
El paper de la conversa en l'educació *demòcrata*

The role of conversation in a *democratic* education

Anna Pagès

Professora titular de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport
Blanquerna - Universitat Ramon Llull (Barcelona).

A/e: annaps@blanquerna.url.edu

Data de recepció de l'article: 4 d'agost de 2019

Data d'acceptació de l'article: 7 d'octubre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.138

Resum

En aquest treball reflexionem sobre la importància de la conversa en una educació demòcrata. Aquest enfocament de l'educació no solament educa per a la democràcia, sinó que la inclou en la pràctica diària a l'escola. Prenent com a punt de partida la banalització de la paraula, de l'antropòleg Lluís Duch, i l'anàlisi de John Dewey a *Democracy and Education* (1916), proporcionem alguns arguments per a defensar la conversa com a experiència educativa i realitzar una valoració crítica de l'actual currículum de competències lingüístiques a Catalunya. Considerem que la conversa, entesa com una modalitat de relació amb els altres, no pot ser mai entesa com una estratègia de tipus competencial ni ser avaluada per nivells. Cal pensar-la en termes de comprensivitat, inspirant-nos en l'aproximació dels programes dels grups escolars als anys trenta, defensors d'una conversa senzilla entre mestre i alumne com a finalitat principal de la tasca educativa. El fonament antropològic de tota conversa és l'alteritat, la reciprocitat entre mestre i alumnes, que proposa formes d'associació i de comunicació més dignes i humanes, per tal de millorar la societat en la direcció del que Dewey anomenà *common understanding* o una entesa compartida.

Paraules clau

Filosofia de l'educació, educació i democràcia, conversa i educació, educació a Catalunya, sistema escolar, currículum i oralitat.

Abstract

In this paper we reflect on the importance of conversation in a democratic education. Indeed, a democratic education not only educates for democracy but

also includes democracy in school practice on a daily basis. Taking as a starting point the notion of the banalisation of words as conceived by the anthropologist Lluís Duch, and John Dewey's analysis in *Democracy and Education* (1916), we provide some arguments in defence of conversation as an educational experience and we cast a critical eye on the current curriculum of linguistic competences in Catalonia. We consider that conversation, understood as a modality of relation with others, can never be understood as a strategy of the skill-related type or as a resource to be evaluated by levels. We need to think of it in terms of comprehension, drawing inspiration from the approach of the programs of the Catalan school groups in the 1930s, which advocated a "simple conversation" between the teacher and the pupil. The anthropological basis of every conversation in education is otherness, the reciprocity between teacher and students, which proposes a series of more dignified and human forms of association and communication in order to improve society in terms of what Dewey called "common understanding".

Keywords

Philosophy of education, education and democracy, conversation and education, education in Catalonia, school system, curriculum and orality.

Introducció: crisi gramatical i desemparament

L'antropòleg Lluís Duch realitzà als anys noranta un encertat diagnòstic del moment actual de la civilització. Duch assenyala una especial dificultat en les formes d'expressió presents, entre les quals hi ha el llenguatge en la seva dimensió comunicativa. Diu així:

L'anomenada societat postmoderna és la societat de la informació, de l'imperi i dels excessos dels *mass media*. A causa de l'incessant bombardeig informatiu a què es troben sotmesos els individus i les col·lectivitats, s'originen justament la dispersió i la superposició inorgànica tan característiques de la societat actual. En efecte, la postmodernitat pot ser qualificada de cultura de «calaix de sastre» o de «claveguera», en la qual els elements més dispersos i heterogenis conflueixen en una mena d'amuntegament amorf, que s'assembla més a un gegantí clot de deixalles sense cap mena d'harmonia ni d'organització (Duch, 1992, p. 180).

La distinció que feu Duch entre informació i comunicació resulta cabdal per a situar la problemàtica que apunta. La informació s'ha ocupat de difondre massivament dades que no permeten una comunicació directa i immediata (nosaltres hi afegiríem sincrònica) entre les persones. La informació aporta, en canvi, retalls fragmentaris del que només un discurs vinculat als altres, a la reciprocitat, a l'alteritat, és capaç d'obrir

des d'un punt de vista humà. La interacció, considerada el bé suprem de l'intercanvi d'informacions per a arribar a fràgils consensos, és insuficient. En la pràctica de l'educació vivim aquesta fragilitat, mediatitzada per la tecnologia com a ambient cultural que es fa servir, quotidianament, en el sentit d'un mecanisme de compensació per absència d'interlocutors vàlids o simbòlicament consistents.

