

A la recerca de referents

Xavier Ferré Trill
Jordi Solé Blanch

Jordi Monés. *La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents*. Lleida, Editorial Pagès/IEC, 2011.

Deia, amb raó, Conrad Vilanou que «vivim instal·lats en el confort del presentisme postmodern» (2000, p. 56)¹. La diagnòsi, si més no, d'aquests vint-i-cinc darrers anys denota l'emergència de la irracionalitat definida des del populisme pseudoargumentatiu. És a dir, la renúncia a tota perspectiva històrica amb pretensió de científicitat. Ja sabem que el posicionament de qualsevol àmbit de les ciències socials es troba determinat per condicionants ideològics i biogràfics. Però aquesta variable no té res a veure amb la substitució del raonament crític per la fragmentació i la discontinuïtat imposades pels discursos postmoderns (com a variable teòrica de la irracionalitat economicista), que no fan altra cosa que cercar la deslegitimació d'un pensament crític.

És sabut, també, que l'ofici d'historiador roman sotmès a modalitats metodològiques establertes², i Jordi Monés no n'ha estat aliè. Ara bé, l'assaig d'aquest referent del pensament pedagògic permet de tractar una obra amb identitat pròpia, és a dir, amb un discurs autònom respecte de l'eclecticisme

(acrític) imperant. Es tracta, a més, de la culminació d'una trilogia que compta amb dos precedents: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya. 1833-1938* (La Magrana, 1977) i *El pensament escolar a Catalunya: 1760-1845* (Societat Catalana de Pedagogia, 2009).

L'acriticisme pessimista del «no-referent» és el que sembla que ha esdevingut hegemònic a Europa. Amb tot, la mercatologia, com a forma de contraindidentitat social, pot substituir el coneixement?³. Aquest és un interrogant que pot romandre a la base del text de Jordi Monés. O, dit d'una altra manera, el que suposa l'apel·lació a la recerca de la historicitat. És a dir, malgrat tota l'apologia monetarista, no és cert que no tinguem identitat, car si no, no existiria el subjecte. Ara bé, quin subjecte històric es pot deduir de la vinculació entre la pedagogia i la història social?

Jordi Monés (Badalona, 1928), referent autodidacte⁴ en l'estudi sobre la construcció del pensament pedagògic als Països Catalans, ha confegit una aclaridora síntesi sobre la relació entre pensament social i el seu context polític,

(1) Vilanou, C. (2000) «La pedagogia al deixant del segle xx». *Temps d'Educació*, 24, p. 13-60.
(2) Vilanou, C. (2004) «Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament: quan la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació». *Educació i Història*, 5 (2001-2002), p. 13-59. Des d'una altra perspectiva, recomanem també la revisió de: Viñao, A. (2000) «La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació». *Temps d'Educació*, 24, p. 79-99.

(3) No hi ha dubte que ha estat així si es pensa amb el que ha succeït amb la darrera reforma universitària en la seva adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Vegeu: Pardo, J. L. (2008, octubre) «El conocimiento líquido: sobre la reforma de las universidades públicas». *Claves de Razón Práctica*, xx, p. 2-9.
(4) Tort, A. (2004) «Jordi Monés i l'estudi dels corrents educatius». *Educació i Història*, 5 (2001-2002), p. 95-104.

econòmic i cultural, i la seva concreció en concepcions educatives i sistemes escolars. És a dir, el fil conductor de l'assaig és la vinculació entre concepcions sociopolítiques i condicions de possibilitat en l'àmbit de l'anomenat sistema educatiu, aspecte que l'autor ha aplicat en una anàlisi de llarga durada tot desenvolupant la formació històrica del capital humà⁵.

En aquest sentit, cobra rellevància la metodologia emprada, ja que una proposta *nacional* en l'àmbit pedagògic pot resultar, en el nostre context, un conflicte respecte de l'estat i la capacitat d'iniciativa de la societat catalana⁶. I precisament aquesta variable política —sovint ocultada o mistificada— recorre l'argumentació central de la reflexió de *La pedagogia catalana al segle XX*.

