

de treballar que es plasma en les tasques que acostuma a proposar, en els treballs que encomana.

Quan l'autor parla de tasques, es refereix a unitats formalment estructurades com activitats d'ensenyament i aprenentatge dins dels ambients escolars, que defineixen en seqüències i conglomerats el que és una classe o un mètode. Utilitza el concepte tasca com a unitat de treball que construeix la pràctica educativa a l'aula. Aquestes unitats són equivalents a les unitats que nosaltres també anomenem tasques i que ens han ajudat a veure el sentit i els límits de les mateixes dins d'una sessió de classe. Malgrat existeixen diferents matissos, nosaltres també el fem servir per a estudiar la pràctica a l'aula i per poder-la descriure, analitzar i tractar de millorar. També ha dit Gimeno Sacristán que poden ser un bon recurs d'anàlisi, en la mesura en que una certa seqüència d'unes quantes tasques constitueixi un model metodològic. I això és el que hem fet nosaltres, tractar d'utilitzar la unitat mínima de treball que anomenem tasca per comprendre la pràctica de les sessions de tutoria. En aquest sentit ens han encoratjat les seves paraules alhora d'embarcar-nos en la part etnogràfica de la investigació, en el treball en el propi centre educatiu.

5. Conceptes que utilitzem en la nostra investigació

El nostre treball pretén estudiar com s'ensenyen i s'aprenen els valors a la classe de tutoria a l'escola primària. Per fer-ho hem anat a l'escola a observar què fan alumnes i mestres, què passa a un aula quan es treballen específicament els valors. Per tal de poder donar explicacions des de la teoria, intentar resoldre els interrogants que ens proposem i la manera de fer-ho, ens hem plantejat treballar des del concepte de pràctica, i en concret de pràctica moral. I anar descobrint que hi ha diferents tipus de pràctiques, com són les activitats, les tasques i els encontres i que alhora les pràctiques poden formar un sistema com la cultura moral. Tot seguit exposem aquests conceptes des dels quals partim per tal de poder elaborar la nostra recerca.

Pràctiques morals

Les pràctiques designen el que fan les persones. Una de les primeres notes que les caracteritza és la seva visibilitat i, per tant, la possibilitat de ser observades i narrades pels investigadors i per qualsevol que vulgui i tingui oportunitat de fer-ho. Les pràctiques escolars ens parlen del que fan de manera conjunta a l'escola els educadors i els alumnes. Per tant, les pràctiques designen fenòmens directament observables que expressen un sentit cultural i moral quasi immediatament accessible, al menys per als subjectes socialitzats en la cultura a la que pertanyen aquelles pràctiques.⁶³

Malgrat això, les pràctiques admeten una doble aproximació teòrica: primer, la que té a veure amb les seves manifestacions directament observables i amb el saber que requereix la seva utilització per part dels subjectes més o menys socialitzats; i segon, la que es refereix a qualsevol de les elaboracions conceptuals que permet una pràctica i que busquen assolir un nivell de coneixement no accessible de foma espontània, no accessible ni tan sols per als membres millor socialitzats en la cultura que ha vist sorgir les pràctiques estudiades. Tots dos nivells incrementen la presa de consciència dels protagonistes i, d'altra banda són nivells d'anàlisi que s'han d'interrelacionar i enriquir mútuament.⁶⁴

Les pràctiques són cursos d'aconteixements organitzats, rutinaris i educatius, que ajuden a enfrontar-se a situacions morals, participen de l'acció humana i de la cultura d'una comunitat, suposen l'acció concertada dels participants, persegueixen objectius i expressen valors, exigeixen el domini de virtuds, formen la personalitat moral i es realitzen en situacions de "taller".⁶⁵

Tot seguit exposem amb més deteniment les característiques més rellevants de les pràctiques morals:

⁶³ VELASCO, H. i DÍAZ de RADA, A., *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, 1997; TAYLOR, S.J. i BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1986.

⁶⁴ PUIG, J. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 2003, pp.123-125.

⁶⁵ PUIG, J. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 2003, pp. 125-153.

- Un curs d'aconteixements és una expressió que pretén suggerir un doble significat: primer, com a ruta o camí ja traçat de passos que entrellacen les accions dels diferents participants: un sender ja trepitjat d'avant mà que ens convida a recòrrer-lo de nou; segon, un solc que no només estableix la direcció, sinó que també canalitza les accions previstes per a que no se surtin fàcilment del guió previst: una via que impedeix els descarrilaments. Les pràctiques són un camí que traça una direcció i un solc que ens predispone a seguir-la amb constància.
- Permeten enfrontar-se a situacions significatives, complexes o conflictives des del punt de vista moral. Resolen d'una manera prevista aquelles situacions vitals que plantegen de forma repetitiva el mateix tipus de problemes morals.
- Participen simultàniament de l'acció humana i de la cultura d'una comunitat. Es situen entre l'acció i la cultura, però no són ni únicament acció humana ni únicament cultura de comunitat. Es constitueixen en ambdues realitats. Una pràctica no existeix fins que l'acció humana al reproduir-la o crear-la li dona vida real, però les pràctiques tampoc poden existir sense el motlle cultural prefigurat que canalitza el flux de l'acció.
- Quan parlem de pràctiques culturals hem d'entendre-les sempre com un conjunt d'aconteixements en els que intervenen diferents subjectes o actors, són accions col·lectives. A més requereixen que l'acció dels diferents subjectes participants estigui concertada, és a dir, que entre l'execució de cadascun dels actors s'hagi creat un llaç que trami un aconeixement sociocultural.
- Tenen uns objectius als que apunten els participants amb la seva acció concertada i una finalitat que es refereix als valors implícits o explícits que manifesta la pràctica durant el procés de la seva realització. Totes les pràctiques han estat dissenyades per assolir un objectiu funcional. Uns objectius previstos que s'han d'assolir quan la pràctica es realitza correctament. En situacions escolars és freqüent que els alumnes no tinguin sempre consciència clara del que busquen amb la seva activitat. Més enllà dels objectius funcionals, les pràctiques tenen també una finalitat que de cap manera coincideix amb els seus objectius.