En aquest context, Duch (1992) emfasitza la importància de la «paraula immediata», que defineix en els termes següents: «una mena d'alè vivificant que, en la veritable comunicació, suprimeix les distàncies jeràrquiques, econòmiques o culturals entre els membres de la comunitat» (Duch, 1992, p. 185). I anant més enllà afirma: «L'expressió "paraula immediata" vol significar, encara, el fet que es tracta, en els diversos membres de la comunitat, d'un moviment, d'una moció que va de dins cap enfora [...] establint aquella unanimitat cordial» (Duch, 1992, p. 186).

La paraula immediata fa possible l'emparaulament, neologisme que utilitza Duch per a definir no únicament la paraula en el sentit del llenguatge sinó, sobretot, per a explicar l'ús de les diverses formes expressives gràcies a les quals l'ésser humà se situa en el món (la música, el teatre, les arts plàstiques, la literatura). Si l'emparaulament serveix per a construir un món de representacions, sense el qual la realitat s'esmicola, resulta essencial que, en els contextos de pràctica educativa i des de la pedagogia, s'orienti l'activitat en el sentit de proporcionar les eines expressives necessàries per a afavorir aquest emparaulament (Duch, 1992; Duch, 2012; Mèlich, 2011). La conversa seria una de les eines essencials orientades al desenvolupament de l'expressivitat (l'emparaulament) del món.

Què és la paraula per a Lluís Duch? La paraula és «tot allò que actua com a entitat traductora entre la interioritat i l'exterioritat de l'ésser humà» (Duch, 2012, p. 9). No es tracta, doncs, d'un mecanisme que pugui afavorir les estratègies o els processos de comunicació sinó, fonamentalment i en la seva mateixa base, una manera d'estar amb els altres i amb un mateix.

Partint de la idea de l'emparaulament, Duch diagnostica la condició del món contemporani amb l'expressió «crisi gramatical». Aquesta crisi suposa una desestructuració del procés d'emparaulament del món, que té com a efecte immediat

la desorientació respecte de les pràctiques amb els altres i la difuminació del que Schütz anomenà el món donat per garantit:

Caldria tenir ben present que la violència és el no-llenguatge que sol imposar-se quan els llenguatges humans fracassen i es precipiten en la irrellevància, cosa que dona lloc a frustracions, disfuncions psíquiques i conductes agressives d'individus i grups humans. La violència és l'anti-llenguatge per excel·lència pel fet que és la negació més rotunda de les possibilitats de comunicació i de diàleg dels éssers humans, i destrueix el polifonisme que és —hauria de ser— propi dels humans (Duch, 2012, p. 7).

El desemparaulament constitueix, doncs, la gran amenaça per a l'educació com a experiència d'emparaulament i com a procés d'articulació expressiva. Les greus dificultats que sovint trobem a l'escola avui, amb el que ha estat designat sota el nom de «problemes de conducta o de disciplina», respon massa sovint a la manca de possibilitats expressives en el sentit de l'antropologia simbòlica de Duch. Per això s'equipara en la seva obra «crisi gramatical» amb «crisi pedagògica o de les transmissions» i, en llur absència, es tipifica el sorgiment de la violència com a anti-llenguatge.

La idea de l'emparaulament del món ha fonamentat, sense que es fes servir específicament aquest terme, bona part de les renovacions pedagògiques arreu del món. A Catalunya, si fem memòria de l'Escola Nova al tombant del segle xx i malgrat el fracàs social, polític i cultural que suposà la Guerra Civil, podem identificar clarament una tendència a reforçar les formes expressives d'infants i adolescents des d'un entorn escolar que prescindeix de qualsevol constrenyiment a l'eclosió de la capacitat individual de pensar. Així, per exemple, quan l'assistent de Maria Montessori, Anna Maccheroni, escrigué els informes d'observació dels infants, publicats a *Quaderns d'Estudi* l'any 1915, esmenta particularment els moments en què l'infant es mostra i s'expressa amb les seves paraules, accions, relacions amb els altres. Quan Pere Vergés, a «La nostra posició pedagògica» (González-Agàpito, 1992), es refereix a la pedagogia de la sensibilitat, fa esment de la rellevància que té, per al pedagog, a l'hora de perfilar la qualitat d'un mètode, d'una manera de fer a l'escola, l'expressivitat de l'infant, que el mestre ha de ser capaç de percebre i d'identificar. La conversa esdevindrà una pedra

de toc, el comodí per obrir la porta a una experiència educativa essencialment relacional, on no n'hi ha prou amb parlar, sinó que és necessària la inter-pel·lació de l'altre, que ens fa pensar en el lloc des d'on parlem amb qui són diferents de nosaltres.