Aquest plantejament politicoideològic és del tot significatiu per a comprendre els models de pensament i pràctica pedagògics propis en el decurs de la contemporaneïtat. És pot plantejar, doncs, una pedagogia catalana satèl·lit envers l'espanyola o, per contra, les concepcions i aplicacions formatives contemporànies són molt més deutores dels models internacionals? En aquest sentit, del text de Monés es conclou que el fil regeneracionista espanyol noucentista —Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁷— té poc pes específic en l'àmbit

educatiu del Principat i més, en canvi, al País Valencià. Aquest fet té a veure amb la respectiva capacitat de nacionalització cultural i lingüística? És una hipòtesi que potser caldria aprofundir, més si hom té en compte, com s'esmenta en el text, la política contra l'ensenyament en català en l'educació pública promoguda pel Partit Radical lerrouxista el 1916. De tota manera, el fet polític és una variable, no pas casual, perquè una hipòtesi que subjau al treball que comentem és la relació entre pedagogia i construcció nacional, relació que cal tenir molt en compte dins la trajectòria de recerca de Jordi Monés pel que fa a l'estudi sobre el conflicte lingüístic i el procés de substitució lingüística (aspectes vigents) en el panorama educatiu del nostre domini lingüístic⁸.

D'altra banda, una segona variable a destacar en la reflexió de Monés és la recepció de corrents de modernitat pedagògica sota diversos codis metodològics. En aquest sentit, cal remarcar l'influx del moviment de l'Escola Nova, que sota el context de la Il·lustració i del Romanticisme (categories no pas inequívocament antinòmiques), basteix, entre nosaltres, els fonaments del que es defineix com a pedagogia activa. És clar, però, que aquesta tipologia, com deixa

(5) Cal destacar un treball anterior de Jordi Monés (2005) *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

(6) Monés, J. (1985) «Els primers passos vers la centralització educativa a l'estat espanyol. El cas de la Junta de Comerç de Barcelona». Actes de les *7enes. Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans* (Perpinyà, 2-5 de maig), Vic, Eumo, p. 9-24.

(7) L'esperit regenerador de la ILE roman vigent en la historiografia espanyola coetània. Vegeu: Puelles, M. de (2008) *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*. València, Tirant lo Blanch.

(8) Un estudi, que caldria ampliar fins a l'actualitat, és el que efectuà Jordi Monés (1984) a *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona, Barcano. Segons Monés: «Tots sabem per pròpia experiència, malgrat que més d'un ho vulgui negar o amagar, que al nostre país hi ha i hi ha hagut conflicte de llengües, amb totes les derivacions nacionals i socials que això pot comportar en cada època determinada». I que aquest fet es manifesta en la «llengua escolar», «per mitjà de les diverses manifestacions del poder polític, econòmic o social, repressives o persuasives segons els casos» (p. 15-16). Un estudi recent —més específic— de Monés sobre aquest tema és «La introducció del català a les institucions educatives» dins *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la fundació de L'Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona, IEC, 2008; p. 77-107.

entreveure l'autor, és massa genèrica a l'hora de plantejar un model social transformador. I precisament aquest extrem constitueix un node significatiu de la pedagogia (catalana) del segle XX: reformisme o revolució?

No es tracta, seguint Monés, d'una hipòtesi gratuïta. En l'assaig que ens ocupa, la concepció de l'Escola Nova plantejaria una metodologia orientada a la construcció social de l'antropologia pedagògica a fi d'assolir una societat ètica, una col·lectivitat del benestar, però sense qüestionar l'estatus sociopolític dominant. La motivació que aconseguiria aquest enfocament seria modificar hàbits, actituds i valors individuals per a construir una societat més justa i acabar qüestionant l'argumentació rousseauiana de la perversió de l'home en establir-se el procés de socialització.

En canvi, l'opció revolucionària es tradueix pedagògicament al Principat en la recepció de models entre lliurepensadors, anarquistes i marxistes. Independentment de l'abast social assolit per aquests programes, el que resta clar és que el país fou receptiu a plantejaments alternatius respecte del model reformista burgès.

En efecte, fos bé l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia⁹, bé l'ateneisme que promulgà una pedagogia no formalitzada adreçada a les classes subalternes, o bé les anàlisis comunistes pel que fa a un model que tenia com a referent la revolució soviètica dels anys vint, el que es desprèn del text de Monés és que la resposta al noucentisme pedagògic —que tingué una certa continuïtat en la

primera etapa de la República (1931-1936)— sorgeix de l'hegemonia del Front d'Esquerres. Així, cal interpretar les propostes del Bloc Obrer i Camperol a través de la revista *Escola* (una recerca a aprofundir) i el model del Consell de l'Escola Nova Unificada. Amb tot, el que aglutina aquest vessant alternatiu és el fet de vincular la construcció d'un «home nou» amb un nou programa polític revolucionari. Un altre cop, doncs, les idees pedagògiques com a traducció del pensament cultural, filosòfic, sociològic en definitiva, corresponent a cada marc sociohistòric¹⁰.

