

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 17 (maig 2020)



© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,

filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Així, doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL

Director: Joan Rué i Domingo.

Secretària de Direcció: Lídia Sala Font. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Adjunta de Publicacions de la Societat Catalana de Pedagogia: Carme Amorós i Basté.

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Sílvia Cabré i Castells.

Assessors: Martí Teixidó i Planas i Joan Mallart i Navarra.

COMITÈ CIENTÍFIC

Isabel Álvarez i Cánovas. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Amorós i Basté. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Pilar Benejam i Argimbau. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sara Blasi i Gutiérrez. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Carme Borbonés i Bresco. Universitat Rovira i Virgili.

Immaculada Bordas i Alsina. Universitat de Barcelona.

Rosa Maria Buxarrais i Estrada. Universitat de Barcelona.

Maria Roser Canals i Cabau. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Jaume Cella i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Maria Teresa Codina i Mir. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Eulàlia Colledemont i Pujadas. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Juan Manuel del Pozo i Álvarez. Universitat de Girona.

Josep Gallifa i Roca. Universitat Ramon Llull.

Sofia Isus i Barado. Universitat de Lleida.

Roser Juanola i Terradelles. Universitat de Girona.

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona.

Pere Marquès i Graells. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mireia Montané i Tuca. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Margarida Muset i Adel. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Anna Pagès i Santacana. Universitat Ramon Llull.

Maria Antònia Pujol i Maura. Universitat de Barcelona.

Núria Rajadell i Puiggròs. Universitat de Barcelona.

Joan Soler i Mata. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Jordi Tàrrega i Sangüesa. Universitat Rovira i Virgili i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Martí Teixidó i Planas. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Marina Tomàs i Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antoni Tort i Bardalet. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Miquel Tresserras i Majó. Universitat Ramon Llull.

Jaume Trilla i Bernet. Universitat de Barcelona.

Xavier Ureta i Buxeda. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Elena Venini i Redin. Universitat Rovira i Virgili.

Taula de continguts

Editorial	7
Tema monogràfic. La relació entre l'escola i la democràcia	17
Valors cívics, democràcia i educació, <i>per Mercè Olivé i Jordi Carmona</i>	19
Democràcia i humanitat a l'escola. Exemple del model pedagògic del mestre Pere Vergés (1896-1970) i propostes per al futur, <i>per Jordi Brasó i Xavier Torredadella</i>	37
El paper de la conversa en l'educació democràtica, <i>per Anna Pagès</i>	57
Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las <i>fake news</i> al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros, <i>per Azahara Cuesta i Jessica Espitia</i>	75
Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària, <i>per Núria Simó-Gil i Antoni Tort-Bardolet</i>	99
La teranyina o el teixit d'un treball de convivència a Ripoll, <i>per Clàudia Bassaganya i Anna Viñas</i>	121
Una estratègia democràtica de canvi professional. Les xarxes i el seu context, <i>per Mercè Mas</i>	133
Experiències	159
Àpats pedagògics personalitzats, <i>per Maria de Montserrat Oliveras i Jaume Basseda</i>	161
El projecte KBIP a l'Institut Baix Camp de Reus. Una metodologia d'innovació per a la millora dels resultats educatius amb alumnat amb NEE, <i>per Teresa Morales i Carme Aragonès</i>	185
Tots iguals, tots diferents, <i>per Rosa Maria de la Fuente</i>	203
Ressenya bibliogràfica	211
<i>Intervenció psicoeducativa en alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu</i> , <i>per Vicente Gabarda</i>	213

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia (període abril 2019 - juny 2019), a càrrec de Carme Amorós Basté	217
Acte de lliurament del Premi Joan Profitós.....	219
V Jornada d'Intercanvi Pedagògic: «Fem l'escola plurilingüe».....	222
Recerca «Fem l'escola plurilingüe». Resum del curs 2018-2019	232
Assemblea General de Socis i Assemblea Extraordinària de la Societat Catalana de Pedagogia. Nova Junta de Govern per al període 2019-2023.....	234
Altres informacions de la Societat.....	242
Acte de commemoració dels quaranta anys de Santillana - Grup Promotor	242
Presentació del llibre <i>L'educació vista des de la família i l'escola</i>	244
Presentació del llibre <i>La màgia dels indicadors en educació</i>	248

Editorial

L'escola, i la formació que s'hi imparteix, no poden sinó sentir-se interpel·lades per les necessitats i l'interès que té la mateixa societat en què els ciutadans assumeixin des dels espais formatius més privilegiats els valors de la convivència social en democràcia. Aquest és un tema que Dewey ja va situar entre les prioritats de la formació als anys vint del segle passat i que segueix essent un aspecte crucial en tota societat que es diu i es vol reconèixer com a democràtica. No oblidem que, sempre que parlem d'educació, parlem del futur.

En sintonia amb aquesta necessitat, en aquest número de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) hem volgut reflexionar sobre la relació entre educació i democràcia. Aquesta voluntat de reflexió s'ha vist recompensada amb un recull d'articles valuosos, en els quals es combina la pràctica, la reflexió històrica i les propostes amb mirades renovades davant els nous reptes.

Amb tot, en el fons de tot el número hi ha latent una pregunta rellevant que plantejem a les lectores i lectors: allò que es fa a les institucions educatives es pot definir fonamentalment com a *educació* o bé com a *ensenyament*? No és una pregunta banal, ateses les conseqüències pràctiques de com es respongui. Per exemple, a Catalunya, encara no tenim un acord abastament consensuat al respecte. El marc mental, doncs, importa. Convidem, així, els lectors i lectores a tenir present el marc des del qual es poden llegir els diversos textos i a valorar-ne les conseqüències en la formació dels futurs ciutadans.

En plantejar aquest binomi, adoptem tres posicions complementàries. La primera, que una societat serà menys democràtica, de manera efectiva, si les seves institucions descuiden la formació en els valors i en experiències democràtiques per part dels ciutadans i n'ignoren la formació en els seus principis, en els centres instituïts per a la seva socialització com a persones i ciutadans. Una formació que es vulgui reconèixer com de qualitat no pot descuidar allò que és més fonamental: la necessitat dels nois i noies de reconèixer-se i d'experimentar-se com a subjectes actius i amb relació als altres, en la seva pròpia vida social i en el seus aprenentatges, en el context en el qual es desenvolupen. Així, no es pot apel·lar al fet que a l'escola —en tant que espai de

socialització públic— no li correspon aquesta formació, perquè sostenir-ho suposa reduir la democràcia als formalismes institucionals i, per tant, menystenir-la, a la vegada que s'amputa a la formació d'una de les seves grans finalitats: aprendre a socialitzar-se i a adquirir noció de la pròpia capacitat d'acció en un medi de diversitat i públic.

La segona posició és el reconeixement que, per molt bona que sigui la formació en el pla tècnic, serà molt limitada si no és capaç de desenvolupar en els ciutadans i ciutadanes en formació uns valors basats en els drets, en el respecte i en les responsabilitats compartides, així com de generar un determinat grau de sentiment de comunitat. Això, fet i viscut de manera pràctica, tot oferint-los un marc bàsic i les eines per a resoldre o bé per a intervenir de manera raonada en qualsevol qüestió relacionada amb la convivència. Una societat s'emmiralla en les seves institucions i serà menys democràtica si es descuida la formació en aquests valors. L'escola i les experiències que s'hi poden viure, per tant, esdevenen una llavor del tot necessària en el futur del desenvolupament de la vida comunitària.

La tercera posició, conseqüència de les anteriors, suposa reflexionar sobre quin tipus de formació cal afavorir entre els joves i els infants per tal que es trobi alineada amb els requisits bàsics del que entenem com a democràcia. Entenem, però, que formar-se en els valors i exigències de la democràcia no requereix necessàriament cap matèria específica ni tema curricular. Ben al contrari, suposa experimentar i entendre, en primer lloc, que s'és membre d'un col·lectiu —grup i de centre—, entès com a organisme viu i divers, i que aquests valors es poden experimentar, en primera persona, en el decurs de la formació mateixa, en qualsevol de les oportunitats que, juntament amb els altres, pot experimentar qualsevol estudiant. Conviure educa, manifestava Dewey a *Democracy and Education* (1916). Sempre que, hi afegiríem, aquella formació no sigui només formal i s'ofereixi aïllada dels problemes de la vida dels mateixos nois i noies.

Un aspecte preocupant i que pot exemplificar la necessitat d'això que acabem d'exposar és el creixent fenomen de l'assetjament entre companys (*bullying*) i els marcs reduccionistes des dels quals se'l sol abordar. S'individualitza i psicologitza un fenomen que, sobretot, té una naturalesa pròpia de com viuen els estudiants aquesta

socialització, de com se'ls socialitza en les seves imatges acadèmiques i els valors des dels quals es promou la vida en comú, en els diversos espais i situacions, en les institucions educatives.

Ara bé, quins són aquells valors bàsics que caldria experimentar en el decurs de la formació? Serien, per resumir, tots aquells que s'orienten a enfortir el sentit de pertinença institucional, la capacitat d'acció cooperativa o d'intel·ligència col·lectiva per sobre de la particular, a la vegada que enforteixen els individus en les seves accions envers els altres. Sense que l'enumeració estableixi cap prioritat, ni vulgui ser exhaustiva, podríem assenyalar alguns exemples importants:

- Fer-se palès, de manera vivencial, que viure i conviure amb els altres comporta incertesa i que no sempre els individus tenim totes les dades a l'abast per a prendre les millors solucions davant els problemes de la convivència. Això suposa la necessitat d'adquirir un sentit de la responsabilitat envers els altres i d'un mateix, respecte de tot el que es fa i es diu, perquè tota acció individual en el si d'una comunitat té sempre una dimensió col·lectiva.
- Desplegar una experiència de comunitat i de pertinença dins el propi medi social, de grup classe i de centre. Tota idea de democràcia s'arrela en aquestes vivències. Sense aquests sentiments i convenciment és molt difícil desplegar comportaments responsables davant els altres, inclús envers les persones més properes físicament. I el sentiment de pertinença i de comunitat serà més profund i arrelat si els punts de vista discrepants o minoritaris es perceben respectats i tractats de manera *enraonada*.
- Tenir present que en tota interacció humana s'hi donen relacions de poder. Entendre-ho, enfortir els agents en les seves potencialitats i debatre aquestes relacions en un marc d'igualtat d'oportunitats i de justícia, és quelcom que caldria reforçar en els espais de socialització a l'escola.
- Aprendre que, per damunt d'altres fórmules, la democràcia implica generalitzar els interessos i necessitats individuals envers una reflexió col·lectiva i participada, és a dir, dialogada, respecte dels fenòmens que es considerin. En aquest sentit, és important aprendre que tot conjunt humà, sigui un grup, una

classe o un centre educatiu, és portador d'una intel·ligència col·lectiva que permet afrontar de manera raonable els problemes complexos amb els quals ens trobem.

- Assumir i viure el fet que els problemes que ens afecten com a comunitat, i als quals ens enfrontem, siguin relacionals o socials, mediambientals, econòmics o inclús tècnics, molt sovint són complexos i que s'entenen molt millor si se'ls posa en context, i que les solucions també acostumen a ser complexes, pels efectes que poden tenir o pel que es pretén evitar. En aquest sentit, cal aprendre que tota solució democràtica és, per definició, transitòria.
- Aprendre que les solucions complexes són deliberatives i que rarament les pot resoldre un sol agent de manera socialment satisfactòria i consensuada. Això suposa, també, aprendre a triar les fonts de més confiança, a recollir-ne la millor informació possible i saber-la tractar, per poder proposar una resposta adient. En aquest sentit, és important aprendre a abordar les diverses propostes formatives mitjançant estratègies de resolució, emprant pautes de reflexió, i a fixar-se passos en la resolució dels diversos problemes.
- Aprendre a saber explicar i argumentar allò que es fa per tal de poder revisar-ne les conseqüències si no es consideren satisfactòries, la qual cosa suposa assumir els valors de la transparència i de l'autoregulació. En aquest sentit, el principi de l'avaluació o de la revisió de les accions empreses és fonamental per a complementar-ho.

Aquestes necessitats són susceptibles de reforçar el lideratge formatiu en una formació democràtica que ha de fer l'escola, com a espai col·lectiu compartit, i es poden assumir des de la posició de cada professional en el decurs del seu treball. Per això cal saber seleccionar les millors oportunitats per als estudiants, promoure les iniciatives necessàries, afavorir fórmules organitzatives temporals i de grup específiques en la realització dels treballs proposats, així com oferir-los els reptes més ajustats a les seves possibilitats, juntament amb les eines intel·lectuals i metodològiques per a abordar-los convenientment. I, també, explicitar les normes més convenientes, quan sigui necessari, tot promovent la reflexió auto-avaluadora respecte de les pròpies accions individuals o grupals.

A més dels aprenentatges de naturalesa transversal implícits en el model de formació anterior, és important subratllar-ne un d'addicional. En la infantesa i la prepubertat, quan els individus es desenvolupen a partir del seu egocentrisme i aprenen a assumir també la mirada dels altres, moure's en un medi d'experiències relacionals, intel·lectuals i socials impregnades de valors com els descrits, això permet aprendre que les raons base de les eventuals discrepàncies no són d'ordre només personal, sinó que són susceptibles de ser enteses i valorades segons uns valors de referència democràtics, com ara el de justícia, el bé comú, la col·laboració, la coresponsabilització, l'argumentació comprensible, entendre el valor d'equitat, etc., i abordar-ho des d'una cultura pedagògica que tendeix a equilibrar la igualtat, l'equitat i l'eficàcia.

Les anteriors consideracions són recollides, valorades i exemplificades en experiències concretes en el text signat per Mercè Olivé i Jordi Carmona, que precisament obre el monogràfic. El seu plantejament és inequívoc: «no hi ha un altre camí per a formar ciutadans lliures i amb criteri. I el camí per a fer-ho és l'autogovern de les escoles amb la participació dels alumnes», apunten. I afegeixen: «en un marc de llibertat i responsabilitat. I la llibertat i la responsabilitat no s'aprenen. Es practiquen». Però, tot i l'experiència desenvolupada, també ens alerten de la dificultat de desenvolupar a fons aquests models, «d'una banda, degut a l'estructura i organització del nostre sistema educatiu, i de l'altra, per la resistència a acceptar que els alumnes tenen molt a veure en la presa de decisions que afecten la seva vida i, en concret, la seva escolarització».

L'article «Democràcia i humanitat a l'escola», de Jordi Brasó i Xavier Torrebadella, complementa l'anterior, atès que els dos es remeten a les propostes i realitzacions de Pere Vergés (1896-1970). Aquest il·lustre pioner de l'Escola Nova catalana, amb les seves propostes reinterpretades d'acord amb l'actualitat, ha de permetre, al seu parer, reflexionar i promoure'n possibles aplicacions, en una societat i educació en crisi, que proposa moltes i noves metodologies sense tenir sovint gaire presents conceptes com els de democràcia i moralitat. L'anàlisi de la pedagogia del mestre Pere Vergés, centrada en el respecte, l'autonomia i la democràcia de l'alumnat, permet poder renovar i millorar l'educació actual, tot incorporant-hi pràctiques com la participació de tothom, el respecte o els valors formatius inspirats en la *paideia* grega.

Un element central en la formació és adquirir consciència del paper de la conversa en l'educació *demòcrata*, tal com formula Anna Pagès, professora de Blanquerna - Universitat Ramon Llull (URL), adoptant com a punt de partida la banalització de la paraula, de l'antropòleg Lluís Duch i de John Dewey a *Democràcia i educació* (1916). Aquests referents li serveixen per a realitzar una valoració crítica de l'actual currículum de competències lingüístiques a Catalunya. Considera la conversa com una modalitat de relació amb els altres, raó per la qual no pot ser mai entesa com una estratègia de tipus competencial ni ser avaluada per nivells. Ben al contrari, proposa pensar-la en termes de comprensivitat, perquè, argumenta, 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, en la línia que Dewey va anomenar com de *common understanding*, d'entesa compartida.

Azahara Cuesta i Jessica Espitia, professores de la Universitat de Barcelona (UB), aporten una anàlisi crítica de les fonts d'informació en la formació de mestres, atenent el fenomen de la mentida en les xarxes (*fake news*) i com aprendre a partir d'aquestes. En aquest sentit, les estratègies de recerca, selecció i anàlisi crítica de les fonts d'informació juguen un paper molt important, per la qual cosa és necessària, afirmen, una nova alfabetització digital integral de la ciutadania que es fonamenti en el desenvolupament d'habilitats informacionals i de pensament crític. Aquest plantejament es descriu en el context d'una proposta d'intervenció didàctica dissenyada en un context de formació inicial de mestres d'educació primària.

La participació democràtica a l'educació secundària és percebuda com tot un repte per part de Núria Simó-Gil i Antoni Tort-Bardolet (Universitat de Vic). Com si haguessin fet seu el plantejament d'Olivé i Carmona citat més amunt, l'article defineix el context sociopolític de les escoles democràtiques actuals i analitza diferents àmbits de participació democràtica, identificats en cinc centres, per acabar posant de relleu quatre tensions que emergeixen quan els centres s'han plantejat el repte d'avançar en la participació democràtica a l'educació secundària.

Una experiència enormement colpidora, com van ser els atemptats de la Rambla de Barcelona i de Cambrils comesos per joves de Ripoll, ha permès a Clàudia Bassaganya i Anna Viñas, tècniques de joventut del Ripollès, fer una reflexió serena i aprofundida

sobre les conseqüències d'aquells fets pel que fa a com plantejar-se el treball social a la comarca del Ripollès, i fer-ho amb valuoses lliçons extrapolables arreu. Aquells fets del 17A (17 d'agost de 2017) els assumeixen com una oportunitat que va portar a tots i a totes a replantejar-se unes estructures d'acció, d'atenció i de formació, que fins aquell moment semblaven sòlides, així com a replantejar-se les necessitats i principals mancances.

El text de Mercè Mas, responsable del treball en xarxa del Consorci d'Educació de Barcelona, aborda un angle complementari en la formació per a la democràcia, en aquest cas, aplicat als professionals en exercici. Es tracta del paper de les xarxes en l'apoderament professional i de considerar com en el seu funcionament es dona una dinàmica relacional, de diàleg, contrast i intercanvi, que és isomòrfic del que es proposa per al treball col·laboratiu entre estudiants. Les xarxes permeten apuntar, entre altres, cap a dos grans aspectes. El primer, assumir que treballar suposa partir de la confiança mútua i del fet que qualsevol persona es pot sentir reconeguda des de la seva pròpia biografia, i disposar de les màximes oportunitats per a expressar-se i avançar en els aprenentatges al llarg de la vida. El segon, que les xarxes són una estratègia per a promoure el debat i revisar fins a quin punt les pràctiques professionals es troben alineades amb els marcs teòrics validats per tal de poder ser coherents en les pròpies accions formadores.

En la secció d'experiències se n'hi reuneixen tres de molt ben alienades amb tot el que s'ha dit anteriorment. La primera, signada per Maria de Montserrat Oliveras i Jaume Basseda, de l'equip tecnopedagògic de *binomi.cat*, reflexiona sobre la pròpia experiència de més de vint-i-vuit anys en formació en robòtica i programació amb alumnes de cinc a divuit anys i també en formació de joves i d'adults. Aquest treball el porten a terme des d'un enfocament en el qual cada alumne és una persona irreplicable en uns entorns educatius democràtics que fomenten el pensament crític. En el decurs del seu treball, als estudiants se'ls facilita la capacitat de pensar més enllà de les idees admeses, mitjançant propostes de combinar de manera nova i original coneixements ja adquirits. Els protagonistes del procés d'ensenyament i d'aprenentatge tenen l'oportunitat efectiva de desenvolupar les pròpies competències per trobar solucions reals i conduir el propi aprenentatge en el marc d'una

metodologia i didàctica personalitzada. La robòtica ha estat l'àmbit, per a ells, d'oferir a l'alumnat la possibilitat d'aprendre a pensar, d'aprendre a conèixer i d'aprendre a saber, a partir del propi esforç i creativitat.

La segona experiència, signada per Teresa Morales i Carme Aragonès, de l'Institut Baix Camp de Reus, recull la seva metodologia per a la millora dels resultats educatius amb alumnat amb necessitats educatives especials (NEE). El seu principi és partir de les necessitats dels alumnes.

La metodologia innovadora del programa permet que l'alumnat entri en contacte amb altres estudiants, alhora que se'ls potencia la integració i l'autoestima. El projecte es porta a la pràctica amb els alumnes de 4t d'ESO dins d'una matèria optativa de tres hores setmanals. La recerca de coneixement s'enforteix mitjançant preguntes que necessiten ser contestades amb respostes fonamentades en evidències, en les quals intervé l'autonomia i el sentit crític de l'alumnat. Un cop s'ha completat el procés, s'elaboren les conclusions, tenint en compte els propis punts de vista, els dels companys i les evidències científiques que s'han generat al llarg del procés de treball. L'anàlisi dels resultats de l'experiència constaten evidències positives en la formació acadèmica i personal dels estudiants perquè augmenten el seu lèxic, s'habituen a fer recerca, aprenen a analitzar el seu discurs, a treballar de manera autònoma i en equip, alhora que reforcen la seva autoestima i tolerància.

La tercera i última experiència, signada per Rosa Maria de la Fuente, directora de l'Escola Espai 3 de Sant Joan Despí, descriu el projecte d'escola per a fomentar valors democràtics dins d'un context inclusiu. El seu propòsit és posar en valor el fet que la democràcia hauria de formar part dels currículums dels centres, com a valor implícit per treballar des de petits mitjançant la seva contribució a formar persones obertes a una societat diversa i enriquida per la diversitat. D'una manera senzilla, els infants se senten protagonistes i treballen diverses competències transversals en les quals la democràcia i el seu valor és l'estratègia base. «Tots iguals, tots diferents» neix com una necessitat de donar resposta als reptes de l'escola: formar persones amb esperit crític, solidàries i plenament democràtiques.

Nota final de comiat

Des del número 9 de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA, quan vaig agafar la responsabilitat de dirigir-la, aquesta s'ha fet visible, s'ha obert un espai propi i hi ha prou evidències del seu progressiu interès. En el decurs d'aquest temps, quatre anys, s'han mantingut els objectius inicials d'actualitat, rigor i reflexió, així com el propòsit de mantenir els vincles entre enfocaments més reflexius i acadèmics amb experiències formatives d'equips d'interès, validades en els seus propis recorreguts i resultats, i abordat tot des d'una mirada àmplia que abasta des de molts angles el fet educatiu a casa nostra.

Una vegada consolidada la RCP, estimo arribat el moment idoni d'obrir pas a un relleu en la direcció, és a dir, de trobar una persona o equip que amb uns contactes més frescos amb el món acadèmic que no pas els d'un acadèmic retirat, una persona o equip que amb les expectatives temporals necessàries per a mirar a mitjà o llarg termini, vulgui liderar o renovar el projecte de la RCP. Precisament, la visió del que ha estat aquesta etapa, de ser una revista centrada en l'actualitat i amb una mirada ampla sobre el fet educatiu a Catalunya, podria veure's afectada per una continuïtat excessiva i tal vegada incórrer en el risc d'esdevenir, en els propers anys, una plataforma progressivament allunyada de la realitat.

Per aquestes raons, cedeixo amb gust el relleu en la direcció de la RCP. Tanmateix, si has arribat fins aquí, lector o lectora, et faig arribar el meu agraïment més sincer per llegir-la, per recomanar-la, però també per la teva contribució desinteressada si hi has publicat. El mateix agraïment el faig extensible a totes aquelles persones i professionals que, des de diverses posicions i funcions, han fet, durant aquesta etapa, tan possible com plaent la seva coordinació i edició. Finalment, a totes les persones que han col·laborat més estretament en l'edició, des del Consell de Redacció, amb una feina tan eficaç i puntual com silenciosa, el meu reconeixement públic més sincer.

Joan Rué

Director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

**Tema monogràfic. La relació entre l'escola
i la democràcia**

Valors cívics, democràcia i educació

Civic values, democracy and education

Mercè Olivé^a i Jordi Carmona^b

^{a, b} Mestres d'escola.

A/e: jcarmonaespinoza@gmail.com

Data de recepció de l'article: 2 d'agost de 2019

Data d'acceptació de l'article: 18 d'Octubre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.136

Resum

L'educació per a la democràcia és una necessitat. No hi ha un altre camí per a formar ciutadans lliures i amb criteri. I el camí per a fer-ho és l'autogovern de les escoles amb la participació dels alumnes. En un marc de llibertat i responsabilitat. I la llibertat i la responsabilitat no s'aprenen. Es practiquen. Impregnen tota la vida de l'escola fins a esdevenir una part important de la seva raó de ser.

És doncs imprescindible disposar a les escoles d'un espai per a poder practicar des de ben petits el ser ciutadana i ciutadà i també reflexionar sobre el que això significa. Tot potenciant les habilitats socials en contextos d'interacció. Les oportunitats que es donen a l'escola són moltes.

Aquests models, gens fàcils d'implementar, són en general poc freqüents, d'una banda, degut a l'estructura i organització del nostre sistema educatiu, i de l'altra, per la resistència a acceptar que els alumnes tenen molt a veure en la presa de decisions que afecten la seva vida i, en concret, la seva escolarització.

Paraules clau

Autogovern, democràcia, ètica, criteri, justícia, llibertat.

Abstract

Education for democracy is a necessity. There is no other way to form free citizens with criteria. And the way to achieve this goal is the self-government of the schools with the participation of the students within a framework of freedom and responsibility. Nevertheless, freedom and responsibility are not learned: they are practiced. They allow school life to become an important part of their reason for being.

Therefore, at school it is indispensable to have spaces where citizenship may be practiced from the very beginning, reflecting on what that concept really means.

The school provides many opportunities for enhancing social skills in interactive environments. These models are not easy to implement. On the contrary, they are generally uncommon, partly due to the structure and organization of our educational system, but also because of the resistance to accepting that students play an important role in making decisions that affect their life and particularly their schooling.

Keywords

Self-government, democracy, ethics, criteria, justice, freedom.

Nosaltres hem dit diferents vegades que la nostra Escola no era, fonamentalment, més que l'ordenació del sentit comú. Això dit, sembla res, sembla una cosa simple, fútil. Però la cosa com, si res, és profunda i senzilla a la vegada.

Text publicat a *Criterion. Revista Trimestral de Filosofia*, el 1964, en els quaranta anys de la fundació de l'Escola del Mar, el 1922 (Ainaud, Bohigas, González-Agàpito, Vergés i Cònsul, 1996).

Alguns referents clau

L'Escola del Mar, creada per l'Ajuntament de Barcelona el 1922, va pretendre ser un eficaç agent de transformació social. La *vida social*, el pilar fonamental de la seva tasca educativa, té com a darrera finalitat transformar la societat a través de l'escola. La relació de l'alumnat, entre si i amb el professorat, estableix relacions de comunitat que han de ser determinants per a la socialització dels educands i educandes.

Per a Pere Vergés, el seu primer director i pedagog, els valors socials, la ciutadania, no s'adquireixen per la simple presentació de les màximes morals ni pel condicionament. L'escola tradicional havia obrat així i el seu fracàs era ben evident. En canvi, Pere Vergés parteix del profund convenciment de la capacitat de la persona i, per tant, de la infància, per desenvolupar-se per si mateixa. L'aprenentatge veritable sols es produeix per l'experiència i, per tant, la vida social de l'escola té per missió educar per a la participació social a través de l'experiència de l'autogovern (Ainaud, Bohigas, González-Agàpito, Vergés i Cònsul, 1996). Per a Pere Vergés, la finalitat de l'escola hauria de ser trobar una fórmula que pogués agermanar els conceptes d'home i de societat, amb un respecte total per l'individu i la seva personalitat, creant dins els infants les idees del dret i del deure, de la jerarquia, de la justícia, del sentit de la

responsabilitat, de la iniciativa, i tot això en un marc de respecte, solidaritat i col·laboració (González-Agàpito i Fundació Pere Vergés, 1997).

Els eixos sobre els quals girarà la vida social a l'Escola del Mar són els càrrecs i els colors. Aquesta organització també la trobem a Vilamar, la colònia d'estiu de l'any 1922 que va dirigir Pere Vergés (González-Agàpito i Fundació Pere Vergés, 1997).

Aquest article no pretén ser un tractat sobre valors i democràcia en educació. Les referències bibliogràfiques sobre aquest tema són nombroses i és inimaginable un model educatiu que no tingui aquests principis com a pilar fonamental. El que pretenem és donar una visió pràctica sobre com dur a terme bàsicament una de les eines per a assolir aquests objectius: l'autogovern de l'escola i, molt especialment, el paper dels alumnes en aquesta funció. En aquest sentit, l'obra i pensament de Pere Vergés esdevenen un referent per a la nostra proposta.

En filosofia política, quan el terme *autogovern* és emprat per a referir-se a un projecte polític, fa referència a l'ordre legal voluntari d'una societat (en el nostre cas l'escola) basat en la sobirania individual (d'alumnes i mestres). És la idea que l'individu és propietari de la seva pròpia persona, és a dir, que té el dret natural o moral de controlar la seva vida (Lemieux, 2000). D'altra banda, el terme *escola democràtica* s'utilitza per a referir-se a aquestes pràctiques educatives que es caracteritzen per tenir un autogovern, és a dir, una assemblea, i una major llibertat dels infants a l'hora d'escollir les seves activitats seguint els seus interessos (Donadeu, 2012).

Els infants i joves són ciutadans de ple dret; no són propietat de ningú, ni dels seus pares i mares respectius, ni molt menys dels governs. La seva educació és un dret i és obligació de les famílies respectives i de la societat en general satisfer-lo, i acompanyar-los i orientar-los en el seu creixement i maduració. Sense imposicions gratuïtes ni restriccions absurdes.

L'objectiu de l'educació és l'autonomia, la formació de persones amb capacitat de pensar per elles mateixes i d'inserir-se amb llibertat i responsabilitat en la societat. La *llibertat* és la capacitat d'obrar sense impediments, d'escollir, d'autogovernar-se, cosa que suposa la possibilitat de triar tant els fins com els mitjans que es consideren

adequats per a assolir aquests fins, sempre des d'una perspectiva ètica i social (Besalú, 1997).

L'ètica estableix els criteris per a jutjar si una acció és bona o dolenta i per a jutjar els motius i les conseqüències d'un acte. La finalitat de l'ètica fa, doncs, d'ella mateixa una activitat pràctica. No es tracta de guanyar-se un saber per ell mateix, sinó d'actuar amb la consciència d'una acció social responsable. Pot educar, doncs, una escola sense la pràctica de la llibertat i l'autogovern? Sí que pot fer-ho, però no assegurarà els objectius d'autonomia personal, ni molt menys formarà en valors ètics. L'ètica va íntimament connectada amb la democràcia. No es poden dissociar. Ambdues s'aprenen a partir de la pràctica. No hi ha un espai exclusiu per a l'educació en valors ètics i democràtics perquè aquest és un aprenentatge que es fa quotidianament i a través de les relacions interpersonals. Ja tenim, doncs, el plantejament del tema de l'article en l'alumnat: sense autogovern dels alumnes no es pot donar una escola plenament democràtica.

Finalment, convé recordar que els drets de l'infant, recollits en la Convenció sobre els drets de l'infant (Organització de les Nacions Unides, 1989), en els articles 12 i 13 reconeix el dret de l'infant a la llibertat d'expressió, així com el dret de l'infant a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. No hi ha una referència explícita, però, als canals i mecanismes de participació de l'infant per a la presa de decisions en tots aquells afers que d'una manera o altra l'afectin. El Comitè dels Drets de l'Infant de les Nacions Unides recomana (gener 2018) a l'Estat espanyol que continuï i intensifiqui la seva tasca per aplicar plenament l'article 12 de la Convenció i que promogui el respecte degut per les opinions de l'infant a qualsevol edat en els procediments administratius i judicials, com ara en les vistes que tinguin lloc sobre la seva custòdia i en les causes sobre immigració, i també en la societat en general. Així mateix, li recomana que promogui la participació de l'infant, que faciliti l'exercici efectiu d'aquest dret i que vetlli perquè es tinguin en compte les seves opinions en tots els afers que el concerneixin en la família, l'escola i altres entorns, en la formulació de polítiques nacionals, i també en l'aplicació i avaluació de plans, programes i polítiques.

El Comitè recomana a l'Estat que tingui en compte l'observació 12, sobre el dret de l'infant a ser escoltat, aprovada el 2009 (Comitè dels Drets de l'Infant, 2009). En la

legislació catalana, la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, incorpora, en el capítol II, el dret de l'infant a ser escoltat com a principi rector. Concretament, l'article 7 estableix que els infants i els adolescents, d'acord amb les seves capacitats evolutives i amb les competències assolides, i en qualsevol cas a partir dels dotze anys, «han d'ésser escoltats tant en l'àmbit familiar, escolar i social, com en els procediments administratius o judicials en què es trobin directament implicats i que aboquin a una decisió que n'afecti l'entorn personal, familiar, social o patrimonial» (Llei 14/2010, art. 7). Aquest article també afegeix que «els infants i els adolescents poden manifestar llur opinió ells mateixos o mitjançant la persona que designin i que en l'exercici del dret de ser escoltat s'han de respectar les condicions de discreció, intimitat, seguretat, recepció de suport, llibertat i adequació de la situació».

Tot el que s'ha esmentat fins ara configura un marc d'educació en valors universals en un entorn ètic i responsable on la llibertat es practica i té en la forma d'autogovern una de les seves expressions més importants. Els models educatius de la República, com l'esmentada Escola del Mar, van establir les bases per a situar de debò l'alumne com a protagonista del seu procés d'aprenentatge a partir de models de participació directa, en els quals l'alumne no tan sols disposava de vies de participació democràtica, sinó que a més intervenia directament en la presa de decisions que afectaven la seva formació i organització (Pinyol, 2017). Hi ha hagut continuïtat al respecte? La resposta és que sí. Però d'una manera molt heterogènia. I no pas universal.

Algunes consideracions a tenir en compte

Un projecte educatiu amb alumnes participant de manera activa en l'autogovern de l'escola demana, juntament amb l'equip de mestres, l'equip directiu i les famílies, un *model organitzatiu* madur, que se sostingui en un projecte d'escola sòlid. Difícilment hi pot haver participació i autogovern si no es disposa d'estructures organitzatives consolidades i contrastades, així com d'un projecte que defineixi amb claredat els objectius i les finalitats educatives i que hagi estat consensuat per tota la comunitat educativa, incloent-hi, per descomptat, també els alumnes.

D'altra banda, la concepció de l'aprenentatge com un tot, on tothom fa de mestre, on les *oportunitats d'aprenentatge* són arreu, en els serveis de l'escola, en l'aprenentatge

360 graus, en la interacció de les comunitats d'aprenentatge, etc., és un altre dels aspectes fonamentals. Paral·lelament, es fa necessari un model educatiu sensible que en l'àmbit curricular situa l'aprenentatge en un context competencial on les arts (escèniques, plàstiques i musicals) i l'esport tenen un paper preponderant. Es configura així un entorn estètic on les formes i les maneres juguen un paper clau en el desenvolupament de la convivència en un marc de llibertat i responsabilitat. En conseqüència, els *processos d'avaluació* han de ser diversos, compartits alguns per tot el professorat, mentre que uns altres d'específics i contextualitzats han de ser compartits amb l'alumnat, que ha de ser part activa en el seu propi aprenentatge.

Sense aquests dos preceptes, el projecte i el desplegament curricular, difícilment es poden donar entorns facilitadors d'un model participatiu i d'autogovern dels alumnes. Pere Vergés, a l'Escola del Mar, explicitava aquesta dualitat en els principis de *la ciència, l'ètica i l'estètica* (Saladrigas, 1973). La ciència permetia fer llum sobre el disseny curricular i la manera d'aprendre, i l'ètica i l'estètica esdevenien els referents per al model de convivència que s'estableix en la llibertat i la responsabilitat, les bones formes i maneres i la bellesa de l'entorn. I per a l'escola entesa com a ciutat, la república dels infants. En definitiva, l'exercici de la ciutadania era entès com la capacitat d'escollir lliurement, de participar i de construir comunitat. Una *ciutadania activa* (en contraposició a una ciutadania passiva o funcional) que requereix, en conseqüència, un procés d'aprenentatge també actiu i que ha de permetre a *les dones i els homes del demà* exercir activament aquesta ciutadania en un context d'inclusió social i de participació política (Prats, Tey i Martínez, 2011).

En aquest context didàctic i pedagògic hi ha un altre aspecte a considerar: *la distribució del temps i de l'espai*. Un model educatiu democràtic, amb autogovern, basat en un model ètic de llibertat i responsabilitat, no pot estar regit per un horari que sotmeti la pedagogia a la seva concepció poc flexible. Es fa necessari un model obert i canviant que posi el temps al servei de la pedagogia i sobretot de la didàctica. Una concepció innovadora que té anys de funcionament en l'Escola Súnion de Barcelona. Aquesta escola va ser fundada pel pedagog Pep Costa-Pau i va aconseguir allò que es considerava impossible: que els principis de la pedagogia de Pere Vergés i de l'Escola del Mar arribessin a l'etapa de l'adolescència al seu grau més elevat d'implementació i

aprofitament. Súnion disposa des dels seus orígens, l'any 1974, d'una distribució del temps i de l'espai que és a hores d'ara del tot innovadora.

La planificació de l'horari és, o forma part, de la programació general que duen a terme tots els mestres per a cadascuna de les seves disciplines, per a cada període d'avaluació, per a tot el curs, i són els alumnes els qui el confeccionen en una de les àrees de l'aprenentatge servei de l'escola (Comissió de Disseny). És un horari flexible i funcional. És funcional perquè aquesta planificació fa que les activitats programades puguin adaptar-se rigorosament al procés viu d'aprenentatge que van duent a terme alumnes i mestres. Es tracta, doncs, de fer aquelles activitats que cal fer, no perquè toqui fer-les (Costa-Pau, 1988). Pel que fa a l'espai, aquest s'adequa a la tipologia de les activitats, de manera que els alumnes utilitzen els diferents espais de l'escola en funció de l'activitat programada, alternant així espais molt específics amb altres de polivalents, amb la qual cosa s'assegura una mobilitat permanent dels adolescents en cadascuna de les franges horàries, que acostumen a ser de quaranta cinc minuts. Aprofitant les eines tecnològiques, i des de ja fa uns anys, els alumnes i mestres disposen d'aquest *horari canviant* en els seus dispositius mòbils. Contraposat a aquesta organització horària hi ha l'horari generalitzat a la majoria d'escoles, impertorbable en la seva essència del principi de curs al final. Força avorrit i tediós, sobretot per als adolescents.

Finalment, i entre els condicionants previs d'una *pedagogia democràtica* que dona forma al projecte pedagògic de l'escola, cal esmentar l'estructura social de l'aula. Tradicionalment, a les escoles els alumnes es distribueixen per cursos i aules. Una distribució poc natural i convencional que oblida que l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge entre iguals, té un paper molt important en la formació. La transformació educativa dels darrers anys ha tingut molt en compte aquest aspecte, però la distribució dels alumnes a l'escola es manté en general invariable. I d'altra banda, especialment a l'adolescència, l'alumne desitja fer-se gran i aprendre entre el seu grup més proper d'amistats. El grup reduït, d'uns quants alumnes, màxim una dotzena, el *grup d'iguals*, esdevé referència tant pel que fa a la socialització com a l'aprenentatge.

Des dels seus inicis a l'Escola del Mar (que actualment té la seva fidel continuïtat en l'Escola del Mar del Guinardó, a Barcelona) i posteriorment a les escoles Garbí Pere Vergés de Badalona i Esplugues, de les quals Pere Vergés va ser també el director als anys seixanta, els alumnes formen part d'un grup, de manera que cada classe té tres grups, *els colors*. Aquests grups s'estableixen des de l'inici de l'escolarització a l'etapa d'educació infantil i es mantenen (amb els canvis necessaris acordats per alumnes i mestres) durant tota l'escolarització fins a finalitzar el batxillerat. En el cas de l'Escola Súnion, que aconsegueix portar al màxim aquesta estructura social de l'aula a l'adolescència, cada classe té quatre grups, anomenats *grups naturals*: els equips entranyables i cooperatius d'uns deu adolescents que decideixen viure i convida junts en el si de la gran comunitat que és l'escola. En aquest darrer cas, els grups naturals els fan els propis alumnes, autoelegint-se els uns als altres segons les coneixences que van fent, segons les afinitats que van comprovant. Poden canviar de grup a cada avaluació, si bé tendeixen a defensar l'estabilitat del propi grup perquè els és, efectivament, garantia de seguretat i d'ajuda entranyable.

És important destacar que aquesta pedagogia, que té una influència destacada del pensament de John Dewey (Dewey, 1896, 1903) en el darrer quart del segle XIX, arriba als nostres dies amb una vigència total, hereva dels pioners com Pere Vergés, Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat, Galí i altres. La Generalitat de Catalunya va recollir i potenciar durant el temps de la República tot el bagatge educatiu acumulat des de la primèria del segle XX fins a arribar a formular i organitzar el Pla General d'Ensenyament del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada, 1936), un dels plans educatius més ben estructurats i progressistes de l'Europa dels anys trenta del segle passat, i en el qual s'incorporaven plenament les millores pedagògiques i el model escolar de l'Escola Nova, cosa que convertia Catalunya en un país capdavanter en la pedagogia a Europa. Tota aquesta tasca de difusió de les idees de l'Escola Nova es va escampar com una immensa taca d'oli dins l'ensenyament públic a Catalunya.

Les propostes de pedagogs europeus, com Montessori (no era pròpiament pedagoga però va contribuir d'una manera molt rellevant a la pedagogia), Freinet, Decroly, Cousinet, i els plans educatius, com el Pla Dalton o el mètode de projectes i altres, eren coneguts i s'aplicaven cada vegada a més escoles tant si eren urbanes com rurals.

Aquest llegat és el que impregna els pedagogs més actuals, com Pep Costa-Pau, que fan una realitat d'aquesta educació per a la democràcia en una bona colla d'escoles, cadascuna de les quals conserva la seva personalitat, però girant sempre al voltant d'aquests principis dels quals estem parlant. I volem destacar també que aquestes *pedagogies de l'autogovern* són avui dia una realitat en models de titularitat pública, com l'Escola del Mar del Guinardó, i en d'altres de titularitat privada concertada, com les escoles Garbí Pere Vergés o Súnion. Una prova més que la titularitat no condiciona els models pedagògics, sinó que més aviat aquests depenen de la voluntat d'equips de mestres, direccions compromeses i famílies motivades en consonància amb la necessitat de formar persones capacitades per a millorar el món.

L'educació per a la democràcia demana que l'escola es converteixi en una institució que sigui, provisionalment, un lloc de vida per al nen i l'adolescent, en la qual aquest nen i adolescent sigui un membre de la societat, tingui consciència de la seva pertinença, i a la qual contribueixi amb el seu esforç i talent d'una manera activa. La formació en l'esperit democràtic no és una tasca senzilla. No es pot imposar aquest sentiment: s'ha de crear un entorn social en el qual els alumnes assumeixin per si mateixos les responsabilitats d'una vida ètica i moralment democràtica. Ara bé, afegia Dewey, aquest tipus de context només és possible quan la persona aprecia per si mateixa les finalitats que es proposa i treballa amb interès i dedicació personal per assolir-les. Aquesta és una de les millor justificacions de l'autogovern a les escoles.

Un model que es practica

L'escola és l'espai social d'aprenentatge. Per sobre de tot, l'espai social on s'adquireixen els valors i les normes per a una convivència democràtica i pacífica, i sobretot ètica (el perquè), els quals inclouen tota la comunitat escolar. L'ètica serveix per a repensar els hàbits, les formes i les maneres. Ni mestres, ni alumnes ni famílies no poden fer el que vulguin. La confusió d'avui és entre el pluralisme que ens dona la riquesa de l'abordament multidisciplinari i el relativisme del tot s'hi val, el sense criteri que és insostenible en la vida quotidiana. El pluralisme defensa que hi ha diferents opcions, però no totes són vàlides. El que permet la tria és el criteri. D'aquí la

importància del diàleg, la batalla contra el relativisme que genera el pensament crític i el compromís ètic. Ambdós no són possibles sense llibertat i diàleg.

De tot el que hem exposat es dedueix que l'escola ha de generar un entorn de llibertat on el diàleg constant permeti recuperar valors tan importants com la *justícia* i la *veritat*. Només és possible des d'una ciutadania activa: l'autogovern. Perquè el diàleg no és negociació, no és mediació. El diàleg és un desig de consens en el qual tothom participa, alhora que la veritat i la justícia no són possibles sense la llibertat com a desig emancipatori (autogovern). Per alliberar-nos cal aprendre a discernir el perquè (l'ètica). Això és tot el contrari del pensament que considera que la llibertat i la justícia ja ens venen «de fàbrica».

La llibertat i la justícia es construeixen cada dia. Per això els models tancats, els dels règims interns de les escoles i els drets i deures inamovibles no formen ciutadans lliures. El drets i deures han de ser projectes en construcció permanent i la comunitat educativa ha de participar activament en la seva redacció i aplicació a partir de l'estudi o reflexió sobre l'origen i justificació d'aquestes normes de convivència. Especialment per part dels alumnes.

És precisament aquest qüestionar-se el perquè, allò que ens sosté la voluntat de fer-ho cada dia millor. I més encara (i aquesta és una reflexió que ens hem de fer sempre): una formació de ciutadans que considerin la justícia i la veritat requereix mestres, equip directiu, família i entorn que les practiquin. Per això les aliances de l'escola amb els diferents agents de socialització (recordem que l'escola és l'espai social d'aprenentatge) és fonamental. Una escola ha de ser oberta i permeable de portes endins i de portes enfora. Per això cal entendre la *formació com un procés global* en el qual els nois i les noies aprenen en tots els espais de la seva vida quotidiana, educant-se en tots els seus temps, d'un cap a l'altre de la seva vida. Això, fet amb una mirada inclusiva que demana la implicació de tot el municipi i de tots els actors de la *comunitat educativa* (Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2018). I aquí rau la clau del tema: el lideratge del municipi en aquesta xarxa connectada d'escoles i entitats de l'entorn que assumeixen plegades la formació i educació dels seus habitants més joves, generant un marc comú

d'ètica i valors, reforçat per la complicitat del sentit de pertinença ciutadana (Olivé i Carmona, 2019).

A partir de tot el que hem exposat ja podem constatar que l'educació per a la democràcia no pot ser una activitat merament curricular. Ha d'impregnar tota la vida escolar i la de fora de l'horari lectiu (extraescolar) i només es pot donar en un entorn de valors que assegurin un model de vida sostenible (ecològicament parlant), inclusiu i sustentable (que es pugui argumentar des de la raó) per a la consecució del benestar comú i la justícia social.

Algunes propostes viables

És doncs imprescindible disposar a les escoles d'un espai per a poder practicar des de ben petits el ser ciutadana i ciutadà i també reflexionar sobre el que això significa, tot potenciant les habilitats socials en contextos d'interacció. Les oportunitats que es donen a l'escola són moltes. Analitzarem alguns d'aquests models.

Hem vist com l'Escola del Mar del Guinardó (línia directa de l'Escola del Mar de la platja de la Barceloneta), l'Escola Súnion o les escoles Garbí Pere Vergés tenen projectes educatius que preveuen la participació i l'autogovern dels alumnes, i fomenten, doncs, una educació en valors i per a la democràcia i la determinació de mantenir viu i actualitzat el model escolar de l'Escola Nova. Hi ha altres escoles, públiques i privades (la majoria concertades) que disposen també d'excel·lents projectes en què *els alumnes són protagonistes del seu aprenentatge i dipositaris de la confiança per prendre decisions* i gestionar els aspectes que són del seu interès (que en una escola han de ser quasi tots). Però és just afirmar que aquests models, gens fàcils d'implementar, són en general poc freqüents en el nostre sistema educatiu, d'una banda degut a les necessitats de l'entorn educatiu que hem descrit en l'apartat de les consideracions a tenir en compte (que no es donen amb excessiva freqüència) i, de l'altra, degut a la resistència a acceptar que els alumnes tenen molt a veure en la presa de decisions que afecten la seva vida i, en concret, la seva escolarització. No ens encallarem en aquests aspectes. Ha quedat manifest que per a una educació per a la democràcia en un entorn de valors que permeti formar persones lliures amb esperit

crític, la pràctica de l'autogovern, en les moltes varietats i particularitats amb què aquest es pot donar en una escola, és absolutament imprescindible.

Vegem, doncs, alguna de les propostes. Que consti d'entrada que la pràctica de l'autogovern en una escola per part dels alumnes presenta diferències importants en funció de l'etapa de què parlem. En qualsevol cas, es tracta d'un aprenentatge que des de ben petits va configurant un estil i una manera d'aprendre i conviure. Per tant, l'experimentació (i també l'atreviment) és un bon aliat. La nostra experiència de molts anys ens permet afirmar que els alumnes que se senten escoltats i saben que el que presenten es tindrà en compte per a dur-ho a terme (amb l'excepció, a vegades, d'impediments logístics, econòmics, legals...), mai no presenten propostes que no es puguin considerar dins el saludable *debat ètic* (el perquè) que, a partir del diàleg (desig de consens), genera la formació de pensament i de pensament propi.

En general, l'estructura social de l'aula és un dels aspectes més importants a tenir en compte. A partir dels grups naturals, dels colors i d'altres possibles models d'agrupació, es pot dur a terme l'*assignació de rols*. És freqüent que cada alumne dins el seu grup assumeixi dos rols que triarà lliurement, i ja per si mateixa, aquesta tria significa un bon exercici d'actuació democràtica. Un dels rols (*càrrecs*) estarà relacionat amb l'exercici de la responsabilitat, amb la tasca que farà per al grup, el servei a la comunitat. En qualsevol escola es donen una quantitat important d'aspectes relacionats amb el seu funcionament que són una valuosa font d'aprenentatge. I l'entorn de l'escola n'ofereix un altre bon conjunt. Ens estem referint a serveis com la secretaria del centre, la biblioteca, el menjador i la cuina, el manteniment, el jardí... o d'altres del funcionament diari de diferents activitats que permeten que els alumnes hi intervinguin fent el que es coneix com a *aprenentatge servei*. Dependrà de l'edat i de cada escola. Cal analitzar les necessitats i fer una llista dels càrrecs que s'assignaran als alumnes.

Un dels càrrecs, escollit democràticament pels companys de grup és el de *delegat del grup, conseller del grup o cap de color*; depenent de cada cas i escola, els noms que es donen als diferents càrrecs poden ser ben diversos i originals. En qualsevol cas, l'alumne elegit representa el grup davant dels diferents òrgans de govern que pot tenir l'escola, de manera que s'assegura la representació democràtica de tots els alumnes

en la presa de decisions. No cal recordar que l'exercici (setmanal o diari) de tots aquests càrrecs de servei o de representació és del tot curricular i que, en els processos d'avaluació, hi participa tota la comunitat educativa (l'autoavaluació i la coavaluació hi tenen un paper important).

D'aquesta manera, tothom se sent mestre, perquè totes les persones de l'escola reben i interactuen amb alumnes en un moment o altre de la vida escolar. Es trenca d'aquesta manera un dels tabús del sistema educatiu: la diferenciació de mestres i de personal administratiu o de serveis. Tots som mestres. Convé fer constar en aquest punt que, pel que fa a la neteja dels diferents espais, comunitaris o més assignats a un curs o etapa, va a càrrec de tots, de manera que els grups es van repartint aquesta tasca al llarg del dia d'una manera solidària.

