats, coneixements i produccions.

1.8. Adquirir un autoconcepte i una autoestima positiva adequades a les característiques, a les capacitats i a les habilitats personals.

- Hàbits de cura, higiene i salut corporal.
- Característiques, habilitats i necessitats personals.
- Autoreflexió i autoanàlisi.
- Autocrítica.
- Acceptació dels propis errors.
- Acceptació d'un mateix.
- Seguretat en un mateix. Autoconcepte i autoestima positius. Valoració personal.

2. Adquirir habilitats personals que possibilitin equilibri personal, coherència amb si mateix i amb les responsabilitats preses amb les altres persones. Exercitar-les.

2.1. Cercar objectius o tasques per assolir que estiguin adequades a les capacitats i a les possibilitats personals.

2.2. Ser estructurat i ordenat amb les pertinences pròpies, els pensaments i les accions.

2.3. Ser responsable dels deures personals i comunitaris adquirits.

2.4. Ser perseverant i esforçat i tenir voluntat de dur a terme els deures personals adquirits.

2.5. Dominar-se personalment davant de tendències que vagin en contra d'un mateix, de les altres persones o de l'entorn.

2.6. Estar motivat envers les realitzacions personals i la participació grupal.

- Equilibri personal.
- Estructuració personal.
- Responsabilitat.
- Esforç.
- Voluntat.
- Autodomini.
- Motivació envers accions que cal realitzar.

3. Iniciar-se en l'autonomia del propi pensament i de la pròpia conducta i valorar-la. Aplicar el judici de valors personals a la pròpia conducta. Cercar solucions als problemes quotidians. Adquirir les habilitats necessàries que ho possibilitin.

3.1. Aprendre a pensar sobre temes civicomorals, socials, culturals o mediambientals.

3.2. Conscienciar-se de les implicacions que comporta prendre decisions personals.

3.3. Elaborar opinions personals.

- 3.4. Argumentar les pròpies idees.
- 3.5. Actuar amb autonomia en les activitats habituals.
- 3.6. Esforçar-se a establir coherència entre el judici personal i l'acció.
- 3.7. Aplicar l'argumentació personal a l'elecció d'opcions escolars, familiars o de temps lliure.
- 3.8. Ser responsable amb les conseqüències de les pròpies decisions.
- 3.9. Prendre iniciatives argumentades.
- 3.10. Mostrar perseverança i tenacitat enfront de les dificultats.
- 3.11. Reflexionar sobre el parer i les pròpies conductes.
- 3.12. Modificar, quan sigui necessari, la pròpia actuació.

- Autonomia personal del pensament i de la conducta.
- Elaboració i argumentació de parers personals.
- Coherència entre el judici personal i l'acció.
- Eleccions escolars, familiars i de temps lliure coherents.
- Responsabilitat personal.
- Iniciativa personal.
- Esforç i perseverança davant les dificultats.
- Autoreflexió sobre parers i conductes.
- Predisposició al canvi conductual propi argumentat.

4. Establir relacions afectives positives amb un mateix i amb les altres persones valorant l'afectivitat com a part inherent a cadascú.

- 4.1. Conèixer i reflexionar sobre els propis sentiments envers un mateix i les altres persones.
- 4.2. Iniciar-se en la recerca de quins són els sentiments que motiven relacions insatisfactòries amb un mateix o amb les altres persones.
- 4.3. Iniciar-se en el control de tendències o impulsos afectius que impliquin desordres personals o de relació amb les altres persones.
- 4.4. Relacionar-se equilibradament amb les altres persones.

- Reflexió sobre els sentiments propis.
- Control de sentiments.
- Autoestima.
- Relacions equilibrades amb iguals, amb persones adultes, amb el grup.
- Reflexió sobre les relacions interpersonals.

5. Reconèixer la importància, acceptar i assimilar els principis de valors universalment reconeguts. Actuar d'acord amb ells.

5.1. Prendre posició davant els conflictes de valors més usuals en l'entorn proper.

- Drets humans: justícia, llibertat, respecte i democràcia.

6. Respectar i valorar la diversitat de tipus social, cultural, lingüístic, de creences..., i rebutjar qualsevol discriminació per diferències de sexe, classe social, creença, religió, raça o altres característiques individuals i socials.