Realitzem les pràctiques per aconseguir un resultat –els seus objectius–, però realitzem la pràctica per actualitzar i viure determinats valors –la seva finalitat.

- Encarnen valors durant la mateixa realització dels passos que els donen forma. Però l'encarnació d'aquests valors només és possible en la mesura en que prenen cos en el comportament dels actors implicats en la pràctica. Les pràctiques expressen valors perquè els seus actors són capaços d'establir relacions basades en comportaments virtuoses. Les virtuts són una de les notes essencials de les pràctiques culturals.
- Exigeixen i ensenyen virtuts, i les virtuts apelen a un aprenentatge moral complex i vivencial. Malgrat això, el concepte de virtut no és suficient per ressenyar tots els aprenentatges morals que vehiculen les pràctiques. Les pràctiques morals proporcionen elements per a formar la personalitat moral, contribueixen al desenvolupament i a l'adquisició de cursos d'aconteixements valuosos, capacitats morals, virtuts, conceptes de valor i idees ètiques, sentit de pertinença a la col·lectivitat i identitat personal.
- Les pràctiques educatives es donen en situacions d'aprenentatge de tipus taller, és a dir, en situacions socials formades per un grup d'aprenents i una persona amb una experiència major, un especialista. Es treballa en la realització d'alguna pràctica en la que participen amb diferents rols el grup d'aprenents i l'especialista. El contingut de la pràctica ha de ser socialment significatiu, és a dir, ha de facilitar un tipus d'adquisicions necessàries per a la vida social adulta dels aprenents.

El concepte de pràctica ens ha servit per veure i entendre millor el que podem observar en un aula escolar. Les pràctiques juguen un paper aclaridor com a unitats d'anàlisi dels processos educatius. Si ens fixem en elles i les utilitzem com a conceptes podem comprendre amb més intensitat com es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge dels valors. A més, les pràctiques poden tenir un paper de guia en l'àmbit de la intervenció educativa: no només són unitats d'anàlisi dels processos educatius, sinó també unitats o espais d'intervenció. En aquest sentit, podem

dir que una tasca essencial dels educadors és dissenyar pràctiques escolars i construir medis rics i densos des d'un punt de vista educatiu.

Dissenyar pràctiques és idear peces educatives, és a dir, idear processos que persegueixen objectius educatius i simultàniament expressen valors: instrueixen i formen. Aquestes peces han d'anar responenent a cadascuna de les necessitats educatives, des d'ensenyar a llegir fins a aprendre a gestionar conflictes. D'altra banda, la intervenció educativa consisteix també en fer encaixar aquestes peces de manera que s'acabi construïnt una imatge de conjunt coherent. La suma de les diferents peces pensades per a respondre a cadascuna de les necessitats educatives ha de produir una imatge de conjunt: ha de produir un medi educatiu ric, dens i coherent. Els processos educatius es viuen en cadascuna de les peces o pràctiques que s'experimenten i es viu també en l'efecte de conjunt que produeix la repetició de pràctiques amb una orientació anàloga. Així doncs, és necessari explicitar que una de les principals tasques dels educadors és dissenyar pràctiques i construir medis.

Tipus de pràctiques morals

La força del concepte de pràctica es dilueix fins a desaparèixer si l'apliquem sense distinció a tots els aspectes de la realitat escolar. És necessari realitzar un treball d'anàlisi que ens permeti establir distincions entre els diferents aconteixements escolars. Encara que el concepte de pràctica ens ha servit per designar qualsevol curs d'aconteixements, ara cal que presentem algunes diferències entre cursos diversos. Potser en tots els casos ens trobarem davant de realitats que s'engloben suficientment bé sota el concepte de pràctica, però no per això podem prescindir d'un anàlisi més rigorós de les peculiaritats que presenten aquestes situacions i ens autoritzen a definir nous termes⁶⁶.

