

Novembre 2018

VOLUM

14

REVISTA CATALANA DE

# PEDAGOGIA

## ÍNDEX

- 7 EDITORIAL
- 13 **TEMA MONOGRÀFIC: APRENDRE A PENSAR**
- 67 EXPERIÈNCIES
- 95 MISCELLÀNIA
- 219 RESSENYES BIBLIOGRÀFIQUES
- 235 ACTUALITAT DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>  
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



Institut  
d'Estudis  
Catalans



**SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA**

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

**REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA**

**Volum 14 (novembre 2018)**



---

© 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 Alvarez i Canovas. 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 Cela i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

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

Eulàlia Colleldemont 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 Puiggros. 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

<b>Editorial</b> .....	7
<b>Tema monogràfic. Aprendre a pensar</b> .....	13
Aprendre a pensar: una mirada des de la filosofia, <i>per Begoña Román Maestre</i> .....	15
Si vols entendre en quin món vius, no deixis de mirar enrere, <i>per Jaume Suau Puig</i> ..	27
Encrucijadas sociales y educación del pensamiento, <i>per Genoveva Sastre Vilarrasa</i> ..	47
<b>Experiències</b> .....	67
Comunicació, art i educació, <i>per Eloïsa Valero Antón</i> .....	69
<b>Miscel·lània</b> .....	95
Alfabetisme transmèdia: aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula, <i>per Maria-José Masanet i Carlos A. Scolari</i> .....	97
L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents, <i>per Xavier Martínez-Celorio</i> .....	119
Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar, <i>per Aina Tarabini</i> .....	153
Implementació de l'emprenedoria a la formació professional. La situació dels centres educatius a la demarcació de Lleida, <i>per Nicolau Galdeano García, Dolores Gutiérrez Martos, Teresa Argilés Aluja, Lluís Herrera Llop i Joan Tahull Fort</i> .....	177
Projecte Breathe: quin impacte té la qualitat de l'aire de les escoles en el desenvolupament cognitiu?, <i>per Mònica López-Vicente</i> .....	205
<b>Ressenyes bibliogràfiques</b> .....	219
<i>Competències bàsiques i currículum. Ciències socials, educació en valors, educació artística i educació física</i> , <i>per Joan Rué</i> .....	221

---

<i>Quin model educatiu volem? Reflexions pràctiques d'un pedagog, per Carme Amorós Basté</i> .....	225
<i>Innovació i equitat educativa. El dret a aprendre com a prioritat transformadora, per Joan Rué</i> .....	231
<b>Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia. Octubre 2017 - abril 2018, a càrrec de Carme Amorós Basté</b> .....	235
<i>Debat Pràctica, teoria i avaluació de la innovació</i> .....	237
<i>Seminari Educació i mitjans de comunicació</i> .....	245
<i>Altres activitats</i> .....	277



## Editorial

A la façana de l'Escola Heura de Barcelona, el mes de juny de 2018, s'hi podia llegir en una pancarta «Aquí ensenyem a pensar, no què pensar». Aquest breu lema és, de fet, l'esperit d'aquest editorial i del monogràfic que els lectors i les lectores de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) tenen a les mans.

En efecte, hem volgut dedicar el monogràfic d'aquest número a la idea d'aprendre a pensar. Aquesta voluntat troba la seva justificació en els fets diversos que pot apreciar qualsevol persona atenta a l'actualitat i a tot el que s'esdevé en el seu entorn si ho observa sense actituds i criteris preestablerts. Marina Garcés (2017) descriu el context del moment actual dient que estem en temps d'anti-il·lustració o d'analfabetisme il·lustrat. I afegeix que som a «l'era de la post-veritat, l'època en la qual segments significatius de la societat estan disposats a creure o a fer veure que creuen en allò que més li convé a cada moment» (p. 8).

En els temps actuals, hi convergeixen tres grans fenòmens en una escala que és nova en la història i que ens afecten de manera significativa. En primer lloc, l'alta complexitat dels molts fenòmens que, diàriament, se'ns presenten i ens interpel·len com a ciutadans i ciutadanes, sense que en tinguem les veritables claus. En segon lloc, el sentiment d'impotència que ens genera el fet d'entendre que les solucions potencials es troben fora del nostre abast. Finalment, determinats models d'aprenentatge encara molt vigents dins el sistema educatiu, i també molts poders que volen exercir la seva influència en la societat, sostenen que qualsevol fet té solució o que molt sovint aquestes solucions són simples i que tot pot ser comunicat en termes d'entreteniment alienador. Aquesta equació propicia en els ciutadans i les ciutadanes la rendició del pensament i del comportament democràtic davant aquests fenòmens, a canvi d'assumir prejudicis i acceptar unes preteses seguretats que els són ofertes, tot posant en risc el mateix concepte de democràcia.

La llibertat més gran de les persones, la seva independència per pensar, té, ai las!, una contrapartida: aprendre i autoeducar-se per viure més dignament és costós. És a dir, suposa l'exercici continuat de la voluntat i de l'esforç de pensar per un mateix i fer-ho seguint unes pautes de racionalitat o una certa metodologia per tal que qui

l'exerceixi en vegi el seu profit. I aquesta condició no és gens facilitada per un cert pensament dominant, que transporta la seva influència poderosa també al sistema educatiu. Per exemple, en desplaçar les humanitats a les voreres del currículum, cosa que genera el missatge que no són importants.

És evident que el sistema formatiu —tot sol— no pot reconvertir la situació històrica descrita, però en qualsevol cas ha d'alinejar-se amb les forces que volen ser part de la solució i no formar part del problema. Per això cal esbrinar quins sabers i quines pràctiques culturals necessitem elaborar, desenvolupar i compartir, des de l'escola, per tal que contribueixin a un altre model de formació que apoderi els ciutadans i les ciutadanes en l'exercici de la seva llibertat de pensar.

Es pot dir, amb raó, que l'escola ja ho fa això, mitjançant l'ensenyament de les ciències i les tecnologies. Tot i ser cert, aquest argument és parcial, atès que les persones, a més d'aprendre per generar nou coneixement científic, de treballar o de «produir», convivim els uns amb els altres, adoptem actituds que, agregades, exerceixen un determinat impacte social i que, en el seu conjunt, afecten la vida en comú, la qual també incideix en la generació de benestar i de riquesa i en les condicions per fer-ho.

Un altre argument diria que la proposta de reforçar les humanitats és costosa i consumeix molt de temps. Se'ls podria replicar amb paraules de l'escriptora Azar Nafisi, quan ens recorda que una activitat aparentment tan ordinària com ara llegir promou la imaginació, ens desperta la curiositat cap a realitats que difícilment podríem conèixer d'una altra manera, i ens permet veure els altres en la seva complexitat, identificar-nos-hi i generar empatia envers ells. La lectura ens permet resoldre un obstacle formidable, entendre fets i situacions que d'una altra manera quedarien fora del nostre abast i la nostra comprensió.

Per això, amb el tema monogràfic es vol reivindicar l'espai de les humanitats i de les ciències socials en la formació, entenent que esdevenen un espai formatiu que ens remet a les formes d'expressió més genuïnament humanes, com ara la llibertat, la interacció cooperativa amb els altres, l'empatia, la reflexió o el fet d'aprendre a afrontar amb esperit democràtic aquells punts de vista que ens repton o, fins i tot,

que ens provoquen, perquè aquells coneixements són els únics que tenen el potencial per enriquir el fet d'enraonar i fer entendre el valor del compromís en una vida en comú. Cal reiterar que la democràcia, en darrer terme, se sustenta en l'educació.

El monogràfic s'obre amb un article de la filòsofa i professora Begoña Román, que reflexiona sobre el significat d'aprendre a pensar. Ens recorda que *sapere aude*, «atreveix-te a pensar per tu mateix», la consigna de la Il·lustració per Kant, continua sent un deure i un repte i que, si bé la filosofia no té el monopoli del pensament crític, sí que esdevé especialment aconsellable per combatre l'adoctrinament i la ideologia. Conclou considerant sospitosa la societat que aparta la filosofia de l'escola i de la ciutadania, de la mateixa manera que també ho són els filòsofs i les filòsofes que s'aparten de la seva responsabilitat social.

El professor Jaume Suau argumenta que pensar històricament el present pot ajudar a formar un pensament crític en les diferents etapes del cicle educatiu. Ho justifica amb l'estudi d'un cas concret, els populismes, mitjançant l'aplicació de la metodologia de la història actual. L'estudi conclou amb unes consideracions sobre la funció social que pot tenir un aprenentatge basat en aquest conjunt d'eines interpretatives per a la formació de la ciutadania.

La professora Genoveva Sastre, des de la psicologia, reclama la necessitat de construir paradigmes educatius capaços d'establir ponts entre un coneixement cada vegada més interdisciplinari i els aspectes cognitius, afectius i socials de l'alumnat. Argumenta com la teoria dels models organitzadors explica el desenvolupament mental com el resultat de la construcció progressiva de xarxes de sistemes dinàmics i organitzats de representacions mentals.

En l'apartat «Experiències», i en perfecta sintonia amb els textos de la monografia, la professora Eloïsa Valero descriu com l'educació artística en general, i la comunicació audiovisual en particular, esdevenen una oportunitat per a l'alumnat d'expressar-se i relacionar-se amb el món. L'experiència descrita remet a activitats de recerca personal i social que entenen el fet educatiu com una experiència de vida

transformadora i que conviden l'estudiant a convertir-se en protagonista de la seva formació.

En l'apartat «Miscel·lània» es recullen cinc aportacions. La primera la signen els investigadors de la Universitat Pompeu Fabra, Maria-José Masanet i Carlos Scolari, que en el seu estudi sobre l'alfabetisme transmèdia analitzen els processos d'adquisició i construcció col·lectiva de competències transmèdia, per part dels i les adolescents, fora de l'escola i també on i com les han après, és a dir, se centren en les pràctiques d'aprenentatge informal que abasten des dels coneixements bàsics per a la navegació a les xarxes socials fins a la solució de problemes en videojocs o la creació i la distribució de continguts en diferents plataformes, entre d'altres. L'estudi es focalitza en els resultats de les cinc comunitats autònomes involucrades en el projecte i explora les pràctiques de producció dels adolescents.

La segona i la tercera contribució tenen una adscripció sociològica amb el rerefons de la justícia. En la segona, el sociòleg Xavier Martínez-Celorio se centra en l'equitat educativa. Considera que l'efecte *escola* i l'efecte *professorat* sobre l'equitat són poc coneguts per la comunitat educativa, per l'escassa recerca feta a Catalunya i la timidesa de les polítiques d'equitat. El text analitza els dos grans models de rendició de comptes en educació, el model neoliberal, els efectes del qual són la desprofessionalització docent i la laminació de la seva autoritat pedagògica, i el model de responsabilització del professorat derivat d'avaluacions diagnòstiques internes que activen l'autonomia reflexiva dels docents i els processos de reestructuració i innovació global de l'escola.

En la tercera contribució, la professora Aina Tarabini analitza les estratègies d'atenció a la diversitat que s'apliquen als centres d'educació secundària obligatòria de Catalunya, des de la perspectiva de la justícia educativa. A partir dels resultats d'una recerca qualitativa posa de manifest la necessitat d'avançar cap a un sistema veritablement comprensiu i inclusiu, que generi les mateixes condicions a tot l'alumnat, no només per accedir a l'escola sinó sobretot per desenvolupar una experiència escolar reeixida i adquirir un aprenentatge significatiu i rellevant.

En el quart article, l'equip de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida analitza el grau d'implementació de l'emprenedoria als centres de formació professional de la província de Lleida. Es mostren dades quantitatives obtingudes dels 34 centres públics i privats que imparteixen formació professional. Les dades obtingudes han detectat 7 centres en els quals l'emprenedoria és una línia estratègica de treball definida expressament al seu Projecte educatiu de centre (PEC) que es treballa a totes les matèries.