- 6.1. Mostrar-se solidari amb les persones i amb les situacions amb les quals s'ha pres posició.
- 6.2. Respectar i acceptar els diferents nivells de capacitats, aptituds, ritmes de treball o producció existents en les persones.
- 6.3. Valorar els aspectes positius de les altres persones.
- 6.4. Valorar els esforços personals o grupals en les tasques realitzades encara que no s'obtinguin els resultats desitjats.

- Diversitat i pluralisme.
- Solidaritat envers els problemes i les necessitats de les altres persones.
- Tolerància envers capacitats, aptituds, produccions, idees, sentiments... que no són com els propis.
- Respecte i valoració de la diversitat de sexe, aspecte físic, classe social, cultura, nacionalitat, creença...

7. Valorar el diàleg crític i creatiu, i la participació democràtica com a elements imprescindibles per a la convivència social. Adquirir les habilitats necessàries que les possibilitin. Incorporar-se a la societat com un membre actiu.

- 7.1. Analitzar críticament la realitat quotidiana, les conductes i normes socials, morals i cíviques existents.
- 7.2. Comprendre, valorar i respectar les normes de convivència que regulen la vida col·lectiva.
- 7.3. Complir les normes escolars estipulades i acceptades prèviament.
- 7.4. Actuar amb autonomia en les relacions de grup, efectuant aportacions positives.
- 7.5. Respectar punts de vista i parers no propis. Raonar sobre aquests. Posar-se en el lloc de les altres persones.
- 7.6. Respectar i valorar el treball de les altres persones.
- 7.7. Donar ajut als companys i a les companyes i acceptar rebre ajut d'ells i/o d'elles.
- 7.8. Acceptar errors dels companys i de les companyes.
- 7.9. Acceptar la crítica personal.
- 7.10. Articular objectius i interessos propis amb els dels altres membres del grup.
- 7.11. Incorporar el contrast de parers entre el criteri propi i les opinions de les altres persones per resoldre situacions de conflicte. Flexibilitzar postures personals.
- 7.12. Cercar solucions als problemes grupals.
- 7.13. Col·laborar amb altres persones en la planificació i en la realització d'activitats, valorant aquest fet en oposició a l'esperit de competició.
- 7.14. Acceptar i assumir les responsabilitats que corresponguin.
- 7.15. Establir relacions equilibrades i constructives amb les companyes i els companys.
- 7.16. Compartir amb els companys i les companyes interessos, idees i coneixements.
- 7.17. Participar en la vida escolar.
- 7.18. Incorporar-se a la societat adaptant-se críticament.

- Ús crític de la raó.
- Anàlisi de conductes, normes socials, morals i cíviques existents.
- Apertura a les altres persones.
- Pràctica d'estratègies per al diàleg i el debat.
- Empatia.
- Aportació personal i col·laboració amb les companyes i els companys en el procés de treball i execució d'aquest.
- Pràctica de les regles de funcionament del treball en grup i les assemblees.
- Disposició envers els ajuts de les altres persones. Ajuts a les companyes i als companys.
- Interès per l'intercanvi d'informació, parers i argumentacions.
- Respecte per les opinions, idees, creences i produccions de les altres persones.
- Acceptació de la crítica personal.
- Respecte envers els acords presos i les normes de convivència.
- Responsabilitat en les tasques encomanades.
- Compromís personal.
- Participació social.

8. Mostrar interès i curiositat intel·lectual vers els aprenentatges escolars. Valorar els coneixements i l'experiència col·lectiva acumulats històricament per la societat. Ser responsable en la realització de les tasques escolars.

- 8.1. Mostrar curiositat per conèixer i aprendre.
- 8.2. Mostrar interès per satisfer la curiositat científica.
- 8.3. Esforçar-se, mostrar constància i perseverança en el treball escolar.
- 8.4. Ser ordenat, estructurat i sistemàtic en les tasques escolars.
- 8.5. Ser responsable en les tasques encomanades.
- 8.6. Valorar el treball ben realitzat.

- Interès per aprendre.
- Curiositat científica.
- Concentració en les tasques escolars.
- Constància i esforç en les tasques escolars.
- Ordre, estructuració, sistematicitat i rigor en les tasques escolars.
- Cura en la realització i en la presentació dels treballs escolars.
- Ús correcte de l'espai i del material escolar.
- Valoració del treball ben fet.
- Valoració dels coneixements acumulats històricament pels diferents camps del saber (científics, socials...).