L'altre rol que assumeix cada alumne dins el seu grup està relacionat amb la *didàctica*. Sovint és l'aspecte que costa més. Però sovint, també, és el més significatiu. Pensem freqüentment que els alumnes no poden intervenir en aquesta mena de *sancta sanctorum* reservat només als mestres. Res més lluny d'aquesta idea. Aquest rol es fa efectiu quan un alumne (*delegat* o *monitor* de tal o tal altra àrea d'aprenentatge) es fa responsable d'una àrea d'aprenentatge, d'una disciplina, d'una part o del total d'un projecte, i a partir del diàleg estableix amb els mestres objectius i activitats, i criteris d'avaluació. Quan assumeix el control del seu grup (sense substituir mai el mestre) per a aquesta disciplina, una part de l'avaluació (coavaluació), del seguiment dels companys, de la preparació de les activitats, i de tantes altres coses que un alumne pot assumir com a responsabilitat didàctica, el grau d'implicació i motivació creix exponencialment i l'aprenentatge també. I es dona el cas que d'una manera constant s'assumeixen rotativament aquests rols de responsabilitat, en funció de la programació diària i setmanal d'activitats. Per tant, d'una manera constant també es duu a terme el futur rol social de responsabilitat i de treball en equip, d'autocrítica i d'avaluació. Un exercici constant de ciutadania. Els responsables didàctics, que són tots els membres del grup, es reuneixen periòdicament amb els mestres corresponents per programar, revisar les programacions, establir activitats, processos d'avaluació i, com no pot ser d'altra manera, avaluar el propi procés d'exercici del càrrec i de l'exercici docent.

La importància de la participació activa

En una comunitat educativa es prenen moltes decisions que no són estrictament didàctiques. Des d'aspectes prosaics com poden ser els referents al mobiliari o el material de jocs i temps d'esbarjo, a d'altres de més complexos com la programació de sortides o la dotació de llibres de la biblioteca. En tots ells, els alumnes hi tenen coses a dir. L'escola és una part important de la seva vida. I l'escola és la biblioteca, el jardí, el mobiliari de l'aula i els diferents espais, les sortides...

L'educació per a la democràcia demana a l'escola reproduir l'estructura organitzativa de les societats democràtiques. Si més no, garantir la *representativitat* universal i que les opinions de tots es puguin canalitzar adequadament per a ser tingudes en compte i rebre resposta sempre. No hi ha res més decebedor que la participació sense resposta.

Una vegada més, l'estructura social de l'aula té un paper clau. Cada grup té el seu representant. Entre tots els representants s'escullen per sufragi universal els representants generals. Els *caps generals de color* en el model de l'Escola del Mar, per exemple. Aquests caps generals de color, representants generals de tots els seus companys d'etapa o cicle, es constitueixen en l'òrgan representatiu dels alumnes i fan arribar les propostes a debat en el si de les reunions de govern de l'Escola, amb mestres i equip directiu. Paral·lelament, els cursos més grans constitueixen els *Consells de Govern*, que interactuen amb els seus companys dels altres cursos per tractar especialment els assumptes relacionats amb la gestió i serveis de l'escola, que són debatuts a continuació en les assemblees de classe i en el si de cadascun dels grups.

Cada escola pot ajustar els seus engranatges de democràcia en funció del seu projecte. L'essència rau en el fet que la participació i la presa de decisions ha d'arribar a tots els racons i àmbits escolars i els alumnes han de sentir que són escoltats d'una manera activa. El mestre i psicopedagog Francesco Tonucci hi fa referència sovint (Tonucci, 2015). A nosaltres ens agrada dir (i posar en pràctica) que els alumnes s'han de sentir escoltats i han de saber i sentir que les seves propostes es duran a terme. No n'hi ha prou de sentir-se escoltat. Hi ha un pas més que és l'escolta activa que porta a l'autogovern.

En resum

L'educació per a la democràcia és una necessitat a totes les escoles. No hi ha un altre camí per a formar ciutadans lliures i amb criteri. I el camí per a fer-ho és l'autogovern de les escoles amb la participació dels alumnes. En un marc de llibertat i responsabilitat. I la llibertat i la responsabilitat no s'aprenen. Es practiquen. Els valors de la democràcia no s'aprenen en sessions *ad hoc*. No són un apartat dins el disseny curricular. Impregnen tota la vida de l'escola fins a esdevenir una part important de la seva raó de ser. Diguem-ho clar, és el seu objectiu més important. Perquè sense democràcia i llibertat (Freire, 1969) no hi ha convivència. I l'escola, recordem-ho una vegada més, és l'entorn social d'aprenentatge, l'espai per a *aprendre a conviure*.

Educar és una profunda decisió que deixarà sempre empremta en els nostres alumnes. A les nostres mans i en els nostres actes tenim el més preuat de tots ells: contribuïrem a donar forma a les seves idees i a la seva sensibilitat com a ciutadans d'un món molt bonic però de futur incert. Actuem pensant més en el present, mostrem-los i sobretot donem-los les eines i els perquè. Fem de l'educació una de les més belles expressions de l'ètica.

Referències bibliogràfiques

- Ainaud, J. M., Bohigas, O., González-Agàpito, J., Vergés, R. i Cònsul, I. (1996). *Centenari Pere Vergés: 1896-1996*. Barcelona: Edicions 62.
- Besalú, X. (1997). Educació i drets humans. *Revista de Girona*, 181, 97. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaGirona/article/view/97358/122916>
- Comitè dels Drets de l'Infant (CRC) (2009). *General comment nº 12: The right of the child to be heard* (20 juliol 2009, CRC/C/CG/12). Recuperat de <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Costa-Pau, J. (1988). *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: Eumo Editorial.
- Dewey, J. (1896). A pedagogical experiment. Dins J. A. Boydston (ed.), *The early works of John Dewey: Volume 5, 1895-1898* (p. 244-246). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1903). Democracy in education. Dins J. A. Boydston (ed.), *The middle works of John Dewey: Volume 3, 1903-1906* (p.229-239). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Donadeu, M. (2012). *L'educació lliure. Una mirada a les experiències educatives alternatives*. (Treball de fi de Grau, Universitat de Girona, Catalunya). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10256/7056>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (29 gener 2018). Manifest de convocatòria: Més i millors oportunitats educatives per a tothom. *Educació 360. Educació a temps complet*. Recuperat de <https://www.educacio360.cat/manifest>
- González-Agàpito, J. i Fundació Pere Vergés (coord.) (1997). *Pere Vergés: Una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Edicions 62.
- Lemieux, P. (2000). *La soberanía del individuo*. Madrid: Unión Editorial.
- Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, BOPC núm. 720/VIII (2010).
- Olivé, M. i Carmona, J. (4 abril 2019). *Municipalitat educativa*. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/municipalitat-educativa>
- Organització de les Nacions Unides: Assemblea General (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Nacions Unides, Treaty Series, vol. 1577, p.3. Recuperat de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Pinyol, L. (21 octubre 2017). Crònica d'una revolució pedagògica. *Ara. Criatures*. Recuperat de https://criatures.ara.cat/escola/diari-vilamar-cronica-revolucio-pedagogica_0_1891610826.html
- Prats, E., Tey, A. i Martínez, M. (eds.) (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.

Altres referències bibliogràfiques

Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: Pedagogía y emancipación*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI

Surís, P. (2005). *Aprenentatge i motivació*. Recuperat de <http://www3.udg.edu/ice/novells/secundaria/Aprenentatge%20i%20motivaci%F3.pdf>

Per citar aquest article:

Olivé, M. i Carmona, J. (2020). Valors cívics, democràcia i educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 19-35.

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

Democràcia i humanitat a l'escola. Exemple del model pedagògic del mestre Pere Vergés (1896-1970) i propostes per al futur

Democracy and humanity at school. An example of the pedagogical model of the teacher Pere Vergés (1896-1970) and proposals for the future

Jordi Brasó i Rius^a i Xavier Torredadella Flix^b

^a Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Barcelona
(Barcelona).

A/e: jbrasorius@ub.edu

^b Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat
Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: xtorreba@gmail.com

Data de recepció de l'article: 10 de Juny de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de setembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.137

Resum

Un dels màxims representants de l'Escola Nova catalana, el mestre Pere Vergés (1896-1970), creà un model pedagògic centrat en el respecte, l'autonomia i la democràcia de l'alumnat. Propostes com aquesta i d'altres que sorgiren durant el primer terç del segle XX han de ser analitzades per a poder transferir-les al segle XXI.

L'objectiu d'aquest estudi busca detallar el funcionament de la pedagogia de Vergés per tal de poder renovar i millorar l'educació actual. A partir d'una metodologia hermenèutica que analitza les fonts primàries, juntament amb tot un conjunt de fonts secundàries, es visualitza una manera pedagògica de fer (quasi) oblidada. L'element moral, democràtic, de participació de tothom i de constant canvi són uns aspectes comuns que cal destacar. A la vegada, altres qüestions com

les relacionades amb el respecte o els valors són temes que es tingueren molt en compte, juntament amb un treball integral, amb el cos —educació física— i l'esperit —música— com a elements distintius d'aquesta bella pedagogia, tot rememorant la *paideia* grega. Aquesta anàlisi ha de permetre, així, reflexionar per promoure'n possibles aplicacions, en una societat i educació en crisi, que no sap cap a on va, que està en constant canvi i que proposa moltes i noves metodologies sense tenir sovint gaire presents conceptes com els de democràcia i moralitat.

Paraules clau

Democràcia, escola, Escola del Mar, Pere Vergés, pedagogia, renovació pedagògica.

Abstract

One of the top representatives of the Catalan New School was the teacher Pere Vergés (1896-1970). He created a pedagogical model focused on the respect, autonomy and democracy of students. Proposals such as this one, as well as of others that emerged in the first third of the 20th century, must be analyzed in order to transfer them to the 21st century.

This study gives a detailed view of the pedagogy of Pere Vergés for the purpose of renewing and improving today's education. Based on a hermeneutical methodology that analyzes the primary sources, along with a whole set of secondary sources, an almost forgotten way of doing things is visualized. The moral democratic elements of participation of all, and of constant change, are common aspects that should be emphasized. At the same time, other issues such as those related to respect or values were taken into account, along with an integral approach to work, involving the body (physical education) and the spirit (music) as distinctive elements of the self. This pedagogy recalls to some extent the Greek *paideia*. Accordingly, this analysis should allow us to reflect on promoting possible applications in a society and an educational system in crisis that do not know where they are heading, that are constantly changing, and that propose many new methodologies, often without bearing clearly in mind such concepts as democracy and morality.

Keywords

Democracy, Escola del Mar, pedagogy, pedagogical renovation, Pere Vergés, school.

Introducció

La proposta de Pere Vergés ofereix un exemple democràtic de funcionament escolar. El marc legal actual —regulat i dirigit per la classe dominant (Lerena, 1983)—, amb normatives pertot arreu i amb legislacions per a cada matèria, fa difícil un

funcionament en una escola o un institut amb un alt grau de democràcia per part de l'alumnat. A la vegada, l'increment de la informació en ple segle XXI, amb nous instruments educatius, metodologies, innovacions, avaluacions, matèries, horaris i filosofies, fa que el sistema educatiu català —el cas que ens ocupa— no sàpiga realment cap a on va ni cap a on vol anar (Brasó, 2018; Brasó i Torredadella, 2018). I a aquests factors cal sumar-hi la cada cop menor presència de matèries reflexives com la filosofia, l'ètica o la història i, per tant, la dificultat per potenciar un model pedagògic basat en la deliberació (crítica) i presa de decisions dels principals participants del fet educatiu.

Però no per aquest motiu cal renunciar a un ideal. És per això que cal estudiar propostes ben diferents a les que es poden trobar actualment. És el cas de moltes de les que sorgiren fa un segle, amb el model de renovació pedagògica, i que són una mostra de l'alt grau d'autogestió que arribà a tenir l'infant (Brasó i Torredadella, 2015b, 2019; Torredadella i Brasó, 2017). Rosa Sensat, Artur Martorell, Pere Vergés o la pedagogia llibertària de Francesc Ferrer i Guàrdia, a part també de moltes altres iniciatives no tan conegudes, de mestres de la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament (De Luis, 2006), són exemples de propostes educatives, amb una filosofia concreta, que posaren Catalunya al capdavant de la pedagogia europea.

El present article té per objecte la pedagogia de Pere Vergés. Concretament, es pretén analitzar tot el seu model democràticoeducatiu per tal de proposar aportacions per a una nova escola del segle XXI. Aquests suggeriments que s'aporten mostren que aquells models d'inicis del segle XX poden ser la base per a un nou model educatiu, més humà i més crític.

El model organitzatiu del pedagog català Pere Vergés

Pere Vergés i Farrés fomentà un ideal d'educació basat en la democràcia i l'autonomia. Vergés fou el màxim responsable de crear i dirigir l'Escola del Mar (1922), i també la colònia escolar de Vilamar (1922), a Calafell —que esdevingué una autèntica República d'Infants (Brasó, 2017a).

L'escola, per al pedagog, era un element viu on es pretenia que l'alumne pogués esdevenir un bon ciutadà. Per aquest motiu feu dels seus centres una ciutat ideal,

prenent com a estructura les polis gregues, lloc ideal per a la formació de ciutadans (Brasó, 2015, 2017b; Brasó i Torredadella, 2015b; Vilanou, 2003). En aquesta ciutat, organitzada com a petites comunitats i a partir de la vida social, el joc i la competició, els alumnes esdevenien ciutadans, amb drets i deures. A l'escola hi havia així una estructura democràtica. S'establien grups-equips, uns càrrecs, i, periòdicament, els ciutadans-alumnes votaven els seus representants entre els que creien més aptes, ja fos perquè s'havien comportat correctament, perquè s'havien esforçat, perquè feien guanyar al grup o perquè eren uns (bons) líders. Aquests individus amb més i majors responsabilitats eren valorats i, si calia, rellevats.

Les pròpies paraules del pedagog mostraven aquesta idea:

A Vilamar anàvem a crear una atmosfera d'idees.

Anàvem a crear-hi una ciutat ideal, on cada infant fos un ciutadà, això és, amb drets i deures dins d'una jerarquia que vol dir limitació d'autoritat i responsabilitats a un fi superior, la col·lectivitat. Així de l'individu al grup o caseta, d'aquesta a la vila, de la vila al barri, del barri a la ciutat. Si el ciutadà exerceix un càrrec, té més jurisdicció, però també més responsabilitat. La té davant d'ell mateix, davant del grup o color al qual pertany i davant la col·lectivitat. Ell sap que del seu esforç depèn el guany o la pèrdua del seu grup.

Així els infants de Vilamar, per atendre llurs serveis i llurs necessitats espirituals, tenen funcionaris de nomenament directe i representants per elecció. La legislatura dura vuit dies i els càrrecs poden ésser reelegits. I d'entre els consells de les viles s'elegeix el consell general de Vilamar (Vergés, 1932, p. 7).

Cal dir que a les colònies Vergés pogué desenvolupar el seu model amb més intensitat i precisió (González-Agàpito, 1998; Saladrigas, 1973) que a l'escola. Amb aquesta idea, incorporant els alumnes en aquestes responsabilitats —i deures— pel que fa al dret a vot i a l'organització del centre, s'aconseguia una convivència democràtica (Vilanou, 1998). Aquesta bona organització de la vida social permeté que el factor individual no quedés emmascarat per la col·lectivitat. Per tant, aquest dualisme quedava ben integrat i equilibrat. Les mateixes autoritats de l'època es vanagloriaven d'aquest model de funcionament tutelat per la Secció de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (Domènech, 1995): «poques vegades havíem sentit la íntima satisfacció, com la que

sentírem en la visita efectuada [...] a la colònia escolar establerta a Calafell» i és que es buscava en els infants «aquella preparació que els faci aptes per a comprendre i valorar justament la vida que estan destinats a viure» (Vilamar, 1922, p. 3).

Efectivament, el projecte era comentat per la seva faceta completament innovadora; alguns se sentien cofois però d'altres, d'esperit més conservador, consideraven aquesta iniciativa molt revolucionària (Saladrigas, 1973). No, en canvi, Alexandre Galí, que considerava que era «un dels assaigs més reeixits d'escola activa i d'autonomia dels escolars que es fan a Catalunya» (Marqués, 1995, p. 168).

I tot això es portava a terme des d'una idea d'igualtat de gèneres, ja que sense aquesta faceta difícilment es podria entendre, tal com expressava el mateix Vergés, una «vida social, basada en la democràcia estricta, la convivència de nois i noies» (Saladrigas, 1973, p. 177), i és que:

[...] la noia té igualtat de drets i deures que el noi, fent aquesta convivència que mútuament rebin la influència de la seva diferenciació de caràcters, establint-se entre ambdós sexes una estimació i convivència que indubtablement ha de donar profitosos fruits, inclús en el sentit moral, portant-lo a un major refinament (Vilamar, 1922, p. 3).

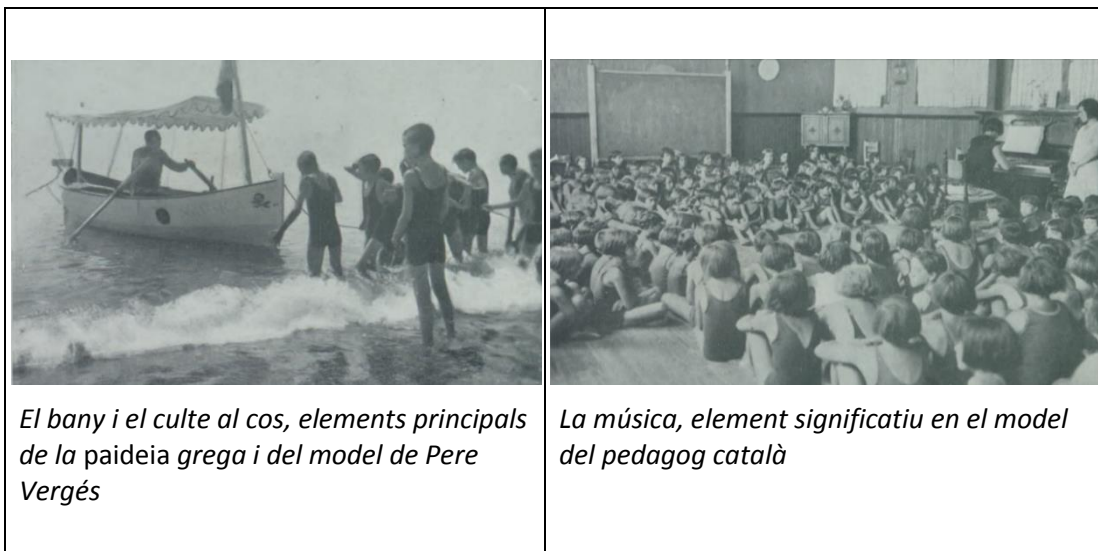
Aquestes qüestions quedaven, a més, ben reflectides en la revista *Garbí* i la revista de les colònies, *El Diari de Vilamar*.

A tota aquesta estructura, caldrà afegir-li el tractament del cos —de la mateixa manera que es proposava a la Grècia antiga—, amb l'educació física i els jocs com a eixos clau. Crexells (1925), que influencià molt Vergés, comentà que Plató era un veritable *sportman*, ja que de la mateixa manera que deia que calia cultivar l'esperit, també proposava el culte al cos. Aquesta idea era promoguda pel pedagog català. Es demostrava en el valor i quantitat d'hores en les quals es treballava la gimnàstica, els exercicis físics o els jocs. A més, uns altres elements claus eren el mar i la natura, molt valorats pel pedagog, a partir de la pràctica de la natació, l'anàlisi meteorològica o, simplement, en les constants referències que apareixen en diferents escrits —per exemple a la revista *Garbí*, editada pels mateixos alumnes.

Tornen així a aparèixer els valors de la *paideia* de l'antiga Grècia. Fixant-nos en les activitats corporals, en forma de jocs, on aquelles eren regulades pels propis participants, a la vegada que es discutien els problemes que sorgien i s'establien normatives, consells i reglaments. A l'escola es jugava —i competia— a escacs, dames, bàsquet, rescats, banderes... I a aquest fet calia afegir-li la competició en molts d'altres camps: en lectura, en escriptura, en ordre, en comportament, etc. Amb tot, Pere Vergés tenia clar que:

Ens interessa fer constar que la intenció de l'Escola no era fer campions ni exhibicionisme, sinó aprofitar aquest joc com a instrument de la vida de relació entre els nois, que per tants altres mitjans ja mantenien. És a dir, el joc, així enfocat, perdia en una gran part aquell aire de joc en si, per a esdevenir una de tantes peces d'aquell rellotge que era l'Escola (Ajuntament de Barcelona, 1938, p. 34-36).

FIGURES 1 i 2

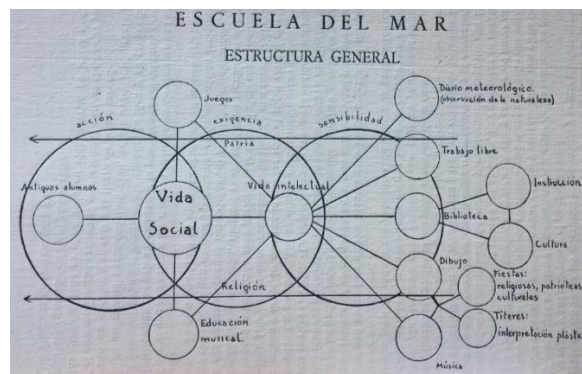


FONT: Ajuntament de Barcelona, 1931, p. 20-21

Però la relació d'aquesta proposta amb els inicis democràtics grecs no acabava aquí, i és que Pere Vergés, com molts mestres de l'Escola Nova, inculcà als alumnes altres aspectes com el gust per la música, l'ordre, l'estètica o la bellesa. I a aquests fets cal afegir-hi el gust per l'entorn i per la societat a partir de sortides, excursions, conferències, concerts, etc. I tota la vida social tenia impregnats aquests conceptes, que al cap i a la fi esdevenien tota una pedagogia estètica.

FIGURA 3

Estructura general de l'Escola del Mar. A partir de la vida social apareixen els elements diversos: vida intel·lectual, jocs, educació musical, sensibilitat, exigència, acció...



FONT: Antigua Escuela del Mar, 1965.

En definitiva, potser el model pedagògic de Vergés no era escolar, sinó un model de ciutat, de país. Com Centeno ja feu notar per a la colònia, «si Vilamar fuera una escuela, todo el fuero radicaría en el profesor. Pero es una ciudad, donde cada vecino puede hacer lo que le plazca, siempre que se ajuste a ese estatuto o reglamento» (Centeno, 1930, p. 22). Per tant, l'alumne quedava inclòs, immers dins un sistema col·lectiu, però que en cap cas impedia ressaltar les individualitats, sinó més aviat al contrari, les potenciava.

FIGURA 4

Organització de la vida social a l'Escola del Mar per tal d'afavorir la moralitat, a partir d'una jerarquia: amb un cap general, caps de classe i diferents càrrecs que governaven l'escola i la classe

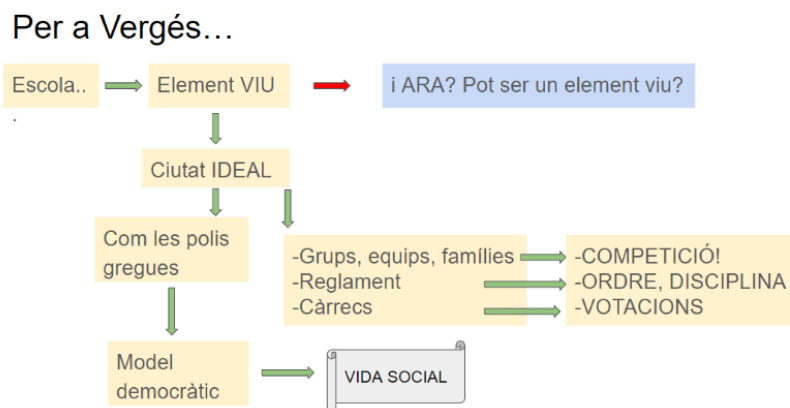


FONT: Antigua Escuela del Mar, 1965.

En definitiva, la idea final no buscava homes savis: «nos conformamos con hacer hombres» (Centeno, 1930, p. 23). El valor de la democràcia, per tant, era un element que quedava —ja per sempre— interioritzat en el nen i futur (bon) ciutadà.

FIGURA 5

El pensaments de Pere Vergés amb l'escola com un element viu gràcies a tot el model de vida social



FONT: Brasó i Torredadella, 2019.

A tall d'exemple, els propis reglaments i normatives eren ben vius i s'esdevenien quan n'hi havia la necessitat:

[...] en les escoles es fan reglaments de jocs o de coses, que encara no han actuat en la vida dels nois, i llavors vol dir reglamentar sobre el buit, i és clar això tots ho coneixem, i no ens hem d'enganyar, aquella organització porta una vida per força.

Nosaltres, ens hem trobat, que no hem pogut fer uns reglaments dels jocs que s'estableixen a la nostra escola, fins que la necessitat, creada per les lluites, ens hi ha obligat. I ara, fa pocs dies, que l'escola s'ha mogut contra l'actuació del Consell d'àrbitres, el qual ha hagut de dimitir, fins ara, que a través de les lluites i conflictes han sorgit noves necessitats que haurem de reglamentar forçosament, no tindrem uns reglaments de debò.

Així és, que l'estructuració, per la qual es mou la vida de l'Escola es fa per: la vida social que és la medul·la de l'organisme, a través de la qual, passa la vida intel·lectual i tot per les malles fines del sedàs de l'estètica (Escola del Mar, 1936, p. 4).

Inclús aquest moviment democràtic arribava fins al punt de la mobilització escolar, fet que portava a crear de manera espontània agrupacions d'alumnes per defensar causes

que no consideraven justes. És el cas del que succeí amb alguna actuació i en què alguns alumnes consideraren que calia actuar:

Feia temps, que semblava haver-hi un partit pres, per part del Consell d'Àrbitres, a favor d'uns equips determinats, i aquest no acceptava cap protesta que podés desafavorir llur puntuació.

[...]

Això els passava, perquè el joc havia evolucionat en un sentit de cosa de debò i moltes vegades es presentaven problemes a resoldre, que, com que no havien estat previstos no eren reglamentats i es prestaven a què el Consell d'Àrbitres resolgués en un sentit o en altre, segons el seu criteri o conveniència.

Aquest obrar injustament, portava un esperit de rebel·lió entre els nois i un dia, el capità d'un equip, va presentar una protesta contra un altre equip, després d'haver jugat un partit. La protesta era ben clara, havia de fallar-se per força a favor seu, però a la reunió que tingueren ni se'n parlà, i en canvi se'n van fallar d'altres presentades posteriorment.

Aleshores, aquest equip s'indignà i presentà una protesta contra el Consell d'Àrbitres que acabava dient: «... si a les 12 la protesta no s'ha acceptat farem una manifestació».

Es va formar un Comitè, i l'endemà al matí a l'arribar a l'Escola ens quedàrem sorpresos; per tot arreu es veien cartells demanant la destitució del Consell d'Àrbitres, que entre altres coses deien: «Qui es fa responsable de l'actuació del Consell d'Àrbitres?»; «Adheriu-vos a la manifestació»; «Volem ésser ben arbitrats»; «El Consell d'Àrbitres ha creat partidismes»; «Demanem la destitució del Consell d'Àrbitres»; «Ajudeu als equips perjudicats». I així podríem anar citant fins a 30 ó 40 cartells.

Tot seguit el Comitè presentà per escrit raons per les quals demanaven la destitució del Consell d'Àrbitres.

Aquest deia:

1er. *Pels desordres a la platja.* Els nois tiren sorra als jugadors.

2on. *Per manca de serietat.* Van perdre una protesta. Les reunions no es celebren els dies senyalats. El campionat no comença ni acaba a les hores degudes.

3er. *Interpretació especial del Reglament.* Apliquem articles que no són al reglament. Obliguen a jugar nois que no han jugat mai.

4rt. *Accepten protestes per conveniència.* Moltes vegades s'ha de tenir en compte que l'acceptar una protesta es dóna avantatge a un tercer.

5è. *Per manca de criteri propi.* Els membres del Consell d'Àrbitres, sempre s'excusen amb que el mestre assessor ho ha dit.

6è. *Per les combinacions que fa el Consell d'Àrbitres que no són ni justes, ni reglamentàries.*

Signen el manifest: Emili Arnal, 13 anys; Robert Vergés, 11 anys; Mercè Torras i Joan Pérez de Lucia, de 14 anys.

Acompanyava l'escrit, un plec de signatures, al final del qual, deia: «S'ha de tenir en compte que dissabte érem 218 nois i n'han signat 124, això és, més de la meitat».

El Consell d'Àrbitres va dimitir i a cada classe se'n nomenà un de nou. Tres que havien actuat bé, la seva classe els tornà a reelegir per unanimitat; els altres els van canviar. Han deixat també el mateix president.

Sembla que aquest nou Consell, tindrà present que cal fer les coses amb un sentit de responsabilitat i que no es pot obrar impunement, ni de qualsevol manera (Escola del Mar, 1936, p. 5-6).

La proposta pedagògica de Pere Vergés tingué molts elements que la feren ben singular. D'altres aspectes, però, eren comuns a tot el moviment de renovació pedagògica de Catalunya i, en general, de finals del segle XIX i principis del XX, com queda palès, per exemple, en els punts que Adolphe Ferrière (1929)¹ estipulà per a les escoles noves. Sigui com sigui, els bons resultats concretats en l'autonomia, la responsabilitat, la sensibilitat, la formació o els valors ètics que l'infant rebia fan que sigui d'interès transferir les característiques d'aquesta manera de funcionar a l'educació d'avui en dia.

A partir dels exemples examinats de la proposta de Vergés sorgeix la pregunta següent: com pot l'escola del segle XXI esdevenir un element viu per a transformar-se en una escola democràtica i humana?

¹ Cal detallar que Adolphe Ferrière s'interessà i visità l'Escola del Mar (Soler, 2007-2008).

Idees per a una escola democràtica i humana al segle XXI

Si ens fixem en les idees pedagògiques del segle XXI, conceptes com els de democràcia, igualtat, equitat o cooperació hi són ben presents. En un àmbit global, propostes com les de l'OCDE (OECD, 2019) tracten aquestes qüestions, i d'una manera més localitzada, dins dels projectes educatius i línies pedagògiques escolars, aquests mots es repeteixen. Però la qüestió és si totes aquestes «bones i filantròpiques» intencions s'acaben de concretar i transferir plenament a les aules. Partint del model de Pere Vergés, ja dut a terme i mostrats els seus resultats, es pretén fer una transferència plenament aplicable a les aules —cal remarcar que, en alguns casos, les propostes que es detallaran sovint es plantegen en diferents moments de l'educació actual. D'aquesta manera, més que partir de conceptes genèrics i sovint buits d'experiències concretes, com són aquests idearis, filosofies i principis, es pretén copiar i adaptar un ideal pedagògic que ja ha donat molt bons resultats; això sí, en una època ben diferent de l'actual. És evident que els canvis en el model escolar, les noves tecnologies, la burocràcia cada cop més present o els diferents tipus de relació docent-alumnat han fet variar l'escola, però també és evident que sempre hi ha marge per a promoure propostes d'èxit de diferents èpoques i adaptar-les a l'actualitat.

Una primera qüestió en la qual cal parar-nos és analitzar si l'escola pot esdevenir, a partir de la seva vida social, un element viu perquè els alumnes, més que alumnes que van a un centre-fàbrica, com diria Michéa (2002) o Tonucci (2008), a consumir a mode de model capitalista, hi vagin a viure l'escola, a millorar-la, a debatre-hi, a discutir-hi. D'aquesta manera, cal plantejar-se com pot superar-se un model d'escola que esdevé també un instrument de disciplina, de càstig i de control que no afavoreix en cap cas l'autonomia ni la diversitat ni la creativitat, en termes foucaultians (Foucault, 2009; Santiago, 2017; Urraco-Solanilla i Nogales-Bermejo, 2013). Potser els suggeriments de Carr (1990), quan comenta que és el docent el que ha d'iniciar aquest canvi, cal que siguin ben atesos. I si en comptes d'un docent en són més d'un, inclús tot un centre escolar, lògicament aquests canvis seran més significatius.

Així, tornant a la vida social, el fet de recuperar tots aquests moments de reflexió en grup, de cooperació, d'ajuda, també d'enfrontament, que vagin molt més enllà dels típics treballs col·lectius, o dels, sovint, debats superficials a final de classe per fer

temps, és molt necessari per a començar a recuperar un model pedagògic democràtic escolar ben real. Està clar que sovint el factor temporal, el dia a dia, el fet que el docent tingui un temari que ha de desenvolupar en poc temps i uns exàmens a preparar, fan que costi de dur a terme a la pràctica aquests canvis socioeducatius.

De tota manera, si existeix una voluntat per part del professorat per a desenvolupar i per a crear una vida social escolar real, sempre es podran trobar moments socials. I si a la vegada apareix, com assumí Vergés, el joc i la competició, pel simple fet de competir i de jugar —i no amb una finalitat únicament economicista i de resultats acadèmics (Brasó i Torredadella, 2017)—, totes aquestes propostes podrien esdevenir motivadores en si mateixes (Brasó i Torredadella, 2018). Caldria inclús fer un incís per recuperar jocs tradicionals catalans, desconeguts per un jovent que només consumeix el joc i l'esport-espectacle (Brasó i Collell, 2016; Brasó i Torredadella, 2015a).

En aquesta línia, la proposta competitiva de Pere Vergés sembla que podria adaptar-se tranquil·lament a l'escola actual; això sí, eliminant el prejudici que hi ha, generalitzat —i que queda plasmat als currículums escolars i als idearis pedagògics—, de la competició com un element negatiu —com succeeix en les escoles de primària avui en dia— (Lecumberri i Sarramona, 2016). Així, s'afavoriria el canvi de rol dels alumnes, i en comptes de convertir-se en éssers estratègics per obtenir bons rendiments acadèmicoresultadistes, es podrien transformar en ciutadans, en bons ciutadans que volen (con)viure amb tots els seus companys. D'això ja se'n diu quelcom en les noves orientacions per a competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física, però som del pensament que aquesta societat esportivitzada i tecnificada traspua un menyspreu cap a tot el que és antic:

La participació en el joc també pot possibilitar el coneixement de la història, els valors i les tradicions de l'entorn social més proper i d'arreu. Per això cal que el mestre proposi, difongui i fins i tot recuperi jocs i esports tradicionals. Aquests tipus de jocs poden ser també una eina per contribuir a respectar diferents aspectes relacionats amb la interculturalitat, la integració i la inclusió (Lecumberri i Sarramona, 2016, p. 60).

En aquesta idea de formar persones que han de cohabitar amb d'altres persones i riure, i discutir, i raonar, i enfadar-se, i cooperar... sembla que el que Vergés feu a

l'Escola del Mar, a mode de polis grega —i que a més el pedagog dotà d'un caràcter de tradició cristiana (Tusquets, 1973)—, podria adaptar-se a l'escola d'avui en dia. Reflexionar així sobre com, des de l'escola, es poden anar donant responsabilitats als alumnes —en relació amb la seva edat i la seva maduració— és una qüestió que caldria tenir molt present. És ben evident, però, que tota l'estructuració curricular i les delimitacions obsessives de l'Administració per controlar-ho tot a mode de currículums, orientacions, normatives, decrets... frena aquesta possibilitat de llibertat a favor de l'alumne. Així mateix, també cal reflexionar sobre la por del docent pel fet de donar massa responsabilitats als seus discents. Una por ben justificada en una societat en la qual l'ofici del mestre és ben vigilat i qüestionat a totes hores i per a una societat que no té com a prioritat l'educació.

Caldrà buscar estratègies per a un aprenentatge de la responsabilitat, de l'horitzontalitat i de la igualtat (Flecha, 2004; Freire, 1997) —un aprenentatge que també haurà de fer l'alumne—, i que vagi molt més enllà de responsabilitats superficials i sense contingut. En aquesta idea sembla que models i instruments, com podrien ser les autoreflexions, les crítiques entre companys, les votacions, les preses de decisions sobre aspectes escolars rellevants —no només d'una matèria o una part d'aquesta—, poden ser un bon punt de partida per a aquesta cessió de la responsabilitat. Lògicament, aquesta emancipació —que implica tractar també temes extracurriculars, però bàsics per a la vida escolar— implicarà problemes reals, discussions tenses, pèrdues de temps..., conceptes contraris sovint a l'ideal administratiu escolar. Però aquests són factors inevitables per a aconseguir formar ciutadans i assolir una convivència i una organització escolar, en els termes de Vergés, democràtica i real.

Dins d'aquesta idea, la importància que Pere Vergés donà als aspectes corporals és una altra qüestió a tenir en compte, i més en una era com l'actual, digital, transhumanista, amb el domini generalitzat de les màquines (Diéguez, 2017; Sanlés, 2019) i en la qual la corporalitat queda oblidada. Potser prendre consciència d'aquesta corporalitat i donar-li la importància que té pot ser un bon punt d'inflexió per al canvi educatiu. Així, potenciar i cuidar el cos als centres escolars podria ajudar a retrobar-se amb un mateix. Caldrà, però, no pensar en un tractament corporal esteticconsumista i

mercantilista (Brasó i Escriu, 2019; Vicente, 2005, 2007). Caldrà, així, aïllar tot l'embolcall al qual està sotmès el cos per buscar un benestar en si mateix, per a un mateix i per a comunicar-se amb els altres éssers. La proposta de Vergés —i en un pensament similar a Crexells (1925)—, que incloïa l'element gimnàstic, en una idea de la corporalitat de la Grècia antiga —i s'apartava de l'utilitarisme (Crexells, 1935)—, però també tot un treball a partir dels jocs i els esports, a mode de competició ben entesa i en la qual apareixien diàriament els conceptes del *fair play*, de les bones maneres de competir, del *gentleman* o dels *sportsmen*, és un bon exemple de maneres de fer una educació física humanista, sostenible i no economicista. I sembla que tota aquesta filosofia pot ben emmarcar-se en les indicacions de la UNESCO, que es descriuen a la *Carta internacional de la educació física, la activitat física y el deporte* (2015).

A la vegada, tot recordant aquest ideal de la Grècia antiga, sembla que els aspectes que el pedagog català prioritzà pel que fa a la música, l'ordre, l'estètica i la bellesa —juntament amb la valoració del cos— poden ser eixos cabdals a l'escola d'avui en dia. I és que el model actual de constants canvis, líquid i eficient, i que ha apartat la lentitud a les aules, ha fet oblidar la bellesa, podríem dir-ne, de la pausa. En una idea orsiana (Ors, 1990; Vilanou, 2008), caldria recuperar l'obra ben feta, que passa per aturar-se, per parar el temps i entretenir-se, per gaudir de l'entorn (Benjamin, 2010). Per tant, el treball, per exemple, de la sensibilitat musical, ja sigui dins d'un àmbit o matèria, o de manera transversal, passa a ser un element clau i indispensable. Així mateix, la potenciació de la bellesa en l'element visual —per exemple, guarnint els centres escolars o en el treball de l'ordre—, que avui en dia no sembla que sigui una prioritat per a la Nova Escola XXI, és una possible proposta a tenir en compte. Així mateix, dins d'aquesta valoració estètica, un aspecte en el qual Vergés incidia era tot el conjunt de sortides, excursions, xerrades, conferències, concerts... Aquestes són propostes que permeten ampliar la perspectiva escolar i anar més enllà dels murs, amb una idea de valorar la societat, l'entorn i les altres persones.

Finalment, caldria tractar tota la qüestió i dicotomia del treball individual i el grupal. Aquesta qüestió és cabdal, en un moment de treballs en grup continus, de cooperacions, de posades en comú..., fet que sovint implica que l'aspecte de l'individu

quedi ocult i diluït per l'obra conjunta. En aquesta idea, Vergés tenia clar que l'aspecte grupal no havia d'impedir ressaltar les individualitats. I a l'escola d'avui en dia, sovint s'emascara l'individu. A partir de totes aquestes qüestions i moltes altres que s'escapen de la finalitat d'aquest article és ben possible —a partir de petits canvis— una nova educació, amb els centres educatius com a elements ben vius i que formin ciutadans ètics, responsables, crítics, amb drets i, també, amb obligacions i amb una sensibilitat estètica.

A tall de conclusió

Abans de voler canviar l'escola i democratitzar-la, potenciant així l'autonomia i l'autoaprenentatge de l'alumnat, és bàsic fer una anàlisi de les diferents propostes —quasi oblidades— ja dutes a terme, en altres temps i en d'altres societats. En l'àmbit de Catalunya, és bàsic tractar, entre d'altres, els diversos projectes pedagògics que van tenir lloc en l'època de màxima esplendor educativa dels inicis del segle xx amb el moviment de renovació catalana. Aquests models educatius potenciaven l'autonomia de l'alumnat a partir de propostes democràtiques i feien recordar la Grècia antiga. La filosofia de Pere Vergés mostra uns graus de democràcia i humanitat molt superiors a l'educació del segle xxi. I aquest n'és només un exemple. Tractant altres models com els de Ferrer i Guàrdia, Martorell, Sensat, Estalella i molts d'altres, que també tingueren un gran ressò internacional, es comprova que propostes de fa un segle són molt més renovadores i innovadores que quasi tots els plantejaments actuals. En ple segle xxi sembla que les «noves» metodologies educatives s'han tornat molt utilitaristes i poc idealistes, potenciant l'autonomia però allunyant-se de valors eticomorals, i promovent una democràcia que no és tanta. L'eficiència, el rendiment escolar, l'ús de la tecnologia sovint sense sentit i l'èxit educatiu estan guanyant, de moment, la partida a l'humanisme i als valors grecs, i la participació de l'alumnat ve limitada per aquests conceptes, ben presents avui en dia. Sembla, per tant, que un dels camins seria recórrer a aquest passat pedagògic català (oblidat), ben proper, per reconvertir l'escola actual i crear una nova Escola Nova, per a un futur proper.

Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. (1931). *Institutions scolaires en plein air*. Barcelona: Mairie de Barcelone, Délégation de culture.
- Ajuntament de Barcelona. (1938). *Escola del Mar*. Barcelona: Conselleria-Regidoria de Cultura.
- Antigua Escuela del Mar. (1965). Horarios y Planes de Trabajo y 12 esquemas de sus actividades generales en forma geométrica y conceptiva. *Garbí*, 18(92).
- Benjamin, W. (2010). *Walter Benjamin. Obras*. Madrid: Abada.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49, 135-163.
- Brasó, J. (2017a). Pròleg. Dins Institució de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (ed.), *Diari de Vilamar: Facsímil de l'edició de 1922* (p.3-5). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129667>
- Brasó, J. (2017b). Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938): Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y de la Educación*, 6(3), 226-260.
- Brasó, J. (2018). Pere Vergés: escola i ludificació al començament del s. XX. *Apunts: Educació Física i Esport*, 133, 20-37. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2018/3\).133.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2018/3).133.02)
- Brasó, J. i Collell, X. (2016). El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82-105. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2926>
- Brasó, J. i Escriu, S. (2019). Possibilitats del joc i l'esport per reformar la societat. *Perspectiva Escolar*, 405, 6-11.
- Brasó, J. i Torredadella, X. (2015a). Anàlisi i classificació dels jocs de la infància de Joan Amades en funció de la seva lògica interna i del gènere dels practicants (1674-

- 1947). *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 18-42. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2822>
- Brasó, J. i Torredadella, X. (2015b). «El marro», un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44680
- Brasó, J. i Torredadella, X. (2017). ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para entender (¿criticar?) la enseñanza actual. Dins R. Mínguez i E. Romero (coord.). *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (p. 541-549). Múrcia: Universidad de Murcia.
- Brasó, J. i Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71), 441-462. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Brasó, J. i Torredadella, X. (8 febrer 2019). La democràcia a l'Escola. Exemple del model pedagògic de Pere Vergés. Dins Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i Institut d'Estudis Catalans (coord.), *Col·loqui Internacional Héloïse*. Col·loqui celebrat a l'Institut d'Estudis Catalans el 7, 8 i 9 de febrer de 2019.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Centeno, F. (23 setembre 1930). La ciudad de los niños. *Estampa*, 3(141), 22-23.
- Crexells, J. (27 febrer 1925). L'element moral en l'esport. *La Publicitat*, 1.
- Crexells, J. (febrer 1935). Notícies pedagògiques. *Garbí*, 12, 17-18.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Barcelona: Herder.
- Domènech, S. (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Escola del Mar. (maig 1936). Pòrtic. La nostra posició. *Garbí*, 4(22), 3-4.

- Escola del Mar. (maig 1936). De la vida que fem a l'Escola del Mar: Protesta contra la mala actuació del Consell d'Àrbitres. *Garbí*, 4(22), 5-6.
- Ferrière, A. (1929). Prefacio. Dins A. Faria de Vasconcellos, *Una escuela nueva en Bélgica* (2a ed., p.7-20). Madrid: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- Flecha, R. (2004). La *Pedagogía de la autonomía* de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI.
- González-Agàpito, J. (1998). *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Lecumberri, C. i Sarramona, J. (coord.) (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física: Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Luis, F. de (2006). *Magisteri i sindicalisme a Catalunya: La Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament. Des del seu origen a la Guerra Civil*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Marqués, S. (1995). Les colònies escolars. *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps: Universitat de Barcelona, 20, 21 i 22 d'octubre de 1994* (p.161-180). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Michéa, J.-C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. doi: <https://doi.org/10.1787/22187049>

- Ors, E. d' (1990). *Glosari: Selecció*. Barcelona: Edicions 62.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*.
Barcelona: Edicions 62.
- Sanlés, M. (2019). *El transhumanismo en 100 preguntas*. Madrid: Nowtilus.
- Santiago, A. (2017). La sociedad del control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336. Recuperat de <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47744/50104>
- Soler, J. (2007-2008). L'estada de Ferrière a Barcelona l'any 1930. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 349-358. doi: 10.2436/20.3007.01.40
- Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Madrid: Centro de Documentación Crítica.
- Torredadella, X. i Brasó, J. (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las escuelas catalanas del Distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(2), 135-174. Recuperat de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40683/pdf_190
- Tusquets, J. (1973). Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana. *Separata de Perspectivas pedagógicas*, 31, 327-344.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (17 novembre 2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. Recuperat de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Urraco-Solanilla, M. i Nogales-Bermejo, G. (2013). Michael Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. Recuperat de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641/3155>
- Vergés, P. (1932). *La Vida Espiritual a Vilamar. Conferència donada per Pere Vergés el 31 d'octubre de 1930*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperat de <http://mdc.csuc.cat/cdm/ref/collection/tasca/id/61>

- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72. Recuperat de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a02.pdf>
- Vicente, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49(1), 71-78. Recuperat de <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v49n1/a10v49n1.pdf>
- Vilamar (2 setembre 1922). Article sobre Vilamar. *La Campana de Gràcia*, 54(2776), 3. Recuperat de https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1017655
- Vilanou, C. (1998). La pedagogia de Pere Vergés: Un vitalisme espiritualista ludicoestètic. Dins J. González-Agàpito (coord.), *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)* (p. 79-102). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vilanou, C. (2003). Imatges metropolitanes: Joan Crexells descriu un partit de futbol jugat a Londres per l'Arsenal (1924). *Apunts: Educació Física i Esports*, 74, 86-93. Recuperat de https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//74/ca/074_086-093Por2CT.pdf
- Vilanou, C. (2008). Eugenio d'Ors y la pedagogía de la Obra Bien Hecha. *Estudios Sobre Educación*, 14, 31-44. Recuperat de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23458/19473>

Per citar aquest article:

Brasó, J. i Torrebadella, X. (2020). Democràcia i humanitat a l'escola. Exemple del model pedagògic del mestre Pere Vergés (1896-1970) i propostes per al futur. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 37-56.

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

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 desemparaulament

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>

Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros

Alfabetització informacional i aprenentatge reflexiu: de les *fake news* a l'anàlisi crítica de les fonts d'informació en la formació de mestres

Information literacy and reflective learning: from fake news to critical analysis of information sources in preservice teacher education

Azahara Cuesta García^a i Jessica Espitia Labrador^b

^a Professora associada del Departament d'Educació Lingüística i Literària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Investigadora predoctoral a proPIC Europa (Erasmus+) i membre del grup DIDAL (Dinàmiques d'Innovació Docent per a l'Aprenentatge de Llengües).

A/e: azaharacuestagarcia@ub.edu

^b Professora associada del Departament d'Educació Lingüística i Literària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

A/e: jessicaespitia@ub.edu

Data de recepció de l'article: 16 de setembre de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de desembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.139

Resumen

La construcción de democracias informadas en la sociedad digital actual pasa por la necesidad de una alfabetización digital integral de la ciudadanía que se fundamente en el desarrollo de habilidades informacionales y de pensamiento crítico en paralelo al de las competencias comunicativas. Las estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico de las fuentes de información juegan un rol

fundamental en el desarrollo de la competencia crítica e informacional, ambas transversales en la formación del profesorado. El artículo describe una propuesta de intervención didáctica diseñada en un contexto de formación inicial de maestros de educación primaria, a base de un análisis previo de dificultades encontradas en relación a la gestión de las fuentes de información en el discurso expositivo. El objetivo de la intervención fue estimular la atención sobre diferentes estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico entre diferentes fuentes durante el proceso de escritura de un texto expositivo académico, motivando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias habilidades informacionales, tanto en textos no académicos (*fake news*) como académicos. El artículo presenta los resultados de la experiencia, relativos al uso de las fuentes de información observable en sus textos iniciales y finales y sus reflexiones durante el proceso de escritura.

Palabras clave

Alfabetización informacional, pensamiento crítico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje de lenguas, formación inicial de profesorado.

Resum

La construcció de democràcies informades en la societat digital actual passa per la necessitat d'una alfabetització digital integral de la ciutadania que es basi en el desenvolupament d'habilitats informacionals i de pensament crític en paral·lel al de les competències comunicatives. Les estratègies de cerca, selecció i anàlisi crítica de les fonts d'informació exerceixen un rol fonamental en el desenvolupament de la competència crítica i informacional, totes dues transversals en la formació del professorat. L'article descriu una proposta d'intervenció didàctica dissenyada en un context de formació inicial de mestres d'educació primària, sobre la base d'una anàlisi prèvia de dificultats trobades en relació amb la gestió de les fonts d'informació en el discurs expositiu. L'objectiu de la intervenció va ser estimular l'atenció sobre diverses estratègies de cerca, selecció i anàlisi crítica entre fonts diferents durant el procés d'escriptura d'un text expositiu acadèmic, motivant els estudiants a reflexionar sobre les seves pròpies habilitats informacionals, tant en textos no acadèmics (*fake news*) com en textos acadèmics. L'article presenta els resultats de l'experiència, pel que fa a l'ús de les fonts d'informació observable en els textos inicials i finals del professorat i les seves reflexions durant el procés d'escriptura.

Paraules clau

Alfabetització informacional, pensament crític, aprenentatge reflexiu, aprenentatge de llengües, formació inicial de professorat.

Abstract

The construction of informed democracies in a digital society calls for an integral citizen digital literacy. This requires a pedagogy that fosters the development of critical thinking skills and (digital) information literacy in parallel to communicative competences. Strategies for searching, selecting and critically analyzing

information resources play an important role in the development of critical thinking in the digital era, forming a cross-curricular competence in teacher education. This paper describes a didactic intervention that was designed in the context of preservice teacher training for primary education. It was developed on the basis of a previous analysis of difficulties detected in the management of information resources in the construction of expository discourse. The goal of the intervention was to stimulate attention to different strategies, focused on searching, selecting and critically analyzing different information sources during the process of writing an academic expository text. These activities encouraged students to reflect on their information management skills, moving from non-academic (fake news) texts to academic texts. This paper presents some of the results from the experience, focusing on the use of information resources in the initial and final textual outputs of the students, and on their reflections about the whole writing process.