En el món actual, mediatitzat per les tecnologies, un món on la connexió als dispositius mòbils, les tauletes i els ordinadors ha esdevingut generalitzada, i ha arribat a afectar la vida quotidiana dels més petits en edat escolar, les observacions de l'antropologia simbòlica de Duch esdevenen cabdals per als qui ens preocupem per la pedagogia. En la seva obra pòstuma, *Vida cotidiana y velocidad* (2019), Duch deixa clar que la distorsió en la percepció del temps des de la lògica de l'acceleració (ja esmentada per altres autors com, per exemple, el sociòleg alemany Hartmut Rosa, 2010) produïda per un determinat ús dels aparells tecnològics, impacta frontalment en la capacitat expressiva de les persones i, per tant, en les seves possibilitats de relació humana. Entre el món a construir, a emparaular, i la realitat percebuda empíricament, susceptible de ser configurada i alhora interpretada, s'alça l'obstacle de les pantalles com una metàfora del desemparaulament, reduint les capacitats simbòliques de la paraula humana. Aquest és el motiu principal pel qual mestres, professors, pares i mares apunten no solament el risc de perdre de vista els infants, alienats i descontrolats en les propostes d'aquest món intermedi (mur de contenció en molts casos per un contacte terriblement frustrant amb la realitat concreta) sinó, encara més, el risc de perdre'ls del tot en un sentit simbòlic, és a dir, en aquest punt de la paraula com a expressió d'una interioritat que es va fonent davant la desaparició del món exterior.

La professora nord-americana Sherry Turkle, especialista en l'ús de les tecnologies, descrigué en el seu llibre *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age* (2016) el problema de la incidència tecnològica en les relacions personals dels infants i joves. La seva reflexió arranca d'una demanda que li va fer l'Institut Holbrooke, situat als afores de Nova York, els directius del qual mostraven una gran preocupació per les cada vegada més evidents dificultats dels infants per a entendre's i per a establir relacions d'amistat i de companyonia. Els nois i noies mostraven una manca d'atenció a les necessitats dels altres, una crisi d'empatia, una greu dificultat per posar-se en el lloc del sofriment o de compartir l'alegria dels companys i companyes. Qüestions

ancestrals com l'experiència d'amistat, el joc o la vivència d'estar junts a l'escola es veien greument compromeses en aquest entorn. Els responsables del centre educatiu transmetien a Turkle la hipòtesi que l'ús dels dispositius tecnològics estava allunyant els infants del contacte directe amb els altres i, per tant, de l'experiència quotidiana d'interacció i de relació immediata. La tecnologia havia generat el que Turkle anomena en el seu treball una «free friction zone», és a dir, una manera de gestionar la relació amb els altres desproveïda d'espontaneïtat i empatia, principalment mediatitzada per la tecnologia:

El desembre de 2013, em va contactar el director de Holbrooke School, un institut situat a l'estat de Nova York. Em van demanar un assessorament a l'equip docent sobre el que consideraven un trastorn en els models d'amistat dels seus estudiants. En la seva invitació, el director feia servir els termes següents: «els estudiants no semblen fer-se amics com abans. Es coneixen, però les seves connexions semblen superficials [...]» (Turkle, 2016, p. 4).

Aquests adolescents de Holbrooke manifestaven comportaments àrids i d'una racionalitat mancada de signes afectius, com si fossin robots, i repetien frases del tipus «no sento res sobre aquest tema» quan ofenien algun company/a del grup, com si no fossin capaços d'entendre les respostes subjectives dels altres. A l'hora d'esbarjo, simplement, comunicaven als exclosos: «no pots jugar amb nosaltres», sense insults, ni tan sols una justificació (més o menys totalitària) que expliqués el perquè, del tipus, per exemple, «no som amics» o «tu no saps jugar a futbol», etc.

Turkle analitza aquest fenomen a partir dels efectes que ha tingut i té en els més joves la cultura tecnològica. La seva visió és força pessimista. Segons ella, els nens i les nenes ja no es parlen ni s'escolten, perquè tampoc es veuen, immersos en les pantalles dels seus dispositius mòbils quan estan junts. Hi ha una part de la vida amb els altres que, segons aquesta fina analista del moment actual, ha quedat engolida per la tecnologia i, si no hi posem remei, acabarà per ser irrecuperable. Turkle descriu amb detall les seves investigacions amb persones de diverses edats sobre aquest afer, en el que constitueix —en sintonia amb el que expressa, seguint Lluís Duch— una recerca sobre els processos de desemparaulament contemporani. La seva hipòtesi és que l'ús de la tecnologia produeix un emmudiment del mot espontani, habitualment expressat en la

sincronia d'una trobada perllongada amb els altres. Per això, Turkle proposa com a solució una «talking cure» ('cura per la paraula'), considerant que *talk* en anglès tan aviat pot referir-se a 'xerrar' com a 'parlar'.