9. Conèixer el patrimoni natural, social i cultural, comprendre i valorar la importància que té la seva conservació i millora, i actuar en conseqüència.

- 9.1. Ser respectuós amb el propi entorn.
- 9.2. Respectar, conservar i utilitzar correctament recursos materials, tècnics i naturals, i adquirir hàbits que ho possibilitin.
- 9.3. Progressar en el sentiment de pertinença al país i a la cultura propis.

- Cura i respecte de l'espai i dels objectes propis i aliens.
- Respecte, conservació, estima i utilització correcta dels recursos materials, tècnics i naturals que es tenen a l'abast.
- Hàbits correctes de consum amb els béns materials més usuals.
- Respecte i estima envers la cultura i el país on es viu.

10. Desenvolupar la sensibilitat estètica i la capacitat per gaudir d'obres i manifestacions artístiques, culturals i naturals. Valorar aquesta sensibilitat i gaudir-ne dins i fora de l'escola. Saber gaudir del temps d'oci.

- 10.1. Valorar positivament la sensibilitat estètica, la imaginació, la creativitat i la capacitat per gaudir.
- 10.2. Conèixer les opcions existents per dur a terme en temps d'oci.
- 10.3. Aprofitar el temps d'oci personal per realitzar activitats satisfactòries.

- Sensibilitat estètica.
- Plaer personal.
- Opcions en temps d'oci.

5.4.4. El grup, el professorat i el bloc actitudinal

5.4.4.1. Els objectius per al grup d'infants

Quan s'han especificat els objectius i els continguts actitudinals generals en la proposta, s'ha fet incidència en els que s'han de treballar amb l'alumnat, més concretament amb cada escolar. La proposta, però, abraça també les alumnes i els alumnes com a grup. Interessa tenir clars objectius que han d'aconseguir els grups que s'estableixen a l'escola, ja que per ells hi passen els nois i noies la majoria de les seves hores. Aquest únic fet ja seria motiu suficient per justificar el tractament dels grups com a subjectes d'aprenentatge, però hi ha uns altres arguments: els grups, sigui quina sigui la seva constitució i finalitat, tenen incidència en la vida docent i donen també una imatge de quin és el seu paper envers l'escola, l'aula, cada escolar o els altres grups, imatge que condiona com cada infant entén la funcionalitat grupal.

Els grups, com hem vist en altres apartats, poden ser de constitucions i finalitats diverses, la qual cosa aporta dificultat per definir objectius comuns per a ells. A cada escola el professorat s'hauria de plantejar, a partir de les característiques i necessitats que tenen els diferents grups i el propi centre, finalitats que estiguessin en consonància amb el que es pretén amb l'educació de valors i actituds. No obstant això, hi ha aspectes generals que es poden treballar en els grups en referència a la temàtica que ens ocupa i que s'indiquen a continuació. Aquests aspectes generals són els que haurien de donar peu a l'establiment d'uns objectius i continguts actitudinals generals aplicats als diferents grups que es conformen a l'escola.

En primer lloc, les *finalitats del grup haurien d'abraçar aspectes diversos*. Així, les funcions que pot assolir un grup poden ser:

- d'integració social i escolar,
- de relació entre els seus membres i amb els altres grups,
- afectiva,
- d'equilibri personal,
- de treball.

Es poden plantejar objectius —i establir les condicions necessàries perquè es puguin aconseguir— a fi que el grup serveixi de plataforma per a la participació dins de l'aula, l'escola o com a preparació per a la participació social, perquè esdevingui context d'aprenentatge on es construeixin els coneixements i s'incrementin els rendiments acadèmics, on es dugui a terme la feina encomanada individualment i com a

col·lectiu, on s'intercanviïn informacions entre els seus components, on es doni ajut i se'n rebi, on es contrasti el que es pensa, se sent o es fa amb altres, on s'integrin nenes i nens amb problemes de relació, on es retornin imatges positives a cada membre que el compon, on s'estableixin relacions positives i cooperatives amb els altres grups... Concretament, la configuració del grup, la seva estructura interna i la finalitat de la seva constitució, hauria de permetre servir de context d'aprenentatge escolar, social i personal de l'alumnat, al mateix temps que hauria de possibilitar relacions positives i efectives entre els seus membres i amb altres grups, i donar una imatge positiva del grup com a nucli efectiu en la funció encomanada.