Keywords

Information literacy, critical thinking, reflective learning, language education, preservice teacher education.

Introducción

En la sociedad actual, la aparición de Internet y la web 2.0 han transformado totalmente nuestra forma de acceder a la información y construir el conocimiento. Dichos cambios nos han llevado a plantearnos necesidades de alfabetización específicas que acompañan a la emergencia de desarrollo del pensamiento crítico de forma interdisciplinar y a través de todo el currículo educativo. En este sentido, la educación lingüística cobra especial importancia, ya que a través de ella son facilitadas a los ciudadanos las herramientas necesarias para codificar, decodificar, interpretar e ir más allá de los discursos que actúan como «mediadores» de la participación social y democrática. En este marco de discursos, la *competencia crítica* se entiende no solo como una capacidad de razonamiento sino como, al mismo tiempo, una concepción de la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa de participación social y de desarrollo personal (López y Martín Peris, 2011). En estos procesos de interacción, Cassany y Castellà (2010) hacen distinción entre la *lectura crítica* y la *lectura acrítica*, identificando la primera con la construcción del «contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida, pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo» (López y Martín Peris, 2011, p.509). Como vemos, la competencia crítica está

irremediabilmente ligada al discurso y al texto, aunque podamos entenderla más como una actitud o una forma de situación del individuo ante la diversidad discursiva que como una competencia asociada a un nivel de dominio lingüístico o a la complejidad de un tipo de texto (López y Martín Peris, 2011). La formación de un docente reflexivo e indagador del discurso parece vital en el desarrollo de dicha competencia.

FIGURA 1

Síntesis de habilidades asociadas a la competencia informacional



FUENTE: Elaboración propia, adaptada de Martí, 2007, p. 31-32.

Tanto las habilidades lingüísticas asociadas al pensamiento crítico como la propia competencia crítica del individuo son esenciales para la participación social. Pero más allá, debemos considerar el papel instrumental de la *alfabetización informacional* en todo este conjunto de aprendizajes. Se entiende por *competencia informacional* la «habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y emplear la información de manera efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida» (AASL/ALA, 1998; en Blasco y Durban, 2011, p. 27). Esta competencia afecta, por tanto, a las capacidades para determinar nuestras necesidades informativas, para profundizar en el proceso informacional y las tecnologías y contextos a él conectados y para resolver problemas y tomar decisiones acertadas e informadas (Martí, 2007). En la figura 1 se puede observar una síntesis de las habilidades más relevantes relativas a la competencia informacional. No obstante, es importante considerar la alfabetización informacional como algo que va más allá de un conjunto discreto de destrezas, como

un modo de aprendizaje (Kulhthau, 1993; en Martí, 2007), que es abarcado *por* y es abarcador *de* otras competencias como la crítica y la digital. El desarrollo de estos aprendizajes es vital en la formación inicial de profesores en la que los docentes comienzan a adoptar el rol de facilitadores en el aprendizaje. Asimismo, el docente se convierte también en un facilitador del proceso de integración del alumnado en la participación social, mediante acciones didácticas que promueven la reflexión crítica sobre los propios discursos y el papel del proceso informacional en sus propias decisiones y resolución de problemas.

Descripción e implementación de la propuesta didáctica

Descripción del contexto educativo

El contexto educativo en el que se diseña e implementa esta intervención didáctica se enmarca en el primer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En este primer curso y dentro de la formación lingüística, la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza tiene como objetivo principal el desarrollo de herramientas para mejorar la competencia comunicativa oral y escrita de los futuros maestros. El curso sigue un enfoque de aprendizaje por tareas, de forma que a lo largo del mismo se proponen diferentes actividades comunicativas de carácter oral y escrito con el fin de mejorar la competencia comunicativa mediante la escritura académica y la tipología textual.

Entre todas estas tareas, una de las más relevantes es la redacción de un texto expositivo. Elegimos esta tipología textual porque los textos expositivos «tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente, que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento» (Figueras y Santiago, 2000, p. 49).

Debido a que los estudiantes se enfrentan al discurso académico a través del género expositivo en otras materias, en esta asignatura de carácter instrumental deben aprender a construir un texto que reúna las características prototípicas de dicho género. En este contexto, es operativo partir de la noción de *secuencia textual*:

[...] en la actualidad, para dar cuenta del carácter heterogéneo de la mayoría de los textos parece más adecuado aplicar la distinción entre narración, descripción, diálogo, etc., a fragmentos mínimos o secuencias dentro de textos más largos. Así, es posible diferenciar entre cinco secuencias textuales básicas: diálogo, narración, descripción, exposición y argumentación (Figueras y Santiago, 2000, p. 42).

Para evaluar la consecución de estos objetivos, el texto es evaluado en función de los siguientes criterios: coherencia, cohesión y adecuación del texto al estilo objetivo, a la normativa lingüística y al formato de citación de fuentes. Dado que las secuencias expositivas «se escriben con el objetivo de proporcionar una explicación para un problema de conocimiento» (Figueras y Santiago, 2000, p. 49) será necesario desarrollar una serie de estrategias discursivas como la reformulación o la paráfrasis, la clasificación, y la inserción de ejemplos y de:

[...] citas de autoridad con las que el autor demuestra que su presentación es válida porque coincide con la explicación de reconocidos expertos en el tema, o sencillamente demuestra ser él mismo un experto, dado que ha leído todo lo que se ha escrito sobre esa cuestión (Figueras y Santiago, 2000, p. 54).

Algunas sesiones preparatorias para esta tarea subrayan la importancia del uso adecuado de fuentes de información en el texto y la fiabilidad de las mismas: *fuentes primarias*, o aquellas que «tienen un carácter original, que no ha sufrido ningún proceso de transformación o cambio»; y *fuentes secundarias*, resultantes del análisis y el tratamiento de fuentes primarias y que dan lugar a una fuente diferente (Cordón, Alonso, Gómez y López, 2010, p. 28). Estas sesiones se centran además en el acercamiento del estudiante a las reglas de formato de citas y referencias bibliográficas en los trabajos de corte académico. Otro procedimiento destacable en el proceso de elaboración del texto es la selección del tema, que es realizada por el estudiante dentro del área de la educación. Tras esta fase, los alumnos presentan dos versiones del texto: una versión inicial, sobre la cual se recibe retroalimentación del docente y de los compañeros a partir de actividades de reflexión y coevaluación en el aula; y una versión final del texto, en la que se incorporan los aprendizajes realizados a base de las sesiones de clase y las retroalimentaciones, y que es la que finalmente recibe la calificación.

En el contexto de la asignatura se realiza también un portafolio que recoge las reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, elaborado como otra tarea más de la evaluación formativa de la asignatura. En estos portafolios, son ellos mismos los que seleccionan aquellas actividades que más les han ayudado a cubrir los objetivos que se plantearon al principio del curso y reflexionan sobre los aprendizajes más significativos de las mismas.

La propuesta didáctica que presentamos se enmarca en una de las sesiones relativas a la redacción del texto expositivo. Dicha secuencia se vincula además con un conjunto de sesiones dedicadas a las reglas de formato en cuanto a la citación y al uso de referencias bibliográficas. En los siguientes apartados se describe el proceso de diseño e implementación de dicha secuencia.

TABLA 1

Categorización inicial de problemas encontrados en textos expositivos previa al diseño de la propuesta

Introducción de referencias bibliográficas en el cuerpo del texto	Recopilación de referencias bibliográficas al final del texto
<ul style="list-style-type: none"> — No se realizan referencias a fuentes bibliográficas en el texto. — Exceso de referencias a fuentes secundarias, en particular para la definición de constructos o conceptos clave. — Se introducen referencias de autoría indeterminada. — Exceso de secuencias argumentativas sobre secuencias expositivas. — Confusión entre citas literales y parafraseadas, en algunos casos conducente a plagio. 	<ul style="list-style-type: none"> — No se recopilan las referencias a fuentes bibliográficas en el texto. — Se recopilan referencias a fuentes bibliográficas no mencionadas en el cuerpo del texto. — Las referencias a fuentes bibliográficas se recopilan como listado de URL. — Se recopilan las referencias a fuentes bibliográficas en orden no alfabético. — Inadecuaciones respecto a las reglas de formato basadas en confusiones relativas al tipo de autoría (colectiva, individual, institucional) y al tipo de fuente citada.

FUENTE: Elaboración propia.

Como ya avanzábamos en la introducción, el objetivo de la propuesta de intervención era explorar la interfaz entre el producto textual y la gestión de las fuentes de información en el proceso de redacción del texto expositivo. Con el objetivo de establecer las bases para el diseño de la propuesta, se procedió a la elaboración de una categorización inicial de problemas encontrados en los textos expositivos redactados por estudiantes de la asignatura en ediciones anteriores.

Con este fin, se llevó a cabo un análisis inicial de contenido sin categorías previas en un corpus de treinta textos expositivos. La categorización de problemas resultado de dicho análisis no se centró estrictamente en la dimensión lingüística de los textos, sino en aquellos fenómenos relacionados con el uso de las fuentes de información en la construcción del contenido textual y la adecuación al formato de referencias bibliográficas utilizado. En la tabla 1 se recogen las principales observaciones extraídas del análisis.

Para ilustrar algunos de los problemas categorizados en la tabla, se presentan dos fragmentos de dos de los textos de este corpus, citados de acuerdo a un código que tiene como fin preservar la anonimidad de los estudiantes. En el primer fragmento (T2), podemos observar cómo el autor menciona unas cifras concretas con respecto al acoso escolar en España sin hacer referencia explícita a la fuente.

T2: [...] en el territorio español cada año aumentan los casos de *bullying* en un 20% y durante el pasado año 2017 los casos aumentaron hasta la cifra de 1 475.

Por su parte, en el fragmento siguiente (T4) se observa la recopilación final de referencias bibliográficas utilizadas en un texto expositivo elaborado sobre la educación sexual. Podemos observar que ha sido realizada a modo de listado de enlaces con títulos y fechas de consulta, sin adecuación a las pautas de formato.

T4:

- Educación sexual.

Disponible en:

https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_sexual#Definici%C3%B3n_y_contenidos

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

- La importància d'educar en la diversitat afectivo-sexual.

Disponible en: https://criatures.ara.cat/importancia-deducar-diversitat-afectivo-sexual_0_799720040.html

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

- Projecte curricular per a l'educació sexual i afectiva

Disponible en: <http://www.xtec.cat/~imarias/projecte.htm>

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

Descripción de la propuesta didáctica

Tras esta categorización inicial, se llevó a cabo el diseño de la propuesta de intervención: una secuencia didáctica que constó de un seminario presencial y de una sesión de trabajo fuera del aula. La tarea de aprendizaje lingüístico que supone la elaboración de un texto expositivo involucra en principio al alumno en el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional, puesto que lo sumerge en las distintas fases del proceso informacional que implican la búsqueda y recuperación de la información, el análisis y el tratamiento de la información y la creación y comunicación del conocimiento (Blasco y Durban, 2011). En nuestro caso concreto, la secuencia que implementamos se focaliza en tres etapas concretas del modelo de competencia informacional de Blasco y Durban (2011), previas a la redacción del texto:

- (1) Planteamiento de la necesidad de información, a través de la identificación de la información necesaria, la concreción de las características de la necesidad informativa, y la organización y planificación de la búsqueda.
- (2) Localización de la información, fase en la cual cobra especial relevancia en nuestra propuesta el desarrollo de saberes sobre los recursos informativos disponibles:
 - los diferentes tipos de fuentes de información y sus características y utilidad;
 - los diferentes formatos y soportes de información;
 - el funcionamiento de determinadas herramientas de búsqueda, como los motores de búsqueda y los catálogos;
 - las peculiaridades de acceso a la información a través de la red.

A partir de estos saberes, se construye el diseño de estrategias de búsqueda y la realización de la consulta.

(3) Selección y recuperación de la información, mediante la aplicación de criterios tanto de *precisión* con respecto a la necesidad informativa y los propósitos comunicativos como de *fiabilidad*, asociados a la autoría y la fecha de edición o publicación. Tras la aplicación de estos criterios, se procede al contraste y la obtención de la información definitiva.

En línea con estas fases, los objetivos de la propuesta fueron los siguientes:

- Concienciación, a través de la reflexión crítica, sobre el papel que desempeñan las fuentes de información en diferentes tipos de texto expositivo y los criterios para determinar la fiabilidad de dichas fuentes. En nuestro caso se utilizaron ejemplos de bulos o noticias falsas (*fake news*) y textos expositivos de tipo especializado y académico.
- Desarrollo de estrategias en el proceso de búsqueda y selección de diferentes tipos de fuentes de información en función del objetivo comunicativo del texto.
- Desarrollo de estrategias de análisis crítico de las fuentes y de selección fundamentada de las mismas en función del objetivo comunicativo del texto.
- Desarrollo de estrategias de atención sobre la tipología de fuentes de información y la forma de acceso a las mismas con el objetivo de utilizar adecuadamente las reglas de formato de citación bibliográfica.

La secuencia didáctica se realizó en dos grupos diferentes de la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza, impartida por dos docentes distintas. Ya que la planificación concreta del curso presentaba pequeñas diferencias entre los grupos de cada docente, la secuencia fue implementada con pequeños ajustes en adecuación a los diferentes grupos meta y su propia programación y ritmo del curso. Podemos afirmar, pues, que la secuencia didáctica base se implementó siguiendo dos itinerarios distintos, cuyas pequeñas diferencias de actuación serán descritas más adelante. La secuencia didáctica básica constó de tres fases diferenciadas que expondremos en los siguientes párrafos.

La sesión comenzó con una fase de *reflexión sobre bulos y noticias falsas*. En esta etapa se facilitó a los estudiantes una actividad de activación de conocimientos y reflexiones previas sobre el concepto de noticia falsa, las estrategias prácticas para identificarlas y las implicaciones sociales y políticas relativas a su proliferación. Tras esta activación

previa, se pusieron en conexión las ideas y conceptos que se habían aportado a la discusión previa con la selección realizada por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) respecto a los criterios más utilizados para identificar una noticia falsa.

FIGURA 2

Estrategias para identificar una noticia falsa



FUENTE: IFLA, 2017.

Tras esta actividad previa, se trabajó en la *aplicación de criterios para el análisis crítico de las fuentes de información*. En esta fase se pidió a los estudiantes que transfiriesen las consideraciones resultado de esta primera actividad reflexiva a la experiencia de gestión de fuentes de información en textos expositivos de tipo especializado y académico que hubiesen tenido con anterioridad. A partir de aquí, se introdujeron aclaraciones teóricas sobre una serie de conceptos clave que serían la base para el establecimiento de un conjunto de criterios sobre los cuales analizar las propias fuentes de información utilizadas en el texto expositivo de la asignatura: concepto de fuente de información, distinción entre fuentes primarias y secundarias, grado de especialización de las fuentes, elementos identificadores de la fuente (autoría, fecha y contexto de publicación) y relevancia de la fuente de información en el texto. Además de todos estos aspectos, se mencionaron algunos recursos y estrategias de uso de

diferentes motores de búsqueda, en particular los de la biblioteca universitaria, que eran totalmente desconocidos por ellos.

Tras delinear estos conceptos, se aportó a los estudiantes un listado con tres referencias bibliográficas de acceso digital de diferentes tipos que habían sido utilizadas en un texto expositivo de una temática específica. A continuación, se les pidió que decidieran, en pequeños grupos, qué fuentes del listado consideraban más apropiadas según el objetivo y la temática del texto y qué fuentes consideraban que podrían ser replanteadas o sustituidas. Para ello, los estudiantes consultaron dichas fuentes y completaron, de forma conjunta, la tabla de criterios de análisis de fuentes de información (tabla 2).

TABLA 2
Tabla de criterios de análisis de las fuentes de información

<p>¿Quiénes son los autores de la fuente?</p> <p>¿Cuál es su fecha de publicación?</p>	<p>¿Es una fuente primaria o secundaria?</p>	<p>¿Qué tipo de fuente es? Ej.: artículo, libro, noticia, etc.</p> <p>¿En qué contexto ha sido publicada? Ej.: libro, compilación, número de revista, etc.</p>	<p>¿Es de carácter divulgativo o especializado?</p> <p>¿Qué información aporta a mi texto?</p>	<p>¿Cita sus fuentes?</p> <p>¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Recoge sus referencias al final del texto?</p>
--	--	--	---	---

FUENTE: Elaboración conjunta por parte de los estudiantes participantes.

En la tercera fase de la secuencia, de *reflexión individual*, se invitó a los estudiantes a revisar las fuentes de información que habían utilizado en la redacción de su propio texto expositivo. Con la ayuda de la tabla, debían reflexionar y fundamentar las decisiones que habían tomado con respecto al uso de fuentes utilizadas en la versión inicial de su texto expositivo. Así pues, el objetivo era decidir sobre la idoneidad de las mismas o la posibilidad de buscar y seleccionar otras fuentes más fiables y adecuadas a los propósitos del texto en concreto.

Itinerarios de implementación de la propuesta didáctica

En el desarrollo de esta intervención didáctica, como ya hemos mencionado, se siguieron dos itinerarios distintos, en adecuación a las diferencias de planificación entre los grupos de las dos docentes. Una intervención tuvo lugar antes de la redacción del texto expositivo y la otra se produjo después de una primera entrega del texto. Las peculiaridades de cada forma de intervención se describen a continuación.

En el primer caso, en el que se implementó la secuencia antes de la redacción y entrega del texto, la sesión tuvo lugar en el aula de informática. La secuencia se inició directamente con una indagación previa sobre el uso de fuentes en el texto expositivo de carácter académico de la asignatura, sin la conexión con el ámbito periodístico de las noticias falsas y bulos. En este momento los alumnos, en tríos, explicaron dónde buscan información cuando tienen que redactar un texto académico y cuáles son los tres buscadores que suelen utilizar. Toda esta información se puso en común y afloraron ejemplos de motores de búsqueda más especializados como Google Academics o el Catálogo de la Universidad de Barcelona (UB). A partir de ahí, se facilitaron a los estudiantes tres textos distintos que hablaban sobre el mismo tema, la educación por proyectos, extraídos de tres motores de búsqueda distintos (Google, Google Academics y el Catálogo de la UB) para que relacionaran cada texto con el buscador del que provenía. Además, se les facilitó la tabla de análisis de fuentes fiables para que la completaran con los datos de los tres textos y decidieran si eran o no fuentes fiables, primarias y relevantes para la temática. Fuera del aula, los estudiantes debían buscar nueve fuentes para el tema que habían elegido para su texto expositivo utilizando los tres motores de búsqueda vistos en clase y, después, tenían que quedarse con cuatro de esas fuentes utilizando la tabla de análisis de fuentes. Los estudiantes iniciaron la redacción del texto expositivo con estas cuatro fuentes.

En el segundo caso, en el que se implementó la secuencia después de la primera entrega del texto, la sesión tuvo lugar en el aula regular de clase. Tras la primera fase de activación de conocimientos, los estudiantes analizaron colectivamente un ejemplo de noticia falsa con la ayuda de las estrategias de identificación de noticias falsas. A continuación, se vieron los tipos de fuentes bibliográficas y los criterios de análisis de las fuentes según la tabla, además de ejemplos de motores de búsqueda como Google

Academics o los del Catálogo de la UB. A partir de ahí, se analizó una lista de fuentes procedentes de los textos de una misma temática redactados por el alumnado con la tabla aportada y se realizó una reflexión crítica sobre el valor de las fuentes analizadas y las fuentes utilizadas en el propio texto. La segunda redacción del texto expositivo realizada tras esta secuencia de reflexión, que en muchos de los casos propició un nuevo proceso de búsqueda de fuentes, tuvo lugar fuera del aula.

Observaciones sobre el análisis de los resultados de la propuesta didáctica

Para el análisis de los resultados de la propuesta de intervención se conformó un corpus consistente en las siguientes fuentes de datos procedentes de los dos itinerarios de la intervención.

TABLA 3
Corpus de datos para el análisis de los resultados de la intervención

Secuencia didáctica previa a la primera redacción del texto	<ul style="list-style-type: none"> - 29 listados elaborados por los alumnos sobre las fuentes utilizadas individualmente antes de la reflexión personal con la tabla de criterios - 26 listados elaborados por los alumnos sobre las fuentes utilizadas individualmente después de la reflexión personal con la tabla de criterios - 34 textos expositivos posteriores a la implementación de la secuencia
Secuencia didáctica posterior a la primera redacción del texto	<ul style="list-style-type: none"> - 36 textos expositivos previos a la implementación de la secuencia - 36 textos expositivos posteriores a la implementación de la secuencia
70 portafolios reflexivos de la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza	

FUENTE: Elaboración propia.

Sobre este corpus se realizó un nuevo análisis de contenido sin categorías previas, cuyas principales observaciones sintetizamos en los siguientes subapartados.

Selección e introducción de fuentes en el texto expositivo

En el primer itinerario de intervención, donde se implementó la secuencia didáctica antes de la redacción del texto, se vio cómo, de las nueve fuentes que los alumnos

eligieron de los tres buscadores, algunos estudiantes ya preseleccionaron fuentes fiables, aunque no todos. En el siguiente paso, en el cual se seleccionaron las fuentes a base del análisis con la tabla, en muchos casos los estudiantes se quedaron con fuentes secundarias o poco fiables, e incluso desecharon algunas primarias.

De los textos extraídos de los estudiantes que siguieron el segundo itinerario de implementación, cabe destacar que en la mayoría de los casos la secuencia de reflexión propició una reelaboración de las referencias bibliográficas y un nuevo proceso de búsqueda y selección de fuentes de información. Los siguientes fragmentos ilustran el proceso de reelaboración bibliográfica que tuvo lugar entre la versión inicial y la definitiva del texto de uno de los estudiantes.

TABLA 4

Referencias bibliográficas del texto antes y después de la secuencia (T12: Causas del fracaso escolar en educación secundaria)

<p>BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA</p> <p>España. Barcelona: Fundación “la Caixa”</p> <p>Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en</p> <p>Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 14(3), 319-321.</p> <p>http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/6441d25ae932dbb8aec692285e8c5c7c9224c2c7.pdf</p> <p>https://psicologiaymente.com/desarrollo/fracaso-escolar</p> <p>https://www.hola.com/ninos/2015101581540/fracaso-escolar-causas-y-soluciones/</p> <p>https://www.lavozdegalicia.es/noticia/educacion/2018/12/01/gomez-ulla-resalta-relacion-problemas-visuales-fracaso-escolar/0003_201812S1C6992.htm</p> <p>Psicología Bloc 3 Tema 5 i 6: Els components motivacionals, afectius i relacionals en l'aprenentatge escola i la influència educativa.</p> <p>REFERENCIAS</p> <p>Calvo, E. (2012). Factores determinantes del fracaso escolar. Análisis de La Rioja en el contexto español. La Rioja: Universidad de la Rioja</p> <p>Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 14(3), 319-321.</p> <p>Martínez, J. (2013). Principales factores que causan el fracaso escolar (Tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.</p> <p>Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. <i>Revista iberoamericana de educación</i>, (51), 67-85.</p>
--

FUENTE: Fragmentos del trabajo de un estudiante participante.

El contraste entre los dos fragmentos que acabamos de observar, correspondientes a las recopilaciones de referencias bibliográficas realizadas antes y después de la secuencia (tabla 4), ilustra cómo en el texto definitivo se ha producido una selección más especializada de las fuentes, acompañada de una delimitación más acotada de la temática y el propósito del texto. La recopilación de referencias muestra que se han desechado algunas fuentes secundarias y de carácter divulgativo y se han introducido fuentes primarias más específicas y en relación con un objetivo comunicativo también reelaborado del texto.

Sin embargo, en algunos de los casos las modificaciones de las referencias observadas entre los textos iniciales y los definitivos ejemplifican fenómenos destacables en cuanto a la comprensión por parte del estudiante sobre cómo contextualizarlas y hacer referencia a ellas en el texto.

T7:

Cita:

Olweus, Dan. A. (s. f.). ACOSO ESCOLAR, "BULLYING", EN LAS ESCUELAS: HECHOS E INTERVENCIONES [en línea]. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES

Referencia original:

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.

En el fragmento anterior (T7) podemos observar una referencia bibliográfica recogida en uno de los textos definitivos del corpus, recuperada como recurso en línea y sin fecha. Tras la búsqueda, comprobamos que la referencia citada se trataba de una traducción en español, accesible mediante la red social ResearchGate, de la publicación original en inglés recuperada también en la imagen. El fragmento muestra confusiones a diferentes niveles: las planteadas por la lengua original del texto y el carácter primario o secundario de la fuente, las que plantea la distinción entre la plataforma o base de datos a través de la cual se accede a la fuente y las relativas al contexto de publicación al cual dicha fuente pertenece, como por ejemplo el número de la revista académica en el cual podemos encontrarla.

La confusión entre plataforma de acceso a la publicación y el contexto de publicación se observa de nuevo en este otro fragmento (T16), en el que además la información

relativa a los elementos de ubicación de la referencia (autoría, título de la revista, número de la revista, páginas) aparece mencionada claramente en el documento recuperado por el alumno y del cual se muestra el enlace directo.

T16:

Referencia en el texto:

Dialnet, Facultad de Educación de La Sabana (2004): La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. Recuperado de:

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwjQh461i6XfAhXICuwKHUMODBMQFjAFegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2041011.pdf&usg=AOvVaw0SC70XXqX4ASMZ_5HptHlg

Referencia original:

Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 7, 33-44. Universidad de La Sabana. Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/547>

En ambas intervenciones se demostró que nuestros estudiantes seleccionan en muchos casos las fuentes que aparecen en las primeras posiciones de los resultados tras los usos de motores de búsqueda, o aquellas que se limitan a reproducir sus conocimientos o creencias previas sobre el tema, y no tanto las más fiables o primarias. Por otra parte, otros factores como el grado de esfuerzo que supone el acceso a las fuentes o la decodificación del registro formal de las mismas parecen tener un efecto en las fuentes que deciden desechar.

Incidencia de la secuencia en las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de la asignatura

Tras describir los fenómenos encontrados a partir del análisis del corpus textual, destacaremos otros aspectos emergentes de la reflexión que llevaron a cabo los propios alumnos, posterior al proceso de redacción final y evaluación del texto. Las reflexiones sobre el proceso de búsqueda, análisis crítico, selección e introducción de fuentes en el propio texto quedaron recogidas en los portafolios de la asignatura, de los que se muestran a continuación algunos fragmentos.

De las reflexiones sobre la experiencia didáctica, los estudiantes destacan algunos aspectos sobre la situación de conocimientos previos con respecto a las estrategias personales de búsqueda y selección de fuentes antes de la secuencia. En este sentido,

sorprende el hecho de que algunos estudiantes afirmen que, en anteriores procesos de redacción de textos expositivos, no habían hecho casi uso de fuentes de información primaria y que incluso resultaban para ellos desconocidas las posibilidades de acceso a fuentes desde los recursos de búsqueda puestos a disposición por la propia red de bibliotecas de la universidad. Asimismo, sorprende también que, en caso de acceder directamente a información a través de la red, no se cuestionasen la veracidad de la misma. Los estudiantes relacionan estos fenómenos con el hecho de que las experiencias de enseñanza a este respecto venían centrándose más en las restricciones con respecto al uso de determinadas herramientas de búsqueda de información que en la instrucción previa sobre dichos procesos.

FIGURA 3

Experiencias previas. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
(Sobre las facilidades del Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación de la UB)
(...) me resultó verdaderamente sorprendente porque no sabía que teníamos una herramienta de información tan buena a nuestra disposición gracias a la universidad.

P32
Hasta ahora no me había cuestionado demasiado si la información que obtenía de internet era certera (...).

P35
Siempre que había realizado un texto de carácter expositivo el uso por mi parte de fuentes de información era casi nulo, por no decir que las fuentes consultadas no eran primarias.

P36
Nadie me había enseñado a buscar en fuentes primarias, todos los profesores te prohíben buscar en Google, pero nadie te dirige a otras fuentes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

Entre los aprendizajes más remarcados por los estudiantes tras la secuencia, se encuentran los relativos al desarrollo de herramientas y métodos de búsqueda de información y, más allá, la utilización del proceso de búsqueda y análisis de información como un primer paso para el desarrollo de la lectura y el pensamiento críticos. Por su parte, se destaca también el aprendizaje de la relación entre la identificación de fuentes de información y las estrategias y reglas de formato en el uso

de referencias, percibido todo en su conjunto como herramienta para dominar el género textual.

FIGURA 4
Ejemplos de aprendizajes. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
Gracias a esa actividad pude realizar correctamente mi texto expositivo además de añadir citas en medio del texto, enriqueciéndolo y mostrando un dominio del género.

P33
(...) a causa del texto expositivo ahora sé cómo y dónde debo buscar fuentes fiables.

P32
Hasta ahora no me había cuestionado demasiado si la información que obtenía de internet era certera, pero a raíz de aprender a buscar fuentes fiables he empezado a hacerlo.

P36
He aprendido a realizar un texto expositivo correcto, a buscar información e indagar sobre ella.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

FIGURA 5
Ejemplos de dificultades. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
(...) fuimos viendo la dificultad de encontrar fuentes fiables y de cómo clasificarlas. A base de una tabla buscábamos la fecha, el autor... Me sorprendió ver la dificultad para encontrar toda esa información.

P34
Este es el primer texto expositivo que he escrito y, desde mi punto de vista, la mayor dificultad ha sido encontrar fuentes fiables y saber cotejarlas para escoger la relevancia de la información.

P35
Durante la elaboración del texto, podría equiparar el tiempo en la producción del texto con la búsqueda de fuentes, aunque quizás tardé más en esta segunda.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

El proceso de búsqueda y selección de fuentes se percibe, como contrapartida, como una tarea costosa y que plantea determinadas dificultades e inconvenientes. Entre estas, se hace referencia a la dificultad para encontrar la información que permite identificar y clasificar el tipo de fuente, la fase de contraste entre fuentes con el fin de seleccionar información relevante para los propósitos comunicativos del texto y la

cantidad de tiempo invertido en el proceso de búsqueda, equiparable al de la redacción.

A pesar de dichas dificultades, los estudiantes subrayan la utilidad de estos aprendizajes desde varias perspectivas. Por una parte, a corto plazo, en la medida en que la búsqueda, el análisis y el uso de fuentes de información les proporcionan herramientas para la realización de futuros trabajos académicos y estrategias contra el plagio. Y, por otra parte, a largo plazo, puesto que dicha actividad promueve el cuestionamiento de la veracidad y fiabilidad de la información, relevante para ellos como aprendientes a lo largo de la vida y particularmente como futuros profesores que aspiran a facilitar estos procesos a otros aprendientes.

FIGURA 6

Relevancia de los aprendizajes. Fragmentos de diferentes portafolios

<p>P31 <i>Me ha resultado muy útil tanto para aclarar dudas como para evitar plagios en mis futuros trabajos.</i></p>
<p>P33 <i>Desde mi punto de vista esto es muy importante, debido a que este aprendizaje me va a servir para todos los trabajos que lleve a cabo de ahora en adelante.</i></p>
<p>P35 <i>Después de acabar el texto considero que ha sido la actividad más útil de todas, pues una gran parte de trabajos que se nos exigirán en el futuro en la universidad serán de este modo (...).</i></p>
<p>P36 <i>Les enseñaré a mis futuros alumnos, ya en su etapa escolar, las fuentes de búsqueda y consultas primarias aprendidas este curso, porque considero esencial para forjar una base sólida y fiable de conocimiento.</i></p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

Conclusiones

Después de la experiencia de intervención descrita, la primera conclusión que se extrae es la existencia de cierta problemática por parte de nuestros estudiantes a la hora de comprender el género textual expositivo tanto en su recepción, en lo que atañe a la lectura crítica, como en su producción, en cuanto a la redacción del mismo. Esto lleva a plantearnos la necesidad de aumentar y estructurar la cantidad y

diversidad de fuentes de información primarias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción textual. Y, asimismo, la necesidad de introducir actividades mediante las cuales el alumno se familiarice tanto con la estructura del texto expositivo como con sus características: tecnicismos, estrategias discursivas de reformulación, definición, etc.

La experiencia nos lleva a apuntar una necesidad de alfabetización digital, es decir, una necesidad de aprender a reconocer los tipos de fuentes de información, reconocer las diferencias entre el acceso digital y el no digital a las mismas, y desarrollar estrategias para buscar dichas fuentes. Estos procesos son de carácter interdisciplinario y transversal, con lo cual vincular el aprendizaje del aula con proyectos interdepartamentales o en colaboración con la biblioteca del centro se antoja una buena estrategia docente.

Basándonos en la experiencia de pilotaje de la propuesta didáctica, destacamos finalmente la necesidad de profundizar en el proceso de reflexión crítica posterior al análisis de las fuentes. En este sentido, cabe también plantearse partir de un enfoque inductivo para llevar a cabo la instrucción previa sobre las diferentes tipologías de fuentes: partiendo de ejemplos de fuentes, se puede comenzar prestando atención a información clave para identificar su tipología, uso de referencias bibliográficas y estrategias textuales. Del proceso de recepción es importante pasar al de producción, enfatizando la práctica de uso de citas y referencias en los propios textos a partir de la información recabada en el análisis crítico realizado a las fuentes de información que se seleccionan para construir el texto.

Este trabajo pone de manifiesto que para desarrollar la competencia crítica de nuestros estudiantes es necesaria una construcción paralela tanto de las habilidades informacionales como de la competencia discursiva. No se trata solo de encontrar información para analizarla críticamente: analizar críticamente implica saber qué información estamos manejando, de dónde procede, y cómo se presenta e introduce en el producto discursivo en el que la encontramos. Para alfabetizarse informacionalmente, y en consecuencia desarrollar una competencia crítica, subrayamos dos líneas de trabajo fundamentales.

En primer lugar, involucrar a los estudiantes en actividades y proyectos comunicativos que sean significativos para ellos, y en los que sea significativo emprender procesos o ciclos informacionales. Dichas actividades y proyectos promueven un espacio concreto en el cual los alumnos son llamados a determinar necesidades de información específicas y en el cual pueden desplegar sus habilidades informacionales, discursivas y de pensamiento crítico.

En segundo lugar, promover, como acompañamiento necesario al desarrollo de estos proyectos, actividades en las que los estudiantes reflexionen no solo sobre sus productos comunicativos sino sobre los procesos de aprendizaje vinculados a ellos. Estas actividades han de permitir al estudiante explicitar sus estrategias para buscar, analizar y seleccionar críticamente la información, de forma que pueda concienciarse de ellas y reflexionar sobre las mismas. El desarrollo de portafolios parece ser una buena alternativa para promover y sostener el aprendizaje de estas habilidades mediante la reflexión y, al mismo tiempo, para reflexionar sobre dichas habilidades.

Finalmente, para que estos aprendizajes sean fructíferos, subrayamos la importancia de superar ciertos obstáculos procedentes de la falta de rigurosidad a la hora de pensar críticamente y de fundamentar nuestros razonamientos de manera informada. Por una parte, atender a aquellos problemas que surgen a la hora de identificar las fuentes de información a las que accedemos a través de la red y que atañen especialmente a su grado de fiabilidad, como vimos en las tablas 1 y 2. Y, por otra parte, prestar atención a los problemas que surgen de la escasa atención a las características textuales y discursivas mediante las cuales la información es presentada en diversas fuentes, y que es fundamental para interpretarlas y ser crítico ante ellas.

Bibliografía

- Blasco, A. y Durban, G. (2011). *Competència informacional: del currículum a l'aula*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cordón, J.A., Alonso, J., Gómez, R. y López, J. (2010). *Las nuevas fuentes de información: Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide.

Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolío (coord.), *Manual práctico de escritura académica: Volumen II* (p. 15-68). Barcelona: Ariel.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2017). *How To Spot Fake News* [Traducido por Diego García]. Recuperado de <http://www.ifla.org/publications/node/11174>

López, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. Sánchez, M. Seseña (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (p. 507-516). Salamanca: Kadmos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf

Martí, Y. (2007). *Alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama.

Per citar aquest article:

Cuesta, A. i Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 75-97.

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

Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària

The challenges of democratic participation in secondary education

Núria Simó-Gil^a i Antoni Tort-Bardolet^b

^{a, b} Professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic -
Universitat Central de Catalunya.

A/e: nuria.simo@uvic.cat

Data de recepció de l'article: 16 de setembre de 2019

Data d'acceptació de l'article: 17 de desembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.140

Resum

L'article parteix de les investigacions sobre educació democràtica que el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (GREUV) ha dut a terme des del 2013, i reflexiona al voltant dels reptes que suposa ampliar la participació democràtica de l'alumnat als centres de secundària. L'article planteja el marc conceptual de referència en el qual se situen les escoles democràtiques en el context sociopolític actual, s'analitzen diferents àmbits de participació democràtica identificats en els cinc centres participants i, finalment, es posen de relleu quatre tensions que emergeixen en els centres que s'han plantejat el repte d'avançar en la participació democràtica a l'educació secundària.

Paraules clau

Democràcia, educació democràtica, escoles democràtiques, participació, educació secundària.

Abstract

This paper analyses some findings on democratic education, which the Educational Research Group of the University of Vic - Central University of Catalonia (GREUV) has been carrying out since 2013. It reflects on the challenges of extending the democratic participation of students in secondary schools. This paper first describes the conceptual framework of Catalan democratic schools in the current socio-political situation. Next, different areas of democratic

participation identified in the five participating centres are considered, and lastly four different tensions that emerged in the schools that are addressing the challenge of advancing towards democratic participation in secondary education are discussed.

Keywords

Democracy, democratic education, democratic schools, participation, secondary education.

Democràcia i participació als centres de secundària

El reconeixement per part dels centres educatius de la necessitat de millorar la democràcia i la participació de l'alumnat, especialment en l'educació secundària, es fa palès en la creació d'experiències educatives democratitzadores per a tothom. La realitat social present en l'heterogeneïtat de l'alumnat en els instituts i col·legis ha comportat un gir en la configuració i les funcions de l'etapa de l'educació secundària que, a l'Estat espanyol, va implicar canvis profunds en l'estructura, funció i condicions de treball especialment a partir de 1990, quan es va modificar la configuració del sistema educatiu amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1/1990, de 3 d'octubre), una llei que reorganitzava substancialment les etapes educatives, els centres i el currículum.

L'entrada als instituts de secundària d'alumnat de dotze a catorze anys que, fins llavors, s'havien escolaritzat en centres de primària en mans de professionals amb una formació, experiència i capacitat diferent de la dels llicenciats que exercien a l'antic batxillerat, va plantejar, efectivament, nous reptes als centres de secundària. Així doncs, des de la promulgació d'aquesta llei, l'etapa de l'educació secundària obligatòria, que agrupa tot l'alumnat dels dotze als setze anys, s'ha transformat en una etapa equiparable a la d'altres països i, en paraules del sociòleg francès François Dubet, ha suposat la modificació del programa institucional de l'educació secundària, on l'ofici i la disciplina ensenyada definien la professió docent, més que la pedagogia i la participació de l'alumnat.

Cal ser conscient que una part del professorat de l'educació secundària viu, encara ara, amb recel i incomoditat aquests canvis. És per això que conflictes de la vida escolar provocats per pares i alumnes no són només incidències inevitables en una escolaritat

oberta a tothom: «es tornen extraordinaris, són interpretats com a símptomes d'un ensorrament generalitzat de la institució» (Dubet, 2013, p.165). I, en definitiva, sota un discurs d'educació per a tothom, perviuen velles dinàmiques extractives. Diferents estudis (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell i Martínez, 2009; OCDE, 2012) constaten, en els resultats dels fills de famílies amb menys recursos socials i culturals, la incapacitat de la institució escolar per compensar les desigualtats d'origen. Aquesta realitat obliga a replantejar l'acció docent i la vida de l'aula, tot i que no és un canvi fàcil:

El fet de donar entrada en l'ensenyament secundari obligatori, per dret i deure, a tot l'alumnat procedent de l'escola primària, sense cap tipus de classificació prèvia, significava un desafiament sense precedents a una de les regles bàsiques de la gramàtica de l'ensenyament secundari espanyol: la classificació de l'alumnat i la seva distribució en grups segons les seves capacitats. A més, no es va crear un nou espai de significats i expectatives que el professorat i l'alumnat poguessin dotar de sentit. Al contrari. Es va canviar el nom —d'instituts de batxillerat es va passar a instituts d'ensenyament secundari—, però es va mantenir tota la resta: la formació i la mentalitat del professorat, els espais, els temps. No obstant això, l'alumnat no era el mateix, ni tampoc les seves necessitats, bagatges, expectatives, actituds i predisposició per aprendre (Hernández i Sancho, 2004, p. 55).

El balanç de les darreres dècades sobre aquesta qüestió mostra, efectivament, llums i ombres. És cert que amb l'adveniment de la democràcia a l'Estat espanyol s'havia iniciat una nova etapa amb una dinàmica de participació més àmplia que pretenia millorar els mecanismes i òrgans de gestió de les institucions públiques i, entre elles, o potser seria millor dir, al capdavant d'elles, de l'escola, col·legi o institut. L'article 27 de la Constitució espanyola fa referència al paper del professorat, famílies i alumnat en el control i gestió dels centres educatius. Apareixen les primeres normatives i es desenvolupen les lleis que han de posar les bases per complir el mandat constitucional. Es posen en marxa i es regula el paper de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) i dels consells escolars com a plataformes i òrgans de participació democràtica. Tot sembla indicar que els centres s'obren als diferents sectors i a l'entorn. Però, en els darrers anys, amb la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE, 8/2013, de 9 de desembre), la capacitat de presa de decisions que,

amb més o menys fortuna s'havia adjudicat al Consell Escolar, passa a ser assumida per directors i propietaris dels centres, tant a l'escola pública com als col·legis privats, cosa que debilita encara més el paper de la comunitat educativa a l'hora d'incentivar la participació d'alumnat i famílies o de promoure processos deliberatius centrals en la vida del centre.

Tots aquests elements posen de relleu la necessitat i, al mateix temps, les dificultats amb relació a l'obertura del centre cap a pràctiques que promoguin la democratització i la participació de l'alumnat. En realitat, preguntar-se per la participació de l'alumnat en l'educació secundària i plantejar-se la millora de les relacions entre els diferents agents que participen en la vida d'un institut, requereix un esforç constant i una reflexió continuada sobre la pròpia organització i funcionament del centre educatiu que no és fàcil d'implementar (Freiberg, 1999).

És necessari re-institucionalitzar el centre de secundària, com un procés de millora i d'aprofundiment en la pròpia democratització. Aquí, la re-institucionalització fa referència a una dinàmica col·lectiva en el conjunt del centre que produeix canvis sostenibles i profunds, a partir de projectes singulars propis que connecten comunitat i institució, i creen cultures compartides entre les persones i grups (Tort, 2016). Parlar de democràcia als centres educatius ens remet a la possibilitat d'inventar i experimentar amb noves subjectivitats, relacions i col·laboracions (De Lissovoy, 2013). I això és complex. La innovació sol veure's frenada pel desajust tradicional que existeix entre l'àmbit més específicament pedagògic, el marc institucional i el context polític. En conseqüència, les organitzacions poden semblar progressistes mantenint, al mateix temps, pràctiques institucionalitzades que impedeixen que els nous projectes penetrin en el nucli dur (l'aula), si exceptuem alguns contextos molt experimentals. Es produeix llavors una «dissociació» o «acoblament feble», un factor crític que explica la manca de sostenibilitat de les innovacions i les reformes (Resnick, Spillane, Goldman i Rangel, 2010).

D'altra banda, la conjuntura social i política actual dificulta que l'educació democràtica trobi un entorn d'arrelament en els centres educatius. En els darrers cinc anys l'Estat espanyol ha viscut una forta regressió en la llibertat d'expressió. Des de l'aprovació de la Llei orgànica de protecció de la seguretat ciutadana, coneguda com la Llei mordassa,

i la reforma del Codi penal, que van entrar en vigor el mateix dia, l'1 de juliol del 2015, aquestes lleis han actuat com a eines polítiques antisocials, neoliberals i autoritàries concebudes per delimitar una llibertat que l'Estat veu com a amenaçadora (Huerga i Busquets, 2018). En un context de greu crisi econòmica des del 2008, davant de diferents moviments de protesta i exigències de canvi social (el 15-M, el moviment antifeixista, el moviment de la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca [PAH], les reivindicacions socials a favor de l'educació o de la sanitat, en són alguns exemples), l'Estat espanyol ha optat per protegir-se amb una legislació encara més repressiva. Les societats democràtiques, tal com afirma Adela Cortina (2016), han de ser d'alguna manera un sistema de cooperació que minimitzi desigualtats entre els membres que en formen part per a la millora col·lectiva. I el moment sociopolític que vivim no va en aquesta direcció.

Aquest context que va deteriorant la llibertat d'expressió ha afectat els centres educatius, sobretot després de la tensió provocada per les actuacions policials del referèndum de l'1 d'octubre del 2017 (1-O). Aquests fets van crear situacions en què els equips docents s'han qüestionat: què es pot dir o discutir a classe? Si això es posa en dubte, l'autocensura entra en joc. En paraules de Laura Huerga i Blanca Busquets (2018, p. 175): «la raó per la qual es produeix l'autocensura és el fet de sentir-nos vigilats. Ens moderem i nosaltres mateixos ens convertim en repressors de la llibertat d'expressió». I, en definitiva, en situacions d'autocensura es produeixen els silencis col·lectius contra les injustícies. Sandra Vicente (2019) al *Diari de l'Educació* conclou: «Les acusacions per adoctrinament a docents arran dels fets de l'1-O van ser la conseqüència tangible i extrema de la polarització i manca de cultura del debat que impera, no només a les aules, sinó a la societat en general».

En aquesta línia, algunes veus com la del sindicat majoritari USTEC-STEs, expressada al document «No et mosseguis la llengua», van cridar a rebel·lar-se contra aquesta situació:

Per això, com sempre hem fet, partint de la pluralitat dels diferents punts de vista presents a l'aula, hem de continuar parlant, debatent i consensuant posicionaments respectuosos en relació amb les situacions que passen en la nostra societat. I com

sempre ho hem de fer amb aquestes premisses inqüestionables: no-violència, democràcia i respecte (p. 3).

Davant d'aquesta situació, s'han fet propostes educatives com la guia *Discrepància benvinguda!*, desenvolupada per Marina Caireta i Cécile Barbeito (2018) i editada per l'Ajuntament de Barcelona i l'Escola de Cultura de Pau el desembre de 2018, amb la intenció d'aportar eines al professorat per animar-lo a dinamitzar diàlegs controvertits a l'aula. Aquesta guia respon a la necessitat de promoure la convivència en la diversitat de persones, col·lectius i punts de vista que conformen la societat catalana contemporània. I destaquen la importància de promoure el diàleg sobre temes controvertits, entenent aquest diàleg com a oportunitats educatives per dotar infants i joves dels recursos necessaris per conuiuïre en la pluralitat i desenvolupar la ciutadania democràtica. A l'octubre del mateix any 2018, s'havia difós el *Manifest per una educació democràtica en valors*, un document encapçalat pels primers redactors del text (Carbonell, Martínez, Puig, Trilla i Uruñuela, 2018) i signat per nombroses persones del camp educatiu, en què s'assenyalen dotze principis i dotze propostes per a aprofundir en una educació democràtica com a alternativa a les inquietuds i reptes de les institucions educatives.

En aquest context sociopolític, promoure l'educació democràtica als instituts esdevé complex, tot i que són prou conegudes les raons pedagògiques que la fonamenten. Apple i Beane ja plantegen (1997) que les escoles democràtiques es preocupen, d'una banda, de crear estructures i processos democràtics mitjançant els quals configurar la vida escolar, i de l'altra, de promoure experiències democràtiques a les aules i al centre. Aquestes estructures i processos poden adoptar diverses fórmules, com ara assemblees, consells escolars i altres accions en què es prioritza la presa de decisions d'alumnat i professorat. Al mateix temps que es faciliten aquestes estructures, cal desenvolupar un currículum democràtic a les aules. Això significa organitzar activitats en les quals sigui possible donar veu a les opinions diverses i facilitar espais on l'alumnat pugui construir el seu propi discurs, contrastant opinions i perspectives diferents. Mantenir processos educatius justos i democràtics als centres és una tasca que demana la reflexió educativa, més enllà d'entendre la democràcia des dels òrgans representatius.

Així doncs, la democratització profunda del centre educatiu és una oportunitat per a la construcció d'un nou programa institucional per a l'educació secundària. No és una qüestió col·lateral o definida en funció de voluntats individuals o de simfonies personals, sinó que esdevé un repte central en la configuració del projecte educatiu d'un centre que cerca un millor acompanyament de l'alumnat de secundària en la seva trajectòria acadèmica i personal en un context social, ara per ara, més hostil des del punt de vista democràtic.

Quatre àmbits de participació democràtica

Les dues investigacions ja finalitzades del GREUV sobre l'educació democràtica ens permeten fer diferents aportacions al voltant de la participació democràtica a l'escola. El projecte d'R+D Demoskole va analitzar les característiques dels processos participatius i democràtics en cinc centres de secundària, del 2013 al 2015. En aquesta recerca vam construir la definició de democràcia escolar en relació amb tres dimensions (governança, habitança i alteritat), amb la intenció d'oferir marcs de reflexió al voltant de les possibilitats i límits d'organitzar pràctiques educatives democratitzadores en els centres. En la dimensió de la *governança*, relacionem la democràcia escolar amb la participació en els processos de presa de decisions. Ara bé, aquesta participació és impossible si no es creen les condicions perquè les persones se sentin confiades, siguin tractades de manera justa i se sentin capacitades per fer sentir la seva veu en els espais col·lectius del centre. Aquestes condicions són les que incloem en la dimensió d'*habitança*. Si bé aquestes dues dimensions són fonamentals per consolidar un concepte de democràcia multidimensional, no són suficients. Una democràcia escolar plena i de qualitat incorpora una visió positiva de l'altre, dignificant al màxim qualsevol tipus de diversitat. Dit d'una altra manera, una democràcia completa té en compte la dimensió de l'*alteritat* en tota la seva extensió. I, finalment, cadascuna de les dimensions esmentades es posa en pràctica desenvolupant un *ethos* que s'articula mitjançant uns valors i virtuts de caire humanista. Aquests valors i virtuts, perquè siguin efectius, han d'impregnar el conjunt de relacions, constituint així l'eix de la cultura escolar (Feu, Simó, Serra i Canimas, 2016).

La segona investigació, finançada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), «DEMOC: El servei comunitari com a pràctica social innovadora al món local. Anàlisi i propostes de millora», va aprofundir en el projecte de servei comunitari en un dels instituts que va participar en el projecte Demoskole. Aquesta segona investigació es va centrar en l'estudi d'una activitat d'aprenentatge que els centres van valorar com una de les més democràtiques, inclusives i participatives. Lluny de voler generalitzar els resultats, en els apartats següents ens centrem en les aportacions més rellevants sobre quatre àmbits de participació democràtica identificats amb la finalitat de mostrar noves relacions entre la qualitat de la participació democràtica de l'alumnat i el projecte democratitzador del centre. Les investigacions realitzades focalitzen quatre àmbits de participació que han estat claus, per a l'alumnat i professorat, en la percepció de la qualitat democràtica:

- Les tutories, assemblees i consell d'alumnes.
- El treball per projectes més enllà del centre i les accions de servei comunitari.
- L'apropiació de l'espai i de les relacions educatives entre alumnat i professorat.
- El treball en equip docent i el rol de la direcció.