Ara bé, quina seria la diferència entre *talk* ('xerrada') i *conversation* ('conversa')? Mentre que la conversa remet a una certa autoreflexió en el temps que dediquem a escoltar l'altre, en una narrativa que es va teixint en el diàleg, la xerrada seria més volàtil, puntual, col·loquial, improvisada, de veïnatge. Turkle (2016, p. 416) utilitza indiferentment en el seu treball les expressions «talking cure» ('el guariment per la conversa') i «conversation as a remedy» ('el remei de la conversa') per a subratllar que parlar en temps real sense mediació tecnològica esdevé urgent si volem salvar encara la reciprocitat i la convivència, i molt més si parlem d'entorns educatius:

[...] les converses amb un bon mestre permeten saber que aprendre no va només de respostes. Tracta del que les respostes signifiquen. Les converses ajuden els estudiants a construir narratives —ja sigui sobre el control d'armes o sobre la Guerra Civil— que els permeten aprendre i recordar d'una manera que tingui sentit per a ells i elles (Turkle, 2016, p. 13).

Examinats els anteriors referents ens proposem analitzar la incidència de la conversa en la tasca d'una educació *democràtica*. Més que no pas bandejar la tecnologia com a ambient —i, per tant, alinear-nos d'entrada amb la hipòtesi de Turkle—, es tractaria de repensar la relacionalitat afectada per l'individualisme de massa mediatitzat tecnològicament. Resulta imprescindible, per a aquest propòsit, rellegir John Dewey.

John Dewey i el concepte de *common understanding*

L'any 1916 John Dewey publica *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, on descriu els reptes de l'acció educativa en un context democràtic. Insistim de bell nou en l'ús d'aquest adjectiu. Segons Dewey, l'important és l'ambient social on es formalitza una experiència educativa: una associació entre persones plural, heterogènia, divergent, on la diversitat d'opinions, creences i costums és el comú denominador.

Atenent la finalitat del nostre treball, ens fixarem en el contingut de dos capítols essencials de l'obra de Dewey: el capítol I, titulat «Education as a necessity of life» ('L'educació com a necessitat de la vida'), i el capítol VII, «The democratic conception in education» ('La concepció democràtica en educació'). Aquests dos capítols sintetitzen les idees clau de la proposta de Dewey, un autor clàssic, en el sentit que les seves anàlisis segueixen representant les circumstàncies del món contemporani, és a dir, encara ens plantegen nous interrogants, alhora que orienten els que ja ens formulem avui.

En el primer capítol, Dewey emfasitza la necessitat de l'educació per a la continuïtat social de la vida gràcies a la seva renovació: la «recreació de creences, ideals, esperances, felicitat, misèria i pràctiques». La societat existeix no pas *gràcies* a la comunicació i la transmissió sinó *dins* de la comunicació i la transmissió com a experiències nuclears en les relacions generacionals. L'afer que ens ocupa és precisament la construcció d'aquest viure en comú, no pas com una condició prèvia perquè hi hagi comunicació sinó com la manera per la qual i gràcies a la qual ens comuniquem: «L'ésser humà viu en comunitat en virtut de les coses que té en comú amb els altres, i la comunicació és la manera per la qual posseïm coses en comú» (Dewey, 1916, p. 90).

Dewey encunya un terme la centralitat del qual caracteritza el recorregut que volem fer en aquest treball: *common understanding*, que podríem traduir per 'entesa en comú'. Aquesta idea implica que la nostra disponibilitat i forma d'adreçar-nos als altres, amb qui compartim un espai o un entorn (el barri, el poble, la ciutat, l'escola), ha de tenir lloc des d'una actitud que inclogui les aspiracions, les creences i el coneixement de la diversitat dels i de les qui hi con-viuen. Una comunitat no és pas un lloc determinat —i molt menys un lloc de pas. Una comunitat és el resultat de la participació en una idea comuna des de la pluralitat de punts de vista. Això no vol pas dir una suma de punts de vista, sinó llur articulació en una perspectiva que supera —o que travessa per dins— la pluralitat mateixa. La democràcia no és, en aquest sentit, un sistema d'elecció sinó una manera de viure amb els altres. Dewey posa l'accent en la diferència entre el pla de la maquinària d'una societat (més o menys adaptada a les formes econòmiques de producció) i el pla comunitari d'una societat (que incorpora

una dimensió de permanent inadaptació als fets, per tal de renovar aquest *common understanding* gràcies a la participació de les persones).