La investigadora Mònica López-Vicente analitza, en l'últim text de l'apartat, el grau de vulnerabilitat per al desenvolupament del cervell que tenen els alts nivells de contaminació provinent del trànsit a les grans ciutats com Barcelona. El projecte Breathe estudia els efectes de la contaminació de l'aire a les escoles de Barcelona en el desenvolupament cognitiu dels nens i les nenes. Els estudis mostren que la contaminació té un efecte negatiu crònic i agut en el desenvolupament cognitiu, en la maduració del cervell i en la salut mental dels infants. En canvi, el contacte amb espais verds afavoreix el desenvolupament cerebral.

En la secció de crítica de llibres es valoren dues obres del professor Jaume Sarramona. La primera obra, *Competències bàsiques i currículum. Ciències socials, educació en valors, educació artística i educació física*, és fruit de la revisió de les competències bàsiques curriculars de les etapes obligatòries de l'educació. En aquesta obra, s'hi concreten les que es formulen per a les ciències socials, l'educació en valors, l'educació artística i l'educació física. La segona obra, *Quin model educatiu volem? Reflexions pràctiques d'un pedagog*, aborda quinze qüestions rellevants per a l'educació en el context escolar i més enllà. En la tercera ressenya, es comenta una obra del professor Xavier Martínez-Celorrio: *Innovació i equitat educativa. El dret a aprendre com a prioritat transformadora*. L'autor hi fa un repàs dels canvis que afecten l'educabilitat dels nois i les noies d'avui, i també es pregunta si les propostes d'innovació s'orienten envers les noves necessitats albirades per al futur proper. L'autor adopta el concepte d'equitat com al gran referent que hauria de validar el sentit de la nova governança, de les innovacions i d'una nova professionalitat.

En la secció d'actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia, juntament amb diverses notes d'interès, Carme Amorós Basté presenta una memòria documentada de les activitats realitzades. En destaquen dues pel seu contingut rellevant: la taula rodona dedicada a la pràctica, la teoria i l'avaluació de la innovació i el seminari dedicat a reflexionar sobre educació i mitjans de comunicació.

Com a nota final, queda fer palès l'agraïment del Consell de Redacció als lectors i les lectores de la RCP pel seguiment que fan dels textos publicats. El 2017 es van registrar un total de 14.203 descàrregues. Aquesta xifra ens estimula a tots i totes a treballar amb rigor. Això no obstant, l'agraïment especial és per als autors i les autores que ens confien els seus testimonis mitjançant les seves elaboracions i experiències. Sense la seva confiança i el reconeixement dels lectors i les lectores aquesta revista no seria possible.

Joan Rué

Director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

### **Referències bibliogràfiques**

Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama

Nafisi, A. (2014). *Leer Lolita en Teherán*. Barcelona: Duomo

**Tema monogràfic. Aprendre a pensar**





---

# Aprendre a pensar: una mirada des de la filosofia

## Learning to think. A philosophical approach

---

Begoña Román Maestre

Professora de la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona.

A/e: *broman@ub.edu*

Data de recepció de l'article: 18 de juny de 2018

Data d'acceptació de l'article: 1 d'agost de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.105

### Resum

Pensar és la nostra fortalesa i, alhora, és la nostra fragilitat com a humans. No en podem abdicar. Malgrat que un no tria els seus orígens, ni la família, no té un destí prefixat. La principal eina d'alliberament és el pensament. *Sapere aude*, «atreveix-te a pensar per tu mateix», era la consigna de la Il·lustració per Kant, i continua sent un deure i un repte. Ara bé, precisament perquè no ho podem tot individualment, el pensament hi és per posar-se al servei de qui li dona vida, és a dir, la comunitat humana. El fet de pensar críticament i seriosament té pretensió d'universalitat, per a qualsevol persona, en qualsevol lloc i en qualsevol moment. La filosofia no té el monopoli del pensament crític, però esdevé especialment aconsellable per combatre l'adoctrinament i la ideologia. Sospitosa és la societat que l'aparta de l'escola i de la ciutadania, com sospitosos són els filòsofs que s'aparten de la seva responsabilitat social.

### Paraules clau

Aprendre, pensar, activitat, crítica, educació, comunicació, reflexió, emancipació.

### Abstract

Thinking is both our strength and our fragility as human beings. We cannot abdicate thinking. Although one does not choose one's origins or family, one does not have a predetermined destiny. The main tool of liberation is thought. *Sapere aude*, "Dare to think for yourself", was the slogan of the Enlightenment according to Kant and it is still a duty and a challenge. Precisely because we cannot do everything individually, thought is to be put at the service of those

who really give life to it, that is, the human community. The fact of thinking critically and seriously has a claim to universality for any person, anywhere and at any time. Philosophy does not have a monopoly of critical thinking but it becomes especially advisable to combat indoctrination and ideology. The society that sets it apart from school and citizenship is suspect, just as are the philosophers who move away from their social responsibility.

### **Keywords**

Learning, thinking, activity, criticism, education, communication, reflection, emancipation.

### **Què és pensar?**

Entendrem aquí *pensar* en un sentit genèric, com el que descriu R. Descartes en definir-se com «sóc una cosa que pensa» (Descartes, 1980, p. 125). D'aquesta manera, pensar és enraonar, voler, imaginar, sentir, recordar, projectar. La major part del temps els humans vivim, conscients que ho fem o inconscientment, pensant. Quan no ho fem instintivament, i els humans hem anat perdent els instints, responem amb activitats mentals que requereixen diferents graus i intensitats de pensament. Pensar esdevé així transcendental: és la condició de possibilitat de quasi tot. Sovint anomenem *pensar* l'exercici de la ment que més concentració requereix, com ara la reflexió, però prendre consciència, adonar-se, és el primer esglaó o grau de l'activitat variada que és pensar. És perquè som éssers en el món, perquè ens afecten les coses, que el món ens interpel·la i nosaltres hem de respondre.

Per això en l'educació és cabdal aprendre a pensar. La formació, més enllà de la informació, consisteix a dotar-se de la millor manera, a estar en forma per afrontar la vida, a adaptar-se i a crear les circumstàncies, la història d'un mateix, en clau el més autònoma possible. Una vida conscient és una vida de pensament i només aquesta és una vida viscuda en plenitud. Per això, les malalties neurològiques són tan tràgiques, perquè, quan perdem el nostre pensament, ens perdem a nosaltres mateixos.

Ara bé, de pensar, se n'aprèn i n'hem d'aprendre. A pensar se n'aprèn pensant, no hi ha alternativa. Aprenem a pensar sent inserits en una comunitat lingüística, perquè raonar és enraonar. Fem pensaments i fem coses amb paraules (Austin, 1982). És perquè d'altres ens consideren interlocutors vàlids que ens dirigeixen la paraula i, en

fer-ho, ens consideren un dels seus. Pensar és una apertura i una inclusió; és comunicar-se perquè tenim un món comú, amb problemes que cal resoldre plegats. Per això, retirar la paraula a algú és un gest de tanta importància, perquè és desconsiderar-lo, és dir-li que ja no importa, és deixar-lo fora, als marges del món.

Una vida no reflexionada no és digna de ser viscuda, ens va recordar Sòcrates. Per això, ell prefereix morir que deixar de ser Sòcrates anant a l'àgora a preguntar als seus conciutadans les raons sobre allò que fan. I és que pensar no és mai monològic. El soliloqui no deixa de ser un diàleg amb un mateix.

El pensament és, ben al contrari, dialògic, interdependent. Pensem a partir del llenguatge que heretem, tot conceptualitzant, narrant, dubtant; amb tota la història que sedimenten les paraules i gestos. Heretem una gramàtica, una semàntica, una sintaxi i aprenem, en els diversos contextos, diferents jocs de llenguatge. Els primers anys de la vida d'una persona són de pura dependència, física i mental. Aprendre a pensar per un mateix ve més tard, a l'anar contrastant els pensaments dels altres, a l'anar replantejant-se críticament què vol fer un de si mateix i al món. El jo que pensa sempre pensa amb altres, des d'altres, contra altres. Pensar és entrar en una comunitat que ens precedeix: és ella la que, anomenant-nos, ens identifica, ens coneix i ens reconeix. Ens inserim en uns jocs de llenguatges que creen un món.

El pensament no és autosuficient, és per definició *pidolaire*: necessita sempre alimentar-se dels coneixements, d'experiències, de parers d'altres. L'única manera de saber si un està encertat o capficat és la conversa amb l'altre. Amb aquest bolcar-se cap a l'altre contrastem els arguments. Davant aquest contrast discernim, sospesem, deliberem, ponderem, que és una altra manera d'exercir el pensament, aquesta vegada sobre les opcions més adequades per assolir una finalitat. Això els clàssics ho anomenaven *prudència* o *saviesa pràctica*.

Pensar ens constitueix, ens canvia, ens transforma. El jo que érem ja no serà el mateix que ha passat pel procés pensatiu: o bé ja no pensarà igual i canviarà de parer, o bé tindrà més raons per pensar igual però millor, amb més convicció. En qualsevol dels casos, en sap més, sabrà més d'ell, ha viscut més, més conscientment, més profundament. Tenia raó Sartre quan definia l'ésser humà com un projecte que

es viu subjectivament (Sartre, 1996). Potser l'única però important correcció que li faríem és que el projecte no és tan subjectiu; potser fora més adequat dir que el projecte és intersubjectiu, tant en el seu origen, perquè el jo beu de fonts socials (Taylor, 1992), com a l'hora d'assumir les responsabilitats de les decisions personals que afecten altres. I no n'hi ha prou de dir que hom té la consciència tranquil·la. Una vida reflexionada és una vida qüestionada. És perquè hi ha qüestions que hi ha respostes. I és perquè cal donar respostes que som responsables: reflexionem per fer-nos càrrec de la realitat i carregar amb ella.

El grau més excels del pensament és la reflexió. Reflexionar és argumentar. Un argument conté valors, fets, actes, conseqüències, contextos. Pensar bé costa, requereix un esforç per veure la força de l'argument. Es tracta ara de tornar al tema en qüestió però posant èmfasi en el propi pensament perquè sigui correcte. El pensament no és contemplatiu només; és «fer pensaments», requereix dedicació, esmerçar-s'hi. I el llenguatge rigorós, endreçat, li és essencial. Per això, ensenyar a pensar passa per ensenyar a parlar: la importància de la connexió, de l'aprofundiment està renyit amb la frivolitat.

En què rau la força de l'argument? Com apreciar-la? Unes vegades la força és immediata i se sent: les paraules ens commouen i ens mouen per l'afectació que produeixen. Però la produeixen les paraules i, per tant, la seva comprensió. Es pensa molt per afectar, per persuadir, per seduir, per encantar, fins i tot per adormir el pensament. El somni de la raó, entesa ara com a pensament crític, produeix monstres, però per adormir-la cal un ús de la raó seductora. Per això la batalla entre Sòcrates i els sofistes era sobre al servei de què i de qui posem el nostre cervell; per a què i per a quiensem.

El pensament mai és inútil, té l'objecte teleològic, la finalitat, d'entendre i actuar. Tanmateix, el pensament mai és imparcial, està de part de la veritat i les normes que li són inherents per a la correcció del procés. Per això les categories com *veritat* i *justícia* esdevenen cabdals a l'hora d'adjectivar, com veurem de seguida, el pensament.

Certament, pensar també cansa. Perquè el pensament humà està encarnat; s'incardina en un cos orgànic que necessita descansar, reposar, distreure's. No obstant això, l'oci, la distracció, ben bé no implica deixar de pensar, sinó pensar en altres coses, més laxes, menys exigents; per això, el joc ens entreté: ens captiva privant-nos de tanta concentració feixuga. Però viure sempre ociós, entretingut, no havent-hi de pensar gaire ni profundament, és un fals confort, és quasi una servitud voluntària que, inconscientment, ens expropia la vida, precisament per no haver pensat prou en les conseqüències. Parar per complet de pensar és «abandonar el món», dormir, o morir.