Viure la quotidianitat democràtica als centres educatius implica superar diferents obstacles per crear, mantenir i millorar processos i estructures perquè l'acció dels joves sigui la protagonista. Situar l'estudiant en el centre de l'acció educativa suposa promoure canvis en els instituts de secundària amb un primer objectiu, considerar els joves des del respecte cap a si mateix i cap als altres i, en segon lloc, transformar els centres en un context de vida democràtica (Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy i Reeves, 2010). Acompanyar aquest procés, mobilitzar la capacitat de prendre decisions de l'alumnat en aquells aspectes que els afecten, qüestionar continguts del currículum de forma compartida, adaptar espais per promoure noves relacions entre les persones que habiten el centre i construir noves formes de treball en l'equip docent no són tasques fàcils d'iniciar ni de mantenir en el temps. Hi ha centres que ho proven i, tot i que no sempre se'n surten, avancen en aquesta direcció (Simó, Parareda i Domingo, 2016).

Els joves en primer pla: les tutories, assemblees i consell d'alumnes

Els centres que es plantegen el repte de l'educació democràtica situen la construcció del subjecte, o el que autors com Biesta (2015) han definit amb el terme *subjectificació*, com una finalitat fonamental. El creixement de cada jove amb relació a ell i als altres es concreta en el seguiment d'allò que els preocupa. Acompanyar els espais de participació que aquests joves viuen a l'escola implica realitzar accions que se situen en el cor del currículum, perquè fer atenció al que ens diuen aquests joves és poder mirar la totalitat del que mostren i insinuen, atès que el que hi ha en joc, fins i tot en la comprensió de la relació de l'alumnat amb el saber, té a veure amb la totalitat de les vides de cadascú, i no només amb preocupacions cognitives o escolars. Les relacions amb el saber, el desig de conèixer, les vinculacions entre ser i saber, no es poden entendre mirant només els aprenentatges escolars que els nois i noies fan, o les respostes a les exigències del sistema educatiu. Quan es troben en un moment de les seves trajectòries en el qual estan ampliant els seus horitzons vitals i pensant el que pot ser de les seves vides, la pregunta per a l'educació secundària és també quina capacitat té d'acollir el creixement personal dels joves en moments delicats de decisions i transformacions (Hernández, 2006). Des d'aquest enfocament, la tutoria individual i de grup esdevenen espais centrals de construcció de relacions educatives entre cada adult i cada jove i entre els joves. En aquests espais, el que més valora l'alumnat són les converses que flueixen més enllà dels continguts que s'han planificat. Aquestes situacions de conversa espontània no són presents en tots els centres estudiats, però quan hi apareixen són explícitament reconegudes i valorades pels nois i noies.

Als centres on es fan assemblees de classe i consell d'alumnes, els joves opinen sobre aspectes que els afecten de manera directa. L'alumnat valora les possibilitats que el centre els ofereix a l'hora de participar i decidir qüestions sobre la vida acadèmica. Són conscients que hi ha un marge de participació possible, però també manifesten els límits. Tal com afirmen Thornberg i Elvstrand (2012), l'alumnat expressa la participació en la quotidianitat escolar en termes de procés i de relacions més que de resultats, perquè els nois i noies saben que hi ha temes sobre els quals poden decidir i d'altres que no. Coneixent aquests límits, els alumnes valoren positivament els moments

—diferents en els cinc centres participants— en què, a les assemblees i als consells d'alumnes, poden prendre decisions que els interpel·len i els afecten de manera directa. El resultat d'aquestes pràctiques repercuteix en la convivència i en el clima del centre.

Transformar les assemblees i el consell d'alumnes en espais reals de decisió només és possible en els contextos en què els adults respecten les veus de l'alumnat i, al mateix temps, el centre manifesta la voluntat organitzativa d'incloure aquests espais en un projecte pedagògic global, més enllà del compliment de la normativa que regula la participació de l'alumnat al centre.

Cercant els vincles del currículum amb la comunitat: projectes i servei comunitari

Les escoles que assumeixen el repte de l'educació democràtica qüestionen el sentit educatiu tradicional del currículum i ofereixen espais de participació en els quals els estudiants puguin esdevenir co-recercadors (Fielding, 2018). Plantejar el sentit educatiu dels projectes des de la perspectiva de l'educació democràtica suposa afrontar canvis organitzatius, estructurals i institucionals. En conseqüència, planteja moltes preguntes als equips docents en lloc d'oferir respostes fàcils i immediates. Organitzar el treball per projectes suposa, en primer lloc, repensar els continguts escolars rellevants juntament amb l'alumnat i, al mateix temps, acomodar l'estructura habitual dels temps i espais educatius, adequar el rol del docent al d'acompanyant en el procés d'ensenyament-aprenentatge i plantejar quin és el paper de les tecnologies de la informació i la comunicació en aquest procés. Des d'aquesta perspectiva, el treball per projectes no és una qüestió d'innovació metodològica sinó que es fonamenta en un plantejament polític que aspira a un canvi profund en la concepció del saber escolar.

Els centres de secundària que organitzen el currículum al voltant dels projectes han orientat la participació de l'alumnat cap a la comunitat. Els joves s'han fet preguntes i han resolt problemàtiques que incideixen en l'entorn, per la qual cosa en molts dels projectes realitzats s'han creat oportunitats en què l'alumnat pot escoltar i ser escoltat, així com prendre decisions en espais de responsabilitat compartida que no

sols afecten el seu creixement individual i de grup, sinó que plantegen possibles millores en la comunitat.

Les accions de servei comunitari, que a partir del 2020 seran de caràcter obligatori per a tots els estudiants d'ESO, pretenen, segons el Departament d'Ensenyament, que els estudiants «experimentin i estiguin al capdavant de les activitats de participació cívica, aprenguin a fer un exercici actiu de la ciutadania i posin en joc els seus coneixements i capacitats al servei de la comunitat». Mitjançant la metodologia d'aprenentatge servei, el desenvolupament de competències dins l'aula (deu hores) es combina amb l'acció social a la comunitat (deu hores com a mínim). Responen a una necessitat de l'entorn —que pot ser local o internacional— detectada prèviament. Les accions inclouen un ventall ampli de serveis: l'ajuda a l'escolarització, l'intercanvi intergeneracional, l'entorn, el patrimoni, la sostenibilitat, l'alfabetització digital, etc.

Els resultats de la segona investigació realitzada mostren que en els casos en què el servei comunitari és una acció incardinada en el projecte del centre, es poden destacar tres aspectes que incideixen en la millora de la qualitat de la participació democràtica de l'alumnat: *a*) la corresponsabilitat entre els agents socials, l'alumnat i el professorat del centre per a la detecció de necessitats i interessos de les accions que els joves duen a terme en la comunitat; *b*) la implicació horitzontal en la coordinació entre els agents per al bon progrés del servei, i *c*) les millores en el territori proper que duen a terme els joves amb les accions comunitàries realitzades. En aquestes situacions, els estudiants esdevenen agents actius que posen en joc coneixements i capacitats per servir a la comunitat i desenvolupar-hi algun impacte. Així, l'experiència de servei comunitari es transforma en una participació genuïna en contextos reals (Simovska, 2004, 2007). La diversitat de serveis basada en els interessos dels joves afegeix complexitat organitzativa a l'institut, però fomenta l'autonomia dels estudiants, la situa en el centre de l'activitat educativa (Blitzer-Golombek, 2006), i els anima a prendre les seves pròpies decisions sobre el projecte que volen desenvolupar.

Més presència dels joves en l'espai escolar i en les relacions educatives

Els centres amb una voluntat més democràtica aposten per organitzar els espais i els temps de treball de forma coherent envers la participació de l'alumnat. En aquest

sentit, trobem en alguns centres, per exemple, organitzacions horàries de dues hores que possibiliten formes de participació i de relació amb agrupaments d'estudiants flexibles i heterogenis. De fet, en diferents activitats educatives, com són el treball per projectes, el treball en grups cooperatius o les brigades de suport al centre, s'opta per grups classe de vint alumnes organitzats en cinc grups de quatre persones, amb dos professors a l'aula en algunes sessions de classe. En aquestes sessions predomina el treball de recerca i debat de la informació, el desenvolupament d'idees entre els membres de cada subgrup, així com l'acord conjunt de resultats que en moltes ocasions ofereixen respostes a problemàtiques que pretén resoldre la comunitat. Aquests espais d'aprenentatge esdevenen eixos articuladors de diferents relacions horitzontals entre alumnat i professorat, a través dels quals els joves manifesten compartir un sentiment de pertinença cap al centre i la vivència de sentir-se acompanyats de forma personalitzada.

En els centres amb més participació democràtica, els alumnes expressen que els professors són propers. Els estudiants verbalitzen un bon clima, que es relaciona directament amb les oportunitats que els joves tenen per participar i dir-hi la seva (Leitch i Mitchell, 2007). Això es veu en aspectes intangibles o anecdòtics, com ara que la sala de professors sigui un espai d'entrada i de sortida contínues de joves, que el despatx de la directora sigui la mateixa sala de professors o que els estudiants, sense tenir el professor referent a l'aula, es posin a treballar per iniciativa pròpia. En definitiva, l'alumnat dels centres amb una participació més democratitzadora viuen que la forma com s'organitza l'activitat educativa és diferent de la d'altres instituts i la valoren positivament. Tot i així, des de la perspectiva de l'alumnat, també es posa de relleu que els espais i temps per a la participació i el debat es troben supeditats a l'organització horària de secundària, fortament estructurada amb hores fixes per al desenvolupament de les matèries del currículum.

Donar la veu a l'alumnat té conseqüències, doncs, en l'organització escolar i, per tant, obliga a una reflexió del centre sobre què es prioritza al llarg d'una jornada escolar a l'institut i sobre com s'equilibra la necessitat de disposar d'espais i temps flexibles i, a la vegada, garantir la correcta distribució, quantitat i qualitat del temps d'instrucció i d'estudi. Efectivament, la cultura escolar, o també «gramàtica escolar» (Tyack i Tobin,

1994), implica un conjunt de regles, estructures, pràctiques, codis, formes organitzatives de govern, que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència... Un «nucli dur» que els centres educatius han conservat al llarg del temps i que tant la societat en general com alguns dels seus actors encara avui perceben com el motlle del que és l'escola vertadera. Aprofundir en la democratització dels centres demana, doncs, abordar les característiques dels seus dispositius i paràmetres organitzatius. En definitiva, assumir un compromís amb les veus dels estudiants i fer efectiu el dret a ser escoltat dels joves implica posar en marxa processos de canvi en els centres que impacten en la quotidianitat escolar.

Repensant la participació docent de l'equip i la direcció

Els centres que assumeixen el repte de l'educació democràtica necessiten desenvolupar una complicitat elevada amb les persones que formen part de la comunitat educativa. En primer lloc, entre els docents de l'equip a l'hora de compartir i impulsar el projecte educatiu. És així com el claustre està en condicions de viure la participació de l'alumnat com un repte col·lectiu i no només d'uns quants, i d'assumir aquesta responsabilitat com a pròpia de la funció docent. Així mateix, una certa estabilitat i durada facilita, sens dubte, la continuïtat dels processos de canvi iniciats. Les dimensions d'un centre es revelen com un element significatiu a l'hora de pensar, metodològicament, com abordar la qüestió de la democratització del centre. Les recerques mostren que en instituts d'un o dos cursos per nivell acadèmic és més fàcil impulsar projectes que generin canvis en les pràctiques, en relació amb els centres amb tres o més cursos per nivell. En aquests darrers, la complexitat organitzativa, horària, el volum de docents, grups, línies i espais... han estat grans barreres per als canvis de visions i de pràctiques, llevat que hi hagi una capacitat de coordinació i descentralització elevades en departaments, seminaris, cicles o equips de docents.

Pel que fa al lideratge del projecte, el paper de la direcció dels centres és clau per donar, d'una banda, cobertura institucional, i de l'altra, impuls, efectivitat i profunditat pedagògica al procés i a les actuacions proposades. Si la direcció no prioritza la participació de l'alumnat, amb l'acord del claustre de docents, el projecte no pot tirar endavant. En aquest sentit, cal tenir en compte, també, la configuració institucional de cada centre, la seva titularitat (públic, privat concertat, etc.). El pes de les condicions

laborals i horàries és també un factor a tenir en compte. En aquesta situació, els equips directius esdevenen claus per compartir la vivència democràtica. Aquest treball exigeix capacitat d'escolta i de negociació en l'intercanvi d'interessos, envers les veus de docents més escèptiques amb el projecte, tractant de trobar solucions col·lectives a situacions individuals.

Millorar les pràctiques democratitzadores als centres requereix la determinació de l'equip docent per promoure aquesta forma de treballar i aprendre, i arribar a acords per incloure les activitats més participatives en els horaris escolars i dins el currículum. Treballar en aquesta direcció suposa, per a l'equip docent, enfrontar-se a noves oportunitats i assumir riscos per a innovar, aprendre noves metodologies i formes d'avaluació, conèixer les formes de treballar dels col·legues i saber qüestionar de forma individual i col·lectiva si les decisions preses han estat les més pertinents. En aquest context sorgeixen nous dilemes com, per exemple, el de la deliberació i la representació en aquells centres que creixen i que fan més difícil la democràcia participativa.

Avançar en la participació com a camí per a l'educació democràtica

Les recerques realitzades fan emergir quatre tensions als centres de secundària que es plantegen donar resposta als reptes de la participació per a la millora de l'educació democràtica.

Tensió 1: Entre l'organització curricular disciplinària i la interdisciplinària

Els centres que generen més espais en què professorat i alumnat viuen processos democràtics s'articulen amb activitats i metodologies d'aprenentatge, com els grups cooperatius, els projectes o l'aprenentatge servei, i amb un fort protagonisme de la tutoria i de les assemblees de classe. En aquests centres, els espais de debat, d'opinió i de decisió per part de l'alumnat són freqüents i regulars, amb la qual cosa es generen més situacions en què l'alumnat pren decisions relacionades amb la problematització dels continguts curriculars, hi ha un increment de la vinculació amb el grup, una millora global en la reflexió sobre els drets en equilibri amb les responsabilitats compartides i acordades, així com un compromís per a la participació comunitària. Al mateix temps, aquest aprofundiment de la democràcia en la institució escolar ofereix noves

oportunitats per a la construcció del coneixement escolar des de l'aula cap a la comunitat. Els instituts amb pràctiques educatives més democratitzadores desenvolupen estratègies en què la recerca de fonts d'informació contrastades, el debat, l'opinió, el diàleg sobre temes controvertits i l'assumpció de responsabilitats per part de l'alumnat són rellevants. En aquest ambient d'aprenentatge es generen noves situacions en les quals les decisions es respecten i són valorades pels diferents agents de la comunitat.

Aquesta forma de treballar amplia la governança en aquells centres en què les metodologies d'aprenentatge esdevenen vies per aprofundir en enfocaments més globals del coneixement escolar des de diferents àrees curriculars i així superar l'enfocament fragmentat de continguts disciplinaris en diferents franges de l'horari escolar. Aprofundir en la participació democràtica en els espais de les matèries curriculars dels centres fa emergir la tensió que els centres de secundària viuen amb relació a l'organització de les matèries curriculars com a eix clau per a l'aprenentatge del coneixement escolar.

Tensió 2: Entre el control a l'aula i el benestar en el clima de centre

Hi ha alguna cosa que no està escrita en les lleis i que seria una cosa així com el grau de «calidesa institucional», que no és sinònim de moltes reunions sinó d'uns espais i temps que permetin l'intercanvi personal, que pot ser breu però intens. La vivència de la democràcia per part de l'alumnat no depèn únicament dels òrgans de participació dels quals disposa el centre, sinó de les relacions i el clima existent al centre, que configuren la dimensió d'habitança a cada centre. Les relacions humanes de proximitat amb el professorat, així com els espais i activitats per a la participació, són la condició clau per al benestar al centre i per al desenvolupament de les pràctiques democràtiques. D'altra banda, la modulació de la llibertat individual de l'alumnat, vinculada a la responsabilitat en un entorn de confiança, és imprescindible per entendre els límits de les accions que poden malbaratar la convivència al centre. La millora dels temps i els espais per a l'escolta i la comprensió és una qüestió important, no només en l'àmbit de les estructures formals i de les normes preestablertes, sinó també en l'àmbit dels espais i relacions informals.

Així, en els centres on hi ha estructures disciplinàries menys rígides, la participació de l'alumnat és més activa, el clima basat en la confiança augmenta, l'alumnat viu cotes més elevades de llibertat i millora la responsabilitat individual; per tant, hi ha més benestar. En definitiva, un clima democràtic als centres contribueix al desenvolupament de la responsabilitat i la participació individual en activitats escolars. Tal com afirmen John-Akinola, Gavin, O'Higgins i Gabhainn (2013), aquest sentiment de pertinença, desenvolupat a partir de les relacions interpersonals, possibilita un grau més elevat de compromís i participació en la vida escolar.

Tensió 3: Entre el reconeixement individual de cada alumne i el compromís col·lectiu

En els centres que ofereixen més oportunitats perquè cada alumne trobi els espais propis de reconeixement individual, hi ha més predisposició al compromís col·lectiu. En aquest context, emergeix una tensió rellevant en el reconeixement de l'alteritat quan els col·lectius minoritaris no comparteixen les opcions majoritàries. Es tracta d'avançar, doncs, en processos educatius que afavoreixin la iniciativa, respectin la identitat de cada alumne o alumna, i estimulin el seu creixement personal, en el marc d'un creixement també col·lectiu, centrat en l'aprenentatge. En aquests contextos, els centres que són més explícits a l'hora d'ampliar la participació per a la presa de decisions a un nucli més heterogeni d'alumnat reforcen el grau d'adhesió i el sentiment de pertinença de l'alumnat al centre.

Tensió 4: Entre les certeses individuals del professorat i les incerteses del treball en equip docent

Aquest plantejament democràtic va unit a la cultura col·laborativa de l'equip com a part integral de les pràctiques docents. Els centres on la complicitat en les relacions educatives amb l'alumnat, protagonistes principals en els instituts de secundària, han estat més evidents, plantegen formes de treballar que subverteixen les relacions clàssiques i estandarditzades de poder a través de la participació. Quan aquestes situacions han estat possibles, la participació de l'alumnat ha ampliat els àmbits de decisió i, en conseqüència, ha tingut accés a cotes més altes de llibertat i de responsabilitat en l'exercici de les decisions escolars. En aquest sentit, la participació de l'alumnat en la vida quotidiana dels centres requereix la cessió de poder per part

del professorat de forma personal en les àrees curriculars que li són pròpies per tal de compartir la presa de decisions d'allò que afecta els nois i noies dels centres de secundària.

A tall de conclusió general

Per acabar, volem destacar el fet que promoure la participació democràtica als centres educatius a través de l'organització de les activitats acadèmiques i curriculars i, en general, de la vida al centre, requereix un elevat grau d'ètica, consciència i reflexivitat, per part dels diferents sectors, i no oblidar que en un centre educatiu es posen en joc relacions humanes entre persones de diferents edats que ocupen posicions diferenciades en un marc que, per definició, és jeràrquic. En definitiva, l'educació democràtica suposa acollir, negociar i decidir acords sobre una forma de viure en comunitat que es nodreix de les múltiples condicions socials i econòmiques, formes de vida, trajectòries biogràfiques, aspiracions i desitjos dels individus que formen part de l'escola.

Avui, la societat occidental és més desigual, els governs menys respectuosos amb els drets humans i les estructures de poder més autoritàries que fa una dècada. El camí pres en la restricció mesurada i gradual de les llibertats coarta lentament els individus en l'exercici de les seves relacions socials (Huerga i Busquets, 2018). Quan l'any 2013 vam iniciar la recerca en l'àmbit de l'educació democràtica, poc ens imaginàvem que analitzar i reflexionar amb els centres educatius els camins per millorar la participació democràtica de l'alumnat i del professorat a secundària obriria vies per reivindicar escenaris on decidir, aprendre, créixer junts i guanyar en llibertats.

Nota. Aquest article ha aprofundit en reflexions plantejades en el capítol de Núria Simó-Gil i Antoni Tort (2018), rellegant, en el context sociopolític actual, el material de les investigacions sobre educació democràtica que ha dut a terme el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (GREUV).

«Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros de secundaria» (IP: Núria Simó-Gil, de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya [UVic-UCC]. Ref: EDU 2012-39556-C02-02) és una investigació d'R+D de tres

anys de durada del Pla Nacional, finançada pel Ministeri d'Educació i Competitivitat (MINECO, 2013-2015). Projecte coordinat de la investigació: «Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos» (IP: Jordi Feu Gelis, de la Universitat de Girona [UdG]. Ref: EDU 2012-39556-C02-01). Equip de recerca de la UdG: Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Laura Lázaro, Patricia Melgar, Eduard Mondéjar, Gloria Muñoz, Josep M. Palaudarias, Òscar Prieto i Carles Serra; i de la UVic-UCC: Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort.

«DEMOC: El servei comunitari com a pràctica social innovadora al món local. Anàlisi i propostes de millora» (IP: Núria Simó-Gil, de la UVic-UCC. Ref: 2016 DEMOC 00012) és una investigació d'un any de durada, finançada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Equip de recerca: Clàudia Bassaganya, Montse Barniol, Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Teresa Pietx, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort.

Referències bibliogràfiques

- Apple, M. W. i Beane, J. A. (comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 76-87.
- Blitzer-Golombek, S. (2006). Children as Citizens. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 11-30.
- Caireta, M. i Barbeito, C. (2018). *Discrepància benvinguda!*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Escola de Cultura de Pau. Recuperat de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/Discrepancia.pdf>
- Carbonell, J., Martínez, M., Puig, J. M., Trilla, J. i Uruñuela, P. (2018). *Manifest per una educació democràtica en valors*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2018/10/08/manifest-per-una-educacio-democratica-en-valors>

- Cortina, A. (2016, juny 1). Para qué sirve la democracia. *El País*. Recuperat de https://elpais.com/elpais/2016/05/19/opinion/1463655529_173595.html
- De Lissovoy, N. (2013). Inventing Democracy: Teaching and Togetherness. Dins A. A. Abdi i P. R. Carr (eds.). *Educating for Democratic Consciousness: Counter-hegemonic possibilities* (p. 219-231). New York, NY: Peter Lang.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Feu, J., Simó, N., Serra, C. i Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465. doi: 10.4067/S0718-07052016000400024
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial monográfico*, 28-42. Recuperat de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/148>
- Freiberg, H.J. (1999) (ed.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.
- Hernández, F. (2006) (coord.). *Cap a una escola secundària inclusiva: Sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Huerga, L. i Busquets, B. (2018). *Tu calla! Sobre el dret a la llibertat d'expressió i manifestació*. Barcelona: Raig Verd.
- John-Akinola, Y. O., Gavin, A., O'Higgins, S. E. i Gabhainn, S. N. (2013). Taking part in school life: Views of children. *Health Education*, 114(1), 20-42. doi: <https://doi.org/10.1108/HE-02-2013-0007>
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H. i Reeves, H. (2010). «The art of democracy»: young people's democratic learning in gallery contexts. *British*

- Educational Research Journal*, 36(3), 351-365. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920902935808>
- Leitch, R. i Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery «speaks» to us about cultures of schooling and student participation. *Improving schools*, 10(1), 53-71. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480207073722>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE), BOE 238 (1990). Recuperat de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE 295 (2013). Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C. i Martínez, À. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Recuperat de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2285_d_inclusion_social_caixa_catalu%C3%B1a_2009.pdf
- Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. i Rangel, E. S. (2010). Implementing innovations: from visionary models to everyday practice. Dins H. Dumont, D. Instance i F. Benavides, *The nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (p. 285-315). París: OCDE. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-14-en>
- Simó, N., Parareda, A. i Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Simó-Gil, N. i Tort, A. (2018). Democracy and Participation in Secondary Schools in Spain. Dins J. Feu i O. Prieto-Flores, *Democracy and Education in the 21st century* (p. 141-156). Dordrecht: Peter Lang.

- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective—experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research, 19*(2), 198-207. doi: <https://doi.org/10.1093/her/cyg024>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research, 22*(6), 864-878. doi: <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Thornberg, R. i Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44-54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Tort, A. (2016). L'acció i la reflexió pedagògiques. Entre la permanència i el canvi. *Temps d'Educació, 50*, 41-49.
- Tyack, D. i Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- USTEC-STEs. (s. d.). No et mosseguis la llengua. *Eina Sindical d'Informació, 488*. Recuperat de <https://www.sindicat.net/w/docs/eina488.pdf>
- Vicente, S. (2019, abril 24). Discrepància benvinguda: eines per afrontar debats controvertits a l'aula sense caure en un diàleg de sords. *El Diari de l'Educació*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/discrepancia-benvinguda-eines-per-afrontar-debats-controvertits-a-laula-sense-caure-en-un-dialeg-de-sords>

Altres referències consultades

- Biesta, G., Lawy, R. i Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5-24. doi: <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review, 33*(2), 340-345. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. doi: <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>

Day, C. i Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. i Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Londres: Sage. Recuperat de https://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf

Per citar aquest article:

Simó, N. i Tort, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99-120.

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

La *teranyina* o el teixit d'un treball de convivència a Ripoll

The “spider’s web”, or the weaving of a fabric of coexistence in Ripoll

Clàudia Bassaganya^a i Anna Viñas^b

^{a, b}Tècniques de joventut del Ripollès.

A/e: claudiabassaganya@gmail.com

Data de recepció de l'article: 29 de juliol de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de setembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.141

Resum

Dins el nostre eix cronològic apareix una marca amb el nom de 17A que tenyeix de noves tonalitats els mesos que continuaran i el treball que se'n derivarà a Ripoll i a la comarca del Ripollès. I és que d'alguna manera entre el blanc i el negre hi ha dotze gammes de grisos.

Quan expliquem aquesta història ho fem des de la simbologia d'una moneda, que amb les seves dues cares, ens ajuda a mostrar el que va passar i com ho vàrem viure, des de la mirada d'uns altres narradors.

Ripoll és una vila de poc més de 10.500 habitants, situada a la província de Girona i capital de la comarca del Ripollès. Va ser en aquest municipi del Prepirineu català on el 17 d'agost del 2017 hi va haver un terratrèmol emocional, arran dels atemptats de Barcelona i Cambrils, protagonitzats per un grup de joves crescuts i formats a Ripoll. Aquests fets ens van obligar a tots i a totes a replantejar unes estructures que fins al moment semblaven sòlides. El text descriu les vivències que aquells fets varen generar en les tècniques de joventut de la comarca, respecte a les necessitats, mancances i oportunitats que ha generat el 17A.

Paraules clau

Convivència, teranyina, participació, joves, necessitats, oportunitats.

Abstract

Along our timeline there is a brand named 17A that showed new facets in the months that followed and in the work that derived from it in Ripoll and the

Ripollès region. In a certain sense, it may be said that between black and white there are 12 shades of gray.

In telling this story we do so from the symbolism of a coin, which with its two sides helps us to show what happened and how we experienced it, from the perspective of other narrators.

Ripoll is a town with a little more than 10,500 inhabitants. It is located in the province of Girona and it is the capital of the Ripollès region. In this town of the Pre-Pyrenees range, on August 17, 2017 an emotional earthquake took place when a group of young people who had been raised and educated in Ripoll carried out a terrorist attack. This situation forced us to reconsider structures that had seemed solid until then and this paper describes the needs, shortcomings and opportunities generated by 17A among the youth promotion technicians in our region.

Keywords

Coexistence, web, participation, young people, needs, opportunities.

Recordes que feies i on eres el 17 d'agost del 2017 a la tarda?

Nosaltres treballàvem de tècniques de joventut al Ripollès i aquell dia estàvem de vacances, concretament a Ripoll, quan els nostres telèfons mòbils van començar a rebre notificacions sota el titular «Atropellament massiu a la Rambla de Barcelona».

En aquell moment no tenia importància el fet de ser a Ripoll, a Manresa o, de fet, a qualsevol lloc del món, ja que el nostre pensament estava situat a la Rambla de Barcelona, amb l'objectiu de saber si gent del nostre entorn estava bé.

No ens podíem imaginar que uns minuts després la nostra mirada es focalitzaria a casa nostra, al bressol de Catalunya, i que Ripoll seria la protagonista de l'altra cara de la moneda, amb l'impacte generat per uns joves de casa nostra.

Aquí comença una altra història que, arran d'un fet tràgic, fa trontollar l'estructura que fins al moment definíem com a sòlida, i provoca que hàgim d'escriure un camí nou, amb conseqüències diferents de les que s'han pogut viure en altres localitats.

A Ripoll, el terratrèmol que va suposar el 17A desperta la necessitat de construir noves formes d'autoorganitzar-nos davant d'un fet que ens implica a tots i totes, i d'afrontar les conseqüències que comença a generar la situació.

És inevitable que després d'un xoc no ens fem preguntes, i aquestes són algunes de les que navegaven dins nostre:

- Què ha passat perquè uns joves de Ripoll acabin cometent un atemptat?
- Què hem fet (o estem fent) malament com a societat?
- Eren joves «integrats»? Estem parlant d'inclusió?
- Quines mancances tenien per arribar a fer això? És un tema de mancances?
- La interacció amb la diversitat és prou àmplia per donar cabuda a tothom?

Partint d'aquestes preguntes, que com a professionals ens aboquen a la reflexió, i tenint en compte que d'algunes possiblement mai no en tindrem una resposta, en el territori s'inicia un nou camí. Sota el marc d'un nou model de convivència, Ripoll comença a definir una estructura de treball d'on neix el grup operatiu, com la branca tècnica d'un arbre que vol construir nous fruits de convivència, revisant les seves arrels.

El grup operatiu és un equip de professionals representants dels àmbits d'educació, joventut, treball comunitari i social de Ripoll i del Ripollès, que promou la investigació, reflexió, impuls i acció sobre el model de polítiques socials actual i les bases conceptuals en què es fonamenta, i té com a finalitat propiciar un canvi de mirada que ens porti cap a un nou model de convivència a Ripoll i al Ripollès. Les autores en formem part, representant l'àmbit de joventut.

El procés vivenciat es dibuixa en forma de teranyina, al centre de la qual s'ubica el 17A, des d'on es desplega amb diferents fils el dia a dia d'un municipi per al qual aquells fets van suposar un abans i un després. Una teranyina teixida conjuntament per tots els ripollesos i ripolleses que, des de diferents mirades (ciutadania, entitats públiques i socials, agents socioeducatius, política, etc.), aportem tota una gamma de colors que nodreix de sentit la teranyina que estem construint.

La T de *teranyina* agafa molt protagonisme a l'hora d'explicar què ha estat construït Ripoll des d'aleshores. Per explicar-ho, ho estructurarem des de la mirada de les oportunitats, necessitats i mancances que es van generar a partir del 17A, partint de

les veus de diferents ripollesos i ripolleses que d'alguna manera han format part d'aquest engranatge.

Les mancances i necessitats

La T de treball en xarxa

Quan parlem de treball en xarxa ens estem referint al projecte d'un territori i de tots els seus actors per anar superant les lògiques homogènies, descontextualitzades, segmentades, acumulatives i especialitzades que encara regeixen bona part del sistema i dels agents de l'entorn (Collet i Subirats, 2008, p.5).

El treball en xarxa és la principal mancança que s'ha evidenciat, sobretot des del moment en què a Ripoll, i per extensió la comarca del Ripollès, hem hagut de treballar per un objectiu comú. En aquest punt es posa sobre la taula el desconeixement existent entre els diferents agents del mateix territori d'aspectes claus de cada servei, com línies de treball, públic diana, actuacions, objectius, etc.

Quan aquesta necessitat aterra dins el grup operatiu es comença un treball d'introspecció per tal de posar nom a com havíem estat treballant fins aleshores i apareixen, com a denominador comú, conceptes com la coordinació, el compartir, la decisió per la majoria, les reunions per concretar accions mancomunades; en definitiva, estàvem desplegant projectes que satisfieien a tots els serveis en lloc de construir un projecte conjunt, basat en objectius comuns.

Per poder desaprendre i començar a treballar des del treball en xarxa, ens va caldre incorporar la mirada de la corresponsabilitat i consensuar la fotografia de la realitat i la definició del context, una de les primeres tasques del grup operatiu, i no per això una tasca àgil ni fàcil. Malgrat això, és un treball que ens ha permès assentar les bases del funcionament del grup i, vist en perspectiva, que va determinar el punt de partida de tota la tasca posterior.

El treball en xarxa representa un autèntic canvi cultural que ja ha començat, però que segueix un ritme lent (Collet, 2009, p. 80).

La T de tothom. Tothom dins i ningú fora

Treballar el sentiment de pertinença, especialment entre el col·lectiu de joves, és una altra necessitat que s'ha visibilitzat arran del treball iniciat a partir del 17A, i dins el grup operatiu ha esdevingut un dels principals focus d'atenció.

El sentiment de pertinença és una de les tres disfuncions sistèmiques que s'han detectat amb el treball de diagnòsi realitzat fins al moment, en el qual s'han identificat diferents variables que condicionen els processos d'exclusió, que es despleguen a través d'un marc teòric on referenciar-nos, que cristal·litza en la llei de les constel·lacions de Bert Hellinger (2010):

- Llei de pertinença: tots els elements del sistema tenen dret a formar-ne part, i posa al centre el reconeixement de totes les persones. Així doncs, es focalitza en dos pilars imprescindibles: el reconeixement i la no exclusió. Partint d'aquest principi, totes les persones en som membres de ple dret, malgrat que s'ha evidenciat que existeixen unes variables que ens fan més o menys vulnerables a l'hora d'assolir l'èxit; és a dir, no tots i totes naixem amb les mateixes oportunitats.
- Llei de l'equilibri: cal que el que donen i el que reben els membres del sistema estigui en sintonia, ja que, si no, una de les dues parts pot tenir la sensació que està en deute i provocar l'exclusió de l'individu. Cal remarcar, però, que la percepció d'aquest equilibri és diferent en funció de la generació, l'origen, la cultura, etc.
- Llei de la jerarquia: tots els elements del sistema tenen el seu lloc segons un ordre jeràrquic, que s'atorga segons criteris objectius (autoritat formal i coneixement) o per antiguitat. Si no es reconeix la jerarquia, hi pot haver problemes o conflictes relacionats amb la comunicació i la col·laboració.

La T de totes les veus. Veus presents dins els espais de diàleg i presa de decisions

Una de les definicions del concepte de participació ciutadana la descriu com:

[...] la incorporació, de forma transparent i ordenada, de les persones i la societat civil a la presa de decisions públiques, per tal d'apoderar-les. [...] La participació ciutadana

ens permet obtenir unes relacions transparents entre l'Administració i la ciutadania, i implicar la societat civil en els objectius col·lectius (Generalitat de Catalunya, s. d.).

Des de fa uns anys, la participació ciutadana ha estat un dels principals debats al territori, especialment des de les administracions locals, que ja fa temps que aposten per incorporar-la en el si de les seves polítiques. L'impacte dels fets del 17A, però, ens ha fet posar sobre la taula algunes qüestions que giren al voltant de la participació i com aquesta es vehicula. La pregunta que més ens ressona és: realment tots i totes podem accedir a espais de decisió? Possiblement no, i és per això que cal seguir treballant sobre aquesta necessitat de participació real, on totes les veus puguin ser presents, independentment de les característiques personals de cadascú.

Malgrat que en els últims anys s'ha avançat per incorporar la participació ciutadana dins les administracions públiques, així com també en el dia a dia del municipi, encara ens cal creure'ns-la i deixar-la de pensar des del nostre rol, per tal que sigui construïda des de totes les mirades. Tot i haver iniciat el viatge d'Ulisses, encara ens falta una mica per arribar a Ítaca!

Desenvolupar el sentiment de pertinença a una comunitat determinada, començant per la més pròxima. Construïm la nostra identitat cívica en establir vincles afectius i efectius amb els altres. Per fer-ho, és necessari que facilitem la participació, ja que la construcció de les identitats comunals i col·lectives no es fa de cap altra manera (Cabrera, Donoso, Folgueiras i Luna, 2011, p. 100).

La T de tendència. Tendència racista de baixa intensitat

L'absència de conflictes és igual a convivència?

Si haguéssim definit, abans del 17A, la percepció de la immigració al nostre municipi, de ben segur que les paraules que hauríem pogut escriure podrien haver estat: baix índex, no conflictes, sense guetos, tolerància, pocs problemes, etc. Tot això es desdibuixa quan reflexionem sobre el concepte de convivència. Què fèiem a Ripoll? Realment practicàvem la convivència o més aviat coexistíem en un mateix espai? El fet que no es manifestin conflictes serveix com a indicador d'una bona convivència?

És curiós com, entre els mateixos vilatans i vilatanes, d'un dia per l'altre, s'escolta una mar de fons racista que fins aleshores semblava no existir, o simplement era una brisa

suau que no es notava i que en els darrers dos anys ha agafat més força i excusa. Excusa, perquè sembla més lícit poder sentir i pensar des del racisme soterrat i poder acollir una actitud altiva abanderada i disfressada per la por.

Les oportunitats

La T d'oportunitat

Hem situat el treball en xarxa com la necessitat que es fa visible després del 17A, però seria una equivocació no anotar-la també com a oportunitat esdevinguda. I és que fins aquell moment, mai s'havia pres tanta consciència, no s'havia donat espai ni s'havia ubicat en ordres del dia de reunions aspectes com ara: com fem els projectes, com treballem junts, com realitzem accions, etc. Just per aquest motiu, per posar atenció a la metodologia que utilitzem per sumar junts, també podem dir que el treball en xarxa és una oportunitat per a Ripoll.

La T de transversalitat, entre persones tècniques i agents socials i educatius del territori

L'horitzontalitat, la sinceritat i la transparència són ingredients que s'han hagut de treure del rebost per condimentar cadascuna de les decisions que prenem, com a grup operatiu o com a agents del territori. Ubicar a tothom en un mapatge o sociograma, veure'ns cara a cara i considerar l'altre igual que tu, ha estat i està essent un procés imprescindible per treballar en el post-17A.

Tot i partir de la mateixa realitat com a poble, hem interioritzat i viscut els successos de formes diferents. I ha estat justament per això que el fet de poder expressar els sentiments derivats del dol o de la incredulitat s'ha convertit en el punt de partida del treball conjunt per a la construcció del nou model de convivència. La transversalitat, la comunicació i el diàleg són elements de la recepta que hem escrit tots i totes pensant en el si d'una millor convivència.

La T de territori. Necessitats reals

Una necessitat normalment sorgeix d'una sensació de carència i ve acompanyada per un desig de satisfer-la. Tot i així, una necessitat no sempre ha d'estar relacionada amb una mancança indispensable, sinó que pot ser una expressió del que una institució vol

millorar o reconduir en la globalitat de la situació. Qualsevol circumstància, en la qual es cregui important un canvi o millora, independentment de les característiques que la conformin, pot ser considerada una necessitat a satisfer.

Quan Ripoll desperta després del 17A, un dels aspectes a millorar que es desplega és l'anàlisi dels projectes que es duen a terme a les institucions públiques, socials i educatives del territori i, especialment, de les seves necessitats. Parlem de necessitats perquè considerem que els projectes tenen sentit quan es dissenyen des de la diagnosi d'aquelles. En relació amb elles, han aflorat dos reptes: en primer lloc, replantejar els projectes existents, per valorar si els estem realitzant per inèrcia sobre la base d'unes necessitats passades o ja cobertes, i en segon lloc, tornar a fer una tasca de recerca per conèixer què s'ha de treballar, què cal millorar i quines són les carències reals del nostre entorn. Aquesta detecció de necessitats ha esdevingut una oportunitat, ja que la trontollada de tot plegat ha fet caure tels i ha obligat a prendre consciència dels rols i tasques de cada agent del territori, per seguir millorant.

La T de teixit associatiu. La xarxa veïnal Som Ripoll

Una de les principals oportunitats que van provocar els fets del 17A en el si de la comunitat ripollesa va ser la resposta ciutadana que es va derivar d'aquells esdeveniments. Des d'un primer moment es van donar respostes ciutadanes de suport a les víctimes de la Rambla i de Cambrils, que alhora anaven tenyides d'encoratjament a una comunitat ripollesa que feia esforços per tirar endavant. Aquestes mostres de suport van desembocar en un gran acte impulsat per les administracions, sota el lema «Ripoll per la pau, un pas endavant», que es va celebrar el dia 26 d'agost de 2017 a la plaça de l'Ajuntament, i en el qual van estar involucrades diferents associacions, entitats, professionals i persones a títol individual.

Però, sens dubte, el que ha tingut una repercussió més important pel que fa al teixit associatiu ha estat la creació de Som Ripoll, una xarxa veïnal que es va construir de forma immediata, durant el mateix mes d'agost de 2017, com a espai de cura i reflexió. Aquesta va ser la fórmula que un grup de ripollesos i ripolleses van plantejar per tal de donar resposta a les primeres necessitats que es van derivar dels actes del 17A, i l'impacte que aquests van tenir en el dia a dia del municipi. No contemplem la

teranyina que se'ns dibuixa d'aquest treball sense la implicació d'aquesta xarxa veïnal, partint de la base que el teixit associatiu és un dels pilars per a una pedagogia i una ciutadania activa.

La T de treball interseccional, una perspectiva necessària

La teoria de la interseccionalitat de Kimberle Crenshaw (1989) posa sobre la taula les relacions de poder que es generen a causa de les opressions causades pels diferents eixos de desigualtat, que estan vinculats a categories biològiques, socials i culturals com l'edat, el gènere, la classe, la discapacitat, l'orientació sexual, la nacionalitat, la religió, etc. Les portes d'entrada a la societat són més o menys accessibles en funció de les categories de cada persona.

La mirada interseccional és una altra de les oportunitats que s'ha derivat dels fets del 17A, entesa com a repte, ja que aquesta posa sobre la taula una revisió necessària del com hem estat treballant fins al moment. Partint d'aquesta perspectiva, ha estat important iniciar una reformulació de la metodologia de treball, pensant cada element o tret d'una persona, intrínsecament unit a la resta dels seus trets o elements, per poder comprendre de forma completa la seva identitat.

La T del terme integració. Reformulació del concepte

Una de les primeres reflexions que es va dur a terme arran del 17A, i que va focalitzar l'atenció, entre d'altres, en l'escola i en l'educació en general, va ser la del terme *integració*. A dia d'avui són molts els mitjans que parlen encara d'integració, basant-se en una idea del concepte força equivocada. Si ens fixem en l'evolució d'aquest concepte, veurem que les posicions multiculturalistes, basades en la idea de separació de col·lectius, han deixat pas, per insuficients, primer a la noció d'integració (o acceptació d'un col·lectiu marcant la diferència) i després a parlar d'espais educatius i socials d'inclusió (amb diverses oportunitats i atenció al fet de la diferència).

Des del nostre treball, i més des dels fets ocorreguts amb el grup de joves de Ripoll, tots els quals complien la *check list* de la inclusió, volem avançar per pensar, actuar i reflexionar des de la convivència. Per a nosaltres és fer un pas més enllà del que definim com a inclusió, per començar a construir des del conuiu en el si d'una

societat on tothom tingui cabuda i on tots i totes puguem ser com volem ser, superant l'alteritat, respectant l'autonomia i pensant des de l'equitat.

La T de tot. Començar amb un impacte

Moltes de les necessitats, mancances i oportunitats expressades anteriorment no apareixen d'un dia per l'altre, sinó que durant molt de temps han anat creant un pòsit, en el si de la societat ripollesa, en la manera de pensar, de viure, de treballar, etc. Els actes del 17A, i l'impacte que ha tingut el fet que uns joves de Ripoll cometessin els atemptats a la Rambla de Barcelona i a Cambrils, han esdevingut l'oportunitat per reflexionar-hi, per deixar trontollar les estructures que fins al moment semblaven sòlides i per iniciar un nou camí en pro de la convivència, tot revisant i aprenent del que ens ha permès arribar fins aquí.

El territori s'activa arran d'un fet.

Tot canvi sociològic demana un temps de cocció lent. *La creació d'un nou model de convivència, com a estratègia a llarg termini, pot esdevenir també un perill pel fet d'enquistar-se en el temps. I és que, immersos en aquesta societat de la immediatesa, es demanen les solucions abans de formular-se les preguntes. En el marc del grup operatiu prenem consciència que la frustració és un element que hem de treballar per tal que aquesta línia estratègica no es perdi, i poder- anar cuinant el nou model de convivència en aquest foc lent que demana.*

Parlant del temps, no tot comença després del 17A. Si anem uns mesos enrere, a l'estiu del 2016, durant l'elaboració dels Plans Locals de Joventut 2016-2019, ja vàrem detectar elements i variables que calia tenir en compte per treballar processos d'exclusió, sobretot entre les persones joves. La construcció del propi jo, la identitat, l'esperit crític i la identificació de les emocions van ser algunes de les línies de treball que vàrem prioritzar des del Servei de Joventut. Així, per exemple, les exposicions que fem anualment als centres educatius es van tenir d'aquesta mirada i van acollir títols com: «Amb quines ulleres vols veure el món?», «M'estimo tal com soc!» o «Què és això que estic sentint?», on treballàvem competències personals relacionades amb la crítica social, l'autoestima o la identificació de les pròpies emocions. D'altra banda, aquesta línia de treball també es va traslladar a la programació d'activitats del Casal de

Joves El Galliner i a l'Oficina Jove del Ripollès, així com també a les diferents tardes joves que es realitzen a la comarca.

Per nosaltres és inevitable relacionar la diagnosi dels plans locals de joventut amb el fet que uns joves de Ripoll fossin uns dels protagonistes de la història del 17A.

Personalment, una de les preguntes que més ens ha ressonat des del minut zero és: «per què les persones bones fan coses dolentes?».

Si alguna cosa ens diferencia d'altres municipis i alguns serveis, és la nostra relació amb els joves que van cometre els atemptats a la Rambla de Barcelona i a Cambrils.

Sumat a la complicació que suposa el desplegament d'un nou model de convivència, a nosaltres se'ns ha barrejat un component emocional derivat del vincle afectiu que teníem amb alguns d'ells. Per tant, aquest no ha estat només un treball tècnic, un repte o un creixement en l'àmbit professional, sinó que també ha estat una presa de consciència del que implica treballar amb persones i, especialment, amb joves que estan construint la seva identitat, i pels quals som un referent, intentant de transmetre'ls uns valors, unes eines per a la reflexió i una visió del món que s'allunyen molt del que va ser el 17A.

Referències bibliogràfiques

Cabrera, F., Donoso, T., Folgueiras, P. i Luna, E. (2011). La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania. *Temps d'Educació*, 40, 97-116.

Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248247/332360>

Collet, J. (2009). Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball educatiu en xarxa com a nova cultura educativa. *Guix*, 356-357, 71-91.

Collet, J. i Subirats, J. (2008). El treball en xarxa. Un repte estratègic. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 24, 5-6.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167. Recuperat de

<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Generalitat de Catalunya. (s. d.). *Què és participació ciutadana a Gencat*. Recuperat el 6 de juliol de 2019 de <http://governobert.gencat.cat/ca/participacio-ciutadana/que-es-participacio>

Hellinger, B. (2010). *Órdenes del amor: Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Barcelona: Herder Editorial.

Pastó, C. (2012). *El treball en xarxa entre els diferents serveis de la comunitat educativa. Les veus dels agents implicats (professionals) i criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori*. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, Catalunya). Recuperat de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/95891/Tcpn1de1.pdf>

Altres referències consultades

Consorti de Benestar Social del Ripollès. (2017, novembre 12). *Ripoll: El país blau*. [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=CghbvPIZbBw>

Igualtats Connectades. (s. d.). Recuperat el 6 de juliol de 2019 de <http://igualtatsconnect.cat>

Tajfel, H. i Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Psychology of Intergroup Relations*, 5, 7-24.

Per citar aquest article:

Bassaganya, C. i Viñas, Anna (2020). La teranyina o el teixit d'un treball de convivència a Ripoll. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 121-132.

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

Una estratègia democràtica de canvi professional. Les xarxes i el seu context

A democratic strategy for professional change. Networks and their context

Mercè Mas i Ferrer

Mestra i pedagoga.

A/e: *mmas26@xtec.cat*

Data de recepció de l'article: 2 de setembre de 2019

Data d'admissió de l'article: 20 de gener de 2020

DOI: 10.2436/20.3007.01.142

Resum

Ser capaç d'autoregular-se en els aprenentatges al llarg de la vida ha de ser el propòsit d'un sistema educatiu centrat en l'aprenent que impulsa l'equitat com a valor. Apuntar cap als valors democràtics vol dir treballar per un sistema en el qual qualsevol persona se senti reconeguda des de la seva pròpia biografia i tingui les màximes oportunitats per expressar-se i avançar en els aprenentatges al llarg de la vida. Les xarxes són una estratègia per sacsejar el sistema i promoure el debat per revisar fins a quin punt les pràctiques estan alineades amb els marcs teòrics validats fins ara per poder ser coherents en les nostres accions. Alhora, són contextos d'aprenentatge professional basats en relacions de confiança que pretenen que els adults que hi participen gaudeixin d'aprendre a través de maneres diferents d'interaccionar i, per simetria, proposin aquest tipus de context als seus alumnes. Per canviar la cultura d'un centre, que ve definida per com s'entenen les pràctiques, cal canviar els contextos perquè canviïn les creences. Les xarxes tenen aquest objectiu: ser entorn de confiança i seguretat per tal que des de l'experiència viscuda es pugui transformar el sistema formatiu.

Paraules clau

Democràcia, xarxa, autoregulació, metacognició, col·laboració, comunicació, equitat.

Abstract

Being able to self-regulate lifelong learning must be the purpose of an educational system which focuses on the learner and which defends equity as a value. To

promote democratic values means to strive for a system in which everyone feels acknowledged within their own biography and has all possible opportunities to express themselves and to improve their lifelong learning. Networks are a strategy to jolt the system and to promote debate with the aim of reviewing the extent to which the practices are aligned with the theoretical frameworks that have been validated so far, in order to be consistent in our actions. At the same time, networks are contexts of professional learning based on trustworthy relationships that seek to ensure that adults participate in learning through different forms of interaction, proposing by symmetry this same type of context to their students. To change the culture of a school, which is defined by how the practices are understood, contexts need to be changed so that beliefs will change too. Networks have this objective: to be environments of trust and safety so that the current educational system may be transformed on the basis of experience.

Keywords

Democracy, network, self-regulation, metacognition, collaboration, communication, equity.

Democràcia: [...] tot procés cognitiu i educatiu en el seu conjunt és, essencialment, un procés comunitari; [...] democràticament parlant, l'única comunitat valuosa és la comunitat de diàleg, regida per principis de veracitat, rectitud i intel·ligibilitat; [...] una comunitat de diàleg regida per aquests principis té, com a punt de partida i igualment com a punt d'arribada, la necessitat de treballar el pensament crític, un pensament que, per definició, es fonamenta més en criteris que en continguts tancats, és autocorrectiu —o vigila i esmena permanentment les condicions de validesa de la seva pròpia activitat— i, finalment, és sensible als processos i als contextos (Pozo, 2014, p. 100).

La sostenibilitat de la professionalitat docent, una proposta

Sense un conjunt de valors i preocupacions compartits, no hi ha manera de construir una comunitat professional, afirma Richard Sennett (2009). De la mateixa manera que tampoc no es pot produir si aquesta comunitat no es repensa a si mateixa en el marc dels canvis que es van donant a la societat o atenent noves aspiracions, com ara les de justícia o d'eficiència. Paulo Freire (2012) ja es plantejava com fer, des del context teòric i prenent distància de la pràctica, un ús més sistemàtic de la curiositat epistemològica que tenim com a educadors respecte de la pròpia activitat. En parlava qüestionant-se com aprendre a «pensar la pràctica i a practicar millor», coincidint amb l'expressió que Don Finkel (2008) exposa sobre «pensar la millor pràctica i la següent»,

és a dir, indagar quins són els requeriments que han de tenir els contextos amb els quals s'interacciona constantment per marcar la diferència en els aprenentatges d'alumnes i docents.