Perquè l'entesa en comú (*common understanding*) sigui possible cal que la comunicació vagi més enllà de l'intercanvi d'informació. S'ha de fer experiència comunicativa, i això implica que qui comunica no resta indiferent. L'experiència de la comunicació fonamenta la comprensió comuna i representa sortir d'un mateix per anar a trobar un altre punt de vista, totalment diferent a vegades del que hom podria imaginar, amb la idea de dibuixar una vida nova que suposi el valor d'un nou significat en l'entremig. Per aquest motiu, Dewey deixa clar que «the very process of living together educates» ('viure junts, en si mateix, educa') (Dewey, 1916, p. 6).

Les dues grans amenaces que John Dewey identifica en la societat del seu temps són: l'escola «llibresca» —en el sentit de reproductora— i la cultura tecnològica —en la seva època, industrialitzada. Actualment, podríem afirmar que l'escola s'ha allunyat totalment dels llibres, almenys en les primeres etapes escolars (infantil i primària), tot i que encara segueix essent molt reproductora a secundària i batxillerat gràcies a un ús literal dels llibres de text i un gairebé nul interès per la dimensió bibliotecària dels llibres. El sistema escolar que coneixem avui ha abraçat, en canvi, una cultura tecnològica basada en la mediació digital que separa nois i noies de la realitat més immediata i propera. Aquest és el fenomen que Turkle identifica als Estats Units i que a Catalunya estem constatant a marxes forçades darrerament (vegeu *l'Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill [Riera *et al.*, 2019]). Més endavant veurem de quina manera aquesta fina observació de Dewey a principis del segle xx influeix en la necessària recuperació de la conversa en l'ambient escolar avui.

En el capítol VII de *Democracy and Education*, Dewey defineix la concepció democràtica de l'educació a partir de la noció d'heterogeneïtat escolar. Des del seu punt de vista, una autèntica educació democràtica significa viure un ambient de relacions socials a l'escola prou divers perquè la novetat en la participació i l'intercanvi sigui possible. La pluralitat d'associacions entre diferents grups socials s'anomena igualtat d'oportunitats: «Per tal de disposar d'un ampli nombre de valors en comú, tots els membres del grup han de tenir la mateixa oportunitat de rebre i donar que els altres» (Dewey, 1916, p. 97).

La diversitat i heterogeneïtat d'experiències d'intercanvi amb els altres implica novetat, i les novetats, «oportunitats per pensar». Una concepció democràtica suposa allunyar-se de l'esclavatge social, entès com una modalitat del control de la conducta sense qüestionament. Dewey subratlla el fet que, perquè hi hagi *experiència d'esclavatge*, en el sentit de Plató, no cal que l'esclavatge com a forma de producció econòmica i social sigui legalment acceptat; o sigui, no cal que hi hagi esclaus que es comprin i es venguin literalment: n'hi ha prou que les persones acceptin «les consignes dels altres» sense crítica, en un ambient de «servitud social». Resulta un xic esfereïdor reconèixer, en aquest apunt de Dewey, moltes de les situacions concretes d'ús de les xarxes socials d'infants, adolescents, joves i adults en el món actual, així com també determinades formes de contractació i pràctica laboral d'explotació.

Altrament dit, per a Dewey hi hauria quatre aspectes centrals en una societat democràtica: *a)* el desenvolupament de la intel·ligència; *b)* la reciprocitat d'interessos en un context socialment i culturalment divers; *c)* la importància d'evitar l'aïllament, i *d)* la lliure interacció entre grups socials diferents. Aquests elements queden resumits en la seva definició de democràcia, que diu així: «Una democràcia és més que una forma de govern; és sobretot una forma de viure en associació, una experiència conjunta de comunicació» (Dewey, 1916, p. 96).

Aquesta concepció democràtica de l'educació subratlla, des de l'obra de John Dewey, la importància del lliure intercanvi humà, evitant al màxim les mediacions que allunyin la reciprocitat de la immediatesa i l'espontaneïtat vitals que la caracteritzen. En un món envaït per les mediacions tecnològiques com l'actual, on la globalització, en canvi, promou tota mena d'intercanvis a llarga distància entre persones totalment diferents, l'homogeneïtzació dels intercanvis humans esdevé el pitjor perill per a l'experiència educativa.