### **Pensament amb adjectius**

Kant va distingir entre *pensar* i *conèixer*; per a ell, *conèixer* exigia cenyir-se a una certa contrastació o corroboració amb els fets, la qual cosa és pròpia de l'àmbit de la ciència; mentre que *pensar* al·ludeix a un àmbit més extens, el de la possibilitat, que només exigeix la no contradicció dels seus conceptes. Pensar és especular. Però ambdós conceptes estan molt interrelacionats; el coneixement no esgota tota la realitat: no hi ha coneixement absolut. Precisament el pensament projecta sempre més enllà dels fets, tot assumint els límits del pensament científic, i és una de les seves fonts d'alimentació (Kant, 1997). Pensar que podria ser d'una altra manera esperona el propi coneixement, històricament limitat.

El pensament per antonomàsia és crític i, de pas, es troba en moviment en una àgora pública on pot contrastar, deliberar, sospesar, rectificar. Suposa posar-se a prova donant raons i contínuament demanant-les. Pensar és fer preguntes; és sempre una conversa inacabada en la qual, com deia Benedetti, quan ens hem après les preguntes, canvien les respostes.

Ara bé, més enllà de Kant, la raó, en sentit genèric (que inclou pensament i coneixement), no és mai pura, ans sobretot és interessada (Habermas, 1982). A vegades vol dominar els successos (interès tècnic) o comunicar-se amb les altres persones per coordinar accions (interès comunicatiu), però aquestes estan supeditades a l'interès emancipador. És aquest interès el que ens dona la clau de si hi ha un veritable progrés en la història de la humanitat. L'interès tècnic ho és per

controlar el nostre món; per saber com funciona. L'interès comunicatiu ens mou a regular i coordinar els comportaments. Però l'objectiu de tot plegat, quin és? Kant ho va encertar: la *ratio essendi* de la moralitat és l'autonomia, la llibertat (Kant, 2013).

El pensament pot ser estratègic, creatiu, reflexiu, però, en darrer terme, obeeix a un afany emancipador d'ignorància, de supersticions, de mandra, de submissions, de perspectiva. Quan volem conèixer quelcom, com ara produir estris o coordinar un projecte, en última instància ens mou una curiositat o un neguit, una certa insatisfacció amb el que hi ha i amb com està; és a dir, hi ha un desig d'alternativa, de conèixer per què quelcom és així o es fa així, o de si podria ser d'una altra manera.

De pensar, se n'aprèn i no se'n sap mai prou. La filosofia és l'amor a aquesta ànsia i afany de saber, de pensar sobre tot. Per això en filosofia sovint fem història de la filosofia. La nostra és una comunitat ben poc corporativista, estem contínuament criticant-nos els uns als altres, quasi diria que vivim d'això, de l'estira-i-arronsa argumentatiu, per veure qui té més raó. Però ho fem per un desig no de fer mal al gegant sobre el qual i a partir del qual pensem, sinó per anar més enllà, és a dir, arremetent contra els límits.

Pensar és parlar amb un mateix i amb els altres; és saber que sempre hi ha un *plus ultra*, que ningú no esgota l'àmbit del que és pensable. Quan diem de quelcom que és impensable, com saber que no som nosaltres, els éssers d'avui, els qui no ho podem pensar perquè tenim límits històrics, psicològics, abans que una impossibilitat total? Precisament el pensament creatiu ve a arremetre contra els límits per veure si cauen i s'obren nous horitzons abans, i només abans, impensables. El pensament creatiu és un símptoma de llibertat, i la censura, un signe d'ofegament de tot plegat.

Pensar ens constitueix com a persones, en el sentit que ens apropiem de la nostra història. Recordem que *logos* vol dir *paraula* i *discurs*: ens expliquem la nostra història lligant-la amb seqüències temporals i lògiques. Però aquesta eina del pensament també es pot fer servir malament: per adoctrinar altres o per posar-ho tan complicat que voluntàriament un abdiqui de pensar.

Es pot pensar bé o malament, en dos sentits, el lògic i el moral. Pensar bé inclou les dimensions lògiques, pensar amb coherència amb les regles de consistència, de no

correcció; però també suposa un coneixement dels fets, les causes i les conseqüències; tenir els coneixements necessaris per derivar les conseqüències i decidir si les volem o no. Però, com hem dit, pensar sempre és dialògic: no pot excloure l'altre o dir-li que no ho pot entendre, infravalorant la seva capacitat d'aprendre, ans la pròpia d'explicar-se.

Així, unes vegades l'argument és dolent perquè és tautològic, inconsistent; d'altres perquè està mal construït seguint les regles de la sintaxi, o perquè una paraula no és correcta en aquella frase. Tanmateix és un mal pensament aquell que no vol que se sàpiguen les seves veritables intencions i enganya, menteix, traeix, tergiversa, falta a la paraula. Per això apreciem la transparència i la claredat dels pensaments i les seves comunicacions. Un pensament dolent és aquell que vol ferir, que dona «males idees». Els mals pensaments ho són també perquè es converteixen en actes, en accions dolentes; i aquestes ens constitueixen: un és el que pensa. Pensar malament d'algú és veure'l com a no digne de confiança, és expulsar-lo de la comunitat humana.

Per això quan algú fa quelcom reprobable li diem allò de «però en què estaves pensant?». Un pensament és dolent també quan és obsessiu, compulsiu, s'imposa impedit-te que el controlis. El pensament requereix atenció. Parar atenció és atendre allò que importa i te n'has de fer càrrec, n'has de tenir cura; *respecte* vol dir mirar atentament. Pensar i parlar és terapèutic, ens reconcilia amb nosaltres i la comunitat. Pensar bé ordena, orienta.

Els marxistes van parlar d'ideologia perquè sabien que la millor manera de controlar el pensament era pensar perquè altres no ho fessin. I la millor manera era donar-ho tot fet, tot pensat: la resta només havia d'acceptar-ho. La ideologia es convertia així en un conjunt d'idees preestablertes per la classe dominant per distorsionar la realitat i coadjuvar l'*status quo* de la classe dominant. Aquesta és una manera perversa de fer servir el pensament; com també és pervers no pensar i empassar-s'ho tot, donar per naturalitzades les convencions.

En aquest sentit, el llenguatge, el discurs, pot ser també l'aliat principal del poder: un poder que es camufla i s'amaga rere estructures objectives. Foucault (1993) i Zizek

(2013) han posat en relleu com i quant de violent pot arribar a ser el propi pensament i el llenguatge. Però ells mateixos no poden fer altra cosa que usar el pensament per alliberar-nos de les seves trampes. No es pot criticar globalment el pensament. Entre altres coses perquè s'incorre en contradicció performativa, és a dir, es nega això que es fa i es diu: es critica el pensament amb el pensament (Apel, 1991). Però també perquè no tindrien sentit totes les obres que s'escriuen per desemmarcar-ho tot si no és perquè ens mou aquest afany emancipador del qual estem parlant.

Per això insistim en el fet que el pensament és transcendental; és la condició de possibilitat de combatre el propi pensament quan aquest es posa a servir altres finalitats diferents de l'autonomia personal i social. I és que no tot val en el pensament; no val no pensar ni pensar malament. Prendre decisions implica tenir criteris per saber per què les prenem i comprometre's en el bon pensament per a la bona decisió i execució després. Si tot val i tot val el mateix, res val. Si tant val pensar com no fer-ho; o pensar bé o malament, res importa i llavors, per a què fer res. Per això la postveritat és tan inquietant.

La tríada autonomia, pensament crític i compromís ètic és cabdal en educació. Abans, quan algú tenia una mala idea i havia comès una malifeta, el condemnaven al racó de pensar. Quan els mestres o els pares ens deien allò del «racó de pensar» tenien un doble objectiu: el racó havia de ser de recolliment, d'entrar en l'interior, en la intimitat del pensament que genera identitat; i era «de pensar» perquè calia reflexionar. Fixem-nos en la paraula: torna a crear la capacitat, fer-nos capaços de recuperar el nord, el rumb, el camí, la identitat que anem forjant a cops d'accions i pensaments, d'idees bones i dolentes.

Malgrat que allò cultural és una loteria, ja que un no tria els seus orígens ni la seva família, no és destí: l'eina d'alliberament principal és el pensament. Per dir-ho paradoxalment: ens domen i domestiquen pel fet cultural; ens posen un nom que no hem triat, un llenguatge que tampoc hem triat, i unes circumstàncies que hem d'afrontar, des de la seva gestió més o menys reflexiva, de les quals no sempre disposem a voluntat. És la presa de consciència d'això, la insatisfacció íntima, la que



mou el pensament, i aquest, la voluntat. Fer un pensament és posar-hi més que la intenció: és, senzillament, posar-s'hi.

### **Llibertat de pensament i límits: la condició humana**

Quan Kant en el 1784 va respondre a la pregunta què és la Il·lustració?, va recordar-nos que en una societat il·lustrada les persones s'atreuen a pensar per elles mateixes. L'autonomia era un deure, era no obeir a més normes que les que un s'hagi donat. Ell mateix era conscient que a vegades ens contracten perquè pensem per a altres i donem el nostre pensament com a treballadors (Kant, 1985). Llavors fem servir un pensament estratègic o instrumental: pensem hàbilment o sagaçment quins serien els mitjans més adequats per assolir un fi ja establert. Fem un ús privat de la raó, la qual posem a disposició de l'altre. Però sempre calia garantir espais on dur a terme un ús públic de la raó, precisament per qüestionar aquestes finalitats o veure-les, amb la distància temporal suficient, com a insuficients, obsoletes o dolentes. Ell creia que en aquesta dinàmica entre l'ús privat i públic de la raó, complementant-se, es trobava el motor del progrés d'una civilització.

Posa els exemples del sacerdot, l'inspector d'hisenda o el soldat. A tots tres se'ls demana que obeeixin les normes quan treballen per a un altre. En aquest espai privat, acotat al fet d'assumir unes finalitats preestablertes i que un accepta quan entra en aquella comunitat, el pensament no és lliure: es pensa dintre dels marges. Però aquests mateixos professionals aniran fora a reunions en les quals discutiran amb altres professionals com ells i posaran en qüestió moltes d'aquelles normes que a dintre obeeixen amb mires de millorar-les. I les seves institucions fomentaran aquests fòrums públics si volen estar al dia amb les noves i millors maneres de garantir un bon servei. Per garantir el pensament lliure s'han d'institucionalitzar àgores públiques on, sense violència, la gent pugui manifestar el seu parer. L'objectiu és sempre obrir horitzons, oferir alternatives, recrear les organitzacions i els serveis que es donen a la ciutadania.

Dos-cents anys més tard, Foucault revisita el text kantià felicitant-se de l'*ethos* que aquell text breu de Kant inaugurava. L'alemany estava escrivint filosofia en un diari, pensant el seu temps, dirigint-se a la ciutadania. Kant, com a filòsof, escrivia en el

diari i institucionalitzava el diàleg, no estava fent volar coloms, pensava en veu alta per combatre censures i mandres, minories d'edat voluntàries.

Foucault, però, que ve de Hegel i sap que després de l'Holocaust nazi i del sistema de propaganda on han participat els mateixos mitjans de comunicació, sospita de la raó pura: aquesta ha caigut en dogmatisme, en esclerosi de creure's que ja no hi ha prejudicis. Al contrari, el pensament és històric, concret, encarnat, heretat: els prejudicis en són constitutius, no només negatius (Gadamer, 2012). Foucault coneix la història i l'hermenèutica; sap que estem condicionats per la nostra tradició i els discursos del poder, un poder que és microfísic, que juga a dispersar-se. Un poder que pot adoptar fins i tot una perspectiva científica i estatal. L'estat de dret pot trobar maneres de sotmetre'ns declarant quines pràctiques són normals, quines lògiques ho són, tot emparant-se en l'aparell científic que ell mateix subvenciona. Pensem en la seva història de la sexualitat o de la bogeria. Conèixer genealògicament i arqueològicament com es produeixen aquests discursos pot ser una manera de pensar que podien fer-se d'altra forma i fer-nos a nosaltres mateixos diferents.