L'espai de xarxa té per objectiu l'estructuració sistemàtica de la indagació, transformant les observacions i experiències en aprenentatge profund, a través de la configuració de bastides de pensament. Generar bastides d'indagació col·laborativa, com a estratègia de millora contínua sobre les pràctiques i també com a mitjà per desenvolupar una veu autoritzada, fa que el procés d'obtenir el coneixement, i no la persona que l'adquireix, sigui allò que legitima el coneixement (Finkel, 2008). La noció de xarxes aplicada al desenvolupament professional té uns vint-i-cinc anys, i parteix dels treballs als Estats Units, Holanda, el Regne Unit o Finlàndia, amb les aportacions d'Anne Lieberman i McLaughlin el 1994; les de Hargreaves, publicades el 1994, o les de Huberman el 1995; Apple i Beane el 1995; Veugelers i Zijlstra el 1995 i 1996, o Christopher Day el 1999 (Veugelers i O'Hair, 2005, p.4). Precisament a Barcelona el març de 2001 es va celebrar un seminari internacional organitzat des de la Universitat de Barcelona pels professors Joana Sancho i Fernando Hernández, on es reuniren alguns dels autors mencionats i d'altres per discutir una sèrie de ponències sota el denominador comú de *Social geographies of educational change*. Per part de la Universitat Autònoma hi participà també el professor Joan Rué. Més tard, Sancho i Hernández (Sancho, 2019) desenvoluparen el treball en xarxa, entre d'altres amb el projecte «Esbrina» amb diverses recerques. També Rué va coordinar una xarxa fins al 2003 amb algunes publicacions (Rué, a Veugelers i O'Hair, 2005, p.101-120; Rué, 2006).

A partir d'aquesta llarga experiència es pot afirmar que la xarxa, com a espai de metacognició, afavoreix una experiència de treball cooperatiu entre els docents per revisar l'aplicació del coneixement pedagògic. La vivència i la reflexió en aquest context promouen una representació diferent sobre com aprenen les persones i faciliten un entorn de seguretat on poder exposar dubtes, riscos i pors amb relació al canvi de paradigma. La construcció de bastides obliga a negociar significats a partir de processos de regulació contínua dels aprenentatges. L'autoregulació, per tant, és la presa de decisions per reajustar les representacions dels objectius i criteris de qualitat

que defineixen les accions del procés d'indagació. En conseqüència, la recerca d'estratègies per donar resposta a allò que es vol resoldre implica processos constants de regulació.

Les condicions que ha d'oferir la xarxa són les de facilitar el fet de generar un procés dinàmic de coneixement en l'acció (Rué, 2008), orientat per la recerca sobre com aprenen les persones. L'objectiu és impulsar la creació de noves representacions sobre com relacionar-se i interactuar per prendre decisions, és a dir, per debatre, críticament, a què es dona valor des de la presència d'un propòsit moral compartit. Així, la proposta d'aportar sostenibilitat a la qualitat i coherència del treball entre els docents troba en la proposta de les xarxes un context professionalitzador d'enorme potencial.

Les xarxes, estratègia i context d'aprenentatge per al nou paradigma educatiu

Les xarxes educatives, enteses com un context d'aprenentatge professional col·laboratiu, amb un espai i temps definits, neixen com a estratègia necessària per sacsejar els pilars que han estat definint el sistema educatiu actual. L'objectiu final és repensar el propòsit que ha d'orientar les accions i interaccions dels membres de la comunitat davant un nou model de societat del coneixement, en el qual la tecnologia ha tingut, i té encara, un paper cabdal en la redefinició dels marcs social, polític i econòmic.

A la xarxa s'hi ha d'arribar de manera voluntària perquè en depèn el ferm compromís d'esdevenir —el centre com a institució singular i cada professional que s'hi vincula— agents de canvi per transformar el sistema. Les xarxes, com a context d'interacció professional, ofereixen un espai segur on reconèixer la singularitat de cadascú i assumeixen un doble rol. D'una banda, el d'esdevenir un espai col·laboratiu per sotmetre a anàlisi crítica els estereotips i prejudicis, sobre el fet educatiu mateix i sobre determinats estudiants, que s'han gestat a partir d'una mirada competitiva, entre persones i centres, marcada per creences inspirades en els paràmetres socials selectius que actuen de filtre en com ens mirem i presentem. I d'altra banda, el de configurar-se com un espai per assajar hipòtesis d'acció i accions efectives tendents a

revertir aquells pre-conceptes, tot oferint vies positives d'actuació professional envers els alumnes.

Les xarxes demanen, però, una determinada actitud, la que proposava Freire (2002, p. 75):

[...] la humilitat, que de cap manera vol dir falta de respecte cap a nosaltres mateixos, un ànim acomodaticí o covardia. Al contrari, la humilitat exigeix valentia, confiança en nosaltres mateixos, respecte cap a nosaltres mateixos i cap als altres. La humilitat ens ajuda a reconèixer aquesta sentència òbvia: ningú ho sap tot, ningú ho ignora tot, tots sabem alguna cosa, tots ignorem alguna cosa.

Des d'aquest marc, sorgeixen dues preguntes, almenys. Quines poden ser les condicions i oportunitats que es poden posar a disposició d'educadors i alumnes perquè visquin experiències d'aprenentatge que donin resposta al nou paradigma? Quines condicions afavoreixen l'aprenentatge en coherència amb als valors democràtics com a referents pel bé comú?

Comprendre «el propòsit» per canviar les accions

Una xarxa, per articular-se i començar a esdevenir operativa, demana algunes condicions bàsiques. La primera, tenir un propòsit definit (el «què» i el «per què»), això és, una idea argumental del que es pretén fer i a favor de qui; és a dir, definir-se un propòsit i un subjecte per a la seva acció transitiva. Tant el propòsit formulat i explicitat com la idea de subjecte (el «per a qui») permeten esdevenir referents per anar considerant com tot allò que es fa o es proposa fer es manté alineat amb el criteri formulat inicialment, i no perdre's en les potencials derivacions de tota acció i en «l'oblit» o la substitució del destinatari final de les accions formatives preteses.

Els «per què» i els «per a què» amb els quals s'identifica la comunitat sencera són les preguntes que fan de motor per a la transformació i millora. Plantegen la necessitat de definir el propòsit que es persegueix com a sistema i com a comunitat. Sense el propòsit, no hi ha valors que orientin les accions de cada dia i els aprenentatges deixen de tenir sentit per a l'aprenent, sigui docent o alumne. Sense sentit, no hi ha motivació ni implicació compromesa perquè la persona no se sent reconeguda en l'acció.

La segona, molt sovint poc considerada però important, és que, normalment, els canvis no tenen només una dimensió, la tècnica o la metodològica. Qualsevol eina, tècnica o metodologia existeix degut a una representació cultural que la precedeix i li dona sentit. Per tant, tot canvi en les metodologies o les tècniques pressuposa una mirada diferent i prèvia. Així, un canvi en els hàbits, en les creences i en la manera de relacionar-se entre les persones cada dia apunta envers un canvi cultural.

Una conseqüència rellevant d'això porta a ser conscient que el canvi cultural, pel fet de ser per naturalesa profundament humà i personal, no serà lineal ni procedimental, sinó relacional i iteratiu, i per tant, profund i lent. En especial per a aquelles estratègies de canvi més complexes i educativament més ambicioses, com ara promoure la igualtat d'oportunitats o la qualitat dels aprenentatges dels estudiants entre grups d'aula diversos o en centres amb determinades complexitats, sigui dins l'equip, en la composició de l'alumnat, en les condicions que els ofereix el seu entorn, a diferents nivells del sistema, etc.

En la participació de la xarxa no hi val qualsevol conversa ni qualsevol manera de conversar

L'objectiu primer de reestructurar les interaccions a través d'un context en xarxa és que faciliti el reconeixement entre iguals. Per això, cal fer un exercici d'alliberar la mirada de cada agent de les barreres simbòliques, de fets i de funcionaments que es vehiculen a través de la conversa. La xarxa, mitjançant el debat, el pensament crític i creatiu compartit, permet construir i articular la veu de tothom, i esdevé així un context d'aprenentatge professional que, des d'una perspectiva democràtica, posa les condicions per qüestionar-se constantment els referents que implícitament dirigeixen les accions quotidianes i formen part de la cultura de centre i del sistema mateix.

Xavier Chavarría (2018) comenta, en aquest sentit, que eliminar barreres vol dir apostar per l'equitat com a factor de qualitat, concretada en la igualtat d'accessibilitat al coneixement i la participació de cadascuna de les persones que interaccionen, destacant com a més importants, la confiança, el fet de saber escoltar i el tracte amable. Es pretén que les converses, a la xarxa, conformin un procés d'indagació

col·laborativa per reconèixer la teoria implícita en les pràctiques, valorant les estratègies que es desenvolupen en els processos d'aprenentatge.

Amb tot, el reconeixement de l'altre és la primera baula de la trobada entre iguals i es potencia sempre i al llarg de tot el recorregut que es fa junts, però el rigor professional també n'és un tret clau i imprescindible per créixer professionalment. En paraules de Hargreaves i O'Connor (2018) es tracta de mantenir les xarxes des de «la solidaritat i la solidesa», això és, promovent interaccions que es basin en la confiança, però també en «comentaris de qualitat periòdics relacionats amb la millora» i amb l'ús de protocols per no malmetre aquesta relació de confiança quan les converses siguin difícils. La mirada d'aprovació, de reconeixement de la manera de ser o estar que rebem dels altres, és la més gran recompensa a què es pot aspirar com a ésser humà. Aquesta mirada, quan es rep lliure de judicis i prejudicis, obre la porta a imaginar el propi projecte vital i a sentir-se'n digne per poder-lo desenvolupar.

L'eficàcia de les interaccions dependrà de la capacitat de crear un context de «professionalitat col·laborativa», segons els mateixos autors, on la participació dels seus membres conformi un context autònom que permeti assolir la capacitat d'elaboració de bons judicis per prendre decisions agosarades i en constant reajustament per avançar cap al propòsit compartit. En la professionalitat col·laborativa, «tothom hi està involucrat: no hi ha excepcions». Les relacions professionals col·laboratives necessiten millors eines i una confiança més profunda, estructures més clares i cultures més fortes, experiència i entusiasme, saber què fer i com estar entre les persones que formen el col·lectiu professional, remarquen Hargreaves i O'Connor (2018). En aquest marc d'intercanvi es genera una cultura de la diversitat, de la discrepància i del desacord, perquè l'individu és valorat com a part del col·lectiu.

John Dewey (1985) ja definia l'educació a partir del «principi d'interacció», entès com una constant reorganització i reconstrucció de l'experiència i la reflexió «en i sobre» l'experiència. Responent a aquest mateix principi, les xarxes es defineixen com un context d'aprenentatge professional i no com un lloc on es fa «formació», en la versió tradicional del concepte, sinó que es genera coneixement a partir de processos de metacognició col·laborativa. L'objectiu no és explicar-se les pràctiques, és pensar

«sobre les pràctiques» per definir quins significats comuns caracteritzen la millor pràctica, però fent un pas més per definir la que seria la següent (Finkel, 2008). Aquest «proper pas o acció» es dissenya a partir d'un procés de *feedback* en col·laboració amb els companys o professorat a partir dels referents teòrics consensuats. En aquest sentit, les interaccions entre les persones a les xarxes, sigui per via presencial o via plataformes digitals, tenen el potencial de distribuir el coneixement elaborat des d'aquesta perspectiva experiencial i metacognitiva, a tots els nivells del sistema (macro-meso-micro).

Des de la proclama del paradigma centrat en la construcció de la veu de l'aprenent, la xarxa ha de respondre com un entorn de seguretat i democràtic, acollint i impulsant els compromisos, les experiències i les accions que s'hi donin, guiades per les passions, els somnis, els interessos, les habilitats i les necessitats de cada persona que en formi part. La mirada que això exigeix, no hi pot ser si no és democràtica, no hi pot ser si no és per assumir la necessària reivindicació de la dignitat com a valor. Amb tot, són necessàries algunes consideracions addicionals.

És necessari estructurar una retroalimentació entre xarxa i centre de caire dinàmic. El protocol de Kotter (2006) és una de les eines que faciliten un procés sistematitzat en fases per fer d'aquesta retroalimentació una experiència d'èxit. Al costat de la jerarquia mínima necessària que estructura el centre, el protocol de Kotter proposa la formació d'una coalició, que anomena «equip àgil o equip impulsor», per facilitar la contextualització, de forma creativa i innovadora, de les experiències i les reflexions i impregnar-ne la comunitat educativa.

La possibilitat de col·laborar des d'un entorn creatiu, com és l'equip impulsor, és especialment motivador per als docents, però és clau que estigui sostingut des d'un model de «lideratge col·laboratiu», com exposa Peter DeWitt (2016), que faciliti la creació d'oportunitats per establir sinergies entre els nivells del sistema i també entre els diferents agents externs que interaccionen amb el centre. Facilitar accions com les visites entre professionals de centres o reestructurar l'horari per facilitar les aportacions de l'equip impulsor com a agent de canvi són exemples que concreten el propòsit de cooperar per a la millora de la cultura de cada dia.

Les accions que passen al centre poden ser sostingudes —entre una sessió de xarxa i la següent—, a través d'una plataforma digital compartida entre tots els membres dels centres que s'impliquen en la transformació educativa. En aquest cas, esdevé un context més de creació de propostes i, alhora, sosté la comunicació i la interacció entre tots els participants. Disposar d'una plataforma digital que permet la visualització de tot el sistema de xarxes actua com a element motivador per obrir-se cap als altres i identificar-se com a agent del canvi en el context local i sistèmic.

Reconèixer i reconèixer-se en els altres. El problema de «l'error» com a símptoma i exemple

Tota acció empresa en xarxa, centrada en els aprenentatges, assumeix dos grans referents: intercanviar com es veuen els professionals des de la perspectiva de l'alumnat i com es veuen a si mateixos en les mateixes situacions, i reflexionar sobre què es fa, què es pensa, quines representacions es creen sobre un mateix, a partir de la mirada de l'altre, o del que veuen en nosaltres mateixos. Per tant, un dels reptes més importants com a educadors és ser conscients de la naturalesa d'aquests vincles que establim amb els aprenents.

«Sovint és la nostra mirada la que tanca els altres en les seves pertinences més estretes, i també és la nostra mirada la que pot alliberar-los», afirma Amin Maalouf (1999, p. 32). L'impacte de la mirada que l'infant o el jove rep de les persones amb qui conviu i sobretot estima es tradueix en una percepció sobre les pròpies expectatives i estableix els vincles afectius i de confiança que seran a la base de qualsevol aprenentatge que es proposi al llarg de la vida. Així doncs, com ha de ser la mirada que acull infants i joves des de la institució educativa? Com tradueix la mirada que rep d'adults o dels iguals quan es mostra la seva vulnerabilitat davant de qualsevol repte?

En general, les expectatives que generem des dels centres amb la nostra mirada cap als infants i joves, molt sovint, encara estan mediatitzades per una cultura relacional que, tot i que proclama la necessitat de la confiança com a base per a l'aprenentatge, manté unes estructures i hàbits orientats per una finalitat selectiva i acreditativa legitimada, especialment, per les lògiques de sistemes heretats des de finals del segle XIX. Uns models que estableixen l'estandardització del rendiment, en els quals

l'aprenentatge és validat en termes de «valor de mercat», tal com exposa Beck (2002). Una ideologia, aquesta, que ha acabat determinant la funció i la finalitat de la institució educativa fins avui.

La naturalesa selectiva i segregadora d'un sistema econòmic i polític ultraliberal, que defineix el nostre context sociohistòric actual, impregna també el clima de l'aula. La mirada cap a l'altre és al servei d'una cultura que sacralitza una perfecció imaginada gents realista. Indueix infants i joves a la indefensió apresada, amb conseqüències molt negatives en relació amb la presa de decisions sobre la voluntat de seguir aprenent, ja que es qüestionen les pròpies potencialitats i, per tant, la imatge que es fan de si mateixos com a persones.

Un canvi de paradigma capgiraria aquesta mirada. El canvi de paradigma que situa l'alumne al centre de l'aprenentatge promou aquest canvi radical en la manera de concebre els processos d'aprenentatge i, per tant, de dissenyar la pràctica diària. Ser el centre d'un procés d'aprenentatge vol dir que l'aprenent, sigui docent o alumnat, ha de poder explicar, des de múltiples codis que se li han de facilitar, les raons amb les quals fonamenta les decisions que va prenent en relació amb els objectius i criteris d'assoliment que es van acordant.

Tal com exposa Perrenoud (1993), és l'autoregulació contínua dels aprenentatges, és a dir, la correcció dels errors per part de qui aprèn, allò que facilita l'èxit dels aprenentatges, i no pas la genialitat del mètode. Es tracta d'una autoregulació d'ordre metacognitiu que pretén fer conscients els alumnes del seu propi procés de pensament i d'aprenentatge, de manera que vagin elaborant, des de la regulació constant, un bon sistema intern de pilotatge. Llavors, el focus es desplaça cap a la personalització dels aprenentatges i, per tant, cap a la revisió de les condicions més òptimes dels contextos per aprendre; així, el propòsit esdevé moral i proclama l'equitat pel bé comú. La veu de l'aprenent és el punt de sortida per indagar quines han de ser les condicions que permetin la comprensió de fets i experiències perquè s'hi pugui implicar i actuar. Aquesta perspectiva demana repensar com ens relacionem i interaccionem en la creació de coneixement. La realitat pren una dimensió complexa i alhora incerta perquè inclou a tothom.

En aquest context, però, encara es vincula l'error a un «valor de canvi» per a l'acreditació, en lloc de prioritzar-se'n el «valor d'ús» de la formació (Rué, 2018), i s'estableix una relació d'autoritat vertical que fa difícil establir vincles de confiança lliures de por per part de qui se sent vulnerable pel fet d'errar, o no saber, en funció d'unes determinades expectatives que, massa sovint, es generen sense la seva participació. Res no canviarà en el sistema, per més metodologies que modifiquem en les pràctiques, si no canviem les relacions de poder entre educadors i aprenents, recolzades sovint en una concepció de l'avaluació despullada de les seves dimensions ètiques, polítiques i socials (Santos, 2003).

En l'exemplificació que hem adoptat, la condició necessària perquè això passi és repensar els diferents estatus que atorguem a l'error i canviar-lo, per naturalitzar-lo com un fet inherent al mateix procés d'aprendre, tant d'alumnes com de docents, alhora que s'elimina la potestat unilateral de qui es proclama autoritat per identificar-lo i modificar-lo, sense donar l'oportunitat de decisió a qui el comet perquè pugui autocorregir-se, des de la consciència construïda i mediatitzada per una conversa.

Ritchhart i Perkins (2008) afirmaven que, com a educadors, cal que ens atrevim a escoltar el silenci per l'absència de la veu dels aprenents; l'explicitació de la representació del pensament de qui aprèn. Sense mirar aquesta veu, és més que probable que no es produeixi aprenentatge.

En un clima que sap conviure amb l'error, s'estableix un vincle diferent amb les persones que hi interaccionen. Es passa de negar-lo, sense aturar-s'hi, o d'interpretar-lo com una mancança de l'aprenent, a visualitzar-lo com a fet imprescindible i desitjable que obre l'oportunitat a la comprensió de les percepcions d'uns i altres, a través de compartir-ne el significat. Acollir l'error requereix una mirada atenta i concreta a cada biografia. Una mirada d'apropament, sense intimidar. Una mirada atrevida per explorar-ne les causes, però fent-se càrrec, també, de les conseqüències i reconeixent, en el procés, cadascú com a ésser únic (Román, 2019).

Les accions que pren el docent en un clima que naturalitza l'error, sense rebaixar el rigor en el repte, es basen en la implicació de la persona que aprèn en el seu procés d'aprenentatge per poder esdevenir autònom. Aquest és un enfocament que pretén que l'aprenent es consideri com a finalitat en si mateix (Rué, 2007), és a dir, un ésser

que ha de poder tenir la capacitat d'escollir, de prendre decisions, de crear els propis aprenentatges al llarg de la vida. De la manera que cadascú tingui la possibilitat d'abordar els fracassos i èxits al llarg del procés vital, en dependrà la mateixa disposició a aprendre. Tots els aprenents tenen el dret a tenir èxit en el sentit de «reeiximent». Té sentit, doncs, que com a adult que acompanya en els aprenentatges, es sigui curós en regular les percepcions que els aprenents es fan, tant de les seves habilitats com dels objectius i la finalitat dels reptes, així com dels criteris amb els quals podran valorar els seus avenços.

La finalitat del *feedback* és conèixer l'error (Hattie, 2017); per tant, sense avaluació entesa d'aquesta manera, no hi ha aprenentatge. Només s'aprèn quan qui avalua, és a dir, qui reajusta i indaga com superar cada error, és el mateix aprenent (Sanmartí, 2007).

De la manera com s'incorporin els espais de conversa per reelaborar les representacions dels fets i les estratègies, és a dir, el *feedback*, en dependrà poder gaudir de l'èxit, entès com el goig personal i intransferible d'aprendre. Miguel Ángel Santos Guerra (2014) insisteix en el fet que cal que s'entengui el procés d'avaluació, més que com un procés tècnic, com un procés ètic que, més enllà de focalitzar-se en la superació dels errors i les seves causes, implica ser conscients de les conseqüències de les decisions que es prenen i les accions a què comprometen.

La percepció personal de l'èxit, tant si es rep des d'una mirada selectiva com formativa de l'aprenentatge, impacta en l'autoestima de cada persona per la imatge que es fa de si mateixa, i també en la capacitat d'agència, és a dir, de creure en la pròpia potencialitat per encarar els reptes i tenir una bona disposició per superar-los. La recerca que, des de la psicologia, aporten els estudis desenvolupats per l'equip de Carol Dweck (2006, p. 14-15) demostra que:

[...] el punt de vista que adoptes per a tu mateix afecta profundament la forma en la qual portes la teva vida. [...] Creure que les qualitats personals són inamovibles —la mentalitat fixa— origina la necessitat de validar-se un mateix constantment. [...] la mentalitat de creixement es basa en la creença que les teves qualitats bàsiques són allò que pots cultivar mitjançant l'esforç.

Tothom té les dues mentalitats i les impulsa en un moment o altre. És important, segons Carol Dweck, acceptar els nostres trets de mentalitat fixa i ser conscients de quines situacions i emocions els desencadenen, per poder fer-hi front i reajustar les nostres actituds i pensaments.

La mentalitat de creixement no ha de ser una proclamació de l'adult a l'aprenent, sinó que aquest l'ha d'aprendre concretada en accions. És un procés dinàmic en el qual l'alumne anirà prenent consciència dels aprenentatges assolits amb èxit, gràcies al fet de posar les condicions per al *feedback*. Haver de generar aquestes condicions permet que l'aprenent entengui que el valor no es dirigeix a l'esforç fet, ja que podria esforçar-se i no aprendre, sinó que es dona valor a la conversa que ajuda a revisar les estratègies que hagi imaginat per resoldre un error específic, més que al resultat o producte final que elabori. Fer-se conscient del «com he après» i comprendre'n les raons és molt rellevant i facilita que es puguin transferir les estratègies utilitzades per començar a comprendre un altre context. Aquest procés és la metacognició.

El moment de conversa o *feedback* és el factor crític que permet mantenir el ritme de cada aprenent al llarg del procés d'aprenentatge i canviar de «mentalitat». Aquesta perspectiva afavoreix la capacitat d'anàlisi del context de manera holística. Es valoren quines circumstàncies impulsen o dificulten el procés d'aprenentatge a través dels espais de *feedback* per elaborar converses des de múltiples codis. La necessitat, l'interès, el temps disponible i l'economia de l'esforç personal són aspectes a tenir en compte per decidir què i fins on s'aprèn (Rué, 2018). Quan l'aprenent és vist com a ésser amb un desig innat d'aprendre, la tasca del sistema educatiu es reorienta envers com desencadenar aquesta voluntat d'aprendre.

La capacitat de respondre al bé comú, des del tracte de cada aprenent com a persona única, significa que aquest pugui ser capaç d'autoregular-se, de construir la seva pròpia veu, de parlar dels significats que es representa sobre el món des del seu bagatge únic, però també des de la solidesa del coneixement profund. I aquests són, en definitiva, factors que configuren i defineixen la mirada cap a l'altre.

L'anàlisi aplicada al cas de l'error mostra com els docents hem de disposar, des del primer moment, dels coneixements previs que des de qualsevol dimensió (emocional, cognitiva, actitudinal...) aporta cada persona per reajustar les oportunitats

d'aprenentatge que ha d'oferir el context. L'observació constant de les representacions que es facin docents, alumnat o, fins i tot, famílies, en interacció els uns amb els altres, sobre l'assoliment dels objectius, anirà marcant els canvis en les condicions d'aquest context inicial perquè sigui un entorn d'interès per seguir aprenent.

Els objectius i criteris, per tant, no poden ser rígids, ja que limiten la naturalesa competencial de l'aprenentatge. En una societat que s'autoproclama democràtica i dinàmica, els objectius i els criteris que els validen s'han de poder anar elaborant de manera col·lectiva, des de l'experiència compartida i reflexionada entre les persones que entren en interacció i basant-se en el coneixement que ja hi ha a disposició per crear-ne de nou. I aquest també ha de ser un dels trets que han de caracteritzar les xarxes de docents, centrades en el desenvolupament professional.

Aprendre professionalment a partir dels processos d'indagació proposats als estudiants

No hi pot haver autonomia ni projecte personal sense participació en la conversa que construeix el coneixement. Això mateix, que remet a qualsevol aprenent, serveix també per a les xarxes.

Aprendre centrant-se en processos d'indagació obliga a tenir en compte no solament els «què» i els «com» sinó els «per què», quan s'afronten a partir de l'interès per resoldre una necessitat creada o detectada. És, doncs, una oportunitat per impulsar la creativitat i obrir-se a la imaginació i a la presa de riscos, de manera fonamentada i mesurada, davant dels obstacles a resoldre. Indagar és ser capaç de regular contínuament les estratègies i assoliments per decidir el proper pas a fer, això és, planificar a partir del *feedback*, que reabilita l'acció, per anar avançant cap a l'objectiu proposat.

La xarxa permet situar-se com a docents en les mateixes coordenades que els alumnes, ja que és un context que posa les condicions per aprendre a través de la indagació i l'autoregulació, les quals tenen en comú el fet d'implicar-se en processos que impulsen valors democràtics.

Des de la solidaritat, indagar comporta una mentalitat democràtica perquè cal resoldre reptes des de la diversitat de bagatges i maneres de pensar, de fer i d'interpretar les experiències, els fets i les evidències. Confiar en els processos d'interacció que s'hi despleguen ajuda a confiar també en les persones i a reconèixer la pròpia biografia com a element bàsic per acollir-se mútuament i establir relacions de confiança.

D'altra banda, la indagació vista com a procés científic també és referent de valors democràtics, en el sentit que en iniciar una proposta d'hipòtesi, posa en dubte l'autoritat establerta, desafiant creences i assumpcions i impulsant la capacitat de fonamentar les accions en la recerca, l'experiència, les eines ben dissenyades i els protocols per a les converses difícils (Hargreaves i O'Connor, 2018).

Si pretenem que infants i joves conformin una societat organitzada i cohesionada en els valors democràtics que impulsen l'equitat, com a propòsit motor de qualsevol acció, cal que en els entorns on visquin també puguin impregnar-se d'aquests valors, d'una manera osmòtica. D'aquí el concepte de «simetria»:

[...] una de les coses més potents que podeu fer és donar als adults models i experiències que reflecteixin allò que esteu desitjant que facin per als estudiants. També ho anomenem «simetria» a la nostra feina; això sí, com a líder en un nivell del sistema, si voleu que els professors ensenyin als estudiants d'una manera determinada, heu de donar als professors oportunitats per tenir aquest mateix tipus d'experiències d'aprenentatge» (Jal Mehta, a Beresford, 2017, p. 58).

Ara bé, per tal que aquesta «simetria» sigui operativa i eficaç és important que es dominin alguns recursos i estratègies. En veurem alguns exemples.

En primer lloc, assumir uns principis de l'aprenentatge contrastats en el coneixement psicopedagògic de referència, com pot ser el cas dels principis de l'aprenentatge formulats per l'OCDE (2010). Aquests són uns referents que permeten valorar fins a quin punt estem facilitant uns entorns d'aprenentatge en els quals la veu de l'aprenent sigui present de forma activa. El primer d'aquests principis orienta el tarannà de tota la resta de principis: «l'entorn d'aprenentatge deixa clar que les persones que aprenen són les seves integrants centrals, en promou la implicació activa i desenvolupa la comprensió de la seva pròpia activitat en l'aprenentatge» (OCDE, 2018).

En segon lloc, dotar-se d'una determinada mentalitat amb relació al paral·lelisme entre aprendre i regular o avaluar allò après, també situada en un marc contrastat, permet desenvolupar processos complexos des de l'enfocament competencial. Si aprendre és regular les percepcions d'objectius i criteris, cal que docents i alumnes duguin a terme tres accions amb relació al procés d'aprenentatge que comparteixen: recollir dades diverses en diferents formats, analitzar-les buscant entendre les raons de les dificultats que s'hi detecten i prendre decisions per fer el proper pas.

Tal com afirma Sanmartí (2010), tant el professorat com l'alumnat que constaten el seu progrés i saben regular-se, estan més preparats per avançar en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per tant, cal cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluador i fer-lo partícip i protagonista del seu procés d'aprenentatge, i per compartir amb la resta del professorat i les famílies la coherència dels criteris d'avaluació aplicats en les disciplines o activitats escolars.

Les dades a recollir per observar, analitzar i prendre decisions amb finalitat formativa s'enfoquen des de la dimensió emocional i de benestar social, és a dir, dels afectes, dels vincles imprescindibles per reconèixer sobre quines expectatives s'interrelacionen amb la comunitat educativa a la qual pertanyen i copsar com se les representen per encarar el seu procés d'aprenentatge. I, d'altra banda, des d'una dimensió més cognitiva, sobre la capacitat de poder explicitar els objectius i criteris d'assoliment per autoregular-se amb relació als problemes o reptes que cal encarar.

Aquest marc de l'avaluació formativa elaborat per Neus Sanmartí (2010) s'interrelaciona amb les preguntes que es proposen als mestres en el model d'espiral d'indagació que plantegen Linda Kaser i Judy Halbert (2017) per tal de preservar els aprenents al centre de la indagació docent i convertir-se en professionals de l'observació de manera professional i cooperativa:

- Com els està anant, als nostres aprenents?
- Com ho podem saber?
- Per què és important?

Pensar en aquestes preguntes en equip docent obre la conversa pedagògica sobre quines dades es necessiten per poder decidir què entomar com a aprenentatge clau

per als alumnes, des d'una mirada holística de l'aprenent, i obliga a tenir en compte el propòsit que ha d'orientar les accions que defineixen el procés d'aprenentatge.

El següent esquema posa de manifest el paral·lisme entre aquest marc sobre avaluació formativa, que va desenvolupar a Catalunya un equip de la Universitat Autònoma de Barcelona, coordinat per Jaume Jorba i Ester Casellas (1996), conjuntament amb els professors de ciències i matemàtiques dels instituts Juan Manuel Zafra i Juan de la Cierva de Barcelona, i recollit en el document marc pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2010), i el model de preguntes adreçades als alumnes des de la bastida de l'espiral d'indagació, que asseguren una manera potent per recollir proves del procés d'autoregulació, i que han estat proposades per Judith Halbert i Linda Kaser, també, després de vint anys de recerca a la Universitat de la Colúmbia Britànica (Canadà) en col·laboració amb Helen Timperley, professora de la Universitat d'Auckland (Nova Zelanda).

Ambdós marcs parteixen de l'explicitació dels coneixements previs dels alumnes a partir de l'observació constant de les pràctiques per millorar-les, usant els set principis de l'aprenentatge (OCDE, 2015) i el marc DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge), que guia la revisió de les condicions i mesures que afavoreixin la personalització dels aprenentatges.

El DUA és un model que facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, múltiples maneres d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's. És un conjunt de principis que afavoreixen la igualtat d'oportunitats de totes les persones per aprendre, reduint les barreres però mantenint les expectatives altes per a tots (Departament d'Ensenyament, 2016).

L'equip docent té en aquests dos models la bastida per indagar col·laborativament quines poden ser les millors condicions perquè «TOT» l'alumnat pugui construir la seva pròpia veu en relació amb els aprenentatges que s'hagin considerat rellevants i significatius.

Són bastides que configuren una mirada sense prejudicis, que dibuixa les expectatives a partir de les potencialitats de cadascú. En sistematitzar les idees clau, que cal tenir en

compte com a docents per facilitar l'apropiació dels aprenentatges als alumnes, es crea la necessitat de configurar una cultura pedagògica formativa. Llavors, la regulació contínua dels aprenentatges es percep com un fet indestruïble del fet d'aprendre.

Aporto, com a reflexió pròpia, l'establiment de les connexions entre els elements clau que defineixen cadascun dels dos marcs de referència: el marc d'avaluar per aprendre i el de l'espiral d'indagació; uns marcs que apunten a impulsar processos d'avaluació formativa centrats tant en l'alumnat com en els docents i que faciliten la comprensió i adaptació a cadascun dels contextos culturals que els són propis.

TAULA 1

Connexions entre els dos marcs de referència: el d'avaluar per aprendre i el de l'espiral d'indagació

Les quatre preguntes per als aprenents Espiral d'indagació (Timperley, Kaser i Halbert, 2014)	Avaluar per aprendre (Jaume Jorba i Ester Casellas, 1996)
1. Pots anomenar dos adults a l'escola que creuen que tindràs èxit a la vida?	1. Emocions, sentiment de pertinença/vincles/expectatives
2. Què estàs aprenent i per què és important?	2. Objectius compartits, propòsit compartit. Per què fem el que fem? Per què és rellevant? Per què hem d'aprendre?
3. Com et va per ara?	3. Indicadors/Criteris d'avaluació compartits. Base d'orientació
4. Quin serà el teu proper pas?	4. Autoregulació/ <i>Feedback</i>

FONT: Elaboració pròpia.

Aquest paral·lisme entre els dos models centrats en el desenvolupament de l'autoregulació com a propòsit, corrobora la importància de la recerca que en l'àmbit internacional impulsa a repensar els entorns d'aprenentatge, punt clau per comprendre l'essència del paradigma educatiu centrat en l'aprenent.

A tall de conclusió

Els principis i criteris exposats fins ara constaten, des de la recerca actual, allò que ja postulava el moviment de l'Escola Nova de principis del segle xx com a ideal màxim d'escola, i que Adolphe Ferrière, de l'Institut Rousseau de Ginebra, va recollir en trenta punts. Bevem d'una història pedagògica que va començar amb una conversa. El maig de 1903, Silvestre Santaló, mestre de Camallera (Alt Empordà), publicava a *El Defensor del Magisterio* una carta en què proposava iniciar converses amb altres col·legues per intercanviar experiències. Al cap d'un mes, mestres de tota la província es trobaven a Girona.

Amb motiu del centenari d'aquesta publicació, l'Associació de Mestres Rosa Sensat va publicar-los de nou el 2012, com a resultat del treball del grup Refem l'Escola, aportant-ne una relectura per reinterpretar-los des de la perspectiva actual:

Punt 26. L'emulació té lloc, sobretot, per la comparació feta per l'infant entre el seu treball present i el seu treball passat, i no exclusivament per la comparació del seu treball amb el dels seus companys.

L'escola ha de propiciar que els infants i els joves prenguin consciència del seu progrés personal, dels seus avenços, de la seva condició de ciutadans que estan en un procés positiu de creixement. Això implica que la feina del mestre ha de centrar-se més en l'evolució personal de l'infant, en la seva pròpia adquisició de coneixements, que no en els continguts establerts pel currículum, que tot sovint poden estar lluny de la realitat i dels interessos dels infants i joves.

[...] En una escola on el ventall de capacitats i intel·ligències que es mouen és més ampli s'hi pot fer una autèntica «atenció a la diversitat». Alhora, es pot educar en el fet viu que cada persona té diferents capacitats i diferents mancances afavorint l'autoestima de tothom.

L'escola ha de ser el lloc on els infants i els joves obtinguin la satisfacció dels resultats personals de la seva feina, de les seves activitats, del seu procés d'aprenentatge.

D'altra banda, la comparança amb els altres pot ser molt positiva si pensem en el treball cooperatiu. Aquesta comparança, però, ha de ser personal. La transmissió de coneixements, de qualsevol índole, implica comparança i acostament. Tothom aprenem dels altres i és desitjable que s'estableixin situacions que ho propiciïn. (Ferrière, 2012, p. 14-15).

En el marc de la societat actual —oberta, complexa, incerta i dinàmica—, la xarxa vol ser un escenari estratègic per repensar un nou pacte professional que alliberi els educadors de les creences que la finalitat de la institució educativa ha de continuar essent, sobretot, acreditativa en el sentit competitiu i selectiu, quan les exigències del nou paradigma social necessita la personalització de l'aprenentatge per desenvolupar-se al llarg de la vida.

Les xarxes esdevenen contextos d'aprenentatge estratègics quan s'hi dona la participació de mirades diverses i possibilitats diverses, i d'expressar-se des del pensament crític que permet la cultura indagadora. Les xarxes com a sistema d'interacció professional posen les condicions per debatre quina ha de ser la finalitat de les institucions educatives en el context social d'ara mateix, en el qual la irrupció de la tecnologia ha transformat completament els hàbits i les maneres de relacionar-se i comunicar-se.

La força de les xarxes és la seva naturalesa dinàmica i cooperativa. És un model relacional i de treball indicat per a la capacitació en l'autonomia amb la participació de les persones. Aquesta característica permet aportar-hi recursos morals com la «responsabilitat solidària» (Román, 2019), que trenca de ple amb la perspectiva de la «beneficència», amb la qual s'interpreta encara el sistema educatiu, i que limita l'acció de pensar i de fer, i recolza sobretot en l'aportació de recursos materials acabats. Els objectius de les xarxes s'inscriuen en l'activació de les relacions i interaccions entre els diferents agents i elements que conformen el sistema, canviant el context perquè entrin en joc altres mirades. La manera de concretar-ho passa per relacionar-nos des de la transparència i la cooperació en processos de metacognició, també amb infants i joves, i fins i tot comunitats, reconsiderant com generem aquests contextos d'aprenentatge, com ens enfrontem a les dificultats i com ens donem suport per comprendre i abordar la complexitat dels reptes.

Tot plegat va més enllà de canvis purament tècnics. La transformació educativa no es pot imposar per la seva naturalesa cultural i institucional, perquè depèn de la revisió de les creences, els hàbits i els coneixements de cadascuna de les persones del col·lectiu que hi està implicat. A llarg termini, doncs, cal incorporar i valorar el treball en xarxa com a eix de les iniciatives en innovació educativa i desenvolupament

professional del professorat, tal com s'està implementant ja en altres països. Cal establir aliances per poder donar resposta als reptes complexos, tant els professionals dels docents com els dels aprenentatges dels estudiants. I aquest és un procés lent i profund.

Aquests funcionaments professionals estratègics, a més del potencial d'apoderament que suposen, finalment, es construeixen sobre valors com ara el de donar resposta des de l'escola a la cohesió social i a la qualitat de la mateixa democràcia a tots els nivells del sistema.

En el cas concret de Barcelona ciutat, es promou el canvi sistèmic amb relació al nou paradigma des del programa «Xarxes per al canvi», que neix el gener de 2017 liderat pel Consorci d'Educació de Barcelona i com a resultat del conveni de col·laboració amb el programa Escola Nova 21, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICE-UAB), una aliança clau en el context d'innovació educativa per impulsar la transformació educativa dels centres de la ciutat.

La democràcia com a concreció de l'equitat, com a propòsit, ha d'inspirar els grans canvis i acabar impregnant tots els espais del sistema.

Els valors democràtics no s'estudien. Tot el que es pot fer des de l'escola, i no és poc, és posar les condicions perquè es puguin viure. Posar condicions per a l'equitat, perquè cada alumne passi l'etapa amb propòsit, oportunitats i opcions, com apunten Kaser i Halbert (2017), amb la finalitat de contribuir a fer una societat autènticament democràtica. Ens sentim hereus i hereves del llegat pedagògic dels professionals de l'educació que, històricament des de Catalunya, han inscrit des del respecte dels drets dels infants.

Joan Soler Mata (2015), a *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx*, ens recorda el que deia Marta Mata:

Per aconseguir allò que la humanitat reclama de l'educació, cal una escola, una comunitat decidida, planificada i estructurada democràticament, amb la participació de tots els seus membres.

En prenem el relleu.

Bibliografia

- Beck, U., Rey, J. A. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Beresford, T. (2017). *Human-scale at Scale: Cultivating new education cultures*. Recuperat de https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/Human-scale-at-Scale_report_FINALcompressed.pdf
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial, Diputació de Barcelona.
- DeWitt, P. M. (2016): *Collaborative Leadership: Six Influences That Matter Most*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Málaga: Editorial Sirio.
- Finkel, D. L. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: Universitat de València.
- Ferrière, A. (2012). *Centenari dels 30 punts d'Escola Nova*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hargreaves, A. i O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan* (24 d'agost). Recuperat de <https://www.kappanonline.org/solidarity-with-solidity-the-case-for-collaborative-professionalism>
- Hattie, J. (2017): «*Aprendizaje visible*» para profesores: *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Jorba, J. i Casellas, E. (eds.) (1996). *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Volum 1: La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Kaser, L. i Halbert, J. (2017). *The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools*. Canadà: C21 Canada. Recuperat de <http://c21canada.org/wp-content/uploads/2016/10/Spiral-Playbook.pdf>
- Kotter, J. (2006). *Las claves del cambio: casos reales de personas que han cambiado sus organizaciones*. Bilbao: Deusto.

- Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE). (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Recuperat de <https://unesco.org/portfolio-items/manual-per-a-entorns-daprenentatge-innovadors>
- Perrenoud, P., (1991). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata
- Perrenoud, P., (1993). Touche pas á mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1,2), 107-132.
- Pozo, J. M. del (2014). *Educacionari: Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Barcelona: Llibres a l'Abast, Edicions 62.
- Ritchhart, R. i Perkins D. (2008). Making Thinking Visible: Teaching Students to Think. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Román, B. (2019). *Deu idees claus sobre solidaritat*. Barcelona: Escola d'Estiu, Rosa Sensat.
- Rué, J. (coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: Quién es quién ante las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 169, 29-33.
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación: El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, J. M. (2019). El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 17-39. doi: 10.2436/20.3007.01.114
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperat de <http://xtec>.

gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Soler, J. (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.

Timperley, H., Kaser, L. i Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Melbourne: Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper No. 234. Recuperat de <https://teachingcouncil.nz/sites/default/files/49.%20Spiral%20of%20Inquiry%20Paper%20-%20Timperley%20Kaser%20Halbert.pdf>

Veugelers, W. i O'Hair, M. J. (eds.) (2005). *Network Learning for Educational Change*. Berkshire: Open University Press.

Altres referències consultades

Associació de Mestres Rosa Sensat. (2016, novembre-desembre). Avaluar per aprendre. *Perspectiva Escolar*, 390. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/revista/avaluar-per-aprendre>

Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia: El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Chavarria, X. (coord.) (2018). *¿Qué es innovar en educación en el siglo xxi?: Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña (FEAEC)*. Barcelona: Horsori Editorial.

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

- Domènech, J. (2019). *Aprenentatge basat en projectes, treballs pràctics i controvèrsies: 28 propostes i reflexions per ensenyar ciències*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Dweck, C. (2016). What Having a «Growth Mindset» Actually Means. *Harvard Business Review*. Recuperat de <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Generalitat de Catalunya, Consorci d'Educació de Barcelona. (2018, juny 14). *Renovació pedagògica: reflexions i accions de 20 mestres i pedagogues*. [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=Njxzvck2Hzw&feature=emb_logo
- Generalitat de Catalunya, Consorci d'Educació de Barcelona. (2018, juny 14). *Vídeo presentat a la sessió plenària del 12 de juny del 2018*. [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=uj7DDrwlR0E&feature=emb_logo
- Hargraeves, A. i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popham, W.J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Scuola di Barbiana. (1976). *Carta a una maestra: Alumnos de la Escuela de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra.
- Veslin, J. i Veslin, O. (1992). *Corriger des copies: Évaluer pour former*. París: Hachette.

Per citar aquest article:

Mas, M. (2019). Una estratègia democràtica de canvi professional. Les xarxes i el seu context. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 133-157.

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

Experiències

Àpats pedagògics personalitzats

Personalized pedagogical menus

Maria de Montserrat Oliveras Ballús^a i Jaume Basseda Cardó^b

^{a, b} Equip tecnopedagògic de *binomi.cat*.

A/e: *moliveras@binomi.cat*

Data de recepció de l'article: 4 de juliol de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de setembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.143

Resum

L'experiència que compartim tot seguit és un testimoni viu de com es pot abraçar profundament la convicció que cada alumne és una persona irrepetible en entorns educatius democràtics que fomenten el pensament crític. Facilitar als alumnes la capacitat de pensar més enllà de les idees admeses, combinant de forma original coneixements ja adquirits, ha estat sempre i és per a nosaltres un compromís irrenunciable fet realitat.

Les línies de continuació són el relat de més de vint-i-vuit anys d'experiència en robòtica i programació amb alumnes de cinc a divuit anys, i també en formació de joves i d'adults. Una realitat viscuda des de l'escola catalana, i ara també concretada en un centre tecnopedagògic que connecta amb el sistema educatiu del país.

La robòtica ens ha facilitat, des del seu inici (principis dels anys noranta del segle xx) i fins a dia d'avui, oferir a l'alumnat la possibilitat d'aprendre a pensar, d'aprendre a conèixer i d'aprendre a saber. Des d'aquesta realitat viscuda amb intensitat hem vist i veiem com tots els protagonistes del procés d'ensenyament i d'aprenentatge han tingut, i tenen, l'oportunitat real de desenvolupar les pròpies competències per trobar solucions reals i conduir el propi aprenentatge en el marc d'una metodologia i didàctica personalitzada.

Paraules clau

Transdisciplinarietat, multidisciplinarietat, interdisciplinarietat, robòtica, pensament computacional, pensament crític, ensenyament i aprenentatge, personalització i neurociències.

Abstract

The experience that we share in this paper is a living testimony of how one can deeply embrace the conviction that each pupil is an unrepeatably person in

democratic educational settings that promote critical thinking. Providing students with the ability to think beyond admitted ideas, combining in an original way the knowledge that they have acquired, has always been a very real and unwavering commitment for us.

This article describes more than 28 years of experience in Robotics and Programming in the training of students from 5 to 18 years, and of young adults and grown-ups. It presents a reality in the context of the Catalan School, which is now also materialized in a technical-pedagogical centre linked to Catalonia's educational system.

From its inception in the early 1990s to the present, robotics has enabled us to offer students an opportunity to learn to think, and to learn to know. From this intensely experienced reality we have seen and we still see how all the protagonists of the teaching and learning process have had and continue to have a real opportunity to develop their own competences in order to find real solutions and to lead their own learning within the framework of a personalized didactical methodology.

Keywords

Transdisciplinarity, multidisciplinary, interdisciplinarity, robotics, computational thinking, critical thinking, teaching and learning, personalization and neurosciences.

Introducció

El present relat és el d'una vida al capdavant dels «fogons d'una singular cuina pedagògica», oberta deliberadament a la vida per provocar iniciativa, curiositat i creixement. És la narració d'una realitat ben viva, en la qual l'alumnat pot assaborir una «dieta personalitzada». Els ingredients protagonistes dels «àpats pedagògics» que compartirem són la robòtica i la programació, els quals alimenten les possibilitats i les competències de cada alumne, perquè aquests desenvolupin al màxim el pensament crític i la capacitat de crear.

La nostra vocació i compromís sempre ens han incitat a recercar, a conèixer i a comprendre aquelles tècniques, metodologies i didàctiques que permetin oferir a l'alumnat la possibilitat de desenvolupar la pròpia creativitat i el pensament raonat. Aquest va ser el punt de partida de la nostra experiència al taller de robòtica l'any 1991. I continua sent al 2019 una iniciativa innovadora amb tradició pedagògica que permet posar en valor el protagonisme de l'alumne com a motor del seu propi aprenentatge. Estem convençuts que encara és una proposta de qualitat, consistent,

sòlida, clarament creïble, consolidada i alineada amb els valors pedagògics i democràtics de l'Europa del segle XXI.

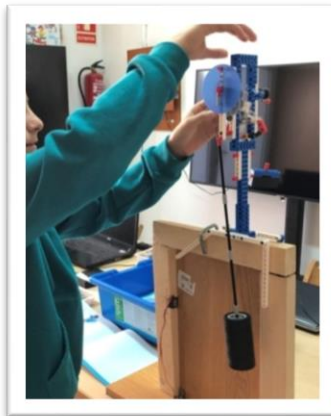
Parlem d'una realitat que és fruit d'una entrega incondicional i d'un compromís pedagògic que ofereixen fidelment als alumnes l'oportunitat tangible d'identificar problemes reals, per trobar solucions reals i conduir el seu propi aprenentatge.

Ens referim a unes oportunitats formatives que permeten als alumnes aprendre a adaptar-se a les situacions i als reptes d'una societat canviant. Parlem d'un model pedagògic que utilitza la creativitat, el foment de la curiositat, l'anàlisi personalitzada, l'intercanvi d'idees, el treball en equips, les solucions per mitjà de l'assaig-error, i que anima l'alumnat a prendre riscos sense por al fracàs. Una realitat que ajuda a descobrir i a desenvolupar el propi projecte vital.

Des de la nostra formació i expertesa, fomentada i desenvolupada durant les tres darreres dècades a l'escola catalana concertada, estem plenament convençuts que cal permetre als alumnes descobrir el plaer de combinar coses i idees (imatge 1) que tal vegada ningú no havia posat juntes abans. En aquest sentit és essencial bastir un espai educatiu que pugui oferir les millors condicions per viure i aprendre amb eines d'aprenentatge eficaces que permetin a l'alumnat fer front a situacions noves i desconegudes, on els paràmetres del problema no estiguin ben definits i es presentin ambigus com en el món real.

IMATGE 1

Intent de combinar diferents elements per crear un nou enginy, tot conduint el seu propi aprenentatge i identificant problemes reals per trobar solucions reals (alumnat d'ESO, FP i batxillerat)



FONT: Centre tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

El compromís pedagògic i el seu context educatiu

El nostre compromís pedagògic ha pres consistència al llarg de la segona meitat del segle xx i al primer tombant del segle XXI, fruit d'una ferma convicció d'estimar cada alumne com la persona irrepetible que ja és des del seu naixement, i també de respectar-lo incondicionalment i de situar-lo sempre al centre del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

Som conscients que, fruit d'una evolució tecnològica sense precedents, vivim de manera vertiginosa uns canvis que ens fan preveure noves necessitats. Aquesta realitat ens assenyalava previsiblement que les titulacions acadèmiques segurament deixaran de ser l'única referència sobre els coneixements i les habilitats d'una persona, com ho van poder ser durant el segle xx. Per tot plegat, cada vegada més, es fa necessari generar experiències educatives com les que compartim: una realitat situada dins un marc pedagògic democràtic, que permet a l'alumnat desenvolupar el pensament raonat i l'esperit crític; també la pròpia creativitat, juntament amb totes aquelles habilitats i competències que atorguen a la persona el potencial necessari per prendre decisions complexes i assolir els reptes amb responsabilitat, tot assumint-ne les conseqüències. La nostra experiència ens esperona a afirmar que l'auto-aprenentatge és importantíssim per empoderar la persona i fer-la conscient del seu propi talent, de les seves habilitats i de les pròpies competències, i així arribar a ser l'artífex de la seva pròpia existència.