A partir de diversos treballs de tipus etnogràfic d'observació i descripció de la realitat escolar vam poder establir el concepte de pràctica i també detectar diferents

⁶⁶ PUIG, J.: *Diseño de prácticas y construcción de medios*, document multicopiat

classes de pràctiques⁶⁷. Millor dit, vàrem distingir formes escolars que alteren en algun sentit el concepte paradigmàtic de pràctica, però que alhora es mantenen dins dels seus trets més característics. És per això que parlem en tots els casos de pràctiques escolars, però parlem també de tipus diferents de pràctiques per establir diferències significatives que ens permetin definir diferents unitats d'anàlisi i intervenció educativa.

Per establir l'univers de les diferents pràctiques escolars hem partit en primer lloc dels nivells o àmbits clàssics d'intervenció educativa. Podrem comprobar que en cadascun d'ells resulta significatiu parlar d'unitats diferents, que malgrat tot comparteixen molts dels trets essencials del concepte de pràctica, però aporten distincions significatives pròpies del nivell en que actuen. Els nivells d'intervenció educativa que ens permetran distingir tipus de pràctiques són el nivell personal, el curricular i l'institucional.

El nivell personal es refereix a l'àmbit de les relacions que els educadors estableixen amb els seus alumnes presos individualment; per tant, es tracta d'un nivell definit per les formes de comunicació i relació interpersonal que estableixen els dos protagonistes del procés educatiu. Les situacions escolars estan plenes d'infinitat de moments interpersonals que tenen múltiples funcions educatives i convivencials, que en tots els casos comparteixen la idea d'intercanvi cara-a-cara entre l'educador i l'alumne. Aquests intercanvis, que anomenem *encontres*, segueixen un curs de passos i tenen unes característiques que permeten qualificar-los com pràctiques, o potser de forma més gràfica com a micropràctiques o quasipràctiques. Són el límit inferior de les pràctiques educatives.

El nivell curricular designa l'àmbit de relació i treball que s'estableix entre l'educador i el grup classe en el seu conjunt; per tant, es tracta d'un nivell definit per l'organització de tot allò que entenem per currículum: finalitats, objectius, continguts, metodologies, estratègies docents, treballs, sistemes d'avaluació, i tot allò referit als aspectes informatius i valòrics. Les situacions escolars, en concret les situacions de classe, delimiten l'espai curricular i s'omplen de cursos d'aconteixements organitzats i

⁶⁷ Ens referim als treballs de PUIG, J.: *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona, Edicions 62, 1999. I de Mónica Gijón sobre els encontres, de Inés Doménech sobre l'estudi de les situacions curriculars d'educació moral, de Xus Martín sobre els projectes d'educació moral i de Laura Rubio sobre els sistemes de pràctiques o cultura moral de les institucions educatives.

previsibles que denominem com *tasques* i *activitats*, les pràctiques pròpiament dites. Més endavant veurem les distincions que s'estableixen entre les pràctiques d'aquest nivell d'intervenció.

El nivell institucional es refereix als àmbits de treball, convivència i animació que s'estableixen en el conjunt del centre educatiu. Es tracta d'un nivell definit per l'organització de la institució; una organització que porta a terme l'equip directiu, el claustre de professors i, en alguns casos, l'associació de mares i pares. I que posen en funcionament tots els membres de la comunitat escolar en els diferents rols que a cadascun d'ells els correspon. És un nivell que permet parlar de clima o atmòsfera escolar encara que, potser de manera més exacta, s'hauria de qualificar com el nivell de la cultura d'un centre, i en el nostre cas de la *cultura moral*. Atmòsfera, clima o cultura moral s'han d'entendre d'una manera menys metafòrica com el resultat d'un sistema de pràctiques; del sistema de pràctiques que ha de construir tot centre educatiu. En síntesi, la cultura moral o sistema de pràctiques és la tercera unitat d'intervenció i anàlisi que volem presentar.

Aquests tres nivells d'intervenció educativa –personal, curricular i institucional– han donat lloc a la distinció entre les diferents unitats que dibuixen l'univers de les pràctiques morals: els encontres, les tasques, les activitats i la cultura moral. Els “encontres” en realitat micropràctiques que es donen en el nivell interpersonal d'intervenció educativa; les “activitats” o pràctiques plenes escàsament escolaritzades que es troben en el nivell curricular d'intervenció educativa; les “tasques” o components de les pràctiques plenes que es converteixen en pseudopràctiques quan s'independitzen; i la “cultura moral” o sistema de pràctiques que surgeix en el nivell institucional d'intervenció educativa.

Encontres

Els encontres són les unitats mínimes de relació social i, per suposat, de relació educativa. Són els moments espai-temporals a on es produeix una efímera interacció cara-a-cara a través de la qual s'intercanvia informació i/o afecte⁶⁸. Els encontres són la manera que prenen les pràctiques escolars en el nivell interpersonal de la intervenció educativa. Constitueixen el límit inferior de les pràctiques en la mesura que quasi no aconsegueixen expressar plenament totes les seves característiques.

Els encontres responen a una experiència formativa quotidiana i universal: el contacte afectiu i l'acció instructiva. La mare somriu al seu fill i li ensenya els primers hàbits; els mestres es dirigeixen infinitat de cops de manera individual als seus alumnes, sigui en privat o davant la resta del grup classe, per a preguntar-los, renyar-los, felicitar-los i altres múltiples accions; el professor de música dóna indicacions específiques a cadascun dels components de l'orquestra; i l'entrenador dirigeix una mirada i fa un gest d'aprovació quan el jugador es retira a descansar. En situació de grup o en privat, la relació interpersonal entre un subjecte que educa i un altre que aprèn forma la unitat menor i alhora més universal d'intervenció educativa.