Prendre consciència de tot plegat, no només de la consciència de classe, serà sempre una forma de pensament que persegueix la llibertat i la cura de si mateix. Prevenir les trampes del pensament situat no ha de suposar prescindir de pensar; això seria, com diuen els anglesos, voler llençar el nen amb l'aigua bruta de la banyera. No podem abdicar de pensar: aquesta és la nostra fortalesa alhora que la nostra fragilitat. No podem pensar-ho tot i no podem deixar de pensar. Es podria dir que la llibertat és una condemna; una altra forma de fer-ho és dir que l'autonomia és la *ratio essendi* de la moralitat i és per aquesta que ens forgem el nostre *ethos*, molt condicionat, en efecte, per la nostra època.

La nostra vulnerabilitat és també la nostra fortalesa. La natura ens fa febles instintivament; desenvolupem la ment per enginyar-nos-les. Sols no podem, sense pensar plegats tampoc. El pensament pot ser violent quan oblida els seus límits: que hi és per posar-se al servei de qui li dona vida, és a dir, la comunitat humana. Pensar críticament i seriosa té pretensió d'universalitat, per a qualsevol persona, en qualsevol lloc i temps. La fal·libilitat de cada pensament és indepassable (Apel, 1991). Acollir la diferència en un universalisme interactiu (Benhabib, 2009) és forçar els

límits d'avui, on l'altre no encaixa, per fer que hi encaixi: perquè o bé el pensament està al servei de les persones o es desorienta i perd el nord.

En l'era de la postveritat, on molts comparteixen la falsa creença que les llibertats ja són conquerides i molts altres han abdicat d'exigir-les i buscar-les, el *sapere aude*, «atreveix-te a pensar per tu mateix», que era la consigna de la Il·lustració per Kant, continua sent un deure i un repte. Per què pensar si puc pagar? (Kant, 1985). Aquesta era la irònica crítica de Kant al saber esdevingut una *commodity*. És una temptació que ens donin el pensament fet, *prêt-à-porter*. Com saber que està ben fet? Fins i tot per deixar de pensar, cal pensar molt.

La filosofia no té el monopoli del pensament crític però com que se separa tant dels seus objectes amb aquest metarelat crític sobre el pensament mateix, esdevé especialment aconsellable per combatre l'adoctrinament i la ideologia. Sospitosa és la societat que l'aparta de l'escola i de la ciutadania, com sospitosos són els filòsofs que s'aparten de la seva responsabilitat social.

### **Bibliografia**

- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós. [Traducció de l'obra original de 1987]
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. [Traducció de l'obra original de 1962]
- Benhabib, S. (2009). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa. [Traducció de l'obra original de 2006]
- Descartes, R. (1980). *Meditacions metafísiques*. Barcelona: Espasa Calpe. [Traducció de l'obra original de 1629]
- Foucault, M. (1993). Qué es Ilustración. *Daimon: Revista de Filosofía*, 7, 5-18. [Traducció de l'obra original de 1984]
- Gadamer, G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme. [Traducció de l'obra original de 1960]

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. [Traducció de l'obra original de 1968]

Kant, I. (1985). *Qué es Ilustración*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica. [Traducció de l'obra original de 1784]

— (1997). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara. [Traducció de l'obra original de 1751]

— (2013). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza Editorial. [Traducció de l'obra original de 1788]

Sartre, J. P. (1996). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana. [Traducció de l'obra original de 1946]

Taylor, Ch. (1992). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. [Traducció de l'obra original de 1989]

Zizek, S. (2013). *Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Planeta. [Traducció de l'obra original de 2008]

Per citar aquest article:

Román, B. (2018). Aprendre a pensar: Una mirada des de la filosofia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 15-26.

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

---

# Si vols entendre en quin món vius, no deixis de mirar enrere

## Look back if you want to understand the world you live in

---

Jaume Suau Puig

Professor jubilat del Departament d'Història Contemporània  
de la Universitat de Barcelona.

*A/e: jsuau@ub.edu*

Data de recepció de l'article: 14 de maig de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.106

### **Resum**

Pensar històricament el present pot ajudar a formar un pensament crític en les diferents etapes del cicle educatiu? El treball dona una resposta afirmativa i intenta justificar-la mitjançant l'estudi d'un cas concret: els populismes. Els avantatges de l'aplicació de la metodologia de la història actual són prou evidents, malgrat que no s'amaguen les dificultats que apareixen en la seva aplicació. L'estudi conclou amb unes consideracions sobre la funció social que pot tenir un aprenentatge basat en aquest conjunt d'eines interpretatives per a la formació dels ciutadans.

### **Paraules clau**

Aprenentatge, democràcia, didàctica, història, pensament crític, populisme.

### **Abstract**

Can thinking historically about the present help to form critical thought in the different stages of the educational cycle? This paper gives an affirmative reply and seeks to justify it by studying a specific case: populism. The advantages of applying the methodology of current history are quite obvious, although the difficulties that arise in such application cannot be concealed. This study concludes with some considerations about the social function that learning based on this set of interpretative tools can have for citizens' education.

### **Keywords**

Learning, democracy, didactics, history, critical thinking, populism.

### **Raonar històricament pot ajudar a formar un pensament autònom i crític en les diferents etapes del cicle educatiu?**

La resposta majoritària dels historiadors i dels especialistes en didàctica de la història és afirmativa. L'ensenyament de la història pot tenir un paper important en la formació dels estudiants, perquè contribueix a desenvolupar les seves facultats intel·lectuals. Sempre que es faci adequadament, és a dir, que no es redueixi exclusivament a la transmissió de relats, a la memorització de cronologies i de fets, sinó que fonamenti l'aprenentatge en un procés actiu i creatiu de descobriment, d'indagació i d'avaluació. Les habilitats i les destreses que tenen més relació amb la qüestió plantejada i que es veurien potenciades pels processos bàsics d'aprendre a pensar històricament tindrien relació amb Murphy (2011), Prats (2011) i Seixas i Morton (2013):

- Identificar i saber plantejar problemes històrics.
- Establir la rellevància i el significat històric de l'objecte d'estudi.
- Seleccionar, contrastar i analitzar les fonts d'informació.
- Qüestionar, de manera racional i fonamentada, les explicacions existents sobre els fets del passat.
- Interpretar i explicar correctament els fets, els fenòmens i els processos històrics.
- Copsar els canvis i les continuïtats que s'esdevenen en el procés històric.
- Contextualitzar els fets en el temps i en l'espai.
- Reconèixer respostes diferents davant dels fenòmens, els processos i els canvis generals.
- Extrapolar situacions històriques.

Sovint s'afegeix que el coneixement del passat pot ajudar a formular-se preguntes sobre el present. Ara bé, és possible pensar històricament el present? I si la resposta és afirmativa, com, o de quina manera, i per què contribueix a entendre millor el món

que viuen els alumnes, quin és el valor afegit que aporta respecte d'altres ciències humanes i socials? Quina seria, exactament, la seva funció formativa i social?

El nostre objectiu és oferir un conjunt de suggeriments metodològics que puguin orientar l'aprenentatge dels alumnes en el raonament històric del món actual, no tan sols del passat. Intentarem donar resposta a aquests interrogants des de l'angle de la subdisciplina que s'ocupa de l'anàlisi històrica del present, la història «immediata» o «actual». I, per facilitar la comprensió dels nostres plantejaments, i sense pretendre oferir-ne una anàlisi completa,<sup>1</sup> els aplicarem a una problemàtica que ha estat centre d'atenció des de fa molts anys, però que darrerament ha cobrat un protagonisme especial: el populisme.

Amb la finalitat d'abordar aquell objectiu, es proposen tres consideracions prèvies a l'exposició dels suggeriments metodològics:

1. Si l'ensenyant vol inculcar un esperit crític als seus alumnes, cal que reflexioni críticament sobre la disciplina que imparteix, la seva especificitat, els seus mètodes... Com molt bé assenyala Dalongeville (2006, p. 8), la qualitat i l'eficàcia de la pràctica docent recolza sobretot en un coneixement adient dels fonaments epistemològics i didàctics inherents a l'objecte d'aprenentatge. I més quan no hi ha consens sobre què és la història, ni per a què serveix, ni com ensenyar-la. Són temes recurrents des de fa molts anys i continuen generant una àmplia literatura.<sup>2</sup> I aquesta reflexió és encara més necessària en el cas de la història actual, que s'ocupa del passat més recent, que és el més difícil de conèixer i d'entendre (Judt, 2008, p. 14) i per això és força controvertida, encara que la seva consistència epistemològica, rigor teòric i metodològic, estan, per molts autors, ben acreditats (Suau, 2015, 2016; Droit, Miard-Delacroix, i Reichherzer, 2016).

---

1. Entre aquestes destaquem les següents: Anduiza i Rico, 2017; Conniff, 2012; Torre, 2017; Hermet, 2001; Kriesi i Pappas, 2015; Laclau, 2007; Mudde i Rovira, 2017; Müller, 2017; Panizza, 2005; Rovira *et al.*, 2017; Taggart, 2000; Taguieff, 2007.

2. Vegeu com a mostra: VanSledright, 2014; Andrews, Warren i Cousins, 2017; Evans, 2018; Gruzinski, 2018.

2. El que s'ensenyava és un mètode, una mena de «gramàtica crítica», per entendre el món dels últims anys. Com podem constatar, la història actual té una metodologia d'anàlisi que, en molts aspectes, és força semblant a la història que s'ocupa de períodes històrics anteriors. Ara bé, presenta algunes especificitats, que la fan especialment interessant, però que exigirà força precaució per part dels ensenyants. Creiem que aquestes orientacions són adients per a alumnes de batxillerat i/o de primers cursos de l'ensenyament superior. De cap manera tenen com a objectiu introduir els alumnes a la recerca històrica. La finalitat és ensenyar-los a pensar històricament l'entorn en què viuen, perquè el puguin entendre millor i aconseguixin actuar en conseqüència. Però el mètode d'aprenentatge que proposem té molt a veure amb la investigació. Per aquest motiu, proposem pistes, orientacions, reflexions teòriques i pràctiques, per facilitar la comprensió del que s'estudia. En resum, el que es pretén és crear en l'alumne una actitud de recerca.
3. Pensar històricament el present exigeix un aprenentatge. No és quelcom que sorgeixi de manera natural, automàtica, intuïtiva, del desenvolupament psicològic (Wineburg, 2001). D'aquí la importància del mètode i del paper del docent, perquè, malauradament, les qüestions metodològiques no sempre reben l'atenció que mereixen.

Hem estructurat la resta del treball a partir del plantejament següent. Primer apareix el que podríem considerar un guió general d'anàlisi històrica de qualsevol fet o problemàtica actual. Després de cada proposta, s'apunten els problemes que presenta quan se'n fa ús. Finalment, s'il·lustra amb consideracions sobre els populismes que jutgem pertinents per posar de manifest com i per què l'anàlisi històrica força la reflexió crítica.

En aquest sentit, els suggeriments metodològics que es presenten per a qualsevol anàlisi històrica haurien de considerar:

1. Justificar l'objecte d'estudi seleccionat.
2. Contrastar i analitzar críticament les fonts d'informació que sustenten l'estudi.
3. Clarificar els conceptes que guien la cerca.
4. Pensar l'objecte d'estudi en la seva totalitat, d'acord amb un enfocament global.