El model general que Jorge Larrosa (2019) anomena «capitalisme cognitiu» —una sèrie interminable de consignes que estructuren, gestionen i avaluen l'eficàcia de la conducta escolar, esmicolant-la, fragmentant-la i convertint-la en una mena de cadena de muntatge d'activitats i auto-exo-inter-avaluacions—, expandeix l'*esclavatge mental* com una forma de resposta a la invasió de les consignes mediàtiques. Aquesta generalització de la consigna, del manual d'auto-ajuda, del mot de comandament,

obstaculitza l'intercanvi social, la reciprocitat real. En aquest context, la conversa, contràriament, esdevé un impuls a l'alteritat, un ambient a desplegar en els entorns educatius clàssics (l'aula en particular) per tal de confrontar qualsevulla manipulació o sistematització tecnològica de la paraula entre persones, o, en mots de Lluís Duch, l'emparaulament de la reciprocitat en termes de comunicació. La reciprocitat és una categoria oposada a la d'interacció: com diria Lacan (1991), només hi ha disparitat subjectiva, i d'aquí la reciprocitat. En la «inter-acció» es pressuposa un intercanvi entre iguals sense malentesos, *lapsus linguae* o embarbussaments, marges per definir (o no) en la conversa entre persones.

Reinserir la conversa estirant el fil: la tradició pedagògica a Catalunya

A Catalunya, durant les primeres dècades del segle xx, es produí una confrontació entre grups conservadors i monàrquics i les forces progressistes i socials vinculades al republicanisme i l'obrerisme, amb l'afegit del catalanisme polític, que s'havia gestat i havia anat guanyant força durant el segle xix, i que estava vinculat sobretot a una burgesia que volia modernitzar-se i apropar-se a Europa. L'obra de Joan Palau i Vera, anglòfil inspirat en el punt de vista de Matthew Arnold en el seu treball *Culture and Anarchy* (2006), fou una bona mostra d'aquest interès per l'avenç de la civilització en el Noucentisme. En aquest context es forja la idea de progrés vinculat a l'educació com el seu motor principal, i el progrés inclou la noció de democràcia i la necessitat d'educar persones demòcrates. Entre altres iniciatives lloables en el camp pedagògic, des de l'època de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1919) i més endavant sota els auspicis de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i la Segona República, escollirem de manera paradigmàtica el projecte dels grups escolars, impulsats per Manuel Ainaud a la dècada dels anys trenta, a l'època de la Generalitat republicana, unes escoles que serien construïdes per l'arquitecte Josep Goday i que avui dia formen la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona. La nostra elecció respon al paper nuclear que aquest projecte pedagògic atorgà a la conversa a l'escola.

A Memòria Digital de Catalunya hi podem trobar el programa dels grups escolars de l'Ajuntament de Barcelona dels anys trenta. En aquest programa es descriuen les principals àrees de coneixement a desenvolupar, des de les classes de pàrvuls (nens i

nenes de tres a cinc anys), passant pel segon grau (sis anys) i el tercer grau (set anys), així com també posteriorment primària i secundària. El contingut d'aquests programes és molt interessant d'analitzar a la llum de la qüestió de la conversa com a experiència pedagògica a l'escola. En especial, el programa dit de «Moral, civisme i dret» per a primària (fins als nou anys), on s'especifica la importància de mantenir «converses senzilles» davant de làmines, per tal de fer entendre als nois i noies que un ciutadà digne és una persona «ben educada, capaç de conèixer i sentir els avantatges de la vida de les democràcies modernes» (Grups escolars de Barcelona: Programes, p. 5). La idea del culte al progrés i l'èmfasi en els avenços de la civilització està del tot present en el document, així com també la insistència en el fet d'evitar errors i supersticions:

Essent aquestes ensenyances de caràcter eminentment formatiu o educatiu, la paraula i l'exemple del mestre deuen predominar en tots els graus; en els mitjans podrà iniciar-se la redacció de notes o resums dirigits pel mestre, i fins als darrers graus no es posarà llibre de text especial a mans dels nois (Grups escolars de Barcelona: Programes, 193?, p. 6).

La idea de la «conversa senzilla» està normalment relacionada amb una fable, una història, a propòsit de la qual es pugui parlar i que sorgeixi de la realitat dels nois i noies. Aquesta categoria constitueix un denominador comú que travessa tota la proposta pedagògica dels grups escolars i esdevé una experiència cabdal per a una educació democrata en el sentit de Dewey (1916, p. 23) quan afirma que “la cultura intenta, indiscutiblement, no fer allò que pot agradar a cada persona, (...) sinó apropar-nos cada cop més a la sensació d'allò que és realment bell, graciós, i esdevenir i aconseguir que sigui plaent per a cada una de les persones”.