Així doncs, podem dir que un encontre és una pràctica educativa que està definida per una relació cara-a-cara entre dos subjectes realitzada en un espai públic o privat; que s'inicia a l'establir un contacte mitjançant la mirada, el gest i/o la paraula; que es produeix en l'interior d'un context (entès com el significat del conjunt de la institució escolar, com l'àmbit del grup classe, i com el codi des del que es comuniquen els protagonistes); a on es porta a terme una operació cognitiva, afectiva o comportamental que indueix l'educador i realitza l'alumne; en la que es persegueixen objectius educatius que coincideixen amb les pretensions de les operacions i que prenen tot el seu sentit en l'interior de la pràctica en la que estan immersos; que cristalitzen valors en la mesura que apunten a ells o els expressen; que estan impregnats emocionalment i creen llaços afectius entre persones; que tendeixen a repetir-se i a

⁶⁸ GIJÓN, M.: *Espacios de educación moral en una comunidad escolar*. Tesis doctoral, 2003, pp. 366-383. GOFFMAN, E.: *El ritual de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970. GOFFMAN, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, Martínez de Murgía, 1987. GOFFMAN, E.: *Relaciones en público*. Madrid, Alianza, 1979.

rutinitzar-se; i contribueixen a formar la imatge personal, propocionen una immersió en normes i valors, i transmeten coneixements.

Tasques

A l'observar amb deteniment el curs de la vida escolar, ens adonem d'una gran evidència: les pràctiques escolars, les activitats, estan formades per unitats o components menors a partir dels quals es constitueixen. A aquesta unitat menor que compona les activitats la denominem "tasca". Les tasques pertanyen al nivell curricular d'acció educativa. Són els elements constituents de qualsevol modalitat d'activitat. Sense ressenyar ni molt menys totes les tasques que constitueixen l'activitat "Celebració d'aniversari"⁶⁹, trobem que poden prendre aquesta consideració moments com: la informació als pares, el sistema de llistat dels alumnes que fan anys cada mes, la confecció de la felicitació, la preparació del berenar, la sortida dels homenatjats de la classe per a que la resta amagui les felicitacions, la recerca de les felicitacions i així fins el final.

Anomenem tasca⁷⁰ a l'espai-temporal en el que es produeix una interacció múltiple, el grup classe en situació de taller, encaminada a realitzar conjuntament una pràctica simple i homogènia que pot incorporar-se o no en una altra complexa. Resulta de la coordinació de les accions respectives dels diferents participants en una situació donada; és una pràctica simple i de notable homogeneïtat, no varia ni el que es fa ni el tema sobre el que es parla; no té una funció social autònoma, no pot proporcionar una motivació natural, té un sol nivell d'objectius, i implica emocionalment a l'alumnat de forma lleu; és una unitat elemental que permet l'anàlisi i la composició de pràctiques més complexes.

Les tasques són les unitats d'intervenció educativa a partir de les quals es construeixen les activitats. I alhora són el resultat de la coordinació de les accions respectives dels diferents participants en una situació donada. Mestra i alumnes

⁶⁹ Descriu àmpliament a les pp.483-488 d'aquest treball.

⁷⁰ PUIG, J.: *Diseño de prácticas y construcción de medios*, document multicopiat.

coordinen la seva acció per a realitzar la tasca "lectura dels alumnes"⁷¹: la mestra dóna certes indicacions mentres els alumnes escolten, després demana a un d'ells que llegeixi, aquest ho fa i la resta escolta, la mestra corregeix en cas que sigui necessari, demana a un altre alumne que continuï la lectura i així successivament fins a concloure la tasca de lectura.

Malgrat l'engranatge d'accions diferents i complementàries que porten a terme els implicats, considerem que les tasques són unitats curriculars simples i homogènies. Entenem que ho són en la mesura que allò que realitzen conjuntament –el que fan– i allò del que parlen –el que tracten– no varia durant un cert període de temps. Aquest temps curricular ocupat en fer una mateixa cosa i en considerar un mateix tema el denominem "tasca" i, en conseqüència, podem afirmar que les tasques són unitats simples i homogènies. Quan es produeixen canvis en algun d'aquest dos aspectes –el que es fa o el que es diu– entrem en una altra tasca. Es llegeix el text, després es comenta, després s'escriu: tres tasques; s'informa als pares, es dibuixen les felicitacions, s'organitza el berenar: tres tasques.