5. Contextualitzar els fets en el temps i en l'espai, és a dir, situar-los en un moment, una societat i una àrea geopolítica determinades.
6. Buscar la lògica històrica subjacent als fets estudiats.
7. Identificar els actors, els protagonistes principals, tant els interns com els externs.
8. Defugir explicacions simples, reduccionistes i simplistes; prioritzar enfocaments pluricausals i qüestionar plantejaments teleològics i deterministes.
9. Concretar les conseqüències.
10. Establir el que caracteritza el cas estudiat, la seva singularitat.
11. Comparar-lo amb altres casos que presenten semblances i diferències.

Caldria seguir aquest esquema en la seva totalitat per entendre'l i explicar-lo de manera pertinent. Ara bé, davant la impossibilitat de prendre en consideració tots els punts, ens centrarem, exclusivament, en aquells que, per una banda, considerem especialment útils en un procés intel·lectual que vol fomentar el present crític (Swartz *et al.*, 2013), i que, a la vegada, presenten majors dificultats: establir la importància del tema escollit, saber formular les preguntes pertinents, pensar l'objecte d'estudi en la seva totalitat i en termes de llarga durada, clarificar els conceptes clau, establir les causes i les conseqüències, contextualitzar, comparar i, finalment, a manera de conclusió general, abordarem la funció social que pot tenir l'aprenentatge de l'explicació històrica del present. Donem per descomptat que, a més, les eines que li proporcionem li permetran reforçar el seu pensament crític en competències clau, com saber inferir, aplicar, analitzar i sintetitzar informació, de manera rigorosa i objectiva.

### **Establir la rellevància i el significat històric de l'objecte d'estudi**

Quins són els objectes d'estudi prioritaris? Com decidim què és important? (Seixas i Morton, 2013). Cal justificar-ne la importància i la transcendència. I aquí comença un diàleg entre el passat, el present i el futur. Seleccionem alguns fets o problemàtiques, que fan patents aspectes importants de la realitat que vivim —de la nostra societat, d'alguna àrea geopolítica, del sistema internacional...— i que ens preocupen per la deriva que poden tenir en el futur, és a dir, pensem que si persisteixen les

circumstàncies i els factors que expliquen el seu origen i la seva dinàmica, continuaran condicionant els propers anys i, per tant, hem de saber com encarar els reptes que ens plantegen. Llavors acudim al passat i busquem les causes que poden explicar el tema escollit.

Per tal de mostrar la nostra metodologia l'aplicarem a un tema històric d'actualitat: els populismes. Ho fem per quatre raons:

1. *Populisme* és un terme de moda i s'utilitza de manera poc rigorosa per referir-se a realitats força diverses. S'empra per designar: presidents, líders i formacions polítiques d'esquerra a l'Amèrica Llatina i als països del sud d'Europa (Hugo Chávez, Rafael Correa, Evo Morales, Moviment 5 Estrelles, Podemos...); polítics de tendència dretana a la Unió Europea (Front Nacional, a França; G. Wilders, als Països Baixos; S. Berlusconi, a Itàlia; V. Orbán, a Hongria; els germans Kaczynski, a Polònia), R. T. Erdogan, a Turquia; V. Putin, a Rússia; T. Shinawatra, a Tailàndia; R. Duterte, a Filipines, etc.), i els candidats a la presidència de dreta i d'esquerra als Estats Units. S'usa també per fer referència a qualsevol persona que es vulgui desautoritzar.
2. Els populismes, i les actituds populistes de sectors importants de la població (Anduiza i Rico, 2017), són una realitat ben viva al món actual, una realitat que, a més a més, s'expandeix per tot arreu. En les últimes eleccions europees, per exemple, l'extrema dreta considerada per molts especialistes «populista» (Partit de la Independència del Regne Unit, UKIP; Partit Popular de Dinamarca, DF; Front Nacional, FN francès; Partit de la Llibertat d'Àustria, FPÖ) ha anat guanyant terreny en el paisatge polític, amb percentatges de vot que se situen entorn del 20 % i el 30 %; ja són actors importants del joc polític i condicionen l'agenda política en els parlaments o participen en governs de coalició. Viktor Orbán guanyà les eleccions presidencials celebrades a Hongria el 8 d'abril de 2018, amb prop del 50 % dels vots. Donald Trump va aconseguir la presidència dels Estats Units amb el suport de quasi el 50 % dels votants. Res fa pensar que en els propers anys l'escenari canviï, i el populisme continuarà generant tant il·lusions en alguns sectors de la societat com temors en d'altres.

3. Tot i que podem constatar l'existència de forts contrastos al respecte, els populismes són valorats, majoritàriament, molt negativament. En aquest sentit es pronuncia l'últim informe mundial de l'organització Human Rights Watch, que presenta l'avenç del populisme al món com un greu perill per als drets humans (Roth, 2017). Hi ha qui, fins i tot, els veu com una patologia social, propis de poblacions incultes, irracionals i, per tant, fàcils de manipular per polítics cíncics. Però, també s'ha denunciat que són un perill per a la democràcia,<sup>3</sup> s'han ridiculitzat la inconsistència i la buidor dels seus projectes, que mai acaben complint el que prometien i s'ha fet notar que les seves polítiques sempre són contraproductives per als països en què han arribat a governar. Aquests serien els casos, per exemple, de Juan Domingo Perón, a l'Argentina, o d'Hugo Chávez i Nicolás Maduro, a Veneçuela.
4. Els populismes no són, però, un fenomen que hagi aparegut en els últims anys (Rivero, Zarzalejos i Palacio, 2017). Alguns analistes en detecten traces ja a finals del segle XIX a Rússia (els narodniki) i als Estats Units (People's Party, moviment agrarista del sud). També a l'Amèrica Llatina: Juan Domingo Perón, a l'Argentina; Getúlio Vargas, al Brasil, i José María Velasco Ibarra, a l'Equador, des dels anys quaranta i cinquanta del segle XX. A França, el poujadisme. I també el feixisme i el nazisme haurien flirtejat amb el populisme. Per tant, una mostra tan àmplia, diversa i variada en el temps i en la geografia mundial, ens ofereix la possibilitat, en primer lloc, de comparar-los i contrastar-los amb els populismes actuals (per entendre millor quines semblances i diferències presenten) i, en definitiva, per valorar el fenomen i per intentar desconstruir el concepte. En segon lloc, aquesta realitat, com després veurem, sempre ha estat un símptoma de problemes greus que pateixen les societats que els generen. Per encarar-los és imprescindible saber clarificar quin sentit li donem i a qui el podem aplicar.

---

3. Freedom House (2017). *Freedom in the World 2017. Populists and Autocrats: The Dual Threat to Global Democracy*. Washington i Nova York: Freedom House. Recuperat de [https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH\\_FIW\\_2017\\_Report\\_Final.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH_FIW_2017_Report_Final.pdf). Konrad Adenauer Stiftung (2017). Populism: The number one threat to stability worldwide. Dins *Global Future Survey 2017* (p. 5). Recuperat de [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_49452-544-2-30.pdf?171124103844](http://www.kas.de/wf/doc/kas_49452-544-2-30.pdf?171124103844).

### Saber formular les preguntes pertinents

Si alguna cosa ajuda a pensar críticament, és encertar amb els interrogants pertinents sobre l'objecte que s'analitza, des del diàleg que estableix la història actual entre el present, el passat i el futur. S'aprèn a raonar correctament tant en el procés que porta a la formulació de les preguntes considerades essencials en relació amb l'objecte d'estudi, com en el camí a seguir que busca trobar-hi resposta. L'ensenyant pot optar per oferir, d'entrada, la llista selectiva de preguntes sobre el tema que han de treballar els alumnes, per estimular la cerca, o que aquest sigui el colofó de la seva tasca de descobriment i d'aprenentatge. Sigui com sigui, seleccionar els interrogants més escaients exigeix conèixer prou bé el tema, entendre de què s'està parlant i, a la vegada, obrir noves vies per aprofundir en una recerca posterior.

Com concretem aquest suggeriment en el cas dels populismes? Quins serien els interrogants que considerem més escaients per obrir la reflexió sobre una problemàtica tan complexa, polièdrica i polèmica?

- Quin interès té l'estudi dels populismes? Quina és la seva importància, la seva transcendència?
- Què és el populisme?
- Per què apareixen els populismes?
- Qui els dona suport?
- Per què s'expandeixen pel món? Per tot arreu o en alguns indrets concrets?
- Els analistes consideren que, malgrat presentar trets comuns, hi ha una diversitat de formes de populisme. Les idees polítiques, socials i econòmiques, les formes de mobilització dels seguidors i la relació entre el líder i les masses que els segueixen, qualificades de «populistes», han variat de lloc a lloc i en diferents moments històrics. Per què? Com s'expliquen aquestes diferències?
- Com actuen els populistes quan arriben a governar?
- Tenen el mateix sentit els conceptes *populisme* i *nacionalisme*?
- La referència al «poble» ocupa un lloc central en el discurs populista. Què significa el «poble» per als populistes? Com el veuen?
- Quines conseqüències tenen els populismes, en les democràcies liberals, en les societats en processos de transició cap a la democràcia, en règims de democràcia

il·liberal, defectuosa? Quines relacions podem establir entre populisme, democràcia i autoritarisme? Són perillosos els populismes? Quins? Què és més perillós per a la democràcia, el populisme o l'antipopulisme?

— Quina resposta cal donar als populismes?

### **Aprendre a clarificar els conceptes**

Aprendre comporta, entre altres coses, adquirir conceptes. Constitueixen la base del nostre discurs i dels nostres coneixements de la realitat. Cal definir i precisar els conceptes bàsics amb els quals intentem entendre i explicar l'objecte d'estudi. La ciència històrica s'organitza partint de conceptes. En teoria, el seu contingut és clar i inequívoc. Ara bé, malauradament, això no sempre és així. No hi ha consens sobre la majoria de les categories analítiques amb què treballem. Una de les tasques prioritàries dels docents és, precisament, ajudar a reflexionar críticament sobre els conceptes amb què s'enfronten els alumnes. Com també veurem en el cas de les explicacions d'un mateix fet, no tots tenen la mateixa consistència ni el mateix rigor. L'ensenyant —i l'alumne— ha de començar per interrogar les nocions bàsiques que s'utilitzaran.

No disposem d'una teoria política consensuada del populisme. Com ja hem advertit, és un concepte políticament polèmic i teòricament controvertit, polisèmic. S'utilitza per referir-se a realitats força diverses, tant en el temps com en l'espai. Aquestes presenten trets comuns? Es pot definir el populisme? No hi ha criteris clars que fixin el llindar a partir del qual un polític esdevé populista. Tampoc qualsevol apel·lació al «poble» autoritza a qualificar un polític de «populista». Per tant, és imprescindible precisar el sentit del terme perquè sigui operatiu, perquè faciliti la recerca i l'aprenentatge. La diversitat de moviments populistes que s'han donat al llarg de la història posa de manifest les dificultats per comparar-los, encara que això no impedeix una anàlisi comuna. Nosaltres destaquem cinc criteris que permeten identificar i comparar els populismes i les actituds populistes en qualsevol moment històric:

1. El populisme, com a conjunt d'idees, d'arguments, de judicis, de creences i de valors, poques vegades existeix en estat pur. Sempre s'associa amb ideologies

polítiques més «potents», amb conceptes com l'autoritarisme, la democràcia real i directa, la xenofòbia, la demagògia o l'euroescepticisme. Per això hi pot haver populismes d'esquerres i de dretes.