Finalment, Monés aporta el context causat a partir de la ruptura nacionalsindicalista i nacionalcatòlica com a conseqüència de l'ocupació politicomilitar franquista. «1939» significa un *abans* i un *després*. Un *abans* perquè, des del *Nuevo Estado* francofalangista, hom vol anul·lar tota aportació pròpia que havia posat Catalunya al mapa pedagògic internacional (per exemple l'obra pedagògica montessoriana —i, d'altra banda, politècnica— de la Mancomunitat i la seva irradiació cap a enclavaments industrials del Principat). I un *després* perquè el relleu generacional de nous ensenyants havia constituït el moviment de renovació pedagògica articulada a partir de la segona meitat dels anys cinquanta¹¹. Aquest assoliment organitzatiu recuperava les tradicions modernitzadores d'Alexandre Galí (recordem les converses pedagògiques entre 1959-1963), de Rosa Sensat i es feia ressò del cooperativisme escolar de Célestin Freinet. Amb

(9) Vegeu l'obra col·lectiva dedicada a la figura de Ferrer i Guàrdia: Monés, J.; Solà, P.; Lázaro, L. M. (1980) *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*. Barcelona, Icaria, 2ªed.

(10) Monés ha qüestionat les interpretacions historiogràfiques que estableixen la vertebració del catalanisme polític vinculat exclusivament a la burgesia. Destaquem, doncs, la seva atenció a recuperar les relacions entre pedagogia i classes subalternes, un fet al qual no sempre s'ha donat la centralitat que es mereix.

(11) Monés, J. (1981) *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona, Edicions 62.

tot, el que es pot plantejar del context aportat per Monés és que existeixen uns paral·lelismes entre els anys trenta i els anys seixanta. D'una banda, hi havia una necessitat de trobar referents ocultats —reprimits— pel franquisme que servissin de marcs de coneixement per a concretar propostes de futur en una conjuntura de nou tipus d'industrialització i de model urbanístic metropolità —entre 1959 i 1973— que suposà un determinant canvi social. De l'altra, la cohesió d'una organització associativa —Escoles d'Estiu— impulsora de xarxes que posava en pràctica —des de la base—, models d'ensenyament cooperatius —escoles actives— arrelats a la realitat nacional.

La segona part de la síntesi de Monés abasta, doncs, tot aquest context complex, fluctuant, bastit de retrocessos i opressió, però també d'innovació. De fet, si es fes un estudi detallat de la constitució de les escoles primàries basades en la coeducació, laïcitat i ensenyament vehicular en la llengua nacional, ens adonaríem que el moviment de recuperació de l'Escola Nova aportava qualitativament una *altra* concepció pedagògica¹². No és balder, doncs, esmentar, entre d'altres casos, la funció pionera de l'escola Mowgli, de Reus, o de l'Escola Tramuntana, de l'Horta de València (1968).

Ara bé, aquest ampli cicle de resposta al model oficialista —entre l'esperit de *La Hispanidad* i la tecnocràcia opusdeista— resta, després de la lectura del text de Jordi Monés, en una cruïlla. I es pot pensar des d'aquest dubte, perquè el debat actual educatiu és susceptible de ser plantejat —més enllà de les lleis d'ensenyament i els plans d'estudis «reformadors» dels anys setanta—

d'ençà del procés d'unificació de mercats a l'Europa dels anys noranta. Però aquest aspecte —una síntesi crítica dels corrents pedagògics contemporanis que ens interpel·la davant la fallida del neoliberalisme educatiu— demana un altre estudi continuador respecte del que ens ocupa. Amb tot, cal destacar la conclusió a què arriba Monés pel que fa a la manca de correspondència entre la lluita dels ensenyants als anys seixanta i l'encertat qüestionament de la capacitat política de la Generalitat per dur a terme una veritable política pedagògica sense dependència, fet que caldria plantejar «sense prejudicis políticossocials» (p. 495).

Metodològicament l'estudi que comentem formula la dificultat de delimitació entre la història de l'educació i la historicitat dels plantejaments teòrics. Així, la teoria de l'educació és un reflex de la teoria sociològica. Aquest aspecte és d'especial interès per situar la història de l'educació en l'àmbit de les ciències socials i no reduir, per tant, el fet educatiu a una modalitat estrictament *tècnica*, sinó que, com es deriva d'aquest treball, la fusió entre filosofia (de l'educació) —Joaquim Xirau— i la reflexió sobre la pràctica pedagògica —Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als anys trenta— constitueixen una unitat. I la unitat mètode és tractada històricament quan Monés planteja la diferència entre la generació representada per Alexandre Galí i el nucli que advoca per la formació universitària. Amb tot, un fet comú a ambdues èpoques és la voluntat integradora de la pedagogia en el marc teòric del pensament contemporani. No d'una altra manera cal explicar el ressò de models epistemològics europeus dels anys vint —Giovani Gentile— en els *Quaderns d'Estudi*. Igualment cal destacar, en aquest sentit, la recepció de propostes de la República de Weimar (1919-1933) en models de formació dels anys trenta

(12) Monés i Pujol-Busquets, J. (1984) *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, p. 13-97.