Les tasques no poseeixen una funció curricular o social autònoma o independent. Formen part d'una unitat major que sí té ple sentit social. Discutir un dilema o celebrar una festa són pràctiques que tenen una clara utilitat curricular o social, una utilitat que no assoleix cap de les tasques que la formen. La utilitat de les tasques està en funció de la pràctica en la que estan immerses; per tant, les tasques serveixen per a quelcom, però no per sí mateixes, sinó per la contribució que realitzen a la pràctica de la que formen part. Això suposa que les tasques no solen proporcionar una motivació natural o vital als subjectes que les realitzen, sinó que la motivació s'ha d'induir artificialment o aconseguir-se en funció del que pretén assolir la pràctica en la que s'inclouen. En el mateix ordre de coses, les tasques a diferència de les pràctiques tenen un sol objectiu. Succeeix així perquè en realitat mai han d'aparèixer ni considerar-se aïllades. Quan a les tasques se les considera en el seu lloc natural, a l'interior d'una pràctica, aquesta els proporciona el segon objectiu. Si ens capfiquem en aïllar les tasques, situació que no té res de natural, veurem que expressen valors amb major dificultat i també que impliquen emocionalment als seus participants de manera més dèbil.

⁷¹ Descrit àmpliament a les pp.249-258 d'aquest treball.

Hem vist que en la majoria de les notes que defineixen les tasques s'ha hagut de fer referència a que no arriben a la seva plenitud si no és en funció de la pràctica que contribueixen a formar. Aquest aspecte resulta essencial: les tasques són una unitat parcial que forma part d'una pràctica, però que per si soles perden moltes de les qualitats formatives que posseeixen les unitats complexes de les que formen part. L'avantatge d'un disseny de pràctiques a partir dels seus components parcials, les tasques, resideix en que permet un treball formatiu molt analític i alhora facilita el disposar cadascuna de les tasques de manera molt pensada per a que indueixi els aprenentatges que es pretenen. Malgrat això, les tasques es converteixen en un perill en la mesura que tendeixen a automatitzar-se i a convertir el treball escolar en una successió de moments independents que no formen part de cap unitat superior que els doni sentit i utilitat curricular o social. Sovint la mateixa força analítica i formativa que tenen les tasques parcials tendeix a aïllar-les. Quan a l'escola es produeix aquesta disfunció es perden qualitats formatives del treball escolar, sobretot en la mesura que es redueix el doble joc que permeten les tasques quan estan inserides en una pràctica: realitzar la tasca parcial i alhora participar en la complexitat de la pràctica. Dos processos d'aprenentatge en un sol aconteixement. Aquest doble treball formatiu és el que es perd quan les tasques s'aïllen i s'oblida la seva contribució a una pràctica complexa.

Per últim ressenyar que quan parlem d'activitats i de les tasques que les formen hem de tenir en compte que sovint ni la descripció de les tasques, ni la seva delimitació, ni tampoc l'ordenació temporal resulten clares. A vegades és com si totes les tasques es barreguessin i res fos perceptible excepte el conjunt de l'activitat. Aquest fet ens pot portar a pensar que les tasques no són les unitats delimitades i concretes que hem presentat però no és així, cal tenir sempre present la complexitat de les activitats.

Activitats

Les activitats pertanyen al nivell curricular de l'acció educativa. És a dir, al nivell de la intervenció educativa que es realitza en un context de grup, habitualment dels grupclasse, amb la presència d'un educador que condueix el procés i la definició d'un pla de treball a realitzar conjuntament. Un pla amb moments programats amb gran minuciositat, amb altres períodes on les ocupacions del grup estan previstes però no pautades amb tant detall, i encara amb altres instants en els que predominen les activitats espontànies⁷².

Les pràctiques escolars es detecten en aquest nivell clàssic d'intervenció educativa. Encara que el concepte de pràctica té utilitat molt més enllà de l'àmbit escolar, en la relació educativa les pràctiques apareixen quan l'escola adopta el seu format actual: reunir a diferents educands en un grup, situar-los en un espai adient, col·locar-los un educador que condueixi el treball i la convivència, i establir els continguts que de manera necessària s'han d'aprendre. Quan l'escola adopta aquesta fórmula organitzativa apareixen les pràctiques escolars que han de facilitar el treball i la convivència del grup classe. En aquest marc surgen el que convencionalment anomenem activitats escolars, mètodes didàctics, procediments docents, estratègies i tècniques, i en definitiva tots els sistemes de transmetre coneixements i valors.

Una activitat és un moment espai-temporal en el que es produeix una interacció múltiple, el grup classe en situació de taller, encaminada a realitzar conjuntament una pràctica complexa, heterogènia i autònoma. Les activitats estan formades per un conjunt de tasques organitzades; que produeixen una unitat d'intervenció educativa complexa i heterogènia; que posseeix dos plans teleològics –dos objectius simultànis–; presenten finalitats per si mateixes i estan pensades per satisfer una funció pròpia de la vida social o de la vida escolar; faciliten una motivació vital immediata; són pràctiques recontextualitzades; i expressen valors i provoquen emocions de forma clara.