2. Un aspecte central d'aquest conjunt d'idees seria la polarització social i política. La consideració de la societat en funció d'una divisió en dos grups compactes i antagònics: el «poble» —homogeni, bo per naturalesa, pur i dipositari de la veritat— i l'elit, corrupta, ambiciosa, depredadora, oposada al primer i que monopolitza el poder en benefici propi.
3. Els populistes consideren el «poble» la font fonamental de l'autoritat política i fan de la crida a la «voluntat del poble» el principi guia de la seva política. Són ells els únics que entenen el «desig del poble», sense intermediaris. Reneguen del pluralisme.
4. Per regla general, redueixen els problemes socials, econòmics i polítics que afecten les societats, que sempre són complexos, a solucions senzilles, simples, ràpides i, aparentment, fàcils d'aplicar. El seu discurs és, per tant, simplificador.
5. Per molts analistes, l'existència d'un líder carismàtic no és imprescindible. Ara bé, en la majoria de formacions o moviments populistes, l'emoció i el guiatge carismàtic tenen un paper essencial en la cerca d'identitat de les masses. La dimensió psicològica del populisme és, sovint, força important. El líder seria qui interpreta correctament la seva veu i els seus desitjos, mobilitza els seus seguidors per conquerir el govern o per mantenir-se en el poder, ell dirigeix la lluita contra la dominació oligàrquica i intenta incorporar els exclosos del sistema redistribuint recursos materials (Torre, 2017).

### **Adoptar la «mirada» de l'historiador**

Quan l'historiador s'interessa per un fet actual, cerca la lògica històrica subjacent que l'explica. Per investigar-la segueix una metodologia que es fonamenta en quatre principis bàsics: «totalitat», causació, interrelació i singularitat.

És un lloc comú insistir que la «mirada» de l'historiador prioritza la idea de «totalitat» i la interrelació, la recerca d'un fil conductor que relacioni les problemàtiques (Gruzinski, 2018, p. 11 i 19). P. Vilar (1992), per exemple:

Entre les «ciències de l'home», les més il·lusòries són aquelles que prometen descobrir, aïlladament, un únic sector de la realitat («economia» per una part, i «mentalitats» per l'altra). Com si tots els «sectors» no foren contínuament interdependents (p. 145).

La història seria la que ofereix un enfocament més útil, més complet, perquè el seu objectiu és abastar els fets en la seva totalitat. Tot seguit, intenta subministrar explicacions complexes, que l'allunyin de plantejaments reduccionistes, simplistes, deterministes o teleològics; per això, estableix relacions de causa-efecte, que articulen pressions diverses per la seva incidència temporal (Suau, 2016). Qualsevol procés històric es basa en tensions de tota mena, sempre totalment entrellaçades i interdependents. Aquestes tensions i pressions són de caràcter social, ideològic, polític, econòmic, cultural, etc. Moltes d'elles tenen una llarga presència, algunes fins i tot caràcter secular (factors estructurals). D'altres, per contra, actuen de manera molt més propera als fets (factors conjunturals i desencadenants). El seu seguiment proporciona claus per a l'explicació de problemes de tota mena i permet trencar les visions estàtiques de les explicacions dels fets passats i presents (Prats, 2011, p. 22-23; 41). La lògica històrica determina el caràcter singular, únic i irrepètible dels fets i dels contextos històrics. Aquest plantejament pot ajudar els alumnes a entendre, primer, que els fets actuals són, sempre, complexos i que qualsevol solució política simple està fora de lloc, i, segon, que res és irreversible ni està determinat, sinó que, tant en el passat com ara, sempre es presenta un joc d'alternatives, un ventall d'opcions.

La proposta és encomiable, però quan s'examinen els treballs dels historiadors es constata que, a la pràctica, aquests objectius són molt difícils d'assolir. I que, sobretot, s'enfronten amb greus dificultats, que sovint resulten insuperables. Fins i tot a l'obra d'alguns dels millors historiadors, detectem un desajust notable entre les seves propostes teòriques i metodològiques i la seva aplicació. L'ensenyant —tot adoptant l'actitud crítica apuntada abans— s'ha d'esforçar per recalcar la complexitat que presenta qualsevol interpretació i explicació del present en clau històrica, i de la història en general. Com més hi insisteixi, més ajudarà que els seus alumnes puguin adquirir unes estructures cognitives que els facilitin entendre millor els problemes

que han d'encarar. I entre aquestes dificultats les més complexes des del punt de vista cognitiu són les que tenen relació, precisament, amb els quatre principis que acabem d'exposar.

Per exemple, com podem escometre l'anàlisi de les causes i les conseqüències? Disposem de tota la informació que pressuposa mesurar i avaluar, de manera precisa i rigorosa, els diferents nivells i graus d'interconnexió entre les variables econòmiques, polítiques, socials, culturals i ideològiques? (Jenkins, 2009, p. 66-68). En el millor dels casos, hem d'acceptar que la tasca no és fàcil i que tindrà uns resultats controvertits. L'ensenyant té el recurs d'oferir el ventall d'explicacions que hi ha dels fets, evidenciar els avantatges i els inconvenients que cada una d'elles presenta per a la seva comprensió, i descartar, amb l'ajut de la història comparada, les que ja ha desautoritzat l'evidència històrica.

Una altra dificultat. Els historiadors coincideixen a ressaltar que els fets del passat són singulars, únics i irrepetibles, que tan sols els podem entendre i explicar en funció dels seus contextos (temps i espai) específics, i que la història mai es repeteix. Però, si és així, com podem extreure «llicions del passat»? De què ens serveix «mirar enrere» per interpretar millor el present? El coneixement històric pot ser un actiu indiscutible per posicionar-se sobre les problemàtiques actuals, però sempre que l'ensenyant faci paleses les limitacions que presenten les suposades «llicions» (Seixas i Morton, 2013).

Són consideracions per forçar la reflexió sobre la utilitat del raonament històric quan es vol aplicar al món actual. De cap manera pretenen invalidar l'anomenada *història immediata*.

Abans hem advertit que no hi havia una teoria política consensuada sobre el populisme. Succeeix el mateix amb l'explicació d'aquest fenomen i, per tant, amb la seva valoració. L'ensenyant ha de fer veure als alumnes que la problemàtica que gira entorn dels populismes al món és força enrevessada.

Per què apareixen els populismes? Per alguns autors, que emfatitzen els factors socioeconòmics i els processos generals —com la modernització, la globalització, la mundialització econòmica—, el populisme seria una simple resposta als canvis estructurals, sobtats i profunds, que provoquen crisis i desigualtats creixents,



ruptures, fractures i traumes. Uns ressentiments socials que s'orienten, en bona part, contra les elits benestants, pròsperes, que, a més, són considerades, sovint, corrompudes. Aquest rancor seria explotat i canalitzat políticament per determinades formacions i líders polítics. Altres autors, per contra, prioritzen els factors polítics i veuen, més aviat, el populisme com una estratègia política i no tant com el resultat d'una crisi objectiva. En aquest cas, alguns polítics, en societats amb democràcies febles i en crisi de representació política, cerquen el suport directe de la població, sense intermediaris i al marge de les institucions democràtiques, per accedir al govern i, posteriorment, aconseguir el poder, com ja hem assenyalat.

Els qui segueixen aquests plantejaments presten una atenció especial als mecanismes que utilitzen els líders en la seva estratègia. Per teòrics com Laclau (2007) i els seus seguidors, el populisme és una «lògica política» que genera identitats populars. El poble, abans integrat per sectors o col·lectius dispersos, en algun moment, se sent exclòs, ignorat o marginat, en les seves exigències; llavors, es construeix com a identitat política; es considera l'únic dipositari de la sobirania; responsabilitza dels seus infortunis l'oligarquia que domina l'estat, i esdevé subjecte polític i agent clau per a la transformació radical del sistema. Finalment, el populisme és identificat amb una ideologia, un conjunt d'idees sobre la política, tal com l'hem precisat en el punt primer de l'apartat «Aprendre a clarificar els conceptes».

Ens trobem davant d'explicacions diverses i no necessàriament excloents. Evidentment, no totes tenen el mateix valor interpretatiu, la mateixa consistència teòrica. La que assenyalava la modernització o la crisi estructural com a causes determinants dels populismes presenta punts febles. Primer, el populisme no és un fenomen transitori. «El populisme es va negar a desaparèixer amb la modernització i la democratització de la societat i en comptes de ser una fase passatgera ha sigut una presència constant» (Torre, 2017, p. 21). Per exemple, han aparegut líders carismàtics i moviments populistes en diferents moments històrics i en societats immerses en diferents estadis dels seus respectius processos de modernització. A l'Amèrica Llatina, des dels anys trenta i quaranta del segle xx, han guanyat eleccions de forma democràtica (anys noranta, primera dècada del segle xxi). Però —un dels populistes paradigmàtics— arribà al govern de l'Argentina l'any 1946 i fou reelegit el

1951 i, finalment, el 1973, en una societat ja prou modernitzada. Els ciutadans també van votar Donald Trump als Estats Units, Marine Le Pen a França i el Moviment 5 Estrelles, de Beppe Grillo, a Itàlia. D'altra banda, l'existència de crisis estructurals, objectives, provocades per la globalització o la crisi econòmica i financera del 2008, no determina el tipus de populisme que sorgeix, ni la base social que li dona suport, ni les seves orientacions ideològiques i/o polítiques: els uns poden ser de dretes, els altres d'esquerra, neoliberals, ferotgement antiliberals, estatistes en política econòmica, incloents, excloents... Per tant, difícilment la podem acceptar com a interpretació «general» dels populismes. I el mateix succeeix amb les altres explicacions. Totes incorren en el mateix error sobre el qual advertíem quan ens hem ocupat de la causació: centrar-se en un únic factor explicatiu; excloure'n d'altres que poden tenir, com a mínim, la mateixa importància, com els culturals i psicosocials,<sup>4</sup> els geopolítics, la crisi de valors, etc.

Sigui com sigui, en totes elles trobem un element comú: el malestar social. Les causes que el generen, els contextos en què apareix, les formes que assumeix —de dretes, d'esquerreres, rural, urbà, incloent, excloent, etc.— i les seves conseqüències poden variar, però és una constant. Cada actor populista sorgeix i evoluciona, a causa d'un conjunt específic de greuges socials, molts dels quals tenen arrels llunyanes i que s'acumulen en el temps (Torre, 2017). Per entendre els seus orígens, cal, per tant, prendre en consideració el context històric en què apareix i una multiplicitat de pressions socioeconòmiques, polítiques i culturals, d'incidència desigual en el temps, però estretament interrelacionades.

Agafem, com a mostra, el cas dels Estats Units. La forta mobilització de la «majoria silenciosa» —sectors de les classes mitjanes i dels treballadors— que portà Trump a la presidència el 20 de gener de 2017, s'explica per la conjunció de molts factors entrecreuats. Els uns són de caire material i tenen relació amb la mundialització —un procés que ve de lluny— i, més recentment, amb els efectes negatius de la crisi econòmica dels últims anys i de les polítiques per enfrontar-la, que han intensificat les mesures neoliberals, que han provocat l'agreujament de les desigualtats, de la

---

4. Què fa, per exemple, que, en determinats escenaris, sigui més important la percepció que té la gent d'una crisi econòmica que la seva entitat real (Anduiza i Rico, 2017).

precarietat laboral i, en definitiva, un deteriorament de les condicions de vida de bona part de les classes mitjanes i dels treballadors. El ressentiment dels qui es consideraven víctimes de la mundialització n'és el resultat. Però també hi trobem altres factors com ara:

- De naturalesa identitària: un percentatge significatiu dels ciutadans nord-americans —imbuïts d'una cultura política que s'ha forjat durant molt temps— pensaven que el país patia canvis culturals inassumibles (multiculturalisme, excessiva liberalització de costums, pèrdua de supremacia de la població blanca...).
- D'esclatxa generacional: els joves es decantaren, majoritàriament, per la candidata demòcrata, però Clinton no aconseguí mobilitzar-los com havien fet Obama o Sanders.
- D'inseguretat: davant les amenaces terroristes, o per la percepció que perillava la posició hegemònica de la potència nord-americana, la qual cosa provocava el rebuig del món exterior i encoratjava el replegament nacional.

D'altres són de caire polític, com la crisi de representativitat dels partits polítics tradicionals i la convicció que els interessos i les exigències dels qui se sentien descontents amb la situació del país no eren tinguts en compte pels «polítics de Washington», les «elits».