Alguns dels temes escollits per aquesta incipient educació «demòcrata» són, per exemple:

La nostra escola. El nom que porta: la biografia o historial corresponent. Els companys de l'escola. L'escola sembla un poble petit: hi ha tota mena de nois. Coses que ens ensenyen a l'escola. Devem anar contents a l'escola i estimar-la força. [...] L'home no pot viure isolat: busca la companyia dels altres homes. La vida social. Avantatges de la vida social: el que devem als nostres consemblants. Desvetllar en els nois sentiments de germanor. [...] Narracions en què es fa avinent el record que

conserven de llur país els que viuen allunyats. (Grups escolars de Barcelona: Programes, 193?, p. 6-8).

Els programes insisteixen que les «llicions deuran donar-se sempre en forma de converses senzilles». A tercer grau es demana «estimular els nois perquè s'expressin amb bones paraules i que aquestes reflecteixin llurs intencions i llurs actes» (Grups escolars de Barcelona: Programes, p. 9-10).

A sisè grau (dotze-tretze anys) s'inclou el respecte i la protecció a la natura:

La contemplació de la naturalesa: sentiments que inspira. Inferioritat moral dels que no són capaços d'admirar-la. Necessitat de conèixer i admirar els éssers naturals. Manera de tractar els animals. Protecció als ocells. Els arbres: profits que reporten. La festa de l'arbre. Societats protectores d'animals i plantes (Grups escolars de Barcelona: Programes, 193?, p. 14).

El programa de llenguatge posa encara més èmfasi en la qüestió de la conversa. Diu així:

Sense voler determinar en detall com s'ha de comportar el mestre en adreçar-se a l'infant per fer-lo parlar, estimem oportunes algunes indicacions referents a com entenem que cal procedir per estimular en aquest ús i la consciència dels recursos propis de llenguatge (Grups escolars de Barcelona: Programes, p. 17).

Fer parlar l'infant per mitjà de la conversa esdevé un eix central en el programa de llenguatge. Si ho comparem amb la competència 3 de la dimensió «comunicació oral» del currículum competencial actual de la Generalitat de Catalunya: «Interactuar oralment d'acord amb la situació comunicativa, utilitzant estratègies conversacionals», hi trobem el següent:

Un conversador competent ha de ser capaç de participar activament i amb interès en situacions comunicatives on intervé més d'un interlocutor: diàlegs, converses, entrevistes, debats..., exposant el propi punt de vista de manera coherent i formalment adequada, tenint en compte les idees i els arguments dels altres. L'adquisició d'aquesta competència comporta que els alumnes desenvolupin una actitud dialogant, d'escolta oberta per intervenir sense monopolitzar la conversa (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015, p. 21).

Quina diferència hi ha entre l'expressió dels programes dels grups escolars al segle xx que diu que el mestre «faci parlar» l'infant i el concepte de «conversador competent» extret de les competències lingüístiques al segle xxi? Encara que sembli que es tracta del mateix, són, de fet, dues aproximacions epistemològicament i filosòficament oposades.

D'on sorgeix la conversa? Del fet de parlar amb algú. Perquè hi hagi conversa no n'hi ha prou amb les estratègies i els processos, ni tan sols amb una actitud dialogant i d'escolta oberta, sinó que és absolutament necessari que l'altre ens interpelli i esdevingui el nostre interlocutor/a. Sense la reciprocitat que implica considerar un altre amb qui parlar no té cap sentit referir-se a «l'estratègia conversacional». Matisant una mica més, el que distingeix la «competència oral conversacional» de la «conversa senzilla» dels programes dels grups escolars és, precisament, el lloc des d'on ens trobem amb l'altre, considerant que hi ha sempre un marge d'indeterminació en la conversa. D'altra banda, el mestre com a «altre» no apareix enlloc en el currículum de competències lingüístiques. No és, per tant, un interlocutor o algú amb qui parlar? En la redacció específica de les competències hi diu «els altres», però *qui* puguin ser aquests altres no resulta pas rellevant. S'hi diu que el docent ha de preparar els alumnes perquè entenguin l'estructura de la conversa —inici, desenvolupament, resum i tancament—, sense tenir en compte que una conversa implica establir una relació poc formalitzada, sense la qual qualsevulla estratègia competencial manca de sentit. Es parla «d'interaccions orals» quan, de fet, la conversa no és justament cap «interacció» sinó una «recíproca relació»; en termes de Dewey, una «associació» sense la qual no hi ha conversa que valgui, en el sentit de l'experiència de la disparitat subjectiva (Lacan, 1991).