—l'escola com a comunitat de treball (Kerschesteiner)— i la seva associació a una cultura.

El tractat de Monés, al capdavant, és una reflexió que aborda una temàtica central de l'evolució pedagògica nacional: com cal entendre la internacionalització a través de la projecció desacomplexada —sense pensar-nos com a subsistema nacionalitari— de la pròpia identitat intel·lectual i la comparació dels assoliments institucionals respecte d'altres països i llur concepció de «modernitat».

I aquesta voluntat totalitzadora de l'assaig i balanç de l'autor inclou un capítol dedicat a l'educació de gènere entre 1900-2000. Aquest apartat, però, podria haver estat deixat en el decurs general de l'obra, malgrat que com diu Monés es tracta d'un «col·lectiu oblidat» i cal singularitzar-lo. Amb tot, cal plantejar que l'orientació historiogràfica específica de gènere, que darrerament compta amb noves recerques innovadores¹³, se situï en el context de l'individualisme metodològic, propi de la postmodernitat, i no tant en la integració d'aquest àmbit dins la concepció de classe, pròpia del materialisme històric.

L'element comparatiu de les pràctiques pedagògiques als Països Catalans envers models estatals assimilacionistes és, doncs, una fita fonamental dels referents a què fa esment aquesta reeixida síntesi, que hauria de ser punt de partida per a noves recerques que vinclessin la fructífera relació entre models generals i experiències concretes, sense caure en el mite provincià cosmopolita.

(13) Cortada, E. (2006) *Ser mestra a la catalunya del Segle XIX*. Lleida, Pagès editors. Des d'una òptica més transversal i interdisciplinària, DD.AA (2010) *XIX Jornades d'història de l'educació. Dones i educació*, Olot, Annals del Patronat.

L'educació lenta

Clàudia Pérez Soronellas

Joan Domènech Francesch. *Elogi de l'educació lenta*.
Barcelona, Graó, 2009.

És possible canviar la manera com fem les coses? És possible fer uns passos enrere per poder avançar? I si en lloc d'això, alentim tots els passos que donem? Potser el problema al qual ens afrontem avui en dia és que no som capaços de reduir la nostra pròpia velocitat ni tampoc d'entendre el valor que tenen les coses més enllà de la utilitat superficial que veiem. Tal vegada si aconseguim alentir el nostre ritme, farem que això es vegi reflectit en l'educació i en els comportaments dels nostres infants, i així alleugerirem la càrrega que se'ls posa a les espatlles per poder assolir un futur, el qual nosaltres els adults, considerem prometedor.

El ritme al qual ens movem actualment és molt ràpid: volem tenir-ho tot al moment, anar d'un lloc a l'altre sense haver de parar a pensar en coses irrellevants. Ho volem tot *més, abans i més ràpid* (Domènech, 2009). Aquesta necessitat frenètica per aconseguir-ho tot tant ràpidament afecta tots els àmbits de la nostra vida, i fa que no valorem allò que se'ns dona o allò que ens passa, perquè quan estem en un moment concret, fent una cosa concreta, tenim el cap pensant en el que vindrà després. Però els temps canvien i, amb aquests, la manera de fer les coses.

Ja fa uns anys que van néixer els moviments *slow*, que promouen reduir la velocitat de tot el que ens envolta. Premisses com destacar la qualitat de tot el que fem, buscar el temps just per a cada

cosa o insistir en la importància de valorar les relacions personals, són les bases d'aquest moviment. La vida *slow* no significa desenganxar-se de la societat en què vivim pel simple fet que va a un ritme més elevat, sinó ben al contrari. Significa intentar canviar aquest món que ens envolta cap a una recerca d'una millora en la qualitat de les nostres vides. Hi ha moviments *slow* concrets, com l'*slow food*, que busca el plaer en retornar al menjar sà, a seure en companyia als àpats i en assaborir-los. O també l'*slow sex*, que pretén millorar les relacions de parella (Domènech, p. 46). Podríem dir que és tota una filosofia de vida sorgida a partir de la necessitat de tornar a valorar les coses i no només de passar-hi per sobre.