És fàcil d'entendre que, dins l'estela deixada per la llarga tradició populista del país, aquesta «majoria» fos força receptiva i sensible a les seves denúncies de la corrupció de l'*establishment* i dels acords de lliure canvi, a la seva defensa de la «lleï i de l'ordre (nacional i internacional)». L'hàbil manipulació feta per Trump d'aquests sentiments diversos —en un escenari de canvis significatius en el control de l'opinió pública, en què les xarxes socials tenen un protagonisme creixent i els mitjans de comunicació tradicionals han perdut pes— ens dona les claus de la seva victòria electoral. Un triomf que no deixa de ser paradoxal, donat que l'empresari nord-americà pot ser considerat un membre típic de les elits benestants que, com sovint s'afirma, haurien provocat el rancor popular. Però, és un cas que reuneix prou bé els cinc criteris, que abans hem esmentat i que permeten identificar i comparar els populismes i les actituds populistes, en qualsevol moment històric.

## La funció social del pensament

Como ciudadanos de una sociedad libre, tenemos el deber de mirar críticamente a nuestro mundo. Si pensamos que algo está mal, debemos actuar en congruencia con ese conocimiento (Judt, 2010, p. 220).

L'educació política és un instrument clau per a la consolidació i el bon funcionament d'una democràcia real, autèntica, i l'assoliment d'un pensament crític hauria de constituir un dels seus objectius prioritaris. L'ensenyament de la història hauria d'ajudar a la formació dels ciutadans (Fontana, 2010). Com? Subministrant als estudiants eines que els ajudin a pensar lliurement, segons un esperit crític, i els permetin analitzar i entendre la societat en què viuen. La història els situa en un temps i en un lloc determinats i els ajuda a donar sentit a les seves vides. Si coneixen els escenaris, les situacions, en definitiva, els fets del passat, estaran en millors condicions d'encarar com haurien d'actuar políticament en el present (Dalongeville, 2006).

Com hem vist en les planes anteriors, primer, els populismes s'expandeixen pel món. Segon, a totes les explicacions que s'han donat del populisme, en general, apareix un element comú: en el seu origen trobem el malestar de la gent, un descontentament congriat en contextos molt diferents i per factors diversos, i que, en alguns casos, ve de lluny.

Si això és així, com es respon davant aquest problema? Com ho fan els polítics? No existeix cap política general, consensuada, sobre com encarar les «amenaces» que representen els populismes. I, el que és més greu, no s'encaren les causes que generen el «neguit» de sectors importants de les poblacions. Llavors, quina estratègia pot seguir l'ensenyant per encarar aquests reptes i ajudar els alumnes a entendre la naturalesa del problema?

El primer recurs és recuperar les valoracions positives i negatives que hem exposat en les planes anteriors i plantejar interrogants que marquin línies de reflexió. Per exemple:

- Com aconseguir reforçar la democràcia liberal? Simplement desautoritzant o atacant el populisme? O, donat que els populistes sovint plantegen exigències

justes, encertades, prenent en consideració les seves demandes? Per exemple, no seria més pertinent reflexionar sobre els «mals actuals de la democràcia», els seus «dèficits», i, molt especialment, per què falla, de manera general, el sistema de representació política actual? Quina informació arriba als ciutadans? Hi ha, realment, separació de poders en els nostres sistemes polítics? Entre d'altres...

- El populisme sovint ofereix respostes simples a problemes complexos i, en conseqüència, les seves solucions són desencertades. Per aquest motiu, com hem vist, ha estat considerat per molts analistes, com un perill. Però, no cau sovint en el mateix error l'antipopulisme visceral? (Mudde i Rovira, 2017). Per què s'amaguen els assoliments positius de molts governs populistes que, en el passat, aconseguiren millores significatives en els nivells de benestar de sectors importants de les poblacions i la inclusió en el sistema polític de grups socials abans exclosos (l'Argentina de Perón, la Veneçuela de Chávez, l'Equador de Correa...), encara que només fos per un temps?

El segon recurs consisteix a fer ús de la història comparada, com hem comentat quan ens hem referit a les causes que expliquen l'aparició dels populismes, per advertir que la democràcia no és ni inevitable ni irreversible, sinó que és una empresa col·lectiva i que el seu destí depèn de tots els ciutadans. Com ens alerten Levitsky i Ziblatt (2018):

La nostra generació, que va créixer donant la democràcia per descomptada, s'enfronta ara amb una tasca diferent: hem d'evitar que mori des de dintre, per atacs que venen de dintre (p. 231).

Aquests autors han centrat la seva recerca en com i per què moren les democràcies, i ens adverteixen que, actualment, els règims democràtics estan en greu perill. I aquí és on torna a tenir un paper rellevant l'ensenyant. Cal fer evident que podem superar l'atzucac. I la millor garantia per aconseguir-ho és dissenyant una estratègia activa d'educació cívica que tingui com a objectiu prioritari socialitzar la ciutadania en els valors de la democràcia liberal i advertir dels perills que representen les amenaces extremistes (Mudde i Rovira, 2017) i la polarització política, que sovint s'associen amb el populisme. La història comparada mostra que la crítica de molts autors que afirmen que populisme és igual a dictadura o règim autoritari no tenen fonament. Si

no s'equipara populisme i feixisme, el primer no s'ha transformat, necessàriament, en dictadura. Ara bé, les experiències llatinoamericanes, hongaresa, polonesa, turca, entre d'altres, fan palès que la democràcia no és immune als autòcrates populistes. Aquests no erradiquen la democràcia mitjançant un cop d'estat, l'escanyen a poc a poc, atacant les llibertats civils, controlant els mitjans de comunicació i instrumentalitzant el sistema judicial contra els dissidents (Torre, 2017).

Ajudar a pensar històricament el present i fer un bon ús dels coneixements del passat que ha proporcionat la historiografia, seran sempre eines vàlides per evitar-ho.

### **Bibliografia**

Andrews, G., Warren, W. J., i Cousins, J. (2017). *Collaboration and the future of education: Preserving the right to think and teach historically*. Nova York: Routledge.

Anduiza, E., i Rico, G. (26 setembre 2017). Siete cosas que hemos aprendido sobre populismo. *Agenda pública*. Recuperat de <http://agendapublica.elperiodico.com/siete-cosas-aprendido-populismo/>

Conniff, M. L. (ed.) (2012). *Populism in Latin America*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. París: Hachette.

Droit, E., Miard-Delacroix, H., i Reichherzer, F. (eds.) (2016). *Penser et pratiquer l'histoire du temps present*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Evans, R. J. (2018). *In defense of history*. Londres: Granta Books.

Fontana, J. (2010). *L'ofici d'historiador*. Barcelona: Documenta Universitaria.

Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid: Alianza Editorial.

Hermet, G. (2001). *Les populismes dans le monde*. París: Fayard.

Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.

Judt, T. (2008). *Sobre el olvidado siglo xx*. Madrid: Taurus.

- (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Kriesi, H., i Pappas, T. (eds.) (2015). *European populism in the shadow of the great recession*. Colchester, Gran Bretanya: ECPR Press.
- Laclau, E. (2007). *On populist reason*. Londres, Nova York: Verso.
- Levitsky, S., i Ziblatt, D. (2018). *How democracies die: What history reveals about our future*. Nova York: Crown.
- Mudde, C., i Rovira, C. (2017). *Populism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, J. W. (2017). *¿Qué es el populismo?* Mèxic: Grano de Sal.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Graó.
- Panizza, F. (ed.) (2005). *Populism and the mirror of democracy*. Londres: Verso.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.
- Rivero, A., Zarzalejos, J., i Palacio, J. del (eds.) (2017). *Geografías del populismo: Un viaje por el universo del populismo desde sus orígenes hasta Trump*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Roth, K. (2017). The pushback against the populist challenge. Dins Human Rights Watch, *World Report 2018* (p. 1-13). Nova York: Seven Stories Press.
- Rovira, C., Taggart, P., Ochoa Espejo, P., i Ostiguy, P. (eds.) (2017). *The Oxford handbook of populism*. Nova York: Oxford University Press.
- Seixas, P., i Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.
- Suau, J. (2015). Mirar el present en clau històrica. *Segle XX: Revista Catalana d'Història*, 8, 135-148. Recuperat de <http://revistes.ub.edu/index.php/segleXX/article/view/15138> [Debat sobre la història actual entre J. Suau i F. Veiga, moderat pel catedràtic d'història contemporània A. Mayayo]

- (2016). El presente en clave histórica. *Tiempo Devorado: Revista de Historia Actual*. Recuperat de <http://revistes.uab.cat/tdevorado/article/view/v3nr1-suau> [Intervenció a la Networking 2016 d'especialistes en història actual, celebrat els dies 15 i 16 de gener, organitzat pel Grup de Recerca en Història Actual]
- Swartz, R. J. et al. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Boadilla del Monte: Edicions SM.
- Taggart, P. (2000). *Populism*. Buckingham, Gran Bretanya: Open University Press.
- Taguieff, P. A. (dir.) (2007). *L'illusion populiste: Essai sur les démagogies de l'âge démocratique*. París: Flammarion.
- Torre, C. de la (2017). *Populismos: Una inmersión rápida*. Barcelona: Tibidabo Ediciones.
- Vallespín, F., i Martínez-Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Madrid: Alianza Editorial.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Nova York: Routledge.
- Vilar, P. (1992). *Reflexions d'un historiador*. València: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadèlfia: Temple University Press.

**Agraïments:** Vull agrair a Catalina Martínez la revisió que ha fet del text, i a Joan Thomàs i Eliseu Toscas, els seus comentaris crítics.

Per citar aquest article:

Suau, J. (2018). Si vols entendre en quin món vius, no deixis de mirar enrere. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 27-46.

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



---

# Encrucijadas sociales y educación del pensamiento

## Social crossroads and thought education

---

Genoveva Sastre Vilarrasa

Professora emèrita de la Universitat de Barcelona.

A/e: *genosastre@gmail.com*

Data de recepció de l'article: 10 de maig de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.107

### Resumen

El cambio de civilización que estamos viviendo reclama la necesidad de construir paradigmas educativos capaces de tender puentes entre, por una parte, las disciplinas que en la actualidad se presentan todavía como inconexas entre sí y, por otra parte, entre esta síntesis interdisciplinar y los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del alumnado. En nuestras mentes no existen ni pensamientos, ni sensaciones, ni sentimientos aislados. Con todos estos factores formamos redes de significados que constituyen las bases de las que nos valemos para interpretar los fenómenos que observamos y que, a la vez, son el referente de nuestras acciones.

La teoría de los modelos organizadores explica el desarrollo mental como el resultado de la progresiva construcción de redes de sistemas dinámicos y organizados de representaciones mentales. Son redes que nos ayudan a desplazarnos mentalmente por parcelas cada vez más extensas de un mundo que es único y diverso.

### Palabras clave

Cultura, educación, teoría de los modelos organizadores, representaciones mentales, organización, pensamientos, sentimientos.

### Resum

El canvi de civilització que estem vivint reclama la necessitat de construir paradigmes educatius capaços de bastir ponts entre, d'una banda, les disciplines que actualment es presenten encara com a inconnexes entre si i, de l'altra, entre aquesta síntesi interdisciplinària i els aspectes cognitius, afectius i socials de

l'alumnat. En les nostres ments no existeixen ni pensaments, ni sensacions, ni sentiments aïllats. Amb tots aquests factors formem xarxes de significats que constitueixen les bases de les quals ens valem per interpretar els fenòmens que observem i que, alhora, són el referent de les nostres accions.

La teoria dels models organitzadors explica el desenvolupament mental com el resultat de la progressiva construcció de xarxes de sistemes dinàmics i organitzats de representacions mentals. Són xarxes que ens ajuden a desplaçar-nos mentalment per parcel·les cada vegada més extenses d'un món que és únic i divers.