La recerca i una reflexió pedagògica constants, d'acord amb el compromís assumit, ens ha permès conèixer i treballar a partir d'incalculables referents psicopedagògics. Compartim a continuació una breu fonamentació referencial que ens ha acompanyat en aquest camí pedagògic: Freinet i la seva idea de tallers i llibertat creativa com a baluard categòric; Montessori i els sòlids arguments que s'emfatitzen en l'activitat dirigida per l'alumnat i l'observació per part del professorat; Piaget i la preocupació per l'aprenentatge en sentit ampli, per mitjà del qual es produeixen uns canvis cognitius i qualitius que comporten una nova manera d'organitzar els esquemes mentals; Vigotski i la importància de la verbalització i el llenguatge, amb la conveniència de posar en valor la relació bidireccional entre aprenentatge i desenvolupament; Dewey i la defensa de la transcendència de mostrar als alumnes el valor instrumental del

pensament a través de l'assaig-error per resoldre situacions problemàtiques reals a partir de situacions pràctiques i mitjans tècnics; Decroly i l'actiu pedagògic dels centres d'interès i la globalització de l'aprenentatge; Ausubel i el metaconeixement de l'alumne sobre els seus propis processos cognitius i d'aprenentatge; Bruner i l'aprenentatge com un procés actiu d'associació i construcció; Freire i el paper del context i de l'empoderament en l'aprenentatge; Gardner i les intel·ligències múltiples. I també altres referents neurocientífics com Damásio i la comprensió sobre els processos mentals que poden existir en el cervell humà, i, finalment, Goleman i la necessitat de les persones de reconèixer els propis sentiments i els d'altri, amb la conveniència de desenvolupar l'habilitat per gestionar-los. La inspiració en aquests autors, i en molts d'altres que silenciem, ens ha facilitat el suport i les premisses necessàries per desenvolupar processos creatius diversos en benefici de la personalització dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, amb la finalitat de promoure el pensament crític, el desenvolupament competencial, la concreció de processos creatius i la gestió d'habilitats.

El curs 1991-1992, fruit d'una obstinada i constant recerca pedagògica, vàrem tenir la possibilitat d'adquirir la primera controladora de robòtica Lego, concretament a Lausana (Suïssa). Obtenir aquest dispositiu, juntament amb altres materials tecnològics, ens va permetre posar en valor el protagonisme de l'alumnat, i oferir un procés d'ensenyament i d'aprenentatge personalitzat a través d'un material i una tècnica molt estimulants per a l'alumnat com pot ser la robòtica.

L'adquisició progressiva de nous materials de robòtica (controladores, sensors...) ens ha permès al llarg d'aquestes dècades desenvolupar projectes més innovadors i creatius. Sempre hem pogut abraçar continguts significatius en un engranatge *transdisciplinari, multidisciplinari i interdisciplinari*; parlem d'una realitat que vol dotar l'alumnat de pensament crític, ja que les barreres entre les disciplines no hi tenen cabuda. Actualment, aquests tipus d'experiències també els podem identificar força com a activitats STEAM (una sigla que en anglès vol dir 'ciències, tecnologia, enginyeria, art i matemàtiques').

Aquesta activitat pedagògica ens ha permès i ens permet oferir oportunitats i possibilitats als estudiants amb l'objectiu de desenvolupar la capacitat de pensar més

enllà de les idees admeses, tot aprenent a combinar de forma original coneixements adquirits en un entorn que permet conèixer i donar respostes a les necessitats de cada alumne. Tenim la sort de poder posar a l'abast de l'alumnat oportunitats personalitzades, recursos i estratègies per crear i potenciar al màxim les pròpies capacitats a partir d'itineraris educatius que doten els alumnes d'aprenentatges enxarxats i significatius.

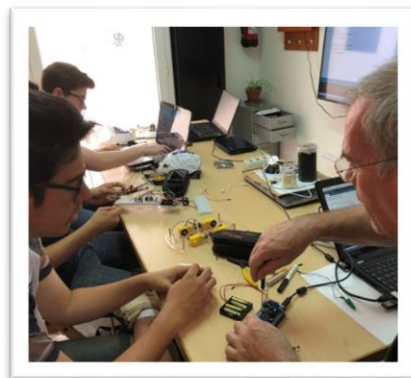
El projecte tecnopedagògic

Aquest projecte tecnopedagògic ha estat concebut i dissenyat per posar a l'abast dels alumnes tot tipus de material i recursos tecnopedagògics, que els permeti desenvolupar i crear amb llibertat i responsabilitat per trobar solucions i respostes als reptes que es proposen assolir. Un entorn educatiu que també convida a equips multidisciplinaris de professionals a gestionar i acompanyar l'alumnat. Un projecte que vol facilitar i afavorir la universalitat de l'educació, de manera equitativa i sense excloure ningú.

Els nostres «àpats pedagògics personalitzats» s'assaboreixen en grups reduïts (imatge 2) i en un espai d'oportunitats educatives que facilita la llibertat de moviment, amb eines i aparells per construir enginys pensats pels propis alumnes. Aquest espai educatiu permet que l'alumnat generi hàbits, gaudeixi d'una comoditat física i un benestar emocional, a la vegada que ajuda a crear un clima de superació personal amb oportunitats educatives que admeten la creativitat i permeten desenvolupar el pensament crític.

IMATGE 2

Construcció del coneixement en el taller de robòtica (alumnat d': ESO, FP i batxillerat)

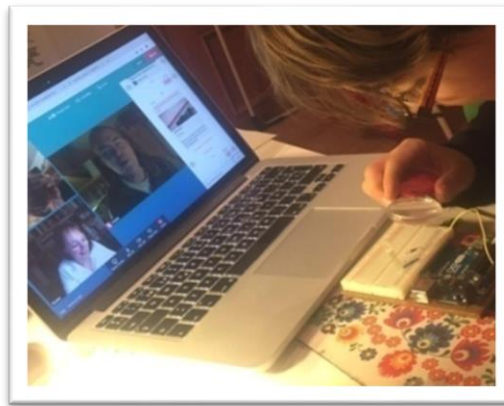


FONT: Centre tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

En aquest entorn també hi té cabuda un espai telemàtic que facilita la construcció del coneixement telemàticament, amb la col·laboració i la cooperació d'altres alumnes amb realitats diverses, i des de zones geogràfiques d'arreu, amb el mateix objectiu d'aprendre i de saber més gràcies a la suma d'esforços i iniciatives. Les activitats d'aquest espai les anomenem Filorob (imatge 3), ja que gràcies a la tecnologia i a la robòtica l'alumnat pot cercar saber, coneixement, i desenvolupar el propi pensament raonat. Tant en aquestes activitats telemàtiques com en les presencials, l'alumnat se situa en l'estat d'admiració propi de l'actitud filosòfica, i aquest desconcert fa que desenvolupi el propi pensament i que avanci en l'adquisició de coneixement, de manera que l'alumnat se sent cada vegada més responsable de la seva educació. Parlem de situacions en què l'alumnat exterioritza el propi raonament per tal d'afrontar millor situacions de vida on pot donar la mateixa importància als aspectes emocionals i cognitius de l'experiència.

IMATGE 3

*Filorob: construcció telemàtica del coneixement
(alumnat de primària i secundària)*



FONT: Centre tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

És una realitat, telemàtica o presencial, que permet continuar millorant l'habilitat de raonar a través de la reflexió individual, el diàleg i la discussió, i on també continua essent possible un desenvolupament de la creativitat, del coneixement ètic i de l'habilitat per trobar significat en l'experiència, alternatives, imparcialitat i comprensió. Parlem d'activitats que reforcen les habilitats de pensament per tal de formar ciutadans que pensin i parlin raonablement per a la participació democràtica. Per això

es procura que s'assoleixi un diàleg autèntic que impliqui una sèrie de condicions: llibertat, reconeixement de l'altre, intercomprensió, participació i interacció, a la vegada que s'afavoreix una dinàmica activa i participativa al grup, impulsant el diàleg, la discussió i la intervenció, tot fomentant la reflexió. Són aquells instants en què avancem cap a la veritat consensuada i, consegüentment, cap a la solució dels propis reptes a partir del diàleg, la col·laboració, la cooperació, etc.; moments que també permeten habitar-se a la lògica com a estudi de maneres de raonar.

Una de les claus fonamentals d'aquesta realitat, tant sigui en l'espai físic o en el telemàtic, també és poder facilitar la gestió del propi temps.

És ben sabut que la gènesi de la creativitat és fugir dels propis límits, i el temps n'és un. En aquest sentit, sempre hem trobat com a condició *sine qua non* facilitar a cada alumne l'oportunitat d'escollir amb responsabilitat el moment oportú per realitzar el seu projecte i assolir el repte ideat, nascut de la seva necessitat de saber, d'experimentar i de crear per satisfer la pròpia curiositat, aprenent a gestionar el temps amb llibertat en un entorn educatiu d'ensenyament inclusiu, personalitzat i d'acord amb el moment històric.

És des d'aquesta òptica i realitat tangible que sempre hem evitat centrar les activitats tecnopedagògiques en una sola direcció —i, concretament, el treball de robòtica en una sola plataforma—, perquè el principal objectiu pedagògic és respectar la singularitat de cada estudiant, tot proporcionant-li metodologia i/o recursos diferents, que s'adaptin a les seves necessitats i a l'enginy tecnològic que pretengui realitzar, i així assolir el repte que cadascú es proposi, a la vegada que també hi hagi una certa sintonia amb els objectius curriculars previstos pel sistema educatiu.

El nostre compromís ens obliga i esperona constantment a estar amatents als avenços i noves possibilitats; per això garantim que les eines i els recursos tecnopedagògics que posem a l'abast de l'alumnat li permetin assolir els objectius proposats, tot posant en joc les estratègies que utilitza el *pensament computacional, raonat i crític*: identificar, delimitar, considerar diferents opcions, desglossar, simplificar, testar, validar, depurar, etc.

L'essència de la nostra metodologia i didàctica, com ja hem dit, es troba immersa en una realitat on aprendre és el resultat de créixer amb llibertat i responsabilitat (imatge 4); una experiència de vida forjada des de la valentia, on cal acceptar l'assaig i l'error per tal que els propis actes puguin parlar dels valors i de les capacitats i habilitats de cadascú. El nostre model pedagògic utilitza la creativitat, el foment de la curiositat, l'anàlisi personalitzada, l'intercanvi d'idees, el treball en equips, les solucions d'assaig-error, i anima a prendre riscos sense por i a aprendre del fracàs.

IMATGE 4

Model d'activitat d'estimulació cognitiva, on els alumnes poden idear els propis reptes i crear i/o programar tot tipus d'enginyers que els permetin desenvolupar les pròpies competències i habilitats de manera transdisciplinària, interdisciplinària i multidisciplinària (alumnes d'educació infantil)



FONT: Centre tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

Imaginar, crear, experimentar, compartir, reflexionar i tornar a imaginar ja és una necessitat vital en el nostre context. Per tot plegat, cal considerar oportunament que els aspectes competencials que es treballen des d'activitats tecnopedagògiques com la robòtica permeten donar sentit als propis reptes i treure partit de les pròpies possibilitats:

- *Competències comunicatives.* Des d'aquestes oportunitats, els alumnes aprenen a interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) i han de saber exposar *què fan, com ho fan i per què ho fan*. Desenvolupen un treball cooperatiu i són conscients dels propis aprenentatges.
- *Competències metodològiques.* L'alumnat ha de convertir la informació en coneixement per poder guiar les seves accions. Ha de desenvolupar el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se i també amb

determinades actituds, com el sentit de la responsabilitat i la disciplina, com la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Intensifica interès i plaer pel treball ben fet.

- *Competència matemàtica*. Els alumnes posen en joc l'habilitat de comprendre, d'utilitzar i de relacionar els nombres, juntament amb les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic. Aprenen a codificar i descodificar.
- *Competència d'aprendre a aprendre*. En l'exercici d'aquests tipus d'activitats es desenvolupen les habilitats per conduir el propi aprenentatge i continuar aprenent de forma eficaç i autònoma.
- *Competència d'autonomia i iniciativa personal*. Els propis reptes permeten transformar les idees en accions, emprendre i avaluar els projectes individuals i col·lectius.

L'anomenat *pensament computacional* (Wing, 2006) va més enllà de la informàtica; per això, cal entendre'l com una estratègia educativa per al «desenvolupament de les competències del segle XXI» (Mallart, 2009-2010), esquematitzades i sintetitzades a continuació (figura 1) segons criteris citats, i també sota la proposta de les «quatre C imprescindibles en l'educació del segle XXI» (Trilling i Fadel, 2009).

FIGURA 1

Resum de competències necessàries en l'educació del segle XXI



FONT: Equip tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

Cal situar la didàctica i la metodologia d'aquesta singular proposta pedagògica dins un context que aporta a l'alumnat el criteri per escollir què fer (o no fer!) en diferents situacions on cal assumir conseqüències i posar en joc diferents mecanismes adaptatius. Per això, quan parlem d'aprendre a decidir des d'un pensament crític i reflexionat, volem dir facilitar l'oportunitat d'actuar i d'exercir valors com la responsabilitat, l'empatia, la comprensió, la tolerància, etc., i posar a prova la capacitat mental, les pròpies emocions i la gènesi dels propis actes (Zabala, 1995).

La didàctica que abracem ens permet oferir experiències per aprendre a decidir i a gestionar la incertesa, alhora que facilitem la possibilitat de desenvolupar la globalitat de la persona, incloent-hi la confiança en un mateix i en els altres; per això, una de les raons més potents per fomentar el protagonisme de cada estudiant és que aquest pugui assumir les conseqüències dels seus propis actes i fer-se càrrec de l'encert o l'error que això comporta.

La nostra realitat educativa ens permet acompanyar el desenvolupament competencial i facilitar la creativitat a partir de les necessitats del propi alumne. Els alumnes poden crear allò que s'imaginen i el mestre els guia i acompanya en el procés. Aquest marc metodològic també necessita el mètode científic, el qual permet que la gènesi de les activitats puguin ser les intencions, les il·lusions i les hipòtesis de l'alumnat. Sempre es procura que es parteixi també d'un marc teòric de referència, que pot facilitar el disseny d'un enginy i, de ben segur, els pot ajudar en l'anàlisi per arribar a corroborar o refutar unes conclusions. Des d'aquesta praxi es convida l'alumnat a seguir una sèrie de passos en el procés de creació, disseny i elaboració de l'enginy tecnològic imaginat i desitjat. Un exemple d'aquesta pauta d'acció científica i procés educatiu és el que detallem a continuació:

1. Indicar i concretar què es vol fer i per què en un gràfic de treball personal o «contracte de treball» (Freinet, 1974).
2. Fer un projecte de treball personal on s'expliqui de manera oral i/o escrita quin és l'enginy ideat, de quina manera es vol fer, quin material es necessita, etc.
3. Realitzar una anàlisi de viabilitat i una reflexió d'un marc teòric de referència.
4. Dissenyar l'enginy i l'esquema del procés de construcció.

5. Seleccionar, preparar i/o construir els elements necessaris (politges, engranatges, motors, etc.) per construir l'enginy ideat.
6. Programar l'enginy escollint el llenguatge més adient a (Scratch, Snap, C, Python, etc.) i en funció de les possibilitats de l'alumnat.
7. Sintetitzar en una *fitxa científicotècnica* (figura 2) els aspectes que contribueixen a l'assimilació dels conceptes treballats: els diferents elements utilitzats, la fotografia de l'enginy, la programació que s'ha realitzat per fer moure l'enginy, etc. El contingut d'aquesta fitxa es dissenya d'acord amb l'edat, les capacitats i les habilitats de l'alumnat.
8. Explicar el procés d'aprenentatge a través d'una reunió de treball per fer el balanç de l'aprenentatge; construir coneixement de manera col·laborativa i col·lectiva en el marc d'un procés d'assimilació de continguts i de desenvolupament de competències i habilitats, o «assemblea de treball» (Freinet, 1974).
9. I, finalment, dur a terme un exercici d'autoavaluació: *què he fet, com ho he fet, què he après, que cal millorar la propera vegada, etc.*, i també participar, si és possible, en una coavaluació. Paral·lelament, el professional també realitza l'avaluació i valoració del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

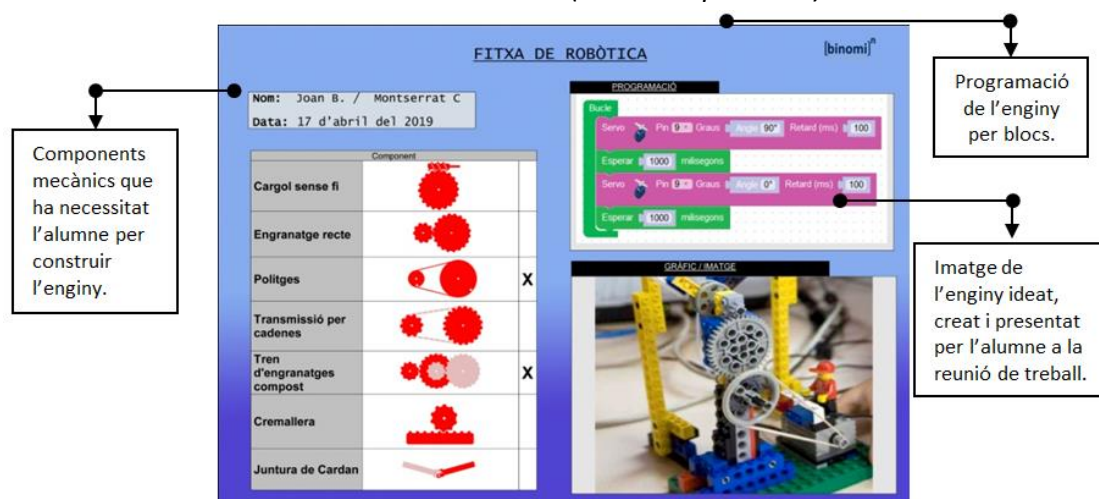
Enmig d'oportunitats educatives i formatives irrepetibles, el paper del mestre és el del guia que afavoreix una valoració de la viabilitat de la proposta i que dona orientacions —assessorant amb possibilitats, intervenint en l'adquisició de coneixements, etc.—, sense imposar propostes que eclipsin els talents i les tendències naturals de cada un dels alumnes. Aquest professional també té el compromís d'avaluar i de valorar el procés evolutiu de cada un dels nois i noies.

En tot el procés creatiu, en aquest cas de petits enginyers tecnològics, també s'ofereix l'oportunitat d'aprendre a programar, perquè programar implica concretar un problema, estructurar la informació i definir una estratègia per resoldre'l. I és també una manera idònia de fomentar la creativitat, l'emprenedoria, el treball col·laboratiu, i de facilitar l'oportunitat per a la consecució de les competències bàsiques en l'ensenyament matemàtic, lingüístic, digital, cultural i artístic.

Programar és, per a nosaltres, una oportunitat i una possibilitat irrenunciable en el compromís d'ajudar els alumnes a desenvolupar un pensament computacional i exercitar el pensament raonat per explicar, per respondre des de la reflexió del propi coneixement, per comprendre i expressar el *com* i el *per què*, i no només respondre el *què*, el qual pot ser només el fruit d'un acte únicament memorístic. En aquesta línia, a l'Europa de principis del segle XXI, ja trobem països com Estònia, on els alumnes aprenien a programar a partir dels set anys, o bé realitats com la del Regne Unit i Finlàndia, que en el seu currículum d'ensenyament consideraven la programació com una assignatura obligatòria. Actualment, a Catalunya, la robòtica i la programació també estan integrades en el currículum de competències bàsiques en l'àmbit digital que han d'assolir els alumnes de secundària obligatòria.

FIGURA 2

Model de fitxa científicotècnica. Síntesi del projecte creat i desenvolupat al taller de robòtica (educació primària)



FONT: Centre tecnopedagògic [binomi][®], 2019.

Avaluació, autovaloració i coavaluació

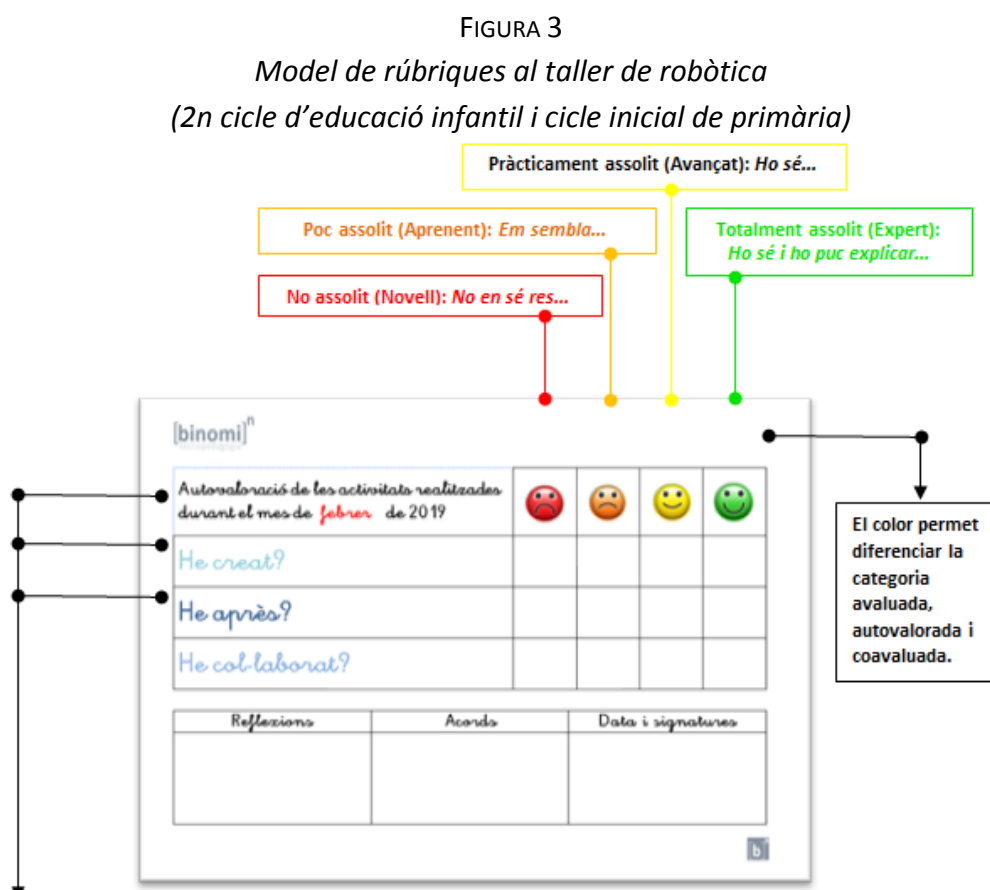
El procés d'avaluació de l'alumnat és continuat i està integrat en el propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge. En aquest procés avaluador es té molt en compte la capacitat creativa, la capacitat de trobar solucions i les estratègies que ha utilitzat cada alumne.

Durant dècades hem anat experimentant i investigant per afavorir al màxim instruments avaluadors que permetin analitzar la qualitat de les dades que es poden

recollir a partir del procés d'ensenyament i d'aprenentatge que viuen els alumnes, els professionals de l'educació i les famílies. Per això, els instruments d'autovaloració i coavaluació que hem dissenyat, els hem pensat perquè l'alumnat pugui anticipar i planificar com realitzar el propi repte amb criteris d'execució; pugui reconèixer la seva assimilació posant en joc criteris d'atribució, i pugui reflexionar per autoregular-se i desenvolupar criteris de responsabilitat. Instruments que també són d'utilitat als professionals, ja que ens serveixen per identificar els aspectes clau en què caldrà ajudar més i millor l'alumnat a aprendre, a compartir i a consensuar, etc., a la vegada que ens permeten determinar l'aprenentatge significatiu i reflexionar sobre el que cal dissenyar per millorar el procés personalitzat d'aquell alumnat que troba entrebancs per assolir amb èxit els propis reptes i els objectius desitjats. I a les famílies els permet acompanyar els fills en aquest procés evolutiu.

L'avaluació és integradora i amb uns criteris ètics i democràtics, perquè ajuda a entendre i a valorar tot el procés que s'ha seguit. Es defineix des del protagonisme de l'alumnat a través de l'autovaloració, la coavaluació, l'observació participativa del mestre i la seva valoració; també a partir de rúbriques (figura 3), determinades per la pròpia metodologia i didàctica, que faciliten l'autoregulació de l'alumnat.

A través de l'autocorrecció i l'autovaloració que l'alumnat fa del seus projectes de treball podem avaluar l'evolució dels processos cognitius i les necessitats educatives en cada moment del seu procés d'aprenentatge. Observar, valorar i avaluar de manera continuada les tendències, les habilitats, les capacitats i les possibilitats de cada alumne permet als professionals afavorir al màxim el seu desenvolupament i orientar-los en el marc d'aquesta evolució personal. En tot aquest procés, com ja hem esmentat, també tenim en consideració unes rúbriques dissenyades perquè l'alumnat aprengui a aprendre, conegui les pròpies possibilitats i habilitats, i pugui reflexionar i créixer en l'autoconeixement; unes rúbriques que també ens permeten reflexionar i innovar davant de les necessitats reals i els talents naturals de cada alumne.



FONT: Centre tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

L'avaluació final es fa realitat una vegada l'activitat ha acabat; és llavors quan l'alumnat exposa oralment l'experiència. Es demana a l'alumnat saber explicar *què ha fet, com ho ha fet, per què ho ha fet, les dificultats que ha trobat, els reptes que ha assolit, les millores que pot proposar després de l'experiència, etc.* Exposar el seu treball implica conèixer i assimilar correctament els continguts treballats. També es demana que concreti per escrit la síntesi del treball desenvolupat. Tot queda anotat en el seu gràfic personal o «contracte de treball personal» (Freinet, 1974). Aquests gràfics ajuden l'alumnat a fer una autoavaluació del seu esforç, evolució i avanç personal, i a nosaltres ens facilita sistematitzar cada pas del procés d'aprenentatge personalitzat des d'una estratègia d'avaluació continuada i formativa. A partir d'aquest gràfic personal de l'alumne i del diàleg que estableix, també es poden anar avaluant tendències, possibilitats, capacitats, talents naturals, etc. És una bona manera perquè els alumnes també es valoritzin a si mateixos basant-se en els resultats. Aquest recurs afavoreix l'educació en els valors i en l'edificació de coneixement de cada un dels

nostres alumnes, així com en l'aprenentatge de la gestió dels propis límits i possibilitats.

En aquest marc vital de co-avaluació i d'autovaloració, l'alumnat es pot autovalorar i pot considerar si ha assimilat, ha adquirit els nous continguts treballats i és capaç d'edificar coneixement i saber comunicar-lo de forma oral, mentre que a nosaltres ens permet valorar i avaluar si l'alumnat va interioritzant els coneixements treballats individualment o amb els altres companys que participen de la co-avaluació. Tot aquest acte avaluador finalitza sota l'aixopluc d'uns criteris democràtics quan l'alumnat expressa oralment i per escrit unes breus reflexions i uns acords de futur abans d'iniciar de nou una altra activitat tecnopedagògica.

Als professionals, aquesta avaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge descrit, també ens permet reflexionar, buscar i donar pautes per a la millora de la realitat del projecte tecnopedagògic. En el marc de la nostra realitat, l'avaluació és indispensable, ja que l'entendem com un acte educatiu que també té una funció fonamental en la construcció de la convivència ciutadana d'una societat democràtica.

Anàlisi i evidències

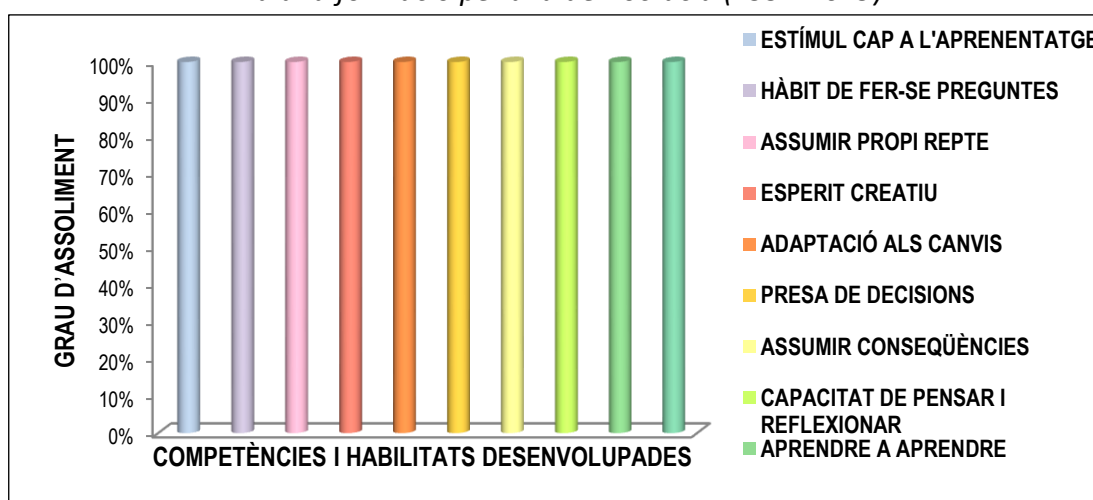
Fomentar aquesta realitat ens ha permès oferir un model pedagògic que personalitza el procés d'ensenyament i d'aprenentatge en un entorn que *facilita el pensament raonat i l'esperit crític, el desenvolupament competencial i la concreció de processos creatius que neixen al dedins dels alumnes*. També hem constatat com es desenvolupaven habilitats emocionals i socials com la col·laboració i l'emprenedoria.

Durant tot el nostre camí professional, des de l'observació participant, hem recollit evidències qualitatives i quantitatives, i uns indicadors quantitius prou destacables (gràfic 1) que ens ajuden a resumir els aspectes rellevants del procés educatiu viscut i vinculat a una formació per a la democràcia. Uns índexs quantitius i qualitius que validen com l'alumnat, en un espai tecnopedagògic com el descrit, on no només és consumidor de tecnologia sinó que també passa a ser-ne productor, assumeix els seus propis reptes, desenvolupa la possibilitat de fer-se preguntes, assoleix aprenentatges basats en la recerca i el mètode científic, troba tot allò que l'ha apassionat i l'ha encuriós a través d'aprenentatges experimentals, viu un aprendre i un desaprendre a

través d'experiències compartides i col·laboratives, desenvolupa la pròpia creativitat, i adquireix aquelles habilitats que li permeten pensar més enllà de les idees acceptades, amb aprenentatges basats en projectes personalitzats i reptes imaginats. És a dir, aquests exponents que hem recollit al llarg del temps ens permeten realitzar una anàlisi i compartir l'evidència que l'alumnat assoleix, a través d'aquest procés educatiu, unes habilitats i unes competències per resoldre situacions complexes, a la vegada que desenvolupa una actitud reflexiva davant la vida i aprèn a pensar per ell mateix.

GRÀFIC 1

Indicadors percentuals que dibuixen l'assoliment d'objectius tecnopedagògics vinculats a una formació per a la democràcia (1992-2019)



FONT: Equip tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

Els deu punts següents sintetitzen els objectius educatius assolits fins ara a través d'aquests tipus d'experiència transdisciplinària, multidisciplinària i interdisciplinària:

- S'ha facilitat la llibertat i la curiositat de cada alumne per aprendre a aprendre d'una manera molt personalitzada i amb esperit creatiu.
- S'han creat les condicions i situacions necessàries per ajudar l'alumnat a desenvolupar aquells processos que li permetran adaptar-se contínuament als canvis que ha d'afrontar i assumir al llarg de la seva vida.
- S'ha bastit un entorn d'aprenentatge per permetre a l'alumnat assumir prendre decisions i aprendre a assumir el propi fracàs i/o encert; és a dir, s'ha facilitat a l'alumne el fet de poder créixer en el sentit més ampli.

- S’ha permès a l’alumnat preparar-se per a aquelles realitats que possiblement mai podran ser tecnificades, tot assumint responsabilitats.
- S’ha encoratjat l’alumnat a prendre decisions complexes i assumir-ne les conseqüències per millorar i avançar en projectes complexos, ja que trobar aspectes a perfeccionar beneficia el pensament raonat i l’esperit crític.
- S’ha estimulat l’alumnat a aprendre i a desaprendre des de la pròpia responsabilitat i respecte, en un ambient de llibertat que facilita la creativitat, la reflexió i l’evolució; se’ls permet copsar que el fet de *decidir correctament* és un acte reflexiu (ni mecànic ni impulsiu!).
- S’ha promogut el fet de despertar i fer créixer la capacitat de pensar i reflexionar en cada alumne. Se l’ha esperonat a atrevir-se a pensar per ell mateix i a tenir el coratge per fer-ho.
- S’han desenvolupat al màxim les capacitats de cadascú i les habilitats per saber ser, saber estar, saber fer i saber.
- S’han fet realitat possibilitats i oportunitats d’aprenentatge, perquè cada alumne pogués arribar a respondre el *què*, el *com* i el *per què* del propi repte de manera reflexiva i des d’un pensament raonat.
- I, finalment, com a professionals, hem assolit punts de reflexió des de la pràctica participant en benefici de la millora dels processos d’ensenyament i d’aprenentatge vers el nostre compromís d’estar al servei de les persones.

L’analogia que hem plantejat en el títol ens ha permès establir una relació de semblança entre una «dieta alimentària» i la realitat de la robòtica com a «ingredient» significatiu en una «cuina pedagògica» que elabora «àpats personalitzats» en benefici d’un pensament raonat i crític. Pensem que ha estat una manera atractiva de compartir que, en el marc d’aquesta realitat pedagògica, com la que protagonitzem, sempre trobem l’oportunitat de confeccionar un «menú» farcit d’activitats tecnopedagògiques que fan possible una «dieta personalitzada». Aquest atreviment ens ha permès també presentar i compartir una «carta» d’un «bufet lliure», la confecció de la qual té lloc des del coneixement real de què ensenyar i de qui aprèn; perquè és en aquest tipus de context on la persona pot desenvolupar i crear el seu

propi trajecte educatiu, ja que se li poden respectar de manera natural les inclinacions, tendències i talents personals.

És evident que les condicions que es donen en una realitat com la nostra són de respecte i de comprensió, percebent-ho tot plegat d'una manera engrescadora per part dels propis protagonistes. És també, des d'un esperit il·lusionant, una comesa que promou una estratègia de formació permanent i d'innovació educativa constant. Una experiència que és fruit d'una pràctica reflexiva i una realitat professional fascinant.

Conclusió i prospectiva

Valorem l'experiència que estem comunicant a través d'aquest escrit com un ecosistema educatiu que es pot fer realitat també a temps complert, en un espai que aporta un valor afegit als aprenentatges i que permet connectar amb la realitat, alhora que promou l'acreditació d'aquelles competències necessàries per a la vida. Un espai educatiu real, de qualitat i amb equitat per a tothom que queda sintetitzat en els cinc criteris pedagògics inspiradors de la proposta presentada:

- Espai educatiu i inclusiu, amb equitat per a tothom.
- Personalització del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
- Acreditació de competències.
- Desenvolupament del pensament computacional, creatiu, crític.
- Aprenentatges connectats i profunds.

Com hem destacat al llarg de l'escrit, aquest procés d'ensenyament i d'aprenentatge és fruit d'un compromís ètic que sempre ha permès situar l'alumnat en el centre, dotant-lo d'una preparació i un exercici actiu basat en valors. Després de dècades fent realitat aquest compromís, al primer tombant del segle XXI, podem continuar afirmant que la nostra «cuina pedagògica» facilita oportunitats personalitzades com la robòtica o activitats com l'esmentada Filorob a través d'aprenentatges connectats i profunds. Des de la nostra visió psicoeducativa i tecnopedagògica hem comprovat que la clau de volta de l'èxit és respectar i estimar la curiositat de tots els alumnes, la capacitat d'admirar-se, la il·lusió, la voluntat de trencar barreres mentals, la confiança en les pròpies capacitats, etc.; és a dir, si el marc educatiu pot facilitar aquests factors

decisius i experiències personalitzades, l'alumnat aprèn significativament i desenvolupa un pensament reflexionat i computacional que li permet experimentar amb les pròpies competències i des de la pròpia realitat, com expressem de manera il·lustrada en l'esquema següent, en relació a *experimentar amb les pròpies competències i des de la pròpia realitat*. En efecte, l'alumnat aprèn:

- 1- *observant, captant incògnites*
- 2- *imaginant solucions*
- 3- *formulant respostes*
- 4- *construint resultats i*
- 5- *exprimint per comprendre i millorar la solució proposada*

FONT: Equip tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

L'alumne té unes *capacitats* i unes *competències individuals* que, a través d'activitats d'estimulació cognitiva com la robòtica, es poden desenvolupar amb èxit. L'alumnat estableix una activitat de caràcter intel·lectual en els centres nerviosos que controlen diferents processos psicològics i és a través de la robòtica que també es poden establir unes adequades modificacions en les pròpies aptituds i actituds. El *context cultural i familiar* que viu l'alumne també són condicions ambientals, sensibles i emocionals que harmonitzen el desenvolupament del propi pensament.

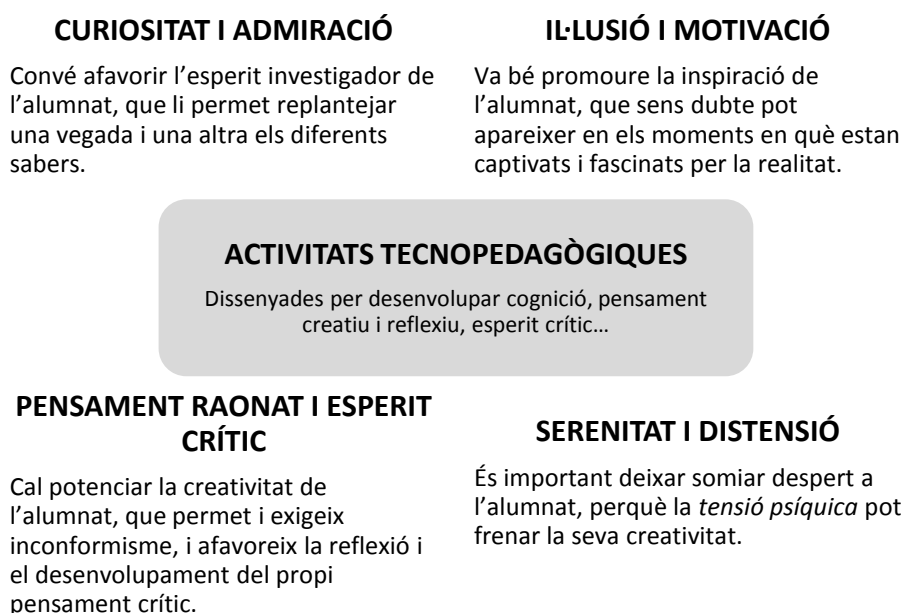
El present i el futur de l'experiència són engrescadors i apassionants. Els indicadors seleccionats (figura 4) sempre han identificat que la robòtica i altres activitats d'estimulació cognitiva que es realitzen en el context descrit obren finestres que eixamplen possibilitats sense límits i permeten garantir que els professionals puguem educar per a la democràcia.

La nostra vocació, formació i expertesa ens han ajudat a construir el projecte educatiu d'aquest nou espai tecnopedagògic, i a continuar lleials a un compromís profund vers un context educatiu que té la finalitat de facilitar i potenciar activitats d'estimulació cognitiva, on els alumnes poden idear els propis reptes i crear tot tipus d'enginyers per desenvolupar de manera transdisciplinària, interdisciplinària i multidisciplinària les pròpies competències i habilitats. Una realitat fascinant que permet a la persona crear i governar la seva pròpia existència.

Creiem convenient, doncs, generar de manera normalitzada entorns inclusius d'aprenentatge basats en l'activitat dels alumnes, on es respecti la seva iniciativa i la seva curiositat per comprendre i aprendre. Una realitat que respecti la diversitat des de l'equitat i que permeti a l'alumnat desenvolupar al màxim les seves capacitats cognitives i el seu pensament crític a partir d'experiències educatives que visquin dins un marc pedagògic democràtic.

FIGURA 4

Actituds, aptituds, competències i habilitats que, de manera harmònica, s'assoleixen a través d'activitats d'estimulació cognitiva, en el marc d'una realitat tecnopedagògica



FONT: Equip tecnopedagògic [binomi]ⁿ, 2019.

Bibliografia

Equip tecnopedagògic [binomi]ⁿ. (2019). Dins Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i Institut d'Estudis Catalans (coord.), *Col·loqui Internacional Héloïse*. Col·loqui celebrat a l'Institut d'Estudis Catalans el 7, 8 i 9 de febrer de 2019.

Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Laia.

- Mallart, J. (2009-2010). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 249-281. doi: 10.2436/20.3007.01.55
- Trilling, B. i Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. doi: 10.1145/1118178.1118215
- Zabala, A. (1995). *La pràctica educativa: Com ensenyar*. Barcelona: Graó.

Altres referències consultades

- Alimisis, D., Moro, M. i Menegatti, E. (eds.) (2016). *Educational Robotics in the Makers Era*. Cham, Suïssa: Springer.
- Basseda, J. (1994). *Taller de robòtica*. Barcelona: Escola d'Estiu, UPC.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors: Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Coll, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 13-17.
- Cornella, A. (2018). *Educació per a humans en un món de màquines intel·ligents: 100 idees i reflexions sobre la nova educació que la societat necessita*. Barcelona: Barcanova Editorial.
- Estebanell, M., López, V., Peracaula, M., Simarro, C., Cornellà, P., Couso, D., González, J., Alsina, A., Badillo, E. i Heras, R. (2018). *Pensament Computacional en la formació de mestres. Guia didàctica*. Girona: Servei de Publicacions UdG. Recuperat de https://94225fdd-970a-480f-90fc-6b83d9bd3ef5.filesusr.com/ugd/974be3_eba4fe7acbf14087926829485b9e2ee7.pdf
- Freinet, C. (1979). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Latorre, J. I. (2019). *Ética para máquinas*. Barcelona: Ariel.
- Miller, D. P., Nourbakhsh, I. R., Siegwart, R. (2008). Robots for Education. Dins B. Siciliano i O. Khatib (eds.), *Springer Handbook of Robotics* (p.1283-1301). Berlín: Springer International Publishing.
- Palacios, J., Marchesi, A. i Coll, C. (comp.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Teixidó, M. (2003). C. Freinet, potser el millor pedagog del segle xx. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 197-211. Recuperat de <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/3824/3823>
- Teixidó, M. (2017). *Pedagogia, ara*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Referències electròniques

- Arduino Blocks. Llenguatge de programació per blocs. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://www.arduinoblocks.com>
- Arduino. Controladora de robòtica. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://www.arduino.cc>
- Legu Education Innovation Studio. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://education.lego.com/en-us>

Micro:bit. Controladora de robòtica. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://microbit.org>

Python. Llenguatge de programació. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://python.org>

Scratch és un llenguatge de programació visual. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <https://scratch.mit.edu>

Snap4Arduino. Llenguatge de programació per blocs. Recuperat el 21 de juliol de 2019 de <http://snap4arduino.rocks>

Per citar aquest article:

Oliveras, M. de M. i Basseda, J. (2020). Àpats pedagògics personalitzats. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 161-184.

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

El projecte KBIP a l'Institut Baix Camp de Reus. Una metodologia d'innovació per a la millora dels resultats educatius amb alumnat amb NEE

The KBIP project at the Baix Camp Secondary School in Reus. An innovative methodology for the improvement of educational results of students with special needs

Teresa Morales^a i Carme Aragonès^b

^a Professora i cap del Departament de Diversitat amb alumnes amb NEE. Coordinadora catalana del projecte «ArchaeoSchool for the Future» (Erasmus+ KA2).

INS Baix Camp de Reus.

A/e: *tmorales@xtec.cat*

^b Professora de llengua a diversitat amb alumnes amb NEE.

Secretària executiva del projecte KBIP a Catalunya.

INS Baix Camp de Reus.

A/e: *marago29@xtec.cat*

Data de recepció de l'article: 28 de maig de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de setembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.144

Resum

Des de l'any 2009, a l'INS Baix Camp de Reus treballem amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) en el projecte basat en el treball col·laboratiu, iniciat al Quebec, KBIP (Knowledge Building International Project), el qual, a partir d'una pregunta inicial comuna en el marc del projecte COMconèixer, adaptem a les aules de diversitat del nostre centre, a partir de les necessitats dels nostres alumnes. La metodologia innovadora del programa permet que el nostre alumnat entri en contacte amb altres estudiants, alhora que se'ls potencia la integració i l'autoestima.

Aquest projecte reforça els processos d'ensenyament-aprenentatge significatiu i col·laboratiu, la interdisciplinarietat i l'ensenyament competencial, ja que s'hi

integren les tecnologies de la informació i la comunicació a través de materials multimèdia actuals. El projecte es porta a la pràctica amb els alumnes de 4t d'ESO dins d'una matèria optativa de tres hores setmanals. Treballem en grup reduït i, per tant, es tracta d'un ensenyament més individualitzat, en el qual s'incideix en mesures metodològiques intenses que repercuteixen, al mateix temps, en l'assoliment de les competències bàsiques del final de l'etapa d'ESO.

En la nostra metodologia de treball fomentem la recerca de coneixement a través d'unes preguntes que necessiten ser contestades amb respostes fonamentades en evidències, en les quals intervé l'autonomia i el sentit crític de l'alumnat. Un cop s'ha completat tot el procés, s'elaboren les conclusions, tenint en compte els propis punts de vista, els dels companys i les evidències científiques que s'han generat al llarg del procés de treball. A partir de l'anàlisi dels resultats, podem constatar evidències positives en la formació acadèmica i personal dels nostres estudiants perquè augmenten el seu lèxic, s'habituen a fer recerca, aprenen a analitzar el seu discurs, a treballar de manera autònoma i en equip, alhora que reforcen la seva autoestima i tolerància. En definitiva, progressen i consoliden els seus valors personals, en general.

Paraules clau

Educació secundària, treball col·laboratiu, reptes, diversitat, necessitats educatives especials, resultats educatius, millora, innovació.

Abstract

Since 2009, at the Baix Camp Secondary School in Reus, we have been teaching students with special needs by means of collaborative projects. This project, called the KBIP or Knowledge Building International Project, started in Quebec. It is based on an inquiring methodology and it is set within the framework of the COMconèixer project in Catalonia. We adapt our classes to the capacities of our students with special needs using an innovative methodology that enables them to come into contact with other students all over the world, empowering their self-confidence and integrating them into the academic world.

This project also strengthens significative teaching and learning processes, interdisciplinarity and educational competences, as well as integrating information and communication technologies into new existing multimedia formats. The project is carried out with 15-16-year old students in a 3-hour optional subject. We work with a small group of students and this allows us to use intensive methods that improve our students' skills.

Our method consists in building knowledge by using inquiring research. We pose big questions that have to be answered using evidence and that is the main reason why our students must use autonomy and critical thinking. Once they have completed the process, they write their conclusions using all the written information and the evidence. We observe positive results in our students' grades and in their own personal development because they improve their vocabulary, they get used to scientific research methods, they can assess their own speech, they learn to be autonomous, and every one of them becomes an important part of a learning community.

Keywords

Secondary education, , educational outcomes, collaborative work, , diversity, special needs, academic improvement, innovation.

Introducció

En la sessió d'anàlisi de juny de 2014 dels resultats educatius del Departament de Diversitat (taula 1), al nostre centre, la valoració de les matèries de llengua catalana (LC) i castellana (LS), al grup de 4t ESO D (aula oberta), no era ni l'esperada ni gens positiva respecte al treball realitzat a l'aula. L'assoliment de les competències bàsiques, en aquestes dues matèries, tampoc era del tot satisfactori, respecte de les nostres expectatives inicials.

A partir d'aquestes dades, l'equip docent va concloure que convenia donar un gir de timó als esforços pedagògics que fèiem tots per tal de millorar aquelles dades que teníem al davant.

TAULA 1

Resultats educatius al centre. Curs 2013-2014

4t ESO D (aula oberta)		LC4	LS4
Resultats	EXC./NOT.	2	2
	BÉ/SUF.	13	10
	INS.	7	10
Percentatge aprovats per matèria		68 %	54,5 %
Mitjana grup matèria		4,8	5,2
4t ESO D (aula oberta)		LC	LS
Alumnes aprovats		8	9
Alumnes suspesos		14	13
Percentatge aprovats per matèria		36,36 %	40,90 %
Alumnat 4t ESO D		22	
Grau absentisme periòdic del curs		15,34 %	

FONT: Elaboració pròpia.

El procés ensenyament aprenentatge

Davant aquest escenari de resultats baixos, vam decidir donar un enfocament diferent a les seqüències d'ensenyament-aprenentatge (E-A) de les llengües per millorar els resultats. L'objectiu era cercar un canvi metodològic en el procés d'E-A d'aquest

alumnat amb necessitats educatives diferenciades i que s'estengués en el temps a totes les àrees de coneixement d'aquests grups d'aula oberta. Per aquest motiu, ens vam plantejar d'iniciar un projecte d'innovació anomenat KBIP (Knowledge Building International Project) (Laferrière, 2002) al grup de 3r E (aula oberta), amb la finalitat de començar a treballar l'adquisició de les competències bàsiques un curs abans. Les línies de millora plantejades pel Departament de Diversitat es van recollir al projecte educatiu de centre (PEC) i al projecte de direcció del nostre centre.

En el nostre centre, l'INS Baix Camp, el projecte KBIP consta a la programació general anual (PGA), tant en els objectius estratègics com en el projecte curricular del centre (PCC), per millorar els resultats educatius, fomentar les llengües estrangeres, consolidar les pràctiques a l'estranger, com a eina formativa, i millorar la cohesió social.

Aquesta tasca es porta a terme als cursos de 4t ESO D (aula oberta), a l'optativa d'emprenedoria, amb el projecte KBIP, i de 3r ESO, a l'optativa de cultura clàssica, i també a les ciències socials, en una matèria optativa, fruit dels bons resultats que s'obtenien a llengua catalana i castellana. A poc a poc, el projecte s'ha anat estenent, d'aquí que també se l'inclogui a la matèria d'emprenedoria.

Aquest projecte es duu a terme en col·laboració amb diferents escoles i instituts del nostre país i els seus professors es troben periòdicament, dins la formació permanent del professorat, en xarxes de coordinació a Barcelona. La directora del projecte és la doctora Mireia Muntané i Tuca, directora del Centre de Programes Educatius Internacionals, i treballem amb centres com el Col·legi Sant Pau Apòstol de Tarragona, l'IE Costa i Llobera de Barcelona, l'INS Numància de Santa Coloma de Gramenet, l'Escola Andersen de Terrassa i l'Escola Sant Gervasi, així com amb la Universitat de Barcelona, la Universitat Blanquerna i la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, totes tres compromeses en la tasca d'investigació i aprofundiment educatiu del projecte.

El mètode d'ensenyament utilitzat: *knowledge building* ('construcció del coneixement') i *knowledge forum* ('fòrum del coneixement')

El mètode del *knowledge building* (KB), o programa COMconèixer a Catalunya, impulsa la construcció i la creació de coneixement de manera col·lectiva i col·laborativa. Aquest

mètode d'ensenyament i aprenentatge es basa en els principis socioconstructivistes de Vigotski, en l'activitat de l'alumne, els seus centres d'interès i en el diàleg entre els participants, tot adoptant com a directiva de comportament unes normes que la prestigiosa investigadora canadenca Marlene Scardamalia va postular sota el títol dels dotze principis de la construcció del coneixement (Scardamalia i Bereiter, 2003).