Les activitats es formen mitjançant l'organització de tasques diferents. L'organització amb sentit d'un conjunt de tasques diferents forma una activitat. La celebració de la festa d'aniversari suposa la realització d'un conjunt de tasques diferents

que encaixen les unes amb les altres, com si es tractés d'un trencaclosques, d'acord amb un sentit preestablert: informar-se de les dates d'aniversari, informar als pares de la celebració, organitzar la festa pas a pas, els companys de grup confeccionen una felicitació, els qui fan anys s'organitzen per portar el berenar, el dia de la festa els companys amaguen la felicitació per la classe mentre els homenatjats s'esperen a for, després l'hauran de trobar i llegir-la en veu alta i després de cantar la cançó d'aniversari repartiran el berenar. Aquestes tasques prenen sentit organitzades així, en aquest ordre, d'una en una perdrien la importància que tenen en conjunt. En aquest cas el tot té un plus a afegir, no és igual a la suma de les parts.

Es tracta també d'unitats complexes i heterogènies, i això en la mesura que precisament amalgamen una multiplicitat de tasques diferents. Bona part de l'interès educatiu de les activitats resideix en que són experiències formatives que pauten la realització d'una succeció d'accions que enfronten a petits reptes o problemes diferents i que posen en joc sabers, destresses, actituds, emocions i valors diferents, però ho fan vinculant-los a un projecte comú o fent-los convergir en una mateixa direcció. En l'interior d'una pràctica plena no hi ha d'haver lloc per a la repetició aburrida d'un mateix tipus d'accions: les activitats són diversitat de tasques entrelligades per un fil conductor que els dona sentit.

Manifesten un doble nivell d'objectius: en cada moment de l'activitat es realitza una tasca amb els seus propis objectius i alhora es persegueixen els objectius específics de l'activitat que les inclou. S'està compromés amb els objectius immediats de cadascuna de les tasques de l'activitat i es segueix simultàniament el fil de conjunt de l'activitat: es treballa alhora per assolir els objectius de la tasca i els de l'activitat. En conseqüència, els participants poden tenir present ambdós objectius al mateix temps. Quan això passa, la pràctica té ple sentit per als seus actors i resulta més eficaç des del punt de vista educatiu.

Les activitats estan pensades per satisfer una necessitat real de la vida social o de la vida escolar. Tenen finalitat en si mateixes i no precisen adquirir el seu sentit en relació a d'altres unitats, tenen valor plenament per allò que proposen. Celebrar un aniversari satisfà desitjos socials i personals immediats a l'alumnat.

⁷² PUIG, J.: *Diseño de prácticas y construcción de medios*, document multicopiat.

Habitualment les activitats són automotivadores, és a dir, no necessiten res més enllà de la pròpia activitat per impulsar la seva realització. El que mou als alumnes i el que proposa l'activitat coincideix. El sentit d'una celebració s'explica per si mateix i pren sense dificultat en els grups d'alumnes.

Les activitats són pràctiques recontextualitzades, ja que no han estat concebudes com a pràctiques específicament per a l'escola sinó que han estat importades des de la vida social per aquesta. En la majoria de casos les activitats tenen un origen social, arriben a l'escola des d'una altra banda, però s'incorporen o readapten a la vida real de l'escola. D'aquesta manera les activitats escolars són també preparació per al futur, però aquí aplicant procediments que es realitzen de manera semblant a com s'aplicaran en altres moments vitals i, sobretot, que no es viuen únicament com a preparació per un futur llunyà i sovint invisible per als alumnes, sino com a realització actual i plena de sentit d'un procés que respon a necessitats vitals, a desitjos dels alumnes o a propostes vinculades a la seva situació actual. Continuant amb el nostre exemple veurem que la festa d'aniversari és una pràctica no pensada específicament per a l'escola, encara que l'escola l'utilitzi com a un recurs de convivència i, sens dubte, ho faci també amb voluntat educativa.

Les activitats expressen valors i provoquen emocions de forma clara. Poden fer visibles els valors que encarnen i molt perceptibles els sentiments que provoquen. Participar d'una festa d'aniversari és molt difícil que deixi impassible a qualsevol dels seus participants.

Finalment, cal dir que les activitats són pràctiques poc analítiques i precises en quant a determinar el que pretenen, el que ensenyen i com ho fan, però tot això ho supleixen amb una gran capacitat de fer visible la seva utilitat i de crear quasi de manera totalment espontània situacions d'aprenentatge. A més, els seus objectius són perceptibles i propers a les vivències dels alumnes. No hi ha precisió, però hi ha efectivitat.

Cultura moral

La cultura moral és la unitat superior d'intervenció educativa: una macropràctica ubicada en el nivell institucional⁷³. Podem dir que la cultura moral és el que defineix la personalitat dels centres educatius. Quan afirmem que un centre és autoritari, una verdadera comunitat democràtica, o molt exigent i eficaç, estem donant una descripció potser simplista i, per suposat, molt general de la cultura moral d'aquestes institucions educatives. També parlem de la cultura moral dels centres educatius quan els critiquem perquè semblen quartels, fàbriques, aeroports, supermercats o, simplement, per estar buits i sense personalitat. Totes aquestes comparacions crítiques, que en un moment o altre ha rebut l'escola, són altres formes de referir-se a les qualitats de la seva cultura moral. En certa forma és possible dir que la cultura moral és el món vital que ofereix l'escola: l'horitzó previst d'experiències conscients i no conscients amb que es trobaran els alumnes. Les qualitats de l'àmbit de socialització que ofereix l'escola.