Al currículum competencial es diu que el més rellevant de l'actitud en una conversa depèn «de característiques personals com la sociabilitat o la timidesa, però també de la pràctica que s'hagi desenvolupat a l'aula i del clima que s'hi hagi generat» (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015, p. 21). El més rellevant per a una conversa no és pas el clima de l'aula o les característiques personals sinó que algú ens parli, tant en el sentit literal d'adreçar-nos una paraula que puguem entendre i compartir, com també en el sentit metafòric de qui, en parlar-nos, ens interpel·la,

dona sentit o ressonància al que per a nosaltres pugui ser sobtat, sorprenent i fins i tot contradictori.

Al llarg de la darrera dècada, el qüestionament de la lògica competencial en l'avaluació al *national curriculum de primary education* de la Gran Bretanya ha generat un ampli debat que no sembla haver arribat encara a Catalunya. Tim Oates (Department for Education, 2014), responsable de les innovacions proposades l'any 2014, planteja clarament que cal abandonar la idea de nivells d'adquisició (com és el cas del currículum de competències en el registre conversacional) i parlar més aviat de *comprehensivitat* en blocs d'activitat, idees clau o àrees de coneixement. La forma d'avaluar el grau de *comprehensivitat* que ha adquirit l'infant ha de travessar les converses quotidianes del mestre amb els seus i les seves alumnes. Llavors, la funció del mestre ha de consistir a entendre el món mental dels infants, tot parlant amb ells i elles i fent-los preguntes cada dia que incorporin les zones d'indeterminació que tota conversa implica.

Hem fet referència als programes dels grups escolars dels anys trenta no pas per constatar, una vegada més, que qualsevol temps passat era millor, sinó al contrari, per contrastar la funció imprescindible de la conversa senzilla en una educació democràtica. La conversa no pot ser una estratègia ni una interacció processual. Es tracta d'una experiència d'intercanvi de punts de vista, més o menys oberta i espontània, immediata i recíproca, però també indeterminada pel fet que dues persones parlin honestament. Sense la reciprocitat que implica l'interès per un altre concret que parla, no hi ha conversa. Sí que hi podria haver interacció, així dit en general, en la direcció de l'esclavatge, és a dir, l'intercanvi adaptatiu de les consignes rebudes, de manera acrítica.

L'educació és democràtica i no democràtica perquè no incorpora un sistema de signes i d'accions suposadament dites «d'una democràcia» considerada com a règim polític o com a forma de gestió de la població escolar. L'educació és democràtica perquè es fa d'una determinada manera, rebutjant qualsevol esclavatge entès com una dependència absoluta de consignes i nivells d'èxit i, en canvi, orientant-se envers allò que els programes dels grups escolars designaren com una conversa senzilla: una experiència de vida amb els altres que incorpori la comunicació en la direcció del que

Lluís Duch anomenà l'emparaulament del món, la seva pregona dimensió expressiva i no gestionable. Si el sistema escolar es desvia d'aquesta direcció augmenta el perill del seu esfondrament humà, malgrat l'eficàcia i l'optimització maquinal del conjunt de tasques que el configuren gràcies a l'empresa tecnològica que tan sovint habitem maldestrament.

Nota: Les citacions textuais que apareixen a l'article i que provenen de fonts escrites en una llengua diferent del català han estat traduïdes per l'autora.

Bibliografia

Arnold, M. (2006). *Culture and Anarchy*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Department for Education. (2014, maig 22). *National Curriculum: Tim Oates on assessment* [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=q5vrBXFpm0&t=406s>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* [e-book, Start Publishing LLC, edició de novembre de 2012].

Duch, L. (1992). *Les dimensions religioses de la comunitat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Duch, L. (2012). *La banalització de la paraula*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Duch, L. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona: Herder.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengua catalana i llengua castellana*. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>

González-Agàpito, J. (ed.) (1992). *L'Escola Nova catalana: 1900-1939*. Vic: Eumo.

Grups escolars de Barcelona: Programes. (193?). Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Memòria Digital de Catalunya. Recuperat de <http://mdc.csuc.cat/cdm/ref/collection/tasca/id/2>

- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire, livre VIII: Le transfert: 1960-1961*. París: Seuil.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Mèlich, J. C. (2011). Introducció al pensament de Lluís Duch: El treball del símbol. Dins J. C. Mèlich, I. Moreta i A. Vega (eds.), *Emparaular el món: El pensament antropològic de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Riera, J. (dir.) et al. (2019). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Anuari2018_190619.pdf
- Rosa, H. (2010). *Accélération: Une critique sociale du temps*. París: La Découverte.
- Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nova York, NY: Penguin Books.

Altres referències bibliogràfiques

- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona. (s. d.). *Qui som*. Recuperat de <https://sites.google.com/a/xtec.cat/xehbcn/qui-som>

Per citar aquest article:

Pagès, A. (2020). El paper de la conversa en l'educació democràtica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 57-73.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>