El mètode KB recolza en una eina informàtica anomenada *knowledge forum* (KF), en la qual les idees dels participants poden conèixer i créixer (poden ser revisades, corregides, augmentades i millorades) i que disposa del funcionament col·laboratiu per ajudar els participants a aprendre amb el grup, que no és el mateix que aprendre en grup. És, doncs, una plataforma virtual de comunicació asincrònica d'idees.

L'any 2017 vàrem treballar la versió 6 del KF, que ofereix les bastides cognitives per tal que els estudiants puguin construir un discurs basat en el mètode científic. Aquestes bastides són:

- *La meva teoria*
- *Necessito entendre*
- *Nova informació*
- *Aquesta teoria no pot explicar*
- *Una teoria millor*
- *Posant el nostre coneixement en comú*

El participant, abans de fer una contribució al KF6, ha de pensar sota quina o quines bastides organitzarà el seu discurs, en triarà una o més d'una i escriurà la seva contribució. Un altre participant pot llegir la contribució de qualsevol altre company i construir coneixement que faci referència a la contribució primitiva, i així successivament.

Aquest mètode, juntament amb l'eina cognitiva tecnològica del KF6, suposa una innovació que ajuda els participants a construir coneixement creatiu sobre temes que importen a la comunitat educativa. Aquest mètode es troba en plena sintonia amb l'aprenentatge i desenvolupament, per part dels estudiants, de les competències educatives per al segle XXI, redactades el 2010 per una comissió d'experts mundials en educació, tal com mostra la taula 2.

Aquesta taula relaciona les competències del segle XXI (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci i Rumble, 2011) amb les característiques de les comunitats de creació de coneixement (KB) (Scardamalia, Bransford, Kozma i Quellmalz, 2010).

TAULA 2

Relació entre les competències del segle XXI i les característiques de les comunitats KB

Competències del segle XXI	Característiques de les comunitats KB	
	Característiques a l'entrada	Alt nivell de KB
Creativitat i innovació	Interioritzen informació. Algú té les respostes o sap la veritat.	Treballen en problemes no resolts. Generen teories i models, prenen riscos. Planifiquen estratègies i persegueixen idees.
Comunicació	Socialització: discursos que condueixen a un determinat punt. Context limitat a treballar en petits grups o parelles.	Discurs que anima a avançar en un camp i a assolir fites importants. Anàlisi d'alt nivell i espais col·laboratius que contribueixen al treball entre iguals i augmenten les interaccions amb altres comunitats d'aprenentatge.
Col·laboració. Equips de treball	Tipus de treball en grups reduïts. La responsabilitat es divideix per tal de crear un determinat producte amb una finalitat concreta. El tot és la suma de les parts i no més que la suma.	Es comparteix la intel·ligència emergent de la col·laboració i de la competitivitat i es destaca el coneixement ja existent. Els participants interactuen productivament i treballen en xarxa amb les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). L'avançament de la comunitat d'aprenentatge es prioritza davant de l'èxit individual i s'agraeixen les contribucions de tots els membres.
Tractament de la informació. Investigació	Preguntes-respostes mitjançant la recerca i la compilació de la informació.	Anar més enllà de la informació donada. Expansió mitjançant idees improbables, amb la comunitat d'aprenentatge, per tal d'avançar en el coneixement.
Pensament crític, resolució de problemes i presa de decisions	Les activitats estan dissenyades pel professor. Els estudiants treballen en idees pensades per altres.	Treballen en activitats de pensament superior mitjançant el treball en comunitats de creació de coneixement. El nivell d'acompliment augmenta

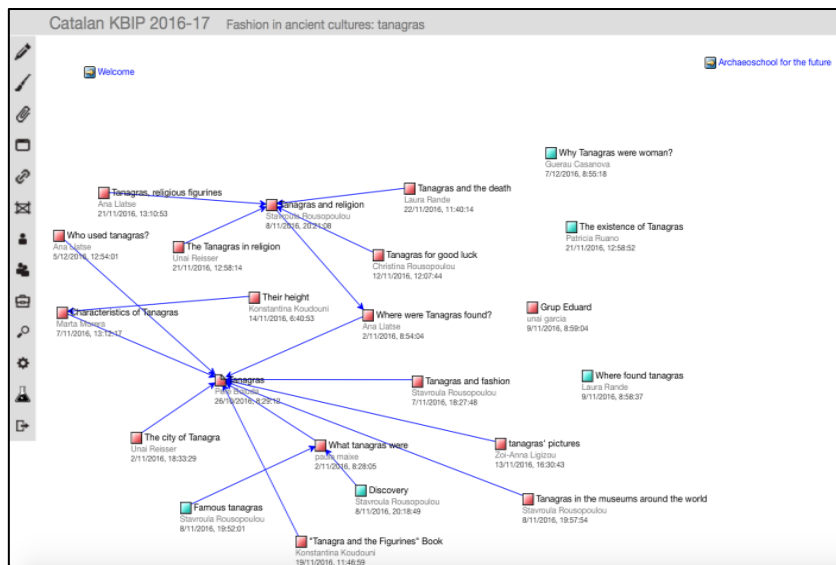
		constantment si els participants afronten problemes complexos.
Ciutadania local i global	Col·laboren amb les normes de comportament establertes per l'organització.	Se senten part activa de la comunitat de creació de coneixement i contribueixen a l'assoliment de l'objectiu global. Els membres de la comunitat valoren diferents punts de vista, comparteixen coneixement, exerceixen lideratge i segueixen un codi ètic propi.
TIC	Es familiaritzen amb l'ús d'un programari comú, recursos web i maquinari.	Les TIC s'integren en l'ús quotidià. Els espais de coneixement compartit s'utilitzen constantment i es posen a prova diàriament per part dels participants. Es connecten comunitats d'aprenentatge i els recursos TIC mundials.
Destreses per a l'educació permanent	El projecte individual obté més consistència a mesura que l'individu progressa.	El compromís és continu. Les oportunitats d'educació permanent són constants. Es poden etiquetar com a creadors de coneixement sense tenir present el context social d'on provenen els participants o les circumstàncies personals.
Aprendre a aprendre. Metacognició	Els participants enriqueixen l'organització, però els processos no estan sota el control dels participants.	Els integrants de la comunitat tenen la capacitat de liderar processos d'aprenentatge. L'avaluació està integrada dins l'aprenentatge com una millora individual i un enriquiment social.
Responsabilitat social i individual. Competència cultural	Responsabilitat individual dins un context local.	Els membres de l'equip desenvolupen i milloren els objectius de la comunitat mitjançant el reconeixement de dinàmiques culturals que permetin fer servir idees en benefici d'una societat canviant i multicultural.

FONT: Boluda, 2011, p. 79-80.

Seguidament, mostrem algunes captures de pantalla que il·lustren l'aspecte del KF6, (figures 1 i 2), un mapa cognitiu i una contribució.

FIGURA 1

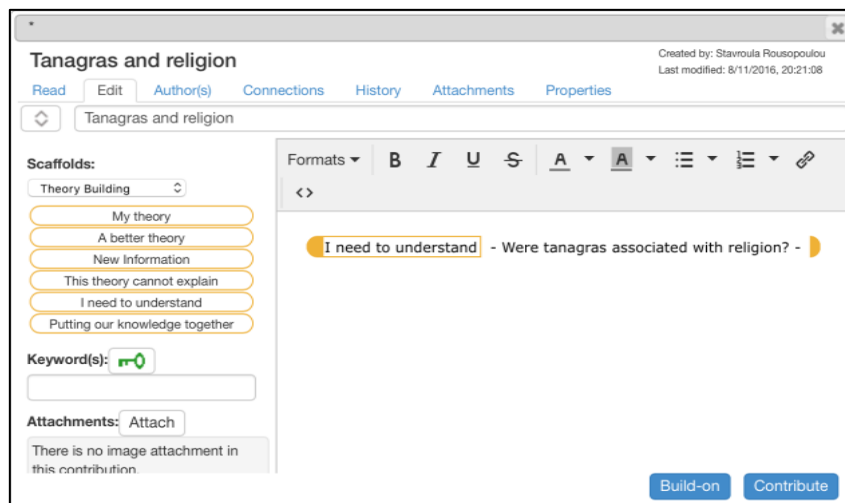
Aspecte del KF6 i mapa cognitiu del tema Tanagres desenvolupat per alumnes del projecte «ArchaeoSchool for the Future» (ASF)



FONT: KF6.

FIGURA 2

Una contribució amb la bastida cognitiva «Necessito entendre»



FONT: KF6.

Avaluació: els efectes aconseguits

Totes les programacions generals del nostre departament dels últims tres cursos contenen com a proposta de millora la consolidació del projecte KBIP, amb els consegüents objectius, continguts i indicadors per a la seva avaluació. La seva finalitat

és valorar-ne la viabilitat i l'impacte en el rendiment pedagògic i de cohesió social definits en el nostre PEC.

Progressivament, en les diferents anàlisis de resultats del nostre departament i a totes les nostres memòries de final de curs, dels darrers tres anys, hem anat veient que els nostres alumnes van millorant gradualment.

En les revisions anuals s'han anat observant amb cura tots els resultats, els avenços i les possibles deficiències. Tant a les reunions del centre com a les xarxes de treball de Barcelona, es presenten les dades i s'aporten millores en comú, que després es concreten individualment a cada centre i, per descomptat, al nostre departament. Amb la millora gradual dels resultats, hem anat veient la necessitat de continuar amb la implementació d'aquest projecte i de donar-li una continuïtat al llarg de tres cursos seguits.

Revisió: les millores proposades

Una forma de reconeixement de bones pràctiques és que el centre aportï recursos per a la millora.

Una de les estratègies portades a terme el curs 2015-2016 ha estat desplegar el projecte KBIP a dos cursos, ampliant-lo als alumnes de 4t, de manera que hi segueixin participant en un segon curs consecutiu. Així, la valoració final recolzarà en més elements objectivables.

Un altre dels recursos que el centre aporta al desplegament del projecte és el fet de dotar-lo de dues professores especialitzades en la metodologia KB per realitzar desdoblaments en les classes del KBIP. A més, el centre assegura la continuïtat del projecte dotant de formació KBIP el professorat que arriba a treballar al Departament de Diversitat del nostre centre.

Durant el curs 2015-2016, el desplegament del projecte va entrar en una fase superior de consolidació absoluta. Vam presentar el KBIP a la Unió Europea i ens van aprovar la proposta en un Erasmus+ KA2, de tres anys.

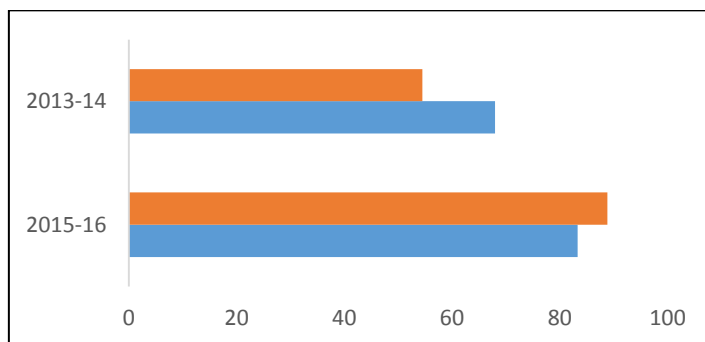
Nous resultats. Curs 2015-2016

A les taules 3, 4 i 5 que mostrem, es pot observar que durant els tres cursos que hem estat implementant el projecte KBIP, a les aules de diversitat, els resultats obtinguts han millorat notablement. D'un percentatge del 68 % (LC) i del 54,5 % (LS) el curs 2013-2014, hem passat a un resultat del 83,33 % (LC) i 88,88 % (LS). La qual cosa ens fa concloure que alguns dels motius pels quals els alumnes han superat els seus aprenentatges han estat l'aprofundiment dels continguts, l'esperit crític treballat, la creació de noves idees, la pràctica lingüística i la presa de consciència en l'elaboració del propi discurs.

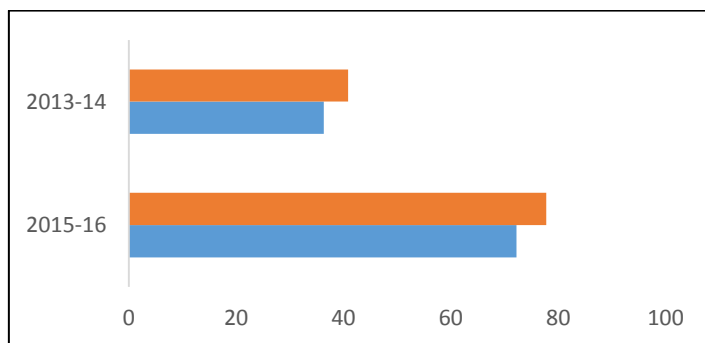
Pel que fa a la superació de les competències bàsiques (CB), teníem un 36,36 % (LC) i un 40,90 % (LS) el curs 2013-2014, enfront d'un 72,22 % (LC) i un 77,77 % (LS) d'aprovat el curs 2015-2016; per tant, també s'observa un clar augment en el seu rendiment.

TAULES 3 i 4

Percentatge d'aprovat, matèries



Percentatge d'aprovat, CB

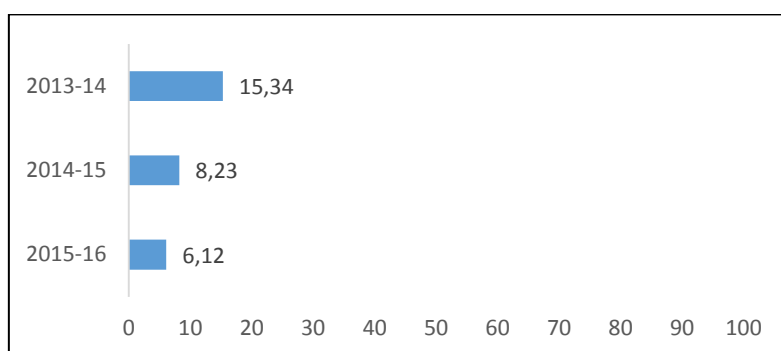


■ % aprovats LS ■ % aprovats LC

FONT: Elaboració pròpia.

Ahora, s'ha de tenir en compte que la motivació que aquest recurs innovador suposa a les aules ha incrementat l'assistència dels alumnes a classe. Partint del nostre indicador de centre, que explicita que l'índex d'absències de l'alumnat d'ESO no ha de ser superior al 5 %, en veiem una clara disminució durant els tres cursos: d'un 15,34 % el curs 2013-2014 a un 8,23 % el curs 2014-2015 i un 6,12 % el 2015-2016.

TAULA 5
Percentatge d'absentisme



FONT: Elaboració pròpia.

Responsabilitat social

Emprenedoria

El projecte es duu a terme dins de la matèria optativa d'emprenedoria, amb la finalitat de crear una cooperativa o diferents microempreses que venguin productes referents al lloc arqueològic propi, o bé la creació d'una empresa que es dediqui a promoure culturalment cada lloc arqueològic.

L'alumnat, a l'hora de prendre decisions, ha de ser capaç de col·laborar en la creació de microempreses i portar a terme les nocions bàsiques de democràcia estudiades fins ara. Hauran d'estudiar el registre legal, les inversions de diners, el màrqueting, les vendes, la comptabilitat...

Els alumnes i les alumnes podran fabricar i vendre clauers, calendaris, llibretes i samarretes amb els motius arqueològics corresponents. Cada alumne/a podrà invertir un capital inicial a la seva microempresa, i hauria de recuperar la inversió i obtenir alguns beneficis i donar-los a una ONG.

Perspectiva de futur: un pas més enllà

Fins ara, hem vist que la implantació d'aquest projecte ha estat positiva per als nostres alumnes en la xarxa local, i de cara a millorar encara més, hem desplegat el projecte en l'àmbit internacional. Des del curs 2015, l'INS Baix Camp forma part d'un projecte europeu en el qual els tres països participants també utilitzen la metodologia KBIP, que és la nostra aportació innovadora al projecte.

Dins d'aquest projecte europeu, vam desenvolupar l'aplicació de la teoria del *knowledge building* i els avantatges que es poden obtenir de la relació d'aquesta teoria amb les competències del segle XXI.

L'ASF (ArchaeoSchool for the Future) es va pensar i crear al llarg dels mesos de novembre i desembre de 2014, es va allargar fins al març de 2015 i va integrar països com Catalunya, Itàlia i Grècia, rics en patrimoni arqueològic. Catalunya aportava les restes arqueològiques romanes de Tarragona i l'emplaçament de l'antiga colònia grega d'Empúries; Itàlia, les troballes romanes de Verona, i Grècia, la ciutat antiga de Messènia, al sud de la regió grega del Peloponès. El projecte va ser aprovat el mes de juliol de 2015 i preveu tres anys de treball i estudi profund de les cultures i patrimoni dels tres països. També es facilita la mobilitat de tècnics, professorat i alumnat als tres llocs arqueològics i un pressupost que cobreix les despeses dels viatges, les activitats i les publicacions dels productes que s'han de generar després de tres anys de treball intens i satisfactori.

L'ASF és un Erasmus+ KA2: un projecte europeu, com ja hem dit, en el qual organitzacions de diferents països treballen conjuntament per desenvolupar coneixement, compartir i transferir bones pràctiques educatives i innovar en els camps de l'educació i la formació del professorat i tècnics educatius, i també formen el jovent en la cooperació internacional i la integració de diferents cultures. Precisament, el curs passat el nostre alumnat va participar a la conferència biennal de la World Federation of Associations of Teacher Education (WFATE) a Barcelona, exposant-hi, conjuntament amb l'alumnat del Col·legi Sant Pau Apòstol de Tarragona i el dels altres dos països participants, i davant de personalitats reconegudes en el món de la pedagogia, les conclusions de tot el treball realitzat a la trobada amb els alumnes grecs i italians.

Sis centres educatius de secundària de Catalunya, Itàlia i Grècia, la Universitat Ca' Foscari de Venècia, el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, el Museu d'Arqueologia de Kalamata i el Centre d'Educació Ambiental de Kalamata (Grècia) participen en un projecte europeu sota les condicions d'Erasmus+ KA2. Comparteixen metodologies educatives innovadores com el *knowledge building*, el paradigma ICE (*ideas, connections, extensions*), *learning by doing*, l'emprenedoria i una projecció de futur.

Aquesta experiència va resultar un èxit, ja que va ser una gran vivència personal i de cohesió social per als nostres alumnes, donades les seves característiques especials.

Aquesta connexió entre tantes persones, l'entesa de professionals provinents de disciplines diferents, l'educació superior i la formació permanent es donen la mà per assolir quotes de cultura insospitades. El passat és el present del futur.

FIGURA 3

Logotip de l'Erasmus+ KA2



FIGURA 4

Exposició dels nostres alumnes a Kalamata (Grècia) amb les màscares gregues de creació pròpia



FONT: Elaboració pròpia.

Innovació

Es tracta d'un projecte que descriu una manera determinada de concebre l'educació escolar, on el coneixement i la intervenció en la realitat es construeixen sota una nova visió.

Des de la perspectiva de l'equip docent implicat en la innovació, el projecte possibilita que el professorat incorpori els principis socioconstructivistes en una proposta de

formació de l'alumnat de secundària, i ho fa mitjançant el disseny d'unes pràctiques educatives centrades en l'alumne/a.

S'opta per un aprenentatge actiu de l'alumnat, intentant afavorir un aprenentatge per co-construcció, a partir de potenciar, entre d'altres, les negociacions socials, el conflicte cognitiu, els aprenentatges significatius, la seva funcionalitat i els processos d'autoregulació.

La clau de la innovació rau en el fet que, per a l'alumnat, la finalitat directa no és aprendre uns continguts disciplinaris, sinó assolir l'objectiu de coneixement que el preocupa.

L'alumnat arriba a uns resultats a partir de les idees inicials que tenia, dels problemes que se li plantejaven, dels diferents passos seguits, del paper que ha tingut amb relació al seu propi aprenentatge i la participació del grup. La valoració de la feina feta se centra en els avenços assolits, però també en la resolució dels entrebancs.

Conclusions

El projecte KBIP a l'INS Baix Camp ha produït un impacte pedagògic extraordinari des del punt de vista del canvi de rol del professorat, l'interès en la innovació educativa, la cooperació internacional, la significativitat en els aprenentatges, un avenç en l'ensenyament competencial i l'obertura de l'institut a d'altres administracions europees.

Des del punt de vista de la classe, treballar en aquesta metodologia activa canvia la perspectiva de l'alumnat, ja que deixa de ser un subjecte passiu i s'entrega per complet a la motivació per la investigació i pel treball col·laboratiu, a la vegada que millora el discurs competencial en l'àmbit lingüístic i s'observa una clara millora en la cohesió social a l'aula.

Es tracta, doncs, d'un treball amb projecció de futur i que integra els set entorns d'aprenentatge i d'innovació de la naturalesa de l'aprenentatge de l'OCDE (Dumont, Istance i Benavides, 2010):

1. Els estudiants són la part central, concepte metacognitiu.
2. Els estudiants aprenen col·laborativament.

3. Els professionals estan atents a les motivacions i les emocions de l'alumnat.
4. Hi ha diferents estils d'aprenentatge.
5. Requereix desafiaments, reptes i treball, però no sobrecàrrega.
6. S'avalua l'alumnat d'allò que ha assolit, valoració d'expectatives.
7. Hi ha connectivitat horitzontal.

Nota: L'estratègia particular del nostre centre és que apliquem el projecte amb alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), i es tracta de l'únic amb aquestes característiques, tot i que en alguns cursos també s'ha implementat en aules ordinàries a 1r d'ESO en la matèria de llengua anglesa, per promoure, fonamentalment, l'ús de l'anglès com a llengua internacional.

El projecte també ha estat altament contrastat pel Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya, que ha publicat els resultats de l'avaluació en els volums núm. 8 (2006) i núm. 32 (2015). Un dels centres escollits per a l'avaluació va ser el nostre perquè destacava pel seu tipus d'alumnat.

Bibliografia

- Laferrière, T. (2002). *Coélaborer à l'aide du Knowledge Forum dans l'ÉÉR (école éloignée en réseau): Guide pédagogique*. Recuperat el 26 de maig de 2019 de https://www.telelearning-pds.org/doc_eer/kf_pedago
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. Dins J.W. Guthrie (ed.), *Encyclopedia of Education, Second Edition* (p.1370-1373). Nova York: Macmillan Reference.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B. i Quellmalz, E. (2010). New Assessments and Environments for Knowledge Building. Dins P. Griffin, B. McGaw i E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 231-300). Nova York, NY: Springer.

Altres referències bibliogràfiques

- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitives Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327. doi: <https://doi.org/10.11225/jcss.9.321>
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (2005). Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. Dins M. Fullan (ed.), *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change* (p. 5-22). Dordrecht: Springer.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. i Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. Dins P. Griffin, B. McGaw i E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). Nova York: Springer.
- Boluda, P. (2011). *Creación de conocimiento en el aula mediante el uso de las TIC: Un estudio de caso sobre el proceso de aprendizaje*. (Tesi doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Catalunya). Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/42936>
- COMconèixer. (2010). Recuperat el 3 de gener de 2017 de <http://cdl3.cdl.cat/COMconeixer/cat/presentacio.html>
- Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Fostaty, S. i Wilson, R. J. (2000). *Assessment & Learning: The ICE Approach*. Winnipeg (Canadà): Pegui's Publisher.
- Gros, B., Garcia, I. i Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 12(2), 115-138. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.2.12.903>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. i Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining

Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. doi: <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>

Knowledge Building. Professional Development. Recuperat el gener de 2017 de <http://ikit.org/professionaldevelopment/knowledge-forum>

Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. Dins B. Smith (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (p. 67-98). Chicago, IL: Open Court. Recuperat de <https://ikit.org/fulltext/2002CollectiveCog.pdf>

Per citar aquest article:

Morales, T. i Aragonès, C. (2020). El projecte KBIP a l'Institut Baix Camp de Reus. Una metodologia d'innovació per a la millora dels resultats educatius amb alumnat amb NEE. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 185-201.

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

Tots iguals, tots diferents

Everybody's equal, everybody's different

Rosa Maria de la Fuente Castelló

Directora de l'Escola Espai 3, de Sant Joan Despí.

A/e: rfuentes@xtec.cat

Data de recepció de l'article: 7 de juny de 2019

Data d'acceptació de l'article: 15 d'octubre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.145

Resum

Amb aquesta experiència es vol posar en valor el fet que la democràcia hauria de formar part dels currículums dels nostres centres, com a valor implícit per treballar des de petits. Ens preocupava molt com portar a terme i implementar aquest valor com a part d'un projecte transversal de centre. Per això, fa quatre cursos vam encetar aquest projecte per fomentar valors democràtics dins d'un context inclusiu.

D'una forma senzilla i protagonitzada pels infants, treballem diverses competències transversals en les quals la democràcia i el seu valor és l'estratègia base. «Tots iguals, tots diferents» neix com una necessitat de donar resposta als reptes de l'escola: formar persones amb esperit crític, plenament democràtiques i solidàries. Es tracta de formar persones obertes a una societat diversa i enriquida per aquesta diversitat.

Paraules clau

Diàleg, acords, diversitat, inclusió, debat, reflexió, col·laboració, compartir, consens, empatia.

Abstract

This experience is intended to place value on the fact that democracy should form part of the curricula of our schools as an implicit value to work with from an early age. Our concern was how to implement this value in a cross-curriculum project. That is why four years ago we started this project promoting democratic values within an inclusive context.

We work on cross-curricular competences in a simple way in which pupils are the protagonists, with democracy as the basic strategy. "Everybody's equal, everybody's different" arose in response to the necessity of finding answers to

school challenges by training people to be critically aware, absolutely democratic and caring. Our main goal is to educate open-minded people to live in a diverse society that is enriched by its diversity.

Keywords

Dialogue, agreement, diversity, inclusion, discussion, reflexion, collaboration, sharing, consensus, empathy.

Introducció

La democràcia és un valor que cal aprendre des de ben petits, per assegurar-ne el respecte i la continuïtat. Cal tenir en compte el valor social de l'educació, ja que «una societat que no tan sols canvia, sinó que té també l'ideal del canvi, tindrà normes i mètodes d'educació diferents d'aquella altra que aspiro a la perpetuació dels seus costums» (Dewey, 1995, p. 77).

Dins de la nostra escola ens preocupava com abordar de forma transversal el tema de la diversitat i la inclusió. Observàvem que malgrat que a tots els cursos es tractava aquest tema, calia donar-li el valor i el temps per treballar-lo de forma global, des de tots els angles i a tots els nivells. A més, creiem fermament que els valors democràtics com el diàleg i el consens, cal també treballar-los des dels primers nivells escolars per tal d'implementar-los progressivament dins els centres. Cal tenir en compte que «l'escola és el primer espai on es practica el diàleg, on se sembren les primeres llavors d'una ciutadania crítica i activa. És l'àgora on el subjecte comença a conuiu democràticament...» (Carbonell, 2018, p. 21).

És dins d'aquest context que ara ja fa tres cursos vam engegar un projecte titulat «Tots iguals, tots diferents», on durant una setmana del segon trimestre del curs, tots els nostres infants treballen algun tema sobre la diversitat, viva a les nostres aules i també a la nostra societat. El projecte és de centre i es realitza de forma transversal.

D'uns anys ençà, el paper de les famílies a l'escola s'ha revaloritzat, perquè entenem que són un referent i un recurs educatiu i que el seu paper ha de ser de col·laboració amb els centres. Des del nostre projecte, parlar de comunitat educativa és també parlar de com les famílies han de col·laborar amb l'escola.

En aquest sentit, les famílies fan la seva aportació, ja que el seu paper és vital en el desenvolupament dels infants. En la nostra experiència, aquest és un element molt potent amb el qual hem guanyat complicitat amb les famílies, amb un únic objectiu: treballar junts per a la millora de l'educació dels seus fills.

Val a dir que hem observat com aquest interès a ser participants directes dels aprenentatges dels seus fills, s'ha anat gestant i ha anat creant un projecte compartit d'escola, amb diverses accions, una de les quals queda implícita en aquest article. Per tant, les recomanacions de la UNESCO, que ens diu que «un pilar bàsic de l'educació hauria de ser aprendre a viure junts i conèixer millor els altres, la seva història, tradicions i espiritualitat, per poder crear un esperit nou que impulsi la realització de projectes comuns [...]» (Delors, 1996, p. 22), inspiren aquest projecte.

És des d'aquesta perspectiva que veiem necessari treballar la democràcia com a valor a l'escola. La democràcia esdevé, doncs, una estratègia que permet anar desenvolupant aquest projecte des d'una doble vessant. En aquest sentit, cal veure el fet de treballar la diversitat com una oportunitat de millora i creixement personal, a més de fer servir els mecanismes democràtics com a eines imprescindibles per prendre decisions consensuades; és a dir, aprendre a respectar l'opinió de l'altre com una necessitat per poder construir un projecte comú.

Les fases del projecte

En primer lloc, i a proposta de famílies i claustre, es tria per votació un tema de treball relacionat amb la diversitat a les aules. Tot seguit, els delegats i delegades (des de primer de primària) que conformen el consell de delegats i delegades del centre es reuneixen amb la directora, la qual presenta el tema escollit. Donem molta importància al fet que «l'actitud democràtica implica la comprensió, posar-se en el lloc de l'altre i intentar buscar solucions als problemes plantejats, els participants han d'aprendre a pensar críticament...» (Pérez, 1997, p. 20).

En aquesta reunió fan propostes sobre possibles activitats. Aquestes activitats les portaran a les aules com a proposta, on, amb el seu tutor, les debatran i recolliran noves propostes, consensuades per tothom. En una última reunió amb tots els

delegats dels cursos es posen en comú les propostes finals que es presentaran a cada classe.

El claustre i les famílies també fan les seves propostes i, després d'escoltar a tothom, l'equip directiu i les coordinadores pedagògiques fan la proposta final.

Durant una setmana es porten a terme les activitats del projecte escollit a les diferents aules. Algunes d'aquestes activitats són compartides per diversos nivells i pels *padrins* amb els seus *fillols*. És important remarcar que a l'escola hi ha un projecte d'educació emocional, en el qual una de les actuacions és nomenar un padrí/na de quart de primària i un fillol/a de P3, que mantenen la relació fins que els infants de sisè marxen i els petits arriben a primer. Al final d'aquesta setmana compartim les activitats amb les famílies a les xarxes socials i al web del centre.

Val a dir que l'impacte d'aquest projecte és molt valuós per treballar la diversitat i l'empatia amb estratègies pròpies de la societat democràtica com el diàleg i el consens.

El projecte «Tots iguals, tots diferents»

El curs 2016-2017 vam incloure un projecte a la nostra escola per tal de tractar el tema d'una malaltia (el càncer) que afectava directament una de les nostres alumnes.

La mare de l'afectada va acudir a l'equip directiu per tal de donar visibilitat a aquesta malaltia i demanar suport. No vam dubtar, des de l'equip directiu i el claustre, a donar suport a aquesta iniciativa amb totes les nostres eines.

A partir d'aquí, s'inicià un treball amb tot l'alumnat, amb la intenció de sensibilitzar infants, famílies i mestres. El resultat fou molt exitós en tots els sentits. Des d'aleshores s'ha anat desenvolupant una bona participació entre família i escola per tal de donar a conèixer situacions reals dels nostres alumnes i aconseguir que el conjunt de l'alumnat fos capaç d'empatitzar-hi.

Durant el segon any (2017-2018) vam tractar la síndrome de Stickler i el curs 2018-2019, l'autisme. El curs 2019-2020, el tema que tractarem serà el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH).

Són síndromes d'alumnes que tenim al centre i que veuen reforçada la seva autoestima, alhora que tots els infants aprenen què vol dir viure amb aquestes patologies. Tots aprenem de tots.

Durant una setmana del segon trimestre compartim des de les aules tot tipus d'activitats per fomentar una actitud inclusiva, tot fent veure la necessitat de posar-se en la pell dels altres i valorant tots els infants des de la seva singularitat (figures 1 i 2).

FIGURES 1 I 2

El projecte portat a les aules



FONT: Elaboració pròpia (© de l'autora).

Els objectius per treballar els valors democràtics i la diversitat

Amb aquest projecte ens plantegem assolir diversos objectius, tals com:

- Treballar la diversitat a les aules fomentant l'empatia.
- Compartir, amb tots els membres de la comunitat educativa (famílies, mestres i alumnes), activitats de reflexió sobre la diversitat.
- Treballar des de les aules acords per portar a terme les diverses activitats. Reflexionar sobre aquests acords.
- Gaudir de la diferència com un fet enriquidor i de creixement personal.
- Treballar els valors democràtics com el consens i el diàleg des de les aules.

Les activitats desplegades

Vam seguir una sèrie de passos encaminats a portar a terme el projecte. En primer lloc, vam contactar amb la comissió de famílies del projecte inicial, a fi d'aportar idees i contactes per facilitar les activitats a treballar. L'equip directiu, conjuntament amb coordinadores i cicles, treballen les activitats adequades a cada nivell. Per exemple, els dos primers cursos van fer un taller de polseres solidàries, que després es van vendre al centre, i la recaptació anava a parar a les entitats que investigaven la malaltia o síndrome tractada.

Des del consell de delegats, amb la directora, es treballen i acorden els trets fonamentals de la malaltia o síndrome i es reflexiona el que això suposa per al dia a dia de les persones afectades. Després, els delegats ho treballen a l'aula, aportant idees a les reflexions inicials, i acorden activitats per donar a conèixer i entendre el que suposa viure amb la síndrome o malaltia. Aleshores, durant tota la setmana, es treballa a les tutories des de P3 fins a 6è la síndrome o malaltia, on s'inclouen les activitats compartides amb les famílies.

Cal destacar que compartim activitats barrejant infants de diversos nivells (padrins/es amb els seus fillols/es), i que aquest fet és ja molt enriquidor en si mateix.

Més endavant, es fa difusió del projecte des del web de l'escola i a les seves xarxes socials. Compartim amb les famílies i l'entorn (Ajuntament, entitats) les activitats portades a terme en una trobada, per compartir el que hem anat aprenent en forma d'obra teatral, polseres solidàries o manualitats per vendre i recaptar diners, que han anat a parar a diverses fundacions i a l'Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona.

La nostra valoració (conclusions)

Els resultats i les evidències d'èxit del projecte són nombrosos. Voldria destacar que la comunitat educativa ha de treballar de forma conjunta i en una direcció perquè els infants treguin el màxim profit del seu desenvolupament personal.

Cal comptar amb les famílies com a part vital del procés d'aprenentatge que comença a la llar i continua a l'escola. Educar en el diàleg i el consens com a valors democràtics fa que els futurs ciutadans interioritzin aquests valors, els facin visibles en el seu dia a

dia i els posin en valor. La diversitat és una font de creixement i de riquesa per a la nostra societat i cal educar per incloure-la com un valor irrenunciable i necessari.

Aprenem tot fent, i això implica incorporar estratègies democràtiques en la vida escolar: consell de delegats/des, associació de famílies d'alumnes (AFA), consell escolar, claustre.

Cal tenir en compte el valor democràtic d'aquest projecte i fer-ne partícip tota la comunitat educativa. Només així les millores en l'educació i les millores en la societat seran una realitat i no només una utopia. Educar en democràcia és educar en el pensament crític, un pensament reflexiu i creatiu. Un pensament que vulgui aportar millores a la societat, una societat diversa, enriquidora i necessàriament solidària.

Si volem millorar la nostra societat a partir de l'educació, cal treballar la diversitat, la inclusió i l'empatia per assegurar que els nostres alumnes, ciutadans del futur, siguin els protagonistes d'un canvi de visió, on la diferència serà un valor i on el diàleg, el consens i l'escolta de «l'altre», és a dir, els valors democràtics, els signes que lideraran aquesta millora.

Creiem que en una societat inclusiva cal formar des de l'escola en la diversitat i, conjuntament amb les famílies, treballar aquest valor com una oportunitat de creixement personal dels nostres alumnes. L'experiència d'aquests tres cursos ens ha permès considerar el projecte «Tots iguals, tots diferents» com a consolidat.

Bibliografia

- Carbonell, J. (2018). Com pensar, no què pensar: el poder de la conversa. Dins J. Feu i X. Besalú (coord.), *Democràcia, política i educació: 1 d'octubre 2017 a l'escola* (p. 21-27). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Dins J. Delors *et al.* (eds.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (p. 8-30). Madrid: Santillana, UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (reimpr. any 2002). Madrid: Morata.

Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia: Estrategias educativas*. Madrid: Popular.

Altres referències consultades

Associació de Mestres Rosa Sensat. (2009). *Fer de mestre a l'escola democràtica: Escola d'Estiu 2008*. Recuperat de https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_2008.pdf

Tomé, A. i Rambla, X. (eds.) (2001). *Contra el sexismo: Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis; Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Torrego, J. C. i Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

UNESCO. (2015). *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

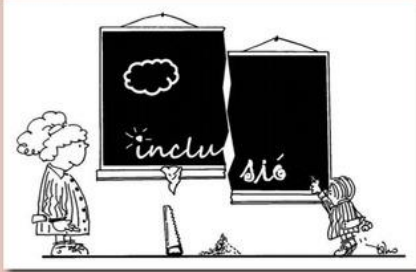
Per citar aquest article:

Fuente, R. M. de la (2020). Tots iguals, tots diferents. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 203-210.

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

Ressenya bibliogràfica

**INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA
EN ALUMNAT AMB NECESSITATS
ESPECÍFIQUES DE SUPORT
EDUCATIU**



Diana Marín Suelves
Amelia Mañá Lloria
(Coordinadors)



***Intervenció psicoeducativa
en alumnat amb necessitats
específiques de suport educatiu***

Diana Marín i Amelia Mañá (coord.)

València: Tirant Humanidades, 2019

Vicente Gabarda

vicente.gabarda@uv.es

Departament de Didàctica i Organització Escolar,
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la
Universitat de València.

L'atenció a la diversitat constitueix un dels principis que fonamenten els sistemes educatius. La idea que sustenta aquest principi és el concepte d'inclusió, que té com a objectiu que tots els nens i nenes tinguin l'oportunitat de rebre una educació de qualitat en un entorn normalitzat i sempre atenent a les seues necessitats específiques.

Baix aquesta perspectiva, i al marge de ser una qüestió que està regulada per les diferents normatives per a cadascuna de les etapes educatives, el requisit de donar un suport educatiu en funció de les capacitats diverses és una preocupació que es materialitza en altres esferes adjacents a la pròpia praxi educativa. D'aquesta manera, sorgeix la necessitat d'incloure continguts relacionats en els plans de formació inicial i permanent del futurs mestres i mestresses, així com dels que estan en exercici.

Partint d'aquesta realitat, que adopta com a natural un context educatiu divers en orígens, característiques i capacitats, aquest llibre tracta d'apropar-se a la introducció de conceptes de base al voltant de la intervenció amb els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, emmarcant-la en la formació inicial que es proposa en els graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària de la Universitat de València.

El llibre, que és el resultat del treball conjunt dels departaments de Didàctica i Organització Escolar i de Psicologia Evolutiva i de l'Educació d'aquesta institució, tracta d'oferir estratègies docents per a l'atenció d'aquests estudiants des d'una perspectiva psicoeducativa, dotant el fenomen d'una dimensió global.

Des del pròleg, escrit per Pilar Arnaiz Sánchez, catedràtica del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Múrcia, es proposa una reflexió sobre l'aplicació del concepte d'inclusió a l'àmbit educatiu, assumint la relació entre ambdues qüestions i la diversitat com els fils conductors de la resta del llibre.

Després d'una introducció per part de les coordinadores de la publicació, Diana Marín Suelves i Amelia Mañá Lloria, totes dues professores dels departaments que han treballat conjuntament, trobem un total de tretze capítols estructurats en dos blocs de contingut.

D'una banda, hi ha un primer bloc d'onze capítols. Els dos primers serveixen per a contextualitzar el fenomen d'estudi. Concretament, en el primer ens presenten l'evolució de l'atenció a la diversitat, de manera que ens permet endinsar-nos en els canvis teòrics i pràctics que l'han condicionada. D'altra banda, el segon aborda les mesures organitzatives i curriculars en les necessitats específiques de suport educatiu, analitzant les transformacions que s'han introduït en les normatives i els condicionants interns i externs al centre educatiu que han de tindre en compte per atendre-les de manera real i efectiva. Els següents nou capítols, que també formen part del primer bloc, introdueixen i analitzen de manera detallada els diferents tipus de trastorns que requereixen actualment suport educatiu en els centres educatius. D'aquesta forma, es presenten les característiques i necessitats del trastorns específics de l'aprenentatge: el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat, els problemes de conducta, la discapacitat intel·lectual, el trastorn de l'espectre autista, les altes capacitats, la discapacitat motora, la discapacitat visual i la discapacitat auditiva. En totes elles, al marge d'exposar-ne la definició, prevalença i avaluació, es proposen respostes educatives i activitats pràctiques per a una atenció adequada a les necessitats concretes de cada col·lectiu.

El segon bloc, que està constituït únicament pels dos capítols finals, pretén ampliar els col·lectius que necessiten suport educatiu, donant visibilitat al trastorn del llenguatge i

a les malalties cròniques. Amb una estructura similar a la dels capítols precedents, es conceptualitza cadascun d'ells, descrivint les tècniques d'avaluació i proposant respostes educatives i activitats pràctiques.

Sobre la base de tot el que s'ha plantejat, es pot dir que el llibre constitueix una aproximació d'una qualitat notable als fenòmens d'atenció a la diversitat, d'educació inclusiva i a les necessitats específiques de suport educatiu. El fet de contextualitzar conceptualment i normativament totes aquestes qüestions, permet comprendre el plantejament que impregna cadascun dels capítols posteriors. En relació a aquests, el nivell de profunditat per a l'anàlisi de cadascun dels trastorns permet entendre'ls teòricament des de les perspectives psicològiques i pedagògiques, conèixer-ne la prevalença en les aules i les principals tècniques per a avaluar-los. Igualment, el component aplicat que aporten les respostes educatives i les activitats pràctiques constitueixen elements primordials per a abordar la intervenció psicoeducativa d'una manera més adequada.

És destacable indicar que, encara que la finalitat del llibre està orientada a introduir els diferents fenòmens en la formació inicial dels futurs mestres d'Educació Infantil i Primària, el seu llenguatge i plantejament poden resultar de gran utilitat per a qualsevol professional vinculat amb l'educació (per exemple, mestres en exercici) o la pedagogia (psicòlegs, psicopedagogs, educadors socials, etc.) que hi estigui interessat. Així mateix, pot resultar una font de consulta de valor per a famílies i altres col·lectius que treballen o tracten de manera habitual amb casos de diversitat.

En conclusió, estem davant d'una obra que, lluny de proposar solucions úniques i descontextualitzades, tracta de sustentar de manera sòlida cadascun dels trastorns, de manera que les respostes puguin ser plantejaments generals des dels quals adequar la intervenció amb cada persona. I és que aquesta és una de les principals bases de l'educació inclusiva: donar a cada nen o nena el seu espai, atenent-lo des de la diversitat i des de les seues necessitats. Solament d'aquesta manera les escoles constituïran contextos de relació, d'humanitat i d'aprenentatge real i efectiu per a tots i, per tant, per a aconseguir una educació de qualitat per a tothom.

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia

Període abril 2019 - juny 2019

A càrrec de Carme Amorós Basté

Acte de lliurament del Premi Joan Profitós

V Jornada d'Intercanvi Pedagògic: «Fem l'escola plurilingüe»

Recerca «Fem l'escola plurilingüe». Resum del curs 2018-2019

Assemblea General de Socis i Assemblea Extraordinària de la Societat Catalana de Pedagogia. Nova Junta de Govern per al període 2019-2023

Altres informacions de la Societat:

Acte de commemoració dels quaranta anys de Santillana - Grup Promotor

Presentació del llibre *L'educació vista des de la família i l'escola*

Presentació del llibre *La màgia dels indicadors en educació*

Acte de lliurament del Premi Joan Profitós

25 d'abril de 2019

Lliurament del XXIXè Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic

Aquest premi queda inclòs en la convocatòria dels Premis Sant Jordi de l'Institut d'Estudis Catalans i és gestionat per la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), la Fundació Joan Profitós i l'Escola Pia de Catalunya.



Els guardonats i els membres del jurat als jardins de Mercè Rodoreda.

M. N. Lorenzo, M. Teixidó i A. Burgaya.

Inauguració de l'acte

L'acte va tenir lloc a la Sala Pere i Joan Corominas de l'IEC. Va ser inaugurat i presidit pel senyor Martí Teixidó, president de la SCP, acompanyat del senyor Antoni Burgaya, president de la Fundació Joan Profitós, que també va dirigir unes paraules al públic, i de la senyora M. Neus Lorenzo Galés, inspectora d'educació i professora col·laboradora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), actualment subdirectora general de Transformació Educativa del Departament d'Educació, que va impartir la conferència.

Martí Teixidó va fer una referència a la figura de sant Josep de Calassanç (1557-1648), fundador de l'Escola Pia, referent de la història de la pedagogia a Europa i citat en el discurs de Marta Mata i Garriga en l'acte del seu nomenament com a doctora *honoris causa* de la UAB l'any 1999, i a la figura de Joan Profitós (1892-1954), vinculat a la renovació pedagògica de Catalunya i autor de diferents llibres que són una bona mostra de la seva aportació a la reflexió pedagògica i a la millora de la pràctica educativa.

Antoni Burgaya destacà el compromís de Joan Profitós en l'ensenyament de la llengua catalana i de la llengua en general. Va exercir una gran influència en la renovació pedagògica de l'Escola Pia, que en els seus inicis havia estat la primera escola pública popular d'Europa (St. Josep de Calassanç). Davant el moment de canvi que s'està vivint en l'educació, creu que el lliurament del premi ha d'ajudar al gran pacte educatiu de país, «que es confii en l'escola i en els mestres».

Conferència: «La transformació educativa des del plurilingüisme»

M. Neus Lorenzo¹ va desenvolupar la seva intervenció, plena d'idees, d'imatges i de suggeriments, partint d'una breu referència a la figura de Joan Profitós i la seva experiència en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, en l'anàlisi de l'acció educativa i en la reflexió pedagògica, elements rellevants per aprendre a aprendre i per al desenvolupament professional dels docents.

Va destacar la importància de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües des dels seus vessants lingüístic, psicològic i sociològic. Aprenent llengües s'aprèn més de llengua, s'aprecien més les diferències fonètiques i tonals, les diferències semàntiques i culturals. El plurilingüisme pot afavorir per part dels alumnes el desenvolupament de l'anomenada competència global (OCDE, PISA 2018), entesa com la capacitat d'analitzar els problemes globals i interculturals críticament, i des de múltiples perspectives.

També va fer una incursió en el paper de la tecnologia, fins i tot de la intel·ligència artificial, i en els canvis en metodologia i en comunicació per facilitar eines als alumnes per inserir-se de manera activa i responsable en un món global, sense perdre la pròpia identitat.

Va abordar idees relacionades amb la potencialitat de la construcció col·laborativa del coneixement i criteris de com afavorir-la. Va assenyalar també la relació entre dinàmiques cognoscitives i dinàmiques ètiques, les necessàries aliances entre els diferents agents a l'hora d'afavorir una educació de qualitat, compromesa amb la

¹ Es pot accedir als materials gràfics que van acompanyar la seva intervenció a través del web: <https://es.slideshare.net/nlorenzo/viure-i-conviure-en-el-s-xxi-transformacio-educativa-des-del-plurilinguisme>.

millora de les relacions socials i de l'entorn en què vivim, i com l'aprenentatge lingüístic afavoreix patrons de cognició i el plurilingüisme pot afavorir la construcció de comunitats, tot i els reptes de constància, rigor i esperit crític que comporta.

Lectura de l'acta del jurat i lliurament dels guardons

El secretari del jurat, el senyor Marian Baqués i Trench, va llegir l'acta,² en la qual s'explicita el veredicte del jurat, format pel senyor Joan Mallart i Navarra, que n'és el president; la senyora Elena Venini i Redín; la senyora Núria Rajadell i Puiggròs; el senyor Josep Gallifa i Roca, i el senyor Conrad Vilanou i Torrano.

Es lliura el premi a l'obra *Canviar el consum per canviar la vida. Una proposta educativa i de conversió ecològica*, i el seu autor, Carles Armengol Siscars, dirigeix unes paraules al públic assistent en què presenta el contingut del seu treball i els motius que l'han dut a elaborar-lo, els quals tenen a veure amb la responsabilitat personal, social i educativa de donar resposta a la necessitat de contribuir a la sostenibilitat de la vida en el nostre planeta.

Es fa una menció específica a dues obres més, amb una breu presentació del seu contingut per part dels autors: *Incompetències bàsiques. Pals a les rodes del sistema educatiu*, de Xavier Blanch Gisbert, i *El bufó que va haver de marxar de palau. Projecte de consciència emocional i creixement personal*, d'Isabel Serra Padriça, Núria Trullà Roqueta, Raül Benítez Casañas i Roser Blázquez Gómez.

L'acte va comptar també amb l'**actuació del Cor de Ponent** de Barcelona.

² Es pot accedir a l'acta del jurat a través de la següent pàgina web: https://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2019/03/19_Acta-Jurat-XXIX-Premi-Joan-Profito%CC%81s.pdf.

V Jornada d'Intercanvi Pedagògic: «Fem l'escola plurilingüe»

11 de maig de 2019

La jornada va ser organitzada en el marc del projecte «Fem l'escola plurilingüe» i anava adreçada al professorat de totes les etapes educatives i a professionals de l'educació.

Obertura institucional, a càrrec de Martí Teixidó, president de la SCP.

Taula de debat: «La importància dels instruments pedagògics en l'avaluació formativa»

Presenta i modera: Martí Teixidó, director de la recerca «Fem l'escola plurilingüe».

Va destacar la complementarietat de les aportacions, tenint en compte la diversitat i el caràcter complementari dels llocs de treball dels ponents.

Josep Serentill

Inspector cap adjunt dels Serveis Territorials (ST) de Lleida, amb experiència i responsabilitats en diferents associacions professionals d'àmbit català, espanyol i internacional.

Creu que la pregunta o preguntes bàsiques que cal respondre a l'hora de plantejar l'avaluació són: a què ens dediquem i quin és el nostre negoci. Si la finalitat de l'escola i de la professió docent és que els alumnes aprenguin, hem de posar l'èmfasi en com s'avalua l'aprenentatge dels alumnes. És important conèixer diferents instruments per a una avaluació formativa. Cita l'aportació que va fer en aquest camp Michael Scriven, ex-president de l'American Association Evaluation.

En la línia de l'avaluació formativa i formadora va citar l'aportació de Neus Sanmartí quan parla de «l'avaluació per aprendre». Anar tenint constància del propi aprenentatge és un valuós indicador de l'encert en el camí seguit per aprendre i de com orientar decisions futures. La neurociència ha descobert que tenim unes neurones especialitzades en l'avaluació.

Què pretenem amb l'avaluació? Recollir informació, analitzar les dades, emetre judicis de valor i prendre decisions. L'alumne s'ha de veure implicat en l'avaluació si aquesta ha de ser una bona guia per al seu aprenentatge.

L'avaluació forma part d'un conjunt més ampli que és la programació, entesa com la guia que s'ha seguit per a l'aprenentatge dels alumnes, la qual s'ha fet en equip, i també cal que sigui en el marc de l'equip docent com s'analitzen i es valoren els resultats que s'han aconseguit.