D'altra banda, ja fa anys, i potser encara avui en dia, que aprendre a l'escola és sinònim de córrer, de voler aprendre molt en les 5 o 6 hores d'horari escolar. Però no contents amb això, posem els nens en extraescolars un parell d'hores més, perquè omplin la tarda i el seu cap amb nous coneixements de música, dansa o altres activitats. La gran majoria dels nostres infants, arriben a l'aula desmotivats o tenen la sensació que allò que hi aprenen no té relació amb el que trobaran fora. Però això no només passa en els petits, sinó que nosaltres mateixos hem passat en algun moment per les aules d'una manera molt ràpida, retenint molt poques coses del que ens han ensenyat, i/o vomitant allò que hem

estudiat per poder passar un examen. «A escola tots sabem que el sol està quiet, però en la vida quotidiana tothom continua dient que el sol surt i es pon» (Tonucci, 1997, p. 253)¹. Aquesta cita és un bon exemple per mostrar aquesta divisió de coneixements que adquireix un infant al llarg del seu aprenentatge escolar. Per ell, el món dins l'aula i fora al carrer o a casa és completament diferent. Fora de l'aula gaudeix del seu propi temps, descobreix per ell mateix les coses que li interessin, aprofundeix en aquells temes que li criden l'atenció, i tot això ho fa pel seu propi peu. Però dins l'horari escolar segueix un guió que es basa més en poder saber tot el que està establert en el currículum, que en realment adquirir coneixements que els puguin servir per alguna cosa.

Com bé diu Francesco Tonucci (1997), «s'han de potenciar les estones en què se suposa que el nen perd el temps». És en aquestes estones, que el nen juga i crea, quan realment adquireix coneixements, capacitats i habilitats que de ben probable no oblidarà. Els infants estudien molts temes, de moltes assignatures al llarg del curs escolar, però és molt probable que al final en retinguin ben poca cosa. Llavors arriba l'estiu i els nens només se'n recorden de l'escola perquè han de fer els deures de vacances. I quan comença el nou curs, cada assignatura ha de fer un repàs de tots els coneixements previs que se suposa que té el nen per poder seguir endavant. Podríem posar com a exemple una corda d'estendre on s'hi penja la roba; s'hi pot penjar de tot, però només aguantarà allò que estigui ben subjectat en el moment que hi hagi un corrent d'aire. La roba que hagi estat ben fixada serà la

que hi romandrà per sempre. Roba i coneixements requereixen d'una forta subjecció.

I és per aquest motiu que l'*educació lenta* neix de la necessitat que els educands aprenguin per què els atrau aprendre, i no com una obligació. Que l'obligació diària no siguin els deures, els treballs o els exàmens. El primer que ha d'aprendre algú és que la importància recau en el valor dels coneixements, no en el seu nombre. Però això resulta un problema a les aules, ja que es pretén que els nens surtin de l'escola sabent de tots els temes existents. I és una missió molt difícil aconseguir-ho. Els professors tenen al seu càrrec aquest objectiu, però són els nens els que tenen la *pressió* sobre el seu cap i sobre la seva capacitat d'aprenentatge per poder treure el curs endavant.

Per tal de pal·liar aquesta *pressió*, seria convenient desaccelerar processos, alleugerir la càrrega que tenen oferint un ensenyament més adequat a cada ritme personal. I com a clar exemple, tenim «l'educació dels nois i noies amb necessitats educatives específiques o disminucions greus que representa el paradigma de l'adaptació dels ritmes d'aprenentatge a cada situació individual. Els canvis en l'educació especial en els darrers 50 anys ens indiquen que el principi que tothom pot ser ensenyat és universal i que pot fer-se realitat si es brinda una atenció específica als ritmes individuals i col·lectius dels aprenentatges» (Domènech, p. 19).

Destacant el següent conte zen que Gregorio Luri utilitza en el seu llibre *L'escola contra el món*², podem exempli-

(¹) Tonucci, Francesco (1997) «Qui té ganes, encara de perdre el temps amb els infants? Apunts per una pedagogia de la lentitud». *Temps d'educació* (Barcelona), 17, p. 249-257.

(²) Luri, Gregorio (2008) *L'escola contra el món*. Barcelona, La Campana.

ficar la importància del fet que el coneixement creixi dintre dels nens: «Podríem comparar el procés educatiu amb el creixement d'una planta de desenvolupament lent. Un bon exemple podria ser el bambú japonès, que durant els set mesos posteriors a la sembra no experimenta, segons diuen, cap canvi perceptible. En realitat al llarg dels set primers anys gairebé no se'n pot apreciar cap progrés. Una persona inexperta pot tenir motius per sospitar que la llavor és infèrtil, que la terra no és l'adequada, que ha rebut més aigua del compte o massa poca, etc. Però l'expert sap que, una vegada transcorregut aquest temps, la planta creixerà de manera vertiginosa i en un període de set setmanes superarà els trenta metres. [...] Enmig del silenci estava succeint una cosa que calia respectar, i no hauríem accelerat res si haguéssim intentat estimular-ne el desenvolupament amb més adobs o variant el sistema de reg» (Luri, 2008, p. 100).