Aquesta primera aproximació ja ens dona a entendre que la cultura moral, tal com l'entendrem nosaltres, no és el mateix que el clima organitzacional o la cultura d'una institució. Aquests dos conceptes, encara que essencials en la literatura sobre aquestes temàtiques, no expressen el que nosaltres volem designar amb el concepte de cultura moral. El clima institucional pretén estudiar les variables que influeixen en el benestar i l'eficàcia de les organitzacions. En canvi, la cultura institucional aborda de manera prioritària les idees o valors compartits per els membres de la institució, intentant determinar el paper d'aquestes idees comuns en el funcionament de la institució. Tampoc coincidim amb el concepte de cultura moral que planteja Kohlberg, donat que en el seu cas també es refereix a les idees i concepcions que tenen els membres d'una institució en relació a temes com l'incumpliment de les normes o el valor que es dona a la institució⁷⁴.

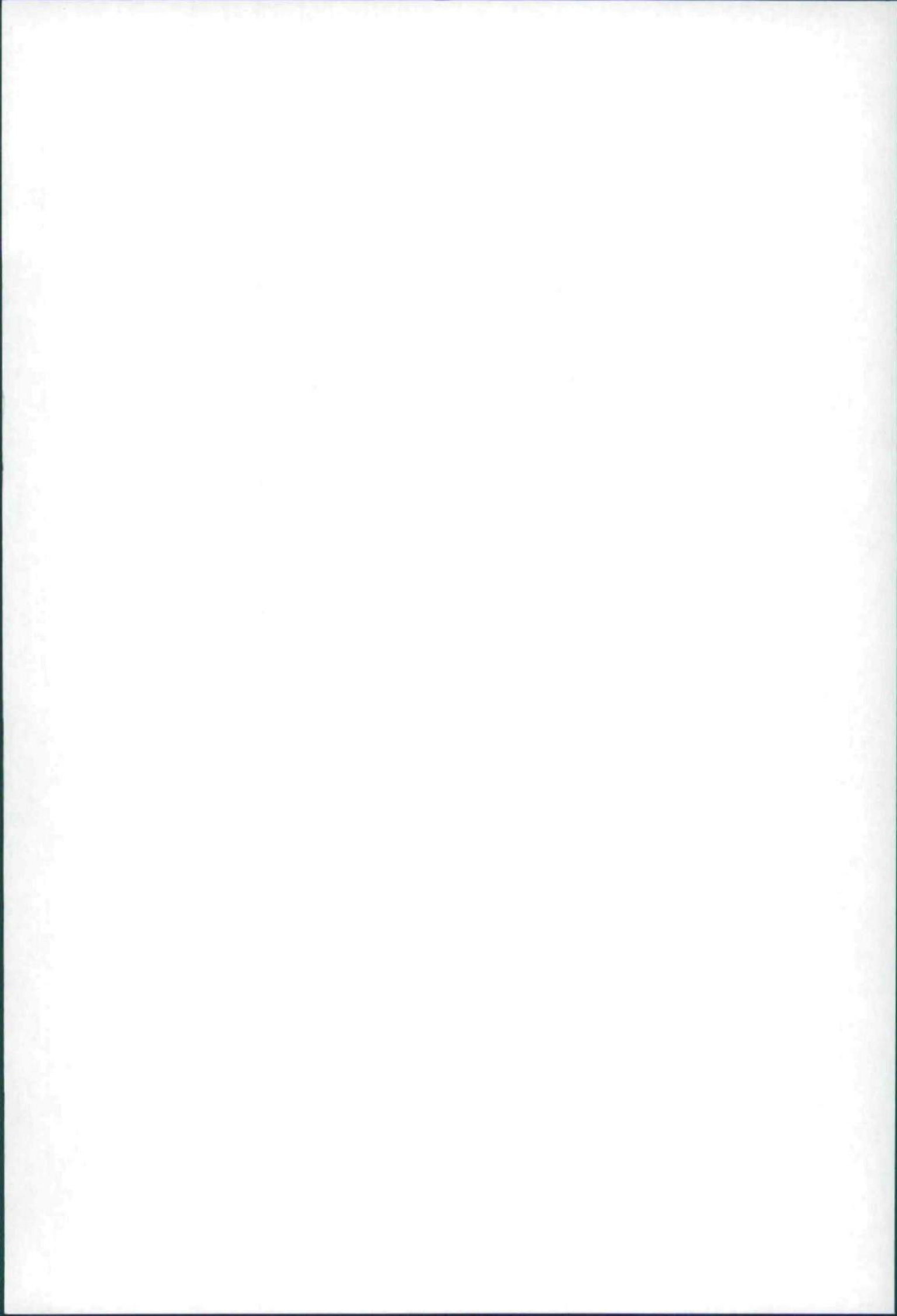
⁷³ PUIG, J.: *Diseño de prácticas y construcción de medios*, document multicopiat.

⁷⁴ SILVA, M.: *El clima en las organizaciones*. Barcelona, EUB, 1996. MOOS, R.H.: *Evaluating educational environments*. Londres, Jossey Bass, 1987. SCHEIN, E.: *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, Plaza i Janés, 1988. KOHLBERG, L.; POWER, F.G.; HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997.