Va esmentar diferents instruments d'avaluació, com les carpetes d'aprenentatge o portafolis, les rúbriques, les avaluacions de competències..., que tenen virtualitats diferents, poden ser complementaris i convé que cada centre els vagi actualitzant a l'hora de posar al dia les programacions. Des del web de la XTEC es facilita informació, formació i models. També s'han facilitat models i pautes d'observació dels aprenentatges lingüístics des de la Societat Catalana de Pedagogia (IEC) en el marc del projecte «Fem l'escola plurilingüe».

Notes Bibliogràfiques

SCRIVEN, M. S. (1967). «The Methodology of Evaluation», a R. E. STAKE (ed.), *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, Vol. 1: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, IL, Rand McNally, p. 39-83.

SANMARTÍ, N. (2007), *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*, Barcelona, Graó.

M. Àngels Martínez

Assessora LIC (Llengua i Cohesió Social) del Consorci d'Educació de Barcelona.

La competència lingüística ens permet compartir significats. Què fem des dels diferents agents educatius perquè els alumnes nous adquirixin competències lingüístiques, comparteixin significats entre la llengua familiar, el català i les altres llengües del currículum, que no són per a ells les més habituals?

Per a la ponent és molt important fer una bona diagnosi de la situació de cadascun dels alumnes i del grup, i això demana temps. Una diagnosi ben feta estalvia molt camí en va. Cal conèixer també el context on es mouen els alumnes perquè, com afirmava

Vigotski, l'aprenentatge s'adquireix en un context i cal veure els elements del context que poden resultar més favorables.

És important també ser creatiu en les propostes educatives. El temps de l'ensenyament no és exactament el de l'aprenentatge; cal basar-se en els coneixements previs i trobar noves maneres d'ajudar a establir nous significats i a gaudir dels nous aprenentatges.

Josep M. Mominó

Professor de psicologia i ciències de l'educació a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Director del Projecte Segell de Qualitat de la Innovació Educativa.

Va presentar els «Indicadors d'innovació» com a recerca que està duent a terme des de la UOC i en col·laboració amb diferents institucions que formen part del Consell d'Educació de Barcelona. Fa una referència inicial a Sèneca: «No hi ha vent favorable per a qui no sap on va», i ell la converteix en: «Tots els vents són favorables per a qui sap on va». En un moment en què la ventada de la innovació bufa fort però no ho fa sempre en la mateixa direcció, és important trobar uns instruments que ajudin a navegar, proporcionant punts de referència que indiquen el rumb que s'està seguint, ajudant a prendre decisions fonamentades o basades en evidències i trobant suport per aguantar amb fermesa el timó i no perdre el rumb.

El Departament de Psicologia de la UOC, en col·laboració amb el Consell d'Educació de Barcelona, ha creat el Segell de Qualitat com una eina que es posa al servei de les institucions per orientar la innovació en les iniciatives que promouen en l'àmbit educatiu. Els indicadors per obtenir el segell s'estructuren a l'entorn de cinc paràmetres: concepció dels entorns d'aprenentatge; versatilitat i organització de l'estructura organitzativa; cooperació amb la comunitat escolar; obertura a la col·laboració en xarxa, i compromís amb l'educació per a un desenvolupament sostenible. Es poden veure més desenvolupats aquests paràmetres al portal del Projecte Segell de Qualitat, que vol contribuir a dissenyar un marc de referència per a la innovació pedagògica a Catalunya: <https://www.uoc.edu/portal/ca/news/actualitat/2019/167-segell-qualitat-educativa.html>.

La diversitat d'institucions que formen part del Consell d'Educació de Barcelona (cent setanta) ha fet necessari elaborar un marc prou ampli i, al mateix temps, unes clares referències d'anàlisi i valoració de les innovacions, de manera que es puguin trobar semblances i diferències o especificitats i que es puguin facilitar sinergies positives per a la innovació educativa.

Espai d'experiències pedagògiques

Conducció a càrrec d'Elisabeth Dulcet, logopeda.

Experiència 1. Veig, penso, em pregunto.

Una experiència estructuradora del pensament i l'expressió oral per a tots els nivells educatius.

M. Àngels Fajardo Corma i Muntxa Anglada Creixell. Escola Petit Món Felisa Bastida de Castelldefels.

L'escola potencia activitats culturals, de caràcter transversal, que incorporen i potencien l'expressió oral de manera sistemàtica i que, alhora, permeten l'avaluació d'aquesta oralitat des de les diverses dimensions del llenguatge i del pensament.

En aquestes activitats, s'hi sumen:

- L'actitud de participació, el fet d'expressar i escoltar amb respecte, fent palesa la diversitat d'opinions que hi pot haver sobre una mateixa imatge.
- L'exercitació del pensament, la reflexió, l'observació curiosa, la capacitat d'explorar i la creativitat.
- L'expressió oral, l'ús de la paraula per ordenar i expressar el pensament i l'ús de les diferents intencionalitats del llenguatge, des de la designació fins a l'argumentació i projecció.

Una de les activitats que fem dins de la cultura de relacionar el llenguatge i el pensament és la rutina que té per nom «Veig, penso i em pregunto».

L'alumne/a, davant d'una imatge, vídeo..., expressa el que veu sense interpretació, el que pensa o allò que li suggereix, i fa les preguntes que se li acudeixen a partir d'allò que observa.

És important començar donant una estructura inicial a l'activitat proposada: què veus?, què penses?, què et preguntes?, i que els alumnes responguin començant la frase dient: «Veig, penso i em pregunto».

És una activitat transversal que es pot realitzar amb alumnes des de l'educació infantil fins a 4t de secundària, i permet activar l'observació, el pensament reflexiu, crític i creatiu i l'expressió oral. A l'educació infantil es tracta d'una rutina que es pot activar en molts moments. A primària i secundària s'integra dins de projectes més amplis.

En referència a la integració de l'avaluació de l'oralitat, aquesta activitat, emmarcada dins del treball de formació que hem fet amb la Societat Catalana de Pedagogia (IEC), ha estat un primer pas per donar un punt de referència a cada ítem de la pauta d'observació de l'oralitat; i a partir de l'anàlisi de les expressions dels alumnes, hem creat un registre d'ítems que corresponen a les dimensions de construcció i ús que es poden avaluar de manera consistent.

Experiència 2. La nostra banda sonora.

Una experiència d'intercomprensió multicultural i plurilingüe a través de la música.

M. Jesús Navarro Manero. Escola Prat de la Riba de Reus.

«La nostra banda sonora» és una activitat de primària que permet l'accés a diferents temes, de procedència i d'orígens geogràfics i culturals diferents, i que duem a terme a l'Escola Prat de la Riba de Reus.

Aquesta activitat consisteix a començar cada matí escoltant una cançó. Cada dia és una cançó diferent i intentem que n'hi hagi en diferents llengües, estils musicals, èpoques, temàtiques...

Els objectius són: desenvolupar la sensibilització plurilingüe, enriquir la cultura musical, potenciar l'atenció auditiva i millorar l'estat emocional.

Escoltem la cançó atentament i a continuació hi ha una breu conversa sobre si han reconegut o podem deduir quina és la llengua de la cançó, quins són els instruments que hi han identificat, quin és l'estil musical, quins sentiments els ha despertat, quina és la seva opinió, quins records els ha pogut evocar...

Sempre que és possible, aquesta conversa es manté en la llengua de la cançó (català, castellà o anglès). Si es tracta de la llengua d'origen d'algun infant de la classe, ens explica el significat, aprenem algunes paraules o expressions...

A continuació es localitza en el mapa del món el país d'origen de la cançó i es fa un breu comentari sobre la seva situació geogràfica, o sobre el clima, la cultura o la història..., depenent del tema de la cançó, dels coneixements previs o dels interessos que mostrin en la conversa.

També de vegades ballem mentre escoltem la cançó, o seguim el ritme de la música amb les mans o els peus o fem alguna petita activitat de llengua.

Per tal de fer-ho d'alguna manera extensiu a tota la comunitat educativa i a l'entorn, la cançó del dilluns sona tota la setmana per megafonia a les hores d'entrar i sortir de l'escola.

Amb tot això el que pretenem és avançar cap a una generació plurilingüe, que les llengües siguin per a ells i elles una eina real de comunicació i comprensió entre persones, entre pobles i entre cultures. I que els nostres alumnes tinguin les eines i les competències per aprendre a aprendre llengües.

Experiència 3. El rap interlingüístic.

Una proposta motivadora per a l'ús del repertori lingüístic en adolescents.

Emilee Moore, Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip>

La presentació descriu els tallers «*Talking languages, parlem (de) llengües*», que es van organitzar des del 2013 fins al 2015 dins d'un programa socioeducatiu a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), anomenat Campus Ítaca.

El Campus Ítaca està dirigit a alumnes que han acabat 3r d'ESO i té com a objectiu general animar aquests adolescents a seguir l'educació postobligatòria. Inclou un campus d'estiu de dues setmanes a la UAB com a activitat principal. Dins d'aquest marc, la ponent va participar en la creació i execució de tallers d'anglès de dues hores per a grups de vint-i-quatre alumnes, que tenien com a objectiu trencar amb l'ensenyament tradicional de la llengua estrangera.

En la planificació d'aquests tallers, volíem promoure la reflexió crítica sobre els repertoris plurilingües dels participants i sobre la diversitat lingüística de la nostra societat. També volíem fomentar la seguretat per part dels alumnes a l'hora d'afrontar noves llengües i de fer servir l'anglès, tot valorant les pràctiques translingüístiques, o els usos integrats, híbrids i dinàmics del llenguatge. Inspirant-nos en la denominada «pedagogia del *hip-hop*», vam incorporar el rap, un dels elements del *hip-hop*, a l'aula, per la seva potencialitat per promoure pràctiques comunicatives «il·limitades», o sense prescripcions lingüístiques, i per la seva naturalesa reflexiva i crítica.

El *hip-hop*, tant en anglès com en altres llengües, també forma part de la cultura juvenil a Catalunya i, per tant, ens facilitava l'apropament de la proposta didàctica a la vida dels adolescents. A més, el rap inclou alguns elements de la poesia (per exemple, la rima, els versos i les estrofes), que és un gènere escolar més tradicional que es treballa típicament a les aules de secundària, i en aquest sentit pot fer de pont amb els objectius curriculars.

Experiència 4. La iniciativa legislativa popular (ILP).

Construint l'oratòria des del plurilingüisme i per al bé comú.

Marta Bosch, Marc Carrique i Oriol Hernández, alumnes del Col·legi Vedruna Vall de Terrassa.

Amb aquestes línies volem compartir amb els assistents a la jornada un projecte de caràcter especial sorgit d'un grup d'alumnes. Una iniciativa que ha sortit de l'aula i ha arribat fins al Parlament de Catalunya.

És així com els nois i noies de 3r d'ESO de l'Escola Vedruna Vall de Terrassa han aconseguit fer realitat tot el treball que van portar a terme el curs passat en el marc

del Projecte 9.2 del centre i que ha esdevingut una ILP (iniciativa legislativa popular) que el Parlament ja ha acceptat de tramitar.

La proposta de l'alumnat permet que, a través de l'etiquetatge, el consumidor pugui conèixer dades sobre l'origen i la forma d'obtenció dels productes, de forma verídica i contrastada. D'aquesta manera els usuaris, mitjançant el telèfon mòbil, podrien obtenir de manera transparent tota la informació del producte a partir d'uns criteris que parteixen de codis ètics fonamentals en els processos de producció, com ara l'absència de treball infantil, les condicions òptimes per als treballadors, la relació proporcional entre costos de producció i preu del producte o, fins i tot, l'absència de maltractament animal, entre molts d'altres.

El dia 19 d'octubre, representants dels trenta-sis centres Vedruna i l'equip de Vedruna Catalunya Educació van ser al Parlament per esdevenir fedataris i oficialitzar el procés de recollida de les cinquanta mil signatures que seran necessàries per tirar endavant aquesta ILP. És d'aquesta manera com des de l'Escola Vedruna Vall de Terrassa i Vedruna Catalunya Educació volem contribuir a fer realitat iniciatives innovadores i compromeses per construir un món més equitatiu i més digne per a tothom.

Continuem treballant plegats, compromesos amb l'aprenentatge dels alumnes, amb la societat i amb el repte d'avançar i crear ponts que enllacin aula i societat, aprenentatges i funcionalitats, individualitats i col·lectius.

Podeu consultar el portal web del projecte a:
<https://ilpconsumresponsablevedruna.cat>.

Conferència: «De l'oralitat a l'oratòria en una societat multilingüe i tecnològica»

A càrrec de **Gemma Pasqual**, escriptora de literatura infantil i juvenil.

Presenta: **Rosa M. Piqué**, responsable de l'àrea educativa de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC).

Com deia Nietzsche: «S'ha d'aprendre a mirar, s'ha d'aprendre a pensar, s'ha d'aprendre a parlar i escriure: la meta en aquestes tres coses és una cultura aristocràtica».

Saber parlar bé s'ha convertit en un dels signes socials de prestigi, de posició i de cultura actuals. És important la conscienciació del fet oral i de la necessitat d'incidir-hi en els currículums d'ensenyament en els centres educatius. La diversitat lingüística i la multiculturalitat presents en els nostres centres ho corrobora. L'escola i els docents, la societat i els ciutadans, han d'estar preparats i desenvolupar estratègies d'integració clarament definides.

No hi ha un únic ús de la llengua oral, sinó variats i diferents. Una pluralitat que ve determinada per la diversitat de situacions d'expressió en què el parlant es troba al llarg de la vida o, fins i tot, en el transcurs d'un dia. No hem de confondre oralitat amb naturalitat o espontaneïtat.

La llengua oral no només és present en els currículums de les matèries de llengua i literatura, sinó que d'alguna manera es tracta d'una realitat instrumental que es manifesta en tot el procés educatiu. La «paraula dita», el «discurs oral», és la primera evidència del fet que l'aprenentatge s'està assimilant, i és també el primer instrument per demostrar-ho.

Anomenem *oralitat primària* l'oralitat d'una cultura que no té cap coneixement de l'escriptura. És «primària» per contrast amb l'oralitat secundària de l'actual cultura de les noves tecnologies. S'anomena *oralitat secundària* el fenomen que es viu en el marc de l'actual societat de la informació i la comunicació.

Si l'oralitat antiga proclamava la reunió, ara és la connexió amb el que està lligada, però amb un mapa mental tecnològic diferent. Les tecnologies estan vertebrant la nostra societat i requereixen noves habilitats i destreses per poder desenvolupar-nos-hi i conviure-hi, la qual cosa demana una alfabetització digital. En un futur pròxim, totes les persones s'han d'adaptar a les eines tecnològiques per poder formar part del grup social i no ser víctimes de l'exclusió que provoca la bretxa digital, sigui quin sigui l'origen d'aquesta. Les tecnologies són un mitjà i no una finalitat. L'escola ha d'orientar el seu alumnat en la demandada alfabetització digital.

El llenguatge és una eina bàsica del comportament social, un instrument que configura l'ésser humà. En aquest sentit, associem els límits del llenguatge de cada persona amb els límits del seu propi pensament. El llenguatge i la comunicació es troben en totes les aules i matèries, de manera que tots els docents han d'ensenyar a comunicar-se i contribuir a la competència en comunicació i lingüística, atès que la llengua és en si mateixa un vehicle per a l'aprenentatge.

L'escola queda configurada en aquest context com un agent de «normalització lingüística», amb una important responsabilitat sobre la llengua. Ha d'oferir a l'alumnat un model estàndard per al seu desenvolupament i comunicació social, diferenciant, entre altres aspectes: llengua oral i escrita, registres, contextos, usos, tipologies.

Centrant-nos a ensenyar a parlar més que a ensenyar el sistema de la llengua, la competència comunicativa oral adquireix la seva major dimensió en l'ús. Així ho prova el fet que s'aprèn a parlar abans que a escriure i l'existència de llengües en què no existeix l'escriptura. Així, els docents han de ser conscients que el desenvolupament competencial des d'una òptica comunicativa requereix l'adquisició, per part dels alumnes, de microhabilitats pròpies de l'oralitat. Dins d'aquesta necessària transformació, s'exigeix una coherència entre els fins i els mitjans que fem, per la qual cosa sembla essencial incloure les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en aquest procés de transformació.

Recerca «Fem l'escola plurilingüe»

Resum curs 2018-2019

A càrrec de **Carme Rider Serra**, coordinadora de la recerca.



Durant el curs 2018-2019, «Fem l'escola plurilingüe» s'ha centrat en la recollida d'evidències científiques a través de la recerca participativa i el treball en xarxa d'una mostra de cent escoles entre una població total de sis-centes escoles, amb un doble objectiu:

- La professionalització docent per a la construcció d'un projecte plurilingüe que parteixi de la llengua catalana, que garanteixi l'aprenentatge del castellà, que atengui la diversitat lingüística i que garanteixi l'aprenentatge de les llengües transnacionals.
- La recollida d'evidències sobre la identificació de necessitats en la professionalització docent, el valor de canvi dels instruments pedagògics i el treball en xarxa, i la identificació dels elements de transformació educativa.¹

La recerca «Fem l'escola plurilingüe» ha seguit orientada a millorar la pràctica educativa amb metodologia múltiple empíricoanalítica i humanísticointerpretativa. La finalitat és proporcionar estructura de pensament per a la presa de decisions fonamentada a partir d'instruments pedagògics amb dimensió formativa, per a l'avaluació d'infants, docents i centres, amb contribució dels investigadors en recerca-acció amb els docents (Carr i Kemmis, 1988; Elliott, 1990) i considerant l'avaluació com una forma de recerca per a la innovació.

L'equip de recerca s'ha anat ampliant amb equips multidisciplinaris d'adaptació al context i aplicació en diferents territoris de llengua catalana: Catalunya Nord, Illes Balears, Vall d'Aran, Occitània. En aquests territoris podem parlar ja d'investigadors associats atès que no són aplicadors sinó participants en l'anàlisi i en la presa de decisions. La previsió és poder completar el procés de recollida d'evidències

¹ Vegeu <https://per.espais.iec.cat>.

científiques en aquests territoris, així com al País Valencià i a l'Alguer en els propers tres anys.

Referències bibliogràfiques

Carr, W., Kemmis, S, (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca

Elliott, J., (1990). *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata

Assemblea General de Socis i Assemblea Extraordinària de la Societat Catalana de Pedagogia. Nova Junta de Govern per al període 2019-2023

Dimecres, 19 de juny de 2019

Informació prèvia a l'Assemblea

D'acord amb els Estatuts de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), aprovats per l'anterior Assemblea General de Socis, celebrada el 20 de juny de 2018, i més recentment pel Ple de l'IEC, es va procedir a la renovació de la Junta. Es va fer per primera vegada amb el sistema de votació electrònica adoptat per l'IEC, que afavoreix la màxima participació, tot garantint el secret del vot.

El president va comunicar a tots els socis i sòcies el procés i el calendari electoral. El dia 15 de maig a les 18.00h es va constituir la mesa electoral i es va acceptar la candidatura presentada per Carme Rider. El dia 22 de maig es va obrir el termini per a la votació, que va finalitzar el dia 12 de juny.

Assemblea ordinària



Es va iniciar la sessió amb la presentació de la *Memòria d'activitats del curs 2018-2019* per part de Carme Rider, secretària de la Societat.

A continuació, la tesorera, Empar Garcia, va presentar la *Memòria econòmica* de l'exercici del 2018.

Finalment, Martí Teixidó, president de la Societat, va fer el parlament del final del seu mandat com a president, fent memòria de moments clau en la història de la Societat i de les principals actuacions des que el 2007 va assumir-ne la presidència per primera vegada.

Va agrair l'aportació de les diferents persones que durant aquests anys han col·laborat en diferents projectes i, finalment, va procedir a la lectura del document que sintetitza la seva concepció de la pedagogia al servei de l'educació: *Contribució de la pedagogia. Activitat científica, prospectiva i aportació d'instruments a l'educació.*

Adjuntem el text del seu parlament,

E. Garcia, C. Rider, M. Teixidó

Parlament del president a l'Assemblea:

Dilectes col·legues,

Avui faig un parlament més personal, atès que finalitza la meua contribució a la Societat com a president. No m'he sentit president, ni director, però sí que he procurat aportar pensament pedagògic, posar sobre la taula necessitats a les quals cal donar resposta i identificar pràctiques culturals actuals que ens donen pistes de com modificar l'educació. És la idea de Célestin Freinet: fer l'escola per als infants d'avui, amb les màquines i tècniques d'avui (ara en diem tecnologies). Tant com hem pogut ens hem centrat en l'educació escolar i el seu entorn, atès que ha estat el més oblidat per la pedagogia que cerca nous perfils professionals fora de l'escola sense dubte necessaris (empresa, mediació, altes capacitats, lleure). Una de les recerques a les quals hem dedicat més activitat, i que jo dirigeixo personalment, és fer l'escola catalana, avui, plurilingüe, amb metodologia pedagògica que garanteix el desenvolupament de cada infant amb respecte a la família, que fa l'escola en llengua catalana comuna per a tots els alumnes i que té projecció plurilingüe en les llengües vives i una llengua transnacional amb la intercomprensió com a mètode.

He fet un període llarg, que vàrem iniciar el 2003 amb Lluís Busquets († 2014) com a president i que prevèiem seguir consecutivament Martí Teixidó, Conrad Vilanou i Joan Mallart, que es van fer càrrec d'iniciar la *Revista Catalana de Pedagogia* i el *Diccionari Enciclopèdic de Pedagogia*. A la presidència hi he seguit jo, amb la feina de gestió i de vinculació a l'Institut d'Estudis Catalans i a la Secció de Filosofia i Ciències Socials. Cadascun de nosaltres hi podem dedicar un període intens i convé la renovació incorporant nous socis i sòcies a activitats concretes. Carme Rider s'ha fet càrrec d'aquesta renovació per garantir la continuïtat i opta a la presidència, que correspon avalar a l'Assemblea General.

En aquest període hi ha hagut molt diverses col·laboracions i la suma de totes fa possible la continuïtat de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) i la seva contribució a l'educació del país. Les esmento: J. L. Rodríguez-Bosch i Josep Palau, Primavera Pedagògica; Pere Marquès, Currículum bimodal; J. M. Turuguet, Biblioteca escolar i Narracions i pedagogia; Elena Venini, difusió a Tarragona del Termòmetre Lingüístic

(TL); Ramon Bassa, recerca TL a Illes Balears; Sílvia Puente, enllaç amb Andorra; Carles Cereceda, debat «Ara és demà»; Joan Rué i Carme Amorós, *Revista Catalana de Pedagogia* (RCP) digital i actualitat de la SCP. La SCP també és possible per moltes més microcontribucions puntuals.

Agraeixo a totes i a tots haver pogut comptar-hi per a aquesta empresa de col·laboració desinteressada. A mi m'ha donat sentit poder canalitzar la meua iniciativa i veure que podia contribuir a l'empresa de tots. Quina, sinó l'educació que afecta tota la societat!

Deixo el to personal i reitero l'orientació de la pedagogia que ja he presentat anteriorment.

Contribució de la pedagogia. Activitat científica, prospectiva i aportació d'instruments a l'educació. Coneixement social.

La pedagogia és a l'educació com la medicina és a la salut o l'enginyeria a la construcció de màquines i sistemes automàtics. Sembla una evidència reconeguda, per a la medicina i l'enginyeria sí, però no per a la pedagogia. Tots eduquem, efectivament, com tots hem de tenir cura de la salut o conduïm un automòbil, potser la màquina complexa més usual. Si sentim dolor o ens falla la màquina, acudim a professionals entesos. Si no estem contents de l'educació escolar (motivació dels alumnes, resultats d'aprenentatge, casos d'assetjament, deures escolars, dispositius mòbils), parla tothom, tot ciutadà hi diu la seva o els docents esperen la contribució de professionals experts (psicòlegs, sociòlegs, periodistes, escriptors, policies, metges). I quina sort que se'n parla, dels desajustaments de l'educació, a la televisió, a la ràdio, als diaris..., i quina mala sort que després de tanta imatge, tanta paraula o tanta lletra quedem com estàvem.

Insistirem que la pedagogia s'ha de situar en la seqüència d'R+D+I. En un primer temps de recerca ha d'aplegar coneixement de ciències que han estudiat l'educació o aporten fonamentació. La pedagogia comença integrant aportacions de diverses ciències per explicar la complexitat que no pot explicar unilateralment cap d'elles. El desenvolupament de la pedagogia, el segon temps, comporta elaborar instruments (escales, pautes, rúbriques, proves de contrast) i normes d'acció amb criteris per ajustar la decisió a cada context. La pedagogia és ciència normativa i empírica que ha de guiar la pràctica i s'ha de verificar amb criteris clars (funcionalitat, eficàcia, eficiència, optimització). La pràctica i verificació no són de laboratori sinó en la

diversitat de situacions d'aprenentatge i de context social i econòmic. Aquest és el tercer temps, la innovació que ho és en la mesura que els professionals milloren les seves pràctiques i els processos d'aprenentatge dels alumnes. La innovació s'ha de fer, doncs, en diàleg amb els professionals i són ells els qui donen validesa a les aportacions pedagògiques si es van generalitzant.

Encara hi ha qui veu la pedagogia com a innecessària. Efectivament, és innecessària en un ensenyament selectiu on els docents solament tenen com a referència els resultats d'aprenentatge i l'accés d'alumnes a estudis superiors. Amb tot, solament si són professionals amb una cultura àmplia transferiran el gust pel coneixement fent deixebles. En el passat, grans erudits podien ensenyar sense pedagogia a alumnes amb bones capacitats per a l'aprenentatge. La pedagogia científica es va desenvolupar quan Kilpatrick, Claparède, Montessori, Decroly, Dottrens, Cousinet i tants d'altres van dissenyar mètodes i instruments per a l'aprenentatge per a tots els alumnes, inclosos els discapacitats i fent aprenentatge en grup sense classificació competitiva.

Veiem com avui s'ha generalitzat la invocació de la innovació per millorar l'educació escolar. Si no ens guiem per tantes aportacions que han fet pedagogues i pedagogs al segle xx, farem moltes marrades. Aquestes aportacions es poden rellegir (és a dir, repensar pedagògicament) en la societat actual: diversa, pluralista, tecnificada, multicomunicada, també amb gran desigualtat econòmicosocial i comportaments massius. Anem a voltar d'altres països a cercar l'herba miraculosa, apleguem grans informes, fem presentacions d'impacte i així retornem a una consciència mítica, no científica, per sortir del malestar. Més aviat ens cal una actitud prospectiva a partir de la nostra realitat local, coneixent, això sí, les tendències i oportunitats de la societat global.

I si hi ha una pedagogia que s'adequa a la societat tecnològica actual és la pedagogia de Freinet i del moviment de l'Escola Moderna. I per fer una pedagogia científica hem d'estudiar abans les aportacions de la neurobiologia, de la psicologia evolutiva i de la sociologia comprensiva. La filosofia personalista (la de persona i comunitat) és la que més s'adequa a la societat democràtica, i no el neoliberalisme credencialista i competitiu.

La política de l'educació s'ha de reduir a un marc comú i no caure en la temptació del despotisme educatiu.

Hem anat orientant l'activitat de la Societat Catalana de Pedagogia superant el model de cartell: convidar un personatge d'impacte que atregui gran audiència. Hem

identificat temes o assumptes necessaris que cal reorientar. El procediment és fer una obertura pública del tema convidant a participar-hi persones, grups o entitats que hi estan relacionats i suggerir la configuració d'un equip de recerca que pugui fer una elaboració pedagògica. També en actes públics es presenten les elaboracions ja fetes i així s'incorporen nous membres, nous pedagogs i pedagogues que estan en plena activitat professional.

Una altra línia d'activitat és aportar coneixement pedagògic a la ciutadania, coneixement sobre l'educació i l'ensenyament amb consistència científica. Són les declaracions que fem davant de determinades situacions de confrontació ideològica o política procurant aportar llum (il·lustració) per tal que les opcions ideològiques lliures puguin tenir en compte el coneixement. Així ho vàrem fer l'any 2011 amb la *Declaració de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), filial de l'Institut d'Estudis Catalans, en relació amb les bases científiques, pedagògiques i socials de l'escola catalana i la immersió lingüística*, i el 2018 ho fem sobre *L'escola catalana, ara plurilingüe*. L'any 2017 vàrem fer conjuntament amb el Col·legi de Pedagogs de Catalunya la *Declaració social per la pedagogia*. Així mateix, hem atès els encàrrecs o invitacions per a aportacions pedagògiques a: «Qüestions d'estat» (Òmnium-IEC, 2013), «Ara és demà» (Consell Escolar de Catalunya, 2017), «Catalunya i futur» (Institut d'Estudis Catalans, 2017), actualització dels Premis Baldri Reixac (Fundació Carulla, 2016), proposta pedagògica operativa per a la remodelació de la Masia del Tibidabo (MIÀS Architects).

Les declaracions són accions molt compromeses amb la societat en un doble sentit. D'una banda, ens sentim compromesos a participar per deontologia des de les ciències socials, com a deure. De l'altra, hem de fer pública una posició amb fonament científic que pugui contribuir abraçant diverses posicions, generalment contraposades, però evidenciant desviacions per error o per interès.

La institució escolar (escola, col·legi o institut) ha de respondre a la realitat del seu entorn. Avui, les tecnologies de la informació i la comunicació ens permeten fer xarxes entre escoles de qualsevol punt de la Terra i això té un valor immens si tenim clara la intenció pedagògica. Això no treu que hem de començar per les xarxes d'escoles de proximitat. D'una banda, professionals d'escoles o instituts d'un mateix entorn poden contrastar i aprofundir anàlisis, propostes i experiències de manera directa i presencial amb visites recíproques i enregistraments audiovisuals directes, no editats, on solament plantejant les qüestions ja s'avança en comprensió i, per tant, en decisió per a l'acció. Però volem fer pensar en una altra xarxa. Cada escola,

cada institut ha de fer xarxa amb el seu entorn immediat: amb la biblioteca, amb l'ateneu de barri o l'associació de veïns; amb el grup de teatre, de música, coral, agrupament escolta, club d'esplai o club esportiu; amb la colla castellera o gegantera, grup de diables o esbart dansaire; amb amics de la bici, amics del museu o centre excursionista... Els docents ho han de conèixer bé, parlar-ne amb els alumnes per activar els seus interessos. L'institut, col·legi o escola pot fer alguna activitat interessant conjunta amb alguns grups i alhora contribuir a la cultura ciutadana i a la cohesió social. Aquesta és la primera xarxa d'una escola o institut que respon a la vida dels alumnes i les altres xarxes es construeixen a sobre d'aquesta.

Cloc aquesta intervenció, dilectes sòcies i socis.

Afinem l'aportació de la pedagogia com a ciència per contribuir a l'educació. Vegeu si podeu contribuir directament en un grup de treball o recerca. I en tot cas, estigueu atents a les activitats i difoneu-les entre els professionals coneguts i institucions de les quals formeu part. Convideu joves professionals a incorporar-se a la Societat Catalana de Pedagogia per a un relleu necessari en persones i en pensament pedagògic.

SCP-IEC, Barcelona, 19 de juny de 2019



Martí Teixidó i Planas

Societat Catalana de Pedagogia

president



Al final de l'acte va donar a conèixer la seva poesia «He mirat aquesta escola», inspirada en la cançó de Raimon «He mirat aquesta terra».

Assemblea extraordinària



	ELECCIONS 2011	ELECCIONS 2019
VOTANTS QUE HAN VOTAT	42	66
% PARTICIPACIÓ	25%	39%

C. Cereceda, S. Blasi i M. Montané.

A continuació, els tres membres de la mesa electoral, Sara Blasi, Mireia Montané i Carles Cereceda, van informar de com s'havia desenvolupat tot el procés d'elecció dels membres de la nova Junta i van donar a conèixer els resultats.

Pel que fa als resultats, van informar que dels cent setanta socis amb dret a vot, hi va haver un total de seixanta-sis vots vàlids que es van distribuir en cinquanta-nou sí, tres nos i quatre vots en blanc. Va quedar, per tant, proclamada l'única candidatura presentada, presidida per Carme Rider i Serra.

Ha estat la primera vegada que la votació s'ha fet per sistema electrònic, el qual garanteix l'anonimat dels votants, i és interessant destacar que el percentatge de participació ha estat més alt que en la darrera edició que es va fer per votació presencial i secreta, com s'havia fet en les edicions anteriors. La participació de l'any 2019 ha estat del 39 % dels socis i la de l'any 2015 havia estat del 25 %.

Es pot trobar informació més detallada del procés electoral i dels resultats a la pàgina web de la SCP: <http://blogs.iec.cat/scp/presentacio/junta>.

Presentació de la nova Junta



R. M. de la Fuente, C. Rider i J. Serentill. A la pantalla, I. León i M. Oliver.

A continuació va tenir lloc la presentació de la nova Junta, amb la presència a la taula de la presidenta, Carme Rider i Serra; el vicepresident de col·laboracions institucionals, Josep Serentill Rubio, i la secretària, Rosa Maria de la Fuente Castelló. Van poder-hi participar també, via en línia, el vocal de l'Alguer, Ibán León Llop, i el vocal de les Illes Balears, Miquel Oliver Trobat. Eren també a la sala els altres membres de la nova Junta: Empar Garcia, tesorera, i Joan Rué, director de la RCP.

La senyora Carme Rider va presentar els diferents membres de la Junta i els diversos àmbits d'actuació, alguns més consolidats i d'altres en fase incipient o de reorientació. Com ja es va definir des de l'inici, es tracta d'una Junta de continuïtat que vol seguir impulsant les recerques en marxa, com «Fem l'escola plurilingüe», la *Revista Catalana de Pedagogia*, el debat anual sobre un dels temes d'actualitat, les converses pedagògiques territorialitzades i les col·laboracions amb institucions diverses, amb un caràcter més permanent o més puntual, i que vol impulsar nous grups de treball com «Educació i mitjans de comunicació» i «Els pilars de l'educació secundària».

La nova Junta aposta perquè la Societat Catalana de Pedagogia esdevingui un espai de trobada on els associats puguin donar visibilitat als seus projectes i publicacions i afavorir vinculacions a les activitats de la societat. Seguiran vetllant per la incorporació de nous socis, siguin individuals o institucionals, per tal d'incorporar nous professionals, eixamplar la base dels socis i afavorir la vitalitat de la Societat.

Altres informacions de la Societat

Acte de commemoració dels quaranta anys de Santillana - Grup Promotor

Organitzat per la Societat Catalana de Pedagogia, el 30 d'abril de 2019, a les 7 del vespre a la Sala Prat de la Riba de l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme 47, de Barcelona).



Els orígens

Com es descriu a la pàgina <https://santillana.cat/40-aniversari-grup>, el Grup Promotor va néixer a Barcelona el 18 d'abril de 1979. Els seus fundadors formaven part del moviment pedagògic que des dels anys seixanta treballava per a la recuperació de la cultura catalana i de l'ensenyament del català i en català. Alguns d'aquells mestres i pedagogs, aglutinats al voltant d'Òmnium Cultural i sota la direcció de Joaquim Arenas Sampera, van ser els promotors de la iniciativa que va donar nom a l'editorial. Amb tot, les arrels jurídiques les trobem cap a la fi del franquisme, quan l'any 1972 es fundà Oidà, editorial lligada al moviment escolta i a l'educació en el lleure.

Va ser també l'any 1979 que es va signar un acord de coedició amb Santillana, una aliança que es va acabar segellant l'any 1982 amb la finalitat de sumar forces, experiència, valors... al servei de l'educació a Catalunya i el foment de la llengua catalana.

Desenvolupament de l'acte

L'acte, precedit d'una visita als jardins de Mercè Rodoreda, va ser inaugurat per Jaume de Puig, vicepresident de l'IEC, i després de la projecció d'un vídeo documental sobre el passat i el present de Grup Promotor (<https://vimeo.com/336118272>), va comptar amb la intervenció de Pere Macià, director del Grup, i Ana Sagristà, subdirectora editorial, que van destacar els aspectes més rellevants de l'aportació de l'editorial al coneixement i ús de la llengua i la literatura catalanes i a l'ensenyament en general.

A continuació, el Dr. Lluís Payrató, com a coordinador de la nova edició del *Llibre d'estil* (2014), va fer-ne una breu presentació, assenyalant el més rellevant de la seva aportació i la seva utilitat. Va agrair la col·laboració de tot l'equip de redactors i de l'editorial que els va donar suport.

Va cloure l'acte la Sra. Núria Cuenca, secretària general del Departament d'Educació, que, després de felicitar a tots els qui havien fet possible aquests quaranta anys de compromís amb l'educació, la llengua i la cultura catalanes, va destacar el que són encara objectius del sistema educatiu a Catalunya: aconseguir un model educatiu propi que garanteixi l'èxit acadèmic, personal i social de tots els alumnes; seguir millorant en la metodologia i la didàctica que afavoreixi l'adquisició de competències i basades en evidències científiques, i situar els alumnes, tots i cadascun, en el lloc central i al costat del professorat, dinamitzador de tots els processos d'aprenentatge. Va dir també que l'educació ha de transcendir el marc escolar i que hi ha dos reptes que no es poden ignorar: la resposta al canvi climàtic i la visió feminista en les relacions personals i socials. Finalment, va fer una referència al nou escenari polític a l'Estat espanyol i la necessitat de derogar la LOMCE.

Entre les diferents intervencions es va comptar amb la interpretació musical d'una coral infantil.

Presentació del llibre *L'educació vista des de la família i l'escola*

Autor: **Jaume Sarramona**

Editorial Horsori



J. Cambra, J. Sarramona, I. Rigau, J. Mayné i C. Torras.

La presentació del llibre va tenir lloc a la seu del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (CDL) el 28 de maig de 2019.

Va iniciar l'acte la **Sra. Josefina Cambra**, exdegana del CDL i presidenta del Consell General de Col·legis Oficials de Doctors i Llicenciats. Va donar la benvinguda als membres de la taula i a tots els assistents i va fer una referència a l'interès educatiu del contingut del llibre per als professionals de l'educació i per a tots els adults que tenen relació amb els infants.

A continuació va intervenir el **Sr. Jordi Mayné**, president de l'AMPA de l'Escola IPSI de Barcelona. Ell ha estat convidat com a pare i creu que el llibre ajuda a reflexionar sobre com es veu l'educació avui, tant des de la família com des d'alumnes de diferents nivells educatius, i també des de docents i directius escolars, responsables de l'educació a l'escola. Destaca l'interès d'algunes qüestions que van sent abordades al llarg de diferents capítols, ordenats d'acord amb la seqüència d'un curs escolar.

Entre les qüestions abordades en el llibre, assenyala com a interessants el paper educatiu de les persones jubilades com és el cas dels avis, la importància de l'educació física en el desenvolupament personal i en el treball de grup, el paper de les AMPA, que han d'estar ben connectades amb els centres i han de fer una feina complementària com, per exemple, prendre decisions davant el consumisme imperant, les conductes alimentàries i els seus possibles problemes (l'anorèxia i la bulímia...) i com educar el respecte i la responsabilitat.

El llibre aborda també una qüestió molt candent en el debat educatiu: com organitzar els horaris escolars per ajudar a conciliar-los millor amb la vida laboral dels pares i amb la vida familiar. En un altre ordre de coses ben diferents, també parla de les proves PISA de l'OCDE i de com informar i preparar els alumnes per a estudis posteriors.

A continuació va intervenir la **Sra. Conxa Torres**, professora de la Universitat Rovira i Virgili (URV), en representació del Col·legi de Pedagogs de Catalunya. Inicia la seva intervenció destacant la figura de Jaume Sarramona com a referent en l'àmbit de la pedagogia a Catalunya, tant en el camp de la docència com en el de la recerca i el de la difusió. Remarca també la seva implicació amb diferents associacions professionals, en debats educatius i en la política educativa com a expert.

Creu que una de les característiques del llibre que es presenta és la de descriure una galeria de personatges que parlen de coneixements i d'emocions. Ens aporta informació d'altres països amb cultures i sistemes escolars diferents, que ajuda a contextualitzar millor algunes de les decisions que es prenen. Segons la professora Torres, l'estil narratiu de l'autor ens ajuda a entrar en les diferents temàtiques d'una manera planera i, al mateix temps, ens manté motivats fins al darrer capítol. Va acabar la seva exposició dient: «L'autor diu que no és una novel·la, però potser sí que ho és!».

A continuació va prendre la paraula la **Sra. Irene Rigau**, que ha estat mestra d'educació infantil i primària, secretària del Consell Escolar de Catalunya, subdirectora general de Formació Permanent del Professorat, secretària del Consell Interuniversitari de Catalunya, Consellera de Benestar i Família i Consellera d'Ensenyament.

En primer lloc es felicita per la publicació d'aquest llibre, que considera «una bona notícia». En Jaume ha estat una persona compromesa amb la recerca, la pràctica, la formació i la política educativa. El qui es dedica a l'educació, es compromet amb el futur, i en Jaume, com a bon corredor de fons, ho segueix fent. Només cal veure la seva constància en la publicació del «Punts de vista» a través de la xarxa, a més a més d'una extensa bibliografia.

El llibre inclou una sèrie de «relats» que ens aporten una comprensió global del fet educatiu. La seva estructura respon a un quadre de doble entrada: els personatges i els temes, ubicats en uns temps educatius. Al final, un té la impressió de «pàgines

viscudes», on hi caben il·lusions, sentiments i pensaments. És una bona guia per a la formació de mestres i de pares, donant per fet que l'escola té llarga vida per endavant, en oposició al que podria ser un escenari de futur de desaparició de l'escola, un dels possibles escenaris dibuixats en un document de l'OCDE de l'any 2001¹ i analitzats pel professor Melgarejo;² més aviat s'hi veu retratat un dels altres escenaris: l'escola passa a formar part del cor de la societat.

Com a punts més rellevants del llibre, va voler destacar el caràcter polièdric de l'educació, les vivències dels diferents protagonistes, les diferències entre educació primària i secundària, entre escoles públiques i concertades, aportant punts de reflexió sobre la tria d'escola i la igualtat d'oportunitats, la necessitat que la societat doni importància a l'educació, i d'una manera ben especial, com s'aborden aquestes reflexions en el cor de la família i de les escoles.

L'escola és el llarg camí que facilita als alumnes el seu accés a la societat i, en aquest camí, compta amb l'acompanyament d'uns docents, d'uns directius del centre, amb uns requeriments interns i externs, i acostumats a un treball de fons que es desenvolupa al llarg d'uns temps i d'uns espais. Després de la lectura del llibre, el lector té molts elements per pensar que «val la pena dedicar-se a l'educació».

Finalment va intervenir l'autor del llibre, el **Sr. Jaume Sarramona**, que, tot citant José Antonio Marina quan deia que segurament Cervantes no es podia imaginar tot el contingut que seria atribuït a la seva novel·la *El Quixot*, no considera que el seu llibre tingui el valor d'una novel·la, però sí que té part d'autobiografia i de projecció personal, acumulada al llarg dels anys i d'estar ben atent a les preguntes i respostes que donen a l'itinerari educatiu els infants i joves, diferents membres de les famílies i diversos professionals.

Ha volgut fugir d'una visió pedant i poc realista de la pedagogia. Aposta per una visió integradora de l'educació, molt relacionada amb la vida quotidiana. Recorda l'aportació del Dr. Octavi Fullat afirmant que «sense educació no hi ha humanització». També va recordar el Dr. Alexandre Sanvisens quan afirmava que, per demostrar que

¹ OCDE (2001), *L'école de demain: Quel avenir pour nos écoles?*, París, OECD Publishing.

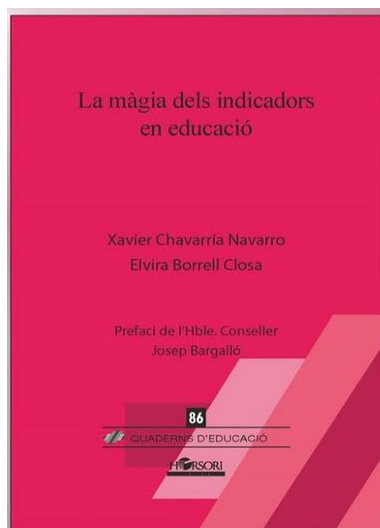
² X. MELGAREJO (2013), *Gracias, Finlandia: Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*, Barcelona, Plataforma.

es tenen clars els conceptes, cal utilitzar exemples clars. I ell ha volgut exemplificar, amb anècdotes de la vida real, les qüestions que es plantegen molts ciutadans en relació amb l'educació.

Presentació del llibre *La màgia dels indicadors en educació* (2019)

Autors: **Xavier Chavarría i Navarro** i **Elvira Borrell Closa**

Editorial Horsori



L'acte va tenir lloc el dimecres 19 de juny, a les 17.30 h, com a acte previ a l'Assemblea de socis. Va comptar amb la presència del president de la SCP i dels dos autors.

Elvira Borrell, inspectora d'educació. Llicenciada en ciències de l'educació i en biologia i diplomada en EGB. Màster en supervisió i avaluació de l'educació. Ha publicat diversos llibres i articles sobre avaluació educativa, que és el seu camp d'investigació. Ha participat en cursos, seminaris, congressos i jornades sobre organització escolar i avaluació educativa. Ha format part com a professional del Consell Superior d'Avaluació. És membre de la Societat Catalana de Pedagogia.

Xavier Chavarría, inspector d'educació i professor de la UOC. És doctor en ciències de l'educació i llicenciat en geografia i història, dret, ciències polítiques i sociologia, pedagogia i filologia hispànica. Màster en supervisió i avaluació de l'educació. Ha publicat diversos llibres i articles sobre avaluació educativa, que és el seu camp d'investigació. Ha participat en nombrosos cursos, seminaris, congressos i jornades sobre avaluació educativa. Actualment és inspector en cap de Barcelona ciutat. Intervencions dels ponents

Va obrir l'acte el president de la Societat, **Martí Teixidó**, que va presentar els dos ponents, la seva llarga experiència en avaluació educativa i en seguiment dels centres

educatiu, i l'interès de l'obra, que presenta un mapa detallat i orientador sobre indicadors de l'educació: què són, com s'elaboren i àmbits d'aplicació i d'ús per al coneixement més objectiu de la realitat educativa des de diferents punts de vista.

A continuació, **Xavier Chavarría** va intervenir explicant els motius que els havien portat a escriure un nou llibre sobre indicadors, el perquè de parlar de màgia dels indicadors i l'estructura de l'obra. Pel que fa a la màgia dels indicadors, va esmentar alguns exemples de com el fet d'haver pogut quantificar algunes variables ha suposat un clar avenç en el camp del coneixement científic, ha comportat l'experiència, gairebé màgica, de tenir més coneixement del nostre entorn i, en definitiva, s'han orientat amb més seguretat les intervencions posteriors.

En qualsevol cas de mesura, es viu la tensió entre l'objectivitat de les dades i la subjectivitat per trobar noves idees, de vegades inesperades, que permetin conèixer millor la realitat que ens envolta, identificar els canvis i imaginar el futur.

També en el camp de l'educació, a mesura que s'ha anat estenent el període d'escolarització dels alumnes, que ha anat creixent la diversitat i complexitat del sistema educatiu i que s'han anat incrementant els recursos econòmics invertits, han anat augmentant també les exigències de qualitat i han entrat en joc l'interès i la rellevància dels instruments per planificar millores, comprovar evidències i avaluar resultats.

Com més abstracte és allò que es vol mesurar, més gran serà el marge d'error. Això no vol dir renunciar a mesurar alguns condicionants de l'entorn, diverses variables que intervenen en el fet educatiu, l'activitat dels alumnes, la intervenció dels professors, l'organització dels centres, etc.

En el capítol 1 del llibre s'aprofundeix en el concepte d'indicador, els principals tipus, fórmules o regles de composició i els conjunts estructurals d'indicadors o sistemes d'indicadors. El rigor científic i matemàtic no està renyit amb el seu potencial revelador.

En el capítol 2 es fa una referència explícita als indicadors més freqüents, tenint en compte el seu nivell de focalització: indicadors de caràcter internacional que permeten contrastar dades de diferents països i suggerir canvis a escala global, indicadors de

sistemes educatius, indicadors més relacionats amb centres educatius i, finalment, els que s'orienten a la descripció i avaluació de programes o projectes.

També s'expliciten en el llibre temàtiques que han estat objecte d'estudi, com la relació entre excel·lència i equitat en educació (PISA 2015), o bé indicadors per a l'estratègia Europa 2020 de creixement de l'ocupació (Informe Comissió Europea 201).

A continuació, **Elvira Borrell** va entrar en els continguts més detallats d'alguns dels capítols (3 i 4), especialment els que fan referència a indicadors de centres i a indicadors de projectes. Pel que fa als indicadors de centres, va fer una referència explícita a les diferents propostes que, a Catalunya, han anat sorgint per a l'avaluació de centres, des de l'any 2000 (Inspecció d'Educació de Catalunya) fins a l'actual Sistema d'Indicadors de Centre (SIC), elaborat també per la Subdirecció General de la Inspecció del Departament d'Ensenyament. S'obtenen dades de context, de resultats i de recursos.

L'aplicació dels indicadors de centre té dues finalitats essencials: la primera, proporcionar informació útil als centres educatius i a la Inspecció per millorar el servei de l'educació; la segona, facilitar informació al Departament d'Ensenyament que ajudi a decidir i aplicar polítiques educatives més eficients.

Les direccions dels centres educatius, a partir de les dades validades i amb l'assessorament de la Inspecció, poden identificar les causes que expliquen els resultats obtinguts, contrastar les dades amb la programació general i la memòria anual del centre, i plantejar estratègies d'actuació. També poden contrastar els indicadors del seu centre amb la mitjana dels centres de Catalunya i valorar l'evolució dels seus resultats al llarg dels darrers cursos escolars.

També va fer referència a altres indicadors de centre com els de la *Proposta d'indicadors qualitius per a la gestió de l'Escola Bressol Municipal* (2013), elaborats per l'Àrea d'Atenció a les Persones de la Diputació de Barcelona, o els elaborats per Xavier Chavarria i Elvira Borrell a *Evaluación de centros para la mejora de la calidad* (2013), que més tard van portar-los a la publicació del llibre *Evaluación persuasiva. Una aplicación del modelo ECCEO*, on es fa referència també a com s'apliquen els indicadors i quin seguiment se'n fa.

Va quedar ben palès que, precisament, la intencionalitat del llibre és poder mostrar la diversitat i complementarietat de propostes sorgides d'investigadors, de professionals responsables de la supervisió de centres i d'institucions especialitzades en avaluació de diferents països, com el Ministeri d'Educació d'Itàlia o l'Agència de Qualitat de Xile.

El llibre destina també unes pàgines (capítol 5) a la construcció, validació i interpretació de rúbriques que descriuen aspectes concrets del que es vol avaluar a través d'una descripció d'aspectes qualitius, mitjançant descriptors, que mostren nivells d'adquisició progressiva dels criteris o variables que es volen avaluar.

Breu ronda d'intervencions dels assistents

Les limitacions del temps no van permetre aprofundir més en el contingut de l'obra, però en el breu torn d'intervencions al final de la presentació sí que es va fer un reconeixement a l'enfocament de l'obra i a la descripció exhaustiva de noves aportacions en el camp dels indicadors, i es va fer explícit l'interès per la seva lectura i estudi. Esdevé un llibre de consulta per ser utilitzat tant en el camp de la recerca com en la pràctica avaluativa en els centres i en el conjunt del sistema educatiu.

Es va veure també l'interès d'introduir el tema dels indicadors en els programes de formació inicial de directors i en el treball conjunt d'inspectors i directors en actiu. També es va fer explícit que l'elaboració, anàlisi i avaluació d'indicadors no treu importància al paper de l'observació directa de l'activitat escolar en tots els processos d'innovació i millora.