L'educació lenta defensa també un trencament amb l'horari escolar i les classes programades, deixant lloc a moments sense res programat on el nen pugui esbargir-se i desenvolupar altres habilitats que, potser, davant d'un llibre no pot assolir. Cada nen té el seu propi ritme d'aprenentatge igual que cada persona adulta té el seu ritme per fer les coses. Ens envolta una societat que ens reclama a totes hores que estem connectats amb tot el món i ens és molt difícil no respondre-hi amb la mateixa velocitat. Aquesta acceleració en tots els àmbits afecta, de manera directa, en l'educació dels infants. Veiem l'educació des de un punt de vista adult, des del qual podem tocar molts temes i molts recursos. Però un nen és diferent, té un ritme molt diferent al nostre i requereix consolidar allò que aprèn amb temps i calma, avançant al seu propi ritme.

L'educació lenta ofereix una possibilitat de modificar la manera com fem les coses, com les duem a terme, però sobretot, com les pensem. Si pitgem el fre una mica i ens deixem de preocupar per què hi ha uns nivells tan alts de fracàs escolar, i procurem millorar la manera d'ensenyar i actuar, potser aconseguirem fer alguna cosa al respecte. El problema no recau en els nens. Els nens han après tota la vida, i de diverses formes. El problema recau en com fem les coses i en aquest sentit, l'educació lenta podria ser un bon començament per aquest canvi pedagògic.

Una aproximació històrica a la vida esportiva de l'Espanya contemporània

Guillem Turró i Ortega

Xavier Pujadas (coord.) *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España 1870-2010*. Alianza Editorial, 2011.

Tots aquells que estimem l'esport volem conèixer-lo en la seva realitat multilateral. Aquest caràcter polièdric contempla un vessant altament rellevant en la seva història. Com diria la ciceroniana sentència, *historia magistra vitae*. Justament per això celebrem amb entusiasme el sorgiment d'aquesta obra coral liderada i coordinada per Xavier Pujadas, un dels nostres millors historiadors de l'esport. Fa temps que seguim els seus treballs i sabem de la seva competència professional. Només caldria llegir l'esplèndida *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya* (escrita conjuntament amb Carles Santacana) per certificar-ho. La nòmina d'autors que participen en aquesta obra —a més del ja esmentat Pujadas— la completen Andrés Domínguez, Ángel Bahamonde, Carles Santacana, Juan Carlos Manrique, Alejandro de la Viuda, Teresa González Aja, Sixte Abadía, Bernart López, Dominique Bodin i Ricardo Sánchez, tots ells reputats especialistes en la matèria.

Coincidint amb els darrers anys de crisi econòmica, l'esport espanyol en la seva versió elitista ha viscut els seus moments més gloriosos. Però això és el fet més visible —gràcies als mitjans de comunicació— de tot un univers complex i canviant. L'esport és molt més que cracks, victòries i rècords, l'esport enfonsa les seves arrels en uns processos de caire sociohistòric. Justament aquesta és una de les grans conclusions d'aquesta

obra: l'esport és una molt bona manera de conèixer d'on venim, les línies mestres d'un itinerari històric que ens ha menat fins on ens trobem ara mateix. Per tal d'acomplir aquest objectiu, l'estudi es troba dividit en tres grans apartats que coincideixen amb les etapes fonamentals de la contemporaneïtat espanyola, veritables punts d'inflexió dins la singladura dels espanyols i espanyoles. Un primer moment (1870-1939), que servirà per a introduir i popularitzar l'esport en el territori espanyol; una segona fase (1939-1975), marcada per la dictadura franquista, i una tercera etapa (1975-2010), que coincidirà amb la transició i la democràcia espanyola. Cadascun d'aquests apartats contindrà una sèrie de capítols dedicats a aspectes més específics.