El concepte de cultura moral, tal com nosaltres el fem servir, no es refereix ni a la satisfacció que produeix una institució, ni tampoc a les idees i valors compartits, sinó al conjunt de les seves pràctiques, i en el nostre cas al conjunt de les seves pràctiques escolars. Aquí la cultura moral d'una institució educativa té a veure amb el que es porta a terme en el seu interior, amb el que es fa. De forma més precisa, la cultura moral és el resultat del sistema de pràctiques morals de la institució educativa. Cal recordar que un sistema és una unitat formada per la relació que s'estableix entre els diversos elements que el constitueixen. Si els elements són les pràctiques, el sistema és la unitat que formen el conjunt de pràctiques d'un centre. Però aquesta unitat expressa quelcom més que la simple suma de totes les seves parts. Un sistema és les seves parts, però també és les qualitats emergents que produeixen el conjunt de les seves parts. D'aquí que una cultura moral s'expliqui per les qualitats que aporta la suma de les seves pràctiques morals i per les qualitats de conjunt que emergeixen gràcies a la relació entre pràctiques. Per tant, la cultura moral és el resultat de totes les pràctiques, programades i no previstes, que es desenvolupen en un centre. Aquest conjunt de pràctiques aporten una suma de qualitats pròpies de cadascuna d'elles i unes qualitats noves que emergeixen en tant que sinèrgia produïda per la totalitat.

Entendre la cultura moral com el sistema de pràctiques d'una institució, allò que es porta a terme en el seu interior, no exclou, sinó que complementa amb els conceptes propers a que abans hem al·ludit. Clima de l'organització com qualitat en les relacions, cultura institucional com idees i valors compartits, i cultura moral com sistema de pràctiques són tres aproximacions complementàries a la vida de les institucions. Saber com s'està en una institució, què pensen els seus membres i què fan conjuntament no són punts de vista redundants, sinó mirades diferents que poden aportar una millor visió de conjunt.

IV. APROXIMACIÓ METODOLÒGICA



En aquest capítol descriurem la metodologia que hem aplicat en la nostra investigació, justifiarem les raons que ens van portar a escollir-la i explicarem les fases que s'han dut a terme en la realització del treball.

Hem organitzat el capítol en quatre apartats. Un primer apartat que pretén fer una aproximació al plantejament de la recerca i a les seves primeres passes: quin és el problema de la nostra recerca, com el podem abordar i com ens endinsem a les aules. Un segon que ens informa sobre el treball de camp, el procés de recollida de dades, què observem, qui observa i com. El tercer apartat ens apropa al procés d'anàlisi de les dades recollides. I finalment un quart apartat que exposa com s'han elaborat i presentat els resultats obtinguts.

1. Plantejament de la recerca

Un treball de recerca requereix reflexió sobre allò què es vol investigar, però també planificació, per a poder portar a terme un bon estudi. En l'apartat que presentem a continuació s'han descrit les primeres passes de la investigació, és a dir, els antecedents dels que partim i els interrogants que planteja la tesi, les idees fonamentals i la revisió de les fonts bibliogràfiques i en darrer terme la justificació i descripció de la metodologia emprada en la recerca.

PLANTEJAMENT DE LA RECERCA
1. Antecedents, interrogants i objectius
2. Revisió bibliogràfica
3. Elecció de la metodologia

Apunts sobre el plantejament de la recerca

El disseny de la investigació és el moment en el que es plantegen les hipòtesis que fonamenten l'estudi a realitzar i els procediments que es pretenen emprar en la mateixa. En aquest moment es tenen interrogants generals que s'aniran concretant a mida que avanci la investigació, Hammersley i Atkinson¹ els anomenen el problema d'investigació. Cal qüestionar-se sobre allò que volem investigar, si és necessària l'observació directa dels fets, fins a quin punt són accessibles els investigats, quina és la naturalesa i tamany de la mostra requerida² i molts altres aspectes que és necessari plantejar-se per a que els passos posteriors de l'estudi surtin com s'ha previst. En el disseny es concreten els objectius de l'observació que romandran flexibles i modificables durant tot el procés. És en aquest moment quan es fixaran les tècniques de recollida d'informació i s'establirà la temporalització inicial del treball. L'investigador segueix unes pautes metodològiques i parteix d'uns objectius inicials que al llarg del procés d'observació s'aniran modificant, adaptant-se al context d'observació i a aquells que observarà i durant aquest procés s'anirà reelaborant el disseny inicial, sense perdre'l mai de vista, fins a tenir-ne un de definitiu en el moment de finalitzar l'estudi.

És important tenir present que hi ha una gran diferència en quant al disseny teòric del treball de camp i la posada en pràctica. En aquest moment sovint no sabem què fer ni com començar la relació amb els protagonistes de l'observació. La major part dels observadors participants tracta d'entrar en el camp sense hipòtesi o preconceptes específics. De tota manera, la major part dels investigadors tenen en ment alguns

¹ HAMMERSLEY, H. i ATKINSON, P. *Etnografía*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1994.

² WOODS, P.: *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1987, p.35.