Un altre aspecte a considerar és que les *finalitats haurien d'adreçar-se a persones o grups diferents*. Així, les finalitats que hauria de complir el grup caldria que es definissin envers:

- el mateix grup,
- cada alumne i alumna que el compon,
- l'aula,
- l'escola,
- els altres grups amb els quals es relaciona.

Exemples de possibles objectius que caldria establir amb diferents grups escolars

--

Grup classe

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Servir de plataforma per a la participació de l'alumnat dins l'escola. • Establir relacions de cooperació amb altres grups classe. |
|---|

Petit grup d'aprenentatge

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Servir de context d'aprenentatge entre iguals: cooperació i participació positives. • Motivar les tasques que s'han de realitzar i la responsabilitat individual i grupal en els seus membres. |
|---|

Petit grup estable d'aula

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Servir de context d'integració per a infants amb problemes. • Establir estabilitat afectiva i relacional entre els seus membres. |
|---|

Petit grup mòbil

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Recollir interessos semblants de l'alumnat. • Incentivar els seus membres envers la tasca que s'ha de realitzar i les responsabilitats que cal assumir. |
|--|

El grup, com s'ha vist anteriorment, serveix d'element de relació entre persones i grups diferents. Això demana que s'hagi de definir quina intencionalitat hauria de tenir envers cada persona amb la qual es

relaciona. Al mateix temps, caldria contemplar les interrelacions que es donen entre les diferents funcions establertes, ja que n'hi ha algunes que poden no ser compatibles amb d'altres, situació que demana un replantejament global de les funcions o una prioritització de les unes sobre les altres. Per exemple, caldria tenir present no sols si es du a terme una tasca encomanada a un grup, sinó també quines relacions s'hi han establert, o quines repercussions té la seva tasca dins l'aula. Es donen situacions on un grup de treball pot complir el seu objectiu de realitzar la feina encomanada, però que aquesta sigui el resultat de l'esforç de pocs membres que en formen part; es pot demanar participació de les classes del cicle inicial en un projecte global d'escola, però aquesta es pot plantejar de manera més testimonial que no pas efectiva; es pot constituir un grup els membres del qual tinguin altes capacitats per al treball que s'ha de realitzar i donar rendiments òptims, però que la seva constitució provoqui una imatge de superioritat envers els altres grups que tracten el mateix tema; hi ha grups els membres dels quals mantenen unes relacions excel·lents, però que no duen a terme la tasca proposada...

5.4.4.2. Els objectius per al professorat

Plantejar objectius per al professorat dins del bloc actitudinal no sembla que tingui gaire sentit, ja que l'objectiu general de tot ensenyant és que l'alumnat aprengui de la millor manera possible allò que l'escola vol ensenyar. No obstant això, i tenint present que la tasca professional ja comporta plantejar-se aspectes que aquí se citen, però partint també del fet que l'educació actitudinal, com s'ha comentat, peca de joventut i manca d'informació i formació del professorat, no volem acabar aquest apartat sense remarcar unes consideracions de caire general que, sorgides dels principis anteriors utilitzats per a la confecció dels apartats per a l'alumnat, el professorat hauria de tenir en compte personalment i com a equip:

- Reflexionar sobre la tasca professional, tant individualment com col·lectivament, per desvetllar el que està implícit en expectatives, pensaments, accions, hàbits professionals o dins el currículum escolar, i que no respon a les finalitats establertes; o el que s'obvia però que fóra necessari que tingués presència a l'escola.
- Establir la màxima coherència entre el judici de valors i l'acció personal.
- Tenir i demostrar interès i actituds positives envers el treball actitudinal.
- Fomentar valors o principis de valors oberts i amb possibilitat d'anàlisi o replantejament i fugir de transmissions de valors i actituds ja elaborats, tancats i sense possibilitat de replantejament.

- No intentar inculcar valors i actituds propis com a universals.
- Afavorir en l'alumnat l'anàlisi, la presa de posició i l'elaboració personal davant un conflicte de valors.
- Aportar instruments de treball, situacions o contextos d'aprenentatge, organitzacions socials de l'aula i del centre que possibilitin a l'alumnat la realització d'un treball coherent de valors i actituds.