Es tracta d'una estructuració lògica des del moment que es vertebra en funció dels abruptes canvis que ha patit Espanya en el seu esdevenir contemporani. A mida que el lector progressi en la lectura anirà recorrent diverses etapes que han provocat canvis apreciables en la vida socioesportiva hispànica: des dels seus primers balbujejos vuitcentistes i finiseculars a les darreres manifestacions postmodernes. En aquest sentit volem ressaltar el valuós paper jugat per la Institución Libre de Enseñanza (amb Francisco Giner de los Ríos al capdavant) a l'hora d'introduir l'educació físicoesportiva en la cultura pedagògica del

país. Comptat i debatut, el llibre resseguix les peripècies i circumstàncies —farcides de continuïtats però també de ruptures— d'un esport espanyol indisociable d'un context polític, social i econòmic que ha anat modificant la fesomia espanyola. Manllevem uns mots molt clarificadors que podem trobar en el pròleg elaborat pel mateix Pujadas:

El present volum té com a objectiu fonamental analitzar el procés d'incorporació, desenvolupament i popularització del fenomen esportiu a Espanya entre el darrer terç del segle XIX i el nostre temps. Les pàgines que seguiran a aquesta introducció, en conseqüència, prioritzaran la perspectiva social i cultural de la història de l'esport: els aspectes de sociabilitat dels grups humans, l'impacte del sistema esportiu en la vida quotidiana de les persones, la vinculació entre ideologia, política i fenomen esportiu, la transformació dels hàbits i els comportaments dels ciutadans a través de l'esport i de la mercantilització de l'oci, els productes culturals derivats i la incidència d'allò esportiu en la societat en general. (p. 35-36)

No és el primer cop que lamentem l'oblit que ha patit la realitat esportiva per part dels científics socials espanyols. Això vol dir que obres com aquesta són altament necessàries, atès que contribueixen a normalitzar un panorama que fins fa ben poc era ben pobre. Més i tot si tenim en compte que encara no comptàvem amb una obra que abordés l'esport espanyol contemporani des d'una perspectiva global. És àmpliament sabut que una de les moltes cares de la modernitat és l'esportiva. De fet, aquest

serà un dels *leitmotivs* del present llibre. Veure com a mesura que els espanyols es vagin endinsant en la modernitat aniran integrant l'esport dins de les seves vides. Si tradicionalment la nostra situació esportiva era molt poc falagüera, això començarà a canviar amb el tardofranquisme i molt especialment amb l'adveniment de la democràcia.

És una magnífica notícia que les nostres llibreries i biblioteques puguin comptar amb un estudi d'aquesta categoria. El resultat final és molt notable. Són moltes les coses que aprendrem si llegim amb deteniment aquest llibre. Primordialment com la nostra història més recent ha anat generant una vida esportiva dinàmica i plural, expressió inequívoca del bategar vital d'uns homes i dones que no deixen de seguir lluitant i somiant per fer de les seves existències un projecte amb sentit. En la seva trajectòria diacrònica, l'esport ha anat desplegant escenaris de sociabilitat que han servit per afaïçonar-nos com a persones i ciutadans. Aquesta ha estat i seguirà sent el gran repte humanista de la praxi esportiva.

Només ens cal felicitar Pujadas i companyia tot animant-los amb l'esperança que no defalleixin en la seva comesa d'explicar i comprendre l'entrellat històric del nostre esport.

Entre integrats i apocalíptics, novament

Enric Prats

Nicholas Carr *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid, Santillana, 2011.

Felipe Ortega & Joaquín Rodríguez. *El potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido*. Madrid, Cátedra, 2011.

La irrupció de la tecnologia digital es du a terme en etapes diverses. Segurament, entre hipotecades crisis de tota mena i aparicions estel·lars de dispositius que ho solucionen gairebé tot, ens falta temps de reacció per calibrar adequadament les repercussions de tot plegat en la vida quotidiana. Com sempre, però, hi ha qui gosa aventurar-se en projeccions i futurismes certament complicats. Els llibres que ressenyem remen en sentits oposats, si més no des del punt de vista de l'esperit que els inspira.

Nicholas Carr, amb una dilatada trajectòria com a observador de la realitat tecnològica, va arribar a ser finalista del Pulitzer amb *The Sallows. What the Internet is Doing to Our Brains* (2010), títol que la traducció espanyola ha optat per capgirar: primer, la pregunta i després, la resposta; primer genera la inquietud i tot seguit etziba la coça. El llibre arrenca amb un referent que no deixa dubtes per on aniran les coses: emparant-se en McLuhan afirma, «el contingut d'un mitjà importa menys que el mitjà en si mateix a l'hora d'influir en els nostres actes i pensaments» (p. 15). És cert que ho sabíem des del teòric canadenc (1911-1980), que el mitjà no només feia de mitjancer sinó que esdevenia finalitat substantiva: no mirem la tele pel contingut que emet sinó pel fet de tenir-la oberta (com confirmen les hores que la

tenim engegada sense ni mira-la). El mitjà (però potser haurem d'anar pensant a canviar-li el nom) ens acompanya tothora i inunda la nostra vida quotidiana. Potser no de tothom però si d'una bona part de la població, si ens refiem de les dades que diuen que el nombre de dispositius mòbils d'última generació i de tauletes digitals ha augmentat el darrer any de manera considerable, que afegits als ordinadors i telefonia mòbil de penúltimes generacions que ja disposàvem dibuixen un panorama altament digitalitzat.

La tesi de Carr es pot resumir ràpidament: Internet i tota la tecnologia digital en general estan dissenyats per afavorir la dispersió de pensament, cosa que podem comprovar per nosaltres mateixos. Si som honestos, ens ve a dir, i repassem com hem canviat els nostres hàbits de lectura, ens adonarem, com fa ell, que la concentració en la lectura cada cop és més difícil. La hipertextualitat i la multitasca serien els mecanismes que han afavorit aquest procés de dispersió i de pèrdua de capacitats. I tot plegat té una repercussió directa en els nostres cervells, no només en la ment, com han traduït la versió espanyola.

No és una posició, la de Carr, que podríem qualificar plenament d'apocalíptica o ciberpessimista, ja que en realitat n'és un usuari avançat. Però el text tras-

pua una sensació més inclinada a destacar els possibles efectes «negatius» que no pas els «positius», que queden limitats als avantatges en rapidesa i immediatesa, però que ràpidament queden neutralitzats per si mateixos.

Només una lleu contradicció: el text que hem llegit és imprès, com no podria ser d'una altra manera, i advoca per la necessitat de no perdre aquest format per poder evitar que el nostre cervell (o la ment, ara ja no ho sabem ben bé) perdi determinades facultats (la de la lectura profunda) perquè deixarà de fer servir determinades sinapsis. Si això ha de ser així, potser convindríem a reivindicar la cultura oral, per allò de no perdre les sinapsis relacionades amb la memòria, per exemple. Però, a més, si la lectura del llibre imprès ens ajuda a parar més atenció en les coses (en la lectura i en el pensament), la ingent quantitat de referències a blogs i documents en línia que ens proporciona Carr al llarg de tot el text en 430 notes a peu de pàgina no ajuden precisament a la concentració.

Ortega y Rodríguez presenten un exercici diametralment diferent. Com ens indiquen a la presentació, «un antropòleg que admira Bourdieu i un enginyer de la corda d'Stallman» han escrit un llibre sobre la potència dels entorns oberts i lliures. El potlatch, costum d'algunes comunitats nord-americanes ja informat per Franz Boas, consisteix en un intercanvi *aparentment* altruista de regals, que té com a nucli les possessions de l'amfitrió de la festa que regala als convidats. Els autors empren aquesta metàfora per reforçar les característiques de la xarxa en obert i especialment de les eines 2.0.

Viquipèdia, la macroenciclopèdia en obert, alimentada per una munió d'editors voluntaris, suposa una fita important en aquest procés d'obertura i intercanvi. La facilitat de les eines 2.0 permet

que usuaris amb un domini limitat de la tecnologia esdevinguin productors de coneixement. En realitat, Viquipèdia ha posat ha destapat una paradoxa: font de referència per confirmar o trobar una dada o una informació de manera ràpida (a hores d'ara, és el segon portal que genera més tràfec de dades a la xarxa, després de Facebook), alhora que autoritat discutida com a font per a treballs i estudis acadèmics. No només això, no fa gaire el portal Taringa es feia ressò de la notícia segons la qual, com deia el titular, «El Vaticà admet que va usar dades de Viquipèdia» per redactar la nota de premsa de les biografies de cardenals recentment nomenats, donant per sobreentès que aquest ús no és digne per aquesta tasca (ho podeu consultar a <http://bit.ly/x9hJBn>; accés: 29/12/2011). O també, quan diputats de la cambra legislativa de Jalisco van usar Vikipèdia per documentar les seves intervencions, un titular de premsa recollia la notícia d'aquesta manera: «Uso de Wikipedia refleja pereza de diputados» (hem ressaltat la cursiva nosaltres; *El Informador*, ho podeu consultar a <http://bit.ly/xYRP3K>; accés: 29/12/2011).

La fiabilitat de Viquipèdia és precisament la seva força (altrament, no seria pas tan consultada) però alhora el seu punt feble. Segurament per això, els mecanismes de control de qualitat són estrictes i les amenaces d'alteració o eliminació de contingut són ràpidament resoltes. Un interessant estudi publicat a *Nature* demostrava que els nivells de qualitat eren semblants a les entrades de Viquipèdia i de l'Enciclopèdia Britànica, la gran perjudicada, sens dubte, d'aquest negoci (*Nature* 438: 900-901; 15/12/2005; ho podeu consultar a <http://bit.ly/xBa9dr>; accés: 29/12/2011).

Haurem de seguir atents a aquestes evolucions i a les polèmiques que, sens dubte, seguirà suscitant la tecnologia.