#### **Paraules clau**

Cultura, educació, teoria dels models organitzadors, representacions mentals, organització, pensaments, sentiments.

#### **Abstract**

The change of civilization that we are experiencing focuses the need to build up new educational paradigms capable of laying bridges between the current disciplines, which are still unconnected to one another, and between this interdisciplinary synthesis and the cognitive, affective and social aspects of students. In our minds there are no isolated thoughts, sensations or feelings. On the contrary, with all these factors we articulate networks of meanings which constitute the bases of what we use to interpret observed phenomena. At the same time, such networking is referential for our actions.

The theory of organizing models explains mental development as the result of the progressive construction of networks in dynamic and organized systems of mental representations. Such networks help us to move mentally through even more extensive areas of a world that is unique and diverse.

#### **Keywords**

Culture, education, theory of organizing models, mental representations, organization, thoughts, feelings.

### **Introducción**

La creatividad humana está en la base del desarrollo histórico de los pueblos y del desarrollo singular e intransferible que tiene lugar a lo largo del ciclo vital de cada individuo. En ambos desarrollos se traspasa la frontera de lo conocido y se emerge de lo desconocido aportando novedades. En ambos casos, la creación de novedades es el resultado, entre otras cosas, de seleccionar, significar y relacionar entre sí los elementos que cada individuo y/o cada colectivo considera relevantes de la experiencia. Por tanto, es el resultado de procesos interactivos, dinámicos,

complejos, en los que se da una unión indisoluble entre las características del objeto de creación y las características del sujeto que está actuando mental y/o empíricamente sobre dicho objeto. Estos procesos están presentes en todos los actos de nuestra vida, desde los más ligados a la concreción del día a día, hasta aquellos vinculados a la creación de amplios horizontes mentales.

La ciencia, la tecnología, el arte, la política, la religión, la mitología, los patrones que rigen las costumbres de la vida cotidiana son creaciones culturales que han tenido y siguen teniendo importantes repercusiones en las formas de pensar, sentir y comportarse de todas las personas.

Empezamos nuestras vidas insertas en redes cognitivas, afectivas y sociales, tejidas antes de nuestro nacimiento y esta inserción nos incita a actuar, sentir y pensar de una determinada manera. A lo largo de nuestro ciclo vital interactuamos de varias maneras con las redes de las que somos simultáneamente agentes y productos. Gracias a este dinamismo interactivo vamos ampliando la visión que tenemos del mundo y, a la vez, vamos profundizando en el conocimiento de nuestra participación en él. De ahí que exista una fuerte interdependencia entre las imágenes e ideas que cada individuo se va haciendo de sí mismo y las que va elaborando sobre las distintas dimensiones del mundo que le da cobijo. Cambio y conservación son vectores que remiten inevitablemente al constante juego de interacciones que tienen lugar tanto entre los distintos elementos del sistema social como entre las distintas facetas de la vida personal.

En nuestro ámbito cultural se está abriendo camino una forma de entender la cultura como un conjunto de prácticas, creadas y recreadas en constantes negociaciones entre instituciones y personas de distintos países y continentes.

Esta forma de vivir y pensar la cultura ha puesto de relieve un dinamismo mental que atraviesa todas las dimensiones de la vida humana y ha dado lugar a una creciente preocupación por dar a las nuevas generaciones una formación que les capacite para vivir en sociedades plurales, sometidas a cambios vertiginosos. Para dar respuestas a esta inquietud hay que ir más allá de los discursos convencionales y situar la

educación en las diversas encrucijadas que emergen en el seno de las presentes transformaciones sociales.

Cada sociedad acoge a las nuevas generaciones ofreciéndoles el cúmulo de significaciones culturales que considera fundamentales para su desarrollo personal y social. Esta oferta va acompañada de demandas implícitas y explícitas de participar en la conservación de los logros culturales obtenidos y, a la vez, de cooperar en la creación de novedades. El equilibrio entre estos dos tipos de demandas va cambiando. Hay momentos históricos en los que se estimula más la conservación del presente que la construcción de novedades, mientras que otros están más abiertos a la creación de novedades.

Ya desde nuestro nacimiento disponemos de un amplio abanico de posibilidades cuyo desarrollo depende de la interacción entre múltiples factores, tales como: equipaje biológico, características del entorno —físico y social—, legado histórico cultural que nos acoge y la historia personal que vamos construyéndonos dentro del entramado del que somos uno de sus resultantes, a la vez que un agente activo.

En cierto modo, podemos decir que cada persona es responsable de lo que hace con aquello que la biología y el medio físico y social quieren hacer de y con ella. Si cada persona es responsable de aquello que hace con lo que los otros elementos del sistema quieren hacer de y con ella, los procesos de socialización en general, y muy especialmente aquellos que transcurren en la familia y en las instituciones educativas, deberían proporcionar experiencias suficientes para que cada persona pueda articular adecuadamente su cupo de responsabilidad, es decir, su grado de libertad, dentro de un entramado social dinámico y cambiante.

### **La formación del pensamiento en la actual encrucijada**

Actualmente los medios de comunicación mantienen a amplios sectores de la población al corriente de los cambios que están aconteciendo en los ámbitos tecnológicos, científicos, artísticos, así como en las diversas facetas de la política y de la vida cotidiana de la ciudadanía.

Todo ello ha abierto un sinfín de interrogantes acerca de la validez de los modelos educativos dominantes en el ayer. Despejar estos entresijos demanda hacer una doble lectura del pasado y del presente para entresacar de esta lectura todo cuanto pueda facilitar el diseño de sistemas educativos adecuados a las necesidades de un presente, proyectado hacia un futuro que nos resulta extremadamente difícil de entrever.

El sistema educativo se enfrenta hoy a una globalización neoliberal que produce «inestabilidad económica, destrucción medioambiental global, desigualdad social descontrolada, opresión de identidades culturales, negación de derechos humanos, violencia geopolítica, información y manipulación difundida masivamente en redes de comunicación, sexismo, racismo, xenofobia, y una crisis de legitimidad de nuestras instituciones» (Castells, 2017, p. 3).

Pero no todo cuanto constituye la globalización es negativo. Uno de sus aspectos positivos reside en haber potenciado el desarrollo científico de las distintas ramas del saber, lo cual ha puesto de relieve las relaciones existentes entre el cúmulo de conocimientos que la humanidad ha ido y va construyendo a lo largo de la historia en los distintos rincones de un planeta que, aún sin ser plenamente conscientes de ello, compartimos.

*Compartir* significa formar parte de, vivirse como un fragmento de un todo perteneciente a una determinada especie que habita en un planeta de un universo también determinado. Desde esta perspectiva, la creación cultural emergente corresponde a todos los seres humanos (independientemente de su sexo, raza, religión, país de origen y estatus económico) e instituciones cívicas, científicas, artísticas y políticas que, desde distintos países y continentes, van construyendo nuevas realidades.

Lo verdaderamente malévolo de esta globalización —apunta Marina Garcés (2017)—, larvada durante años y con muchos frentes: ambiental, patriarcal, cultural, industrial y bélica, es que genera continuamente la aparición de élites cualificadas, las cuales no piensan en términos de territorios, sino de afinidades con personas de su mismo nivel de logros, se mueven en redes globales, penetran en todos los ámbitos sociales y

causan graves problemas ligados al deterioro de la naturaleza y a la desigualdad (económica y cultural) entre personas, países y continentes. Son élites financieras cuyo exacerbado interés por conseguir cada vez más beneficios con menores costos les lleva a supeditar la política y la cultura a la consecución de sus objetivos financieros (Hernández, 2017). Consecuentemente, las propuestas de innovación educativa de esta «globalización» tienen, entre sus ejes prioritarios, potenciar el individualismo personal, estimular la creación de nuevos saberes y fortalecer los conocimientos que den más, y más rápidamente, beneficios económicos.

La integración de estos ejes en la formación de las nuevas generaciones merma considerablemente los beneficios sociales —económicos y culturales— que se podrían derivar del hecho de formar parte de un mundo diverso y cambiante, puesto que dirige el cambio a la competición de todos contra todos.

¿Quiere esto decir que la educación debe forzosamente seguir la dirección marcada por los intereses personales de las élites financieras? ¿Hay caminos alternativos?

### **Educación y cultura emergente**

En nuestro ámbito cultural, la mayoría de los saberes emergentes son el resultado de trabajos pluridisciplinarios, que traspasan fronteras culturales, éticas, políticas, económicas, artísticas y científicas. Pese a ello, el neoliberalismo concede un trato de favor a los conocimientos considerados técnicos, científicos y experimentales, en detrimento de los categorizados como humanistas. De ese modo, en términos generales, las ciencias experimentales avanzan más deprisa que nuestra capacidad de asimilar sus posibles consecuencias culturales, entendiendo este término en su sentido más amplio.

Vemos un ejemplo de este desfase en la ingeniería genómica. Actualmente ya estamos en condiciones de editar, leer, analizar, entender, corregir y redescubrir el genoma humano, sin que se haya analizado, en profundidad, que supone avanzar ética, social, económica, política y científicamente, en esta área de conocimiento. Puesto que nuestra especie ya puede rediseñarse genéticamente a sí misma, no nos

queda mucho tiempo para debatir hasta dónde queremos llegar y cómo queremos hacerlo.

Siddhartha Mukherjee (2017) opina que todo el mundo debería participar en este debate y se lamenta de que la mayoría de las personas desconozcan el alcance que esta decisión tiene para la especie humana. En su opinión, urge enmarcar los descubrimientos científicos más específicos, punteros y atrevidos en el panorama social de las ciencias humanas. Nosotras hacemos extensivo el desiderátum del mencionado autor y defendemos que la educación del siglo XXI debería situar la formación en un horizonte integrador de los diferentes saberes. Cosa que estamos todavía lejos de alcanzar. El avance vertiginoso de los descubrimientos científico-técnicos ha generado la utopía de que las ciencias «duras» podrán, por sí solas, sacarnos de la crisis en la que vivimos. La irrupción de esta quimera en la filosofía educativa ha producido una sobrevaloración de las disciplinas consideradas «duras» (matemáticas, física, ingeniería, biología, química, nuevas tecnologías y sus materias auxiliares, etc.), con la consiguiente marginación de las materias consideradas «blandas» (historia, literatura, filosofía, psicología, sociología, artes, etc.).

La disociación entre «lo científico» y «lo humano» ha revitalizado la histórica controversia entre instrucción y educación, con la consiguiente sobrevaloración de la primera en detrimento de la segunda. Paradójicamente, la defensa a ultranza de «lo científico» debilita las ciencias que pretende reforzar, puesto que al aislarlas de «lo humano» obstaculiza la comprensión de cómo lo político, social y cultural influye en lo considerado científico-tecnológico y viceversa.

La descontextualización del pensamiento científico lleva a una carencia de espacios educativos en los que chicas y chicos puedan ejercitar su capacidad de razonar sobre la influencia que tienen las vertientes tecnológicas y científicas en el desarrollo humano a escala personal, social y planetaria; meta de la que la educación está todavía bastante alejada.

## Educar y/o instruir

El neoliberalismo ha heredado una cultura androcéntrica que divide el saber en dos mitades. En una coloca todo aquello que considera perteneciente a las esferas de lo público, cognitivo, objetivo, formalizado, académico, natural. En la otra, lo privado, afectivo, subjetivo, concreto, cotidiano y cultural. Por si esta división no fuera suficiente, ha establecido entre estos dos mundos un orden jerárquico que sitúa el primero en un lugar preferente.

La clásica división y oposición dicotómica de saberes nos ha habituado a considerar lógico que la educación formal transcurriera por cauces institucionales que han ido acrecentando la segmentación y distribución de las distintas dimensiones de los objetos de conocimiento entre diferentes disciplinas docentes. Esta desmembración ha dado lugar a un menoscabo de la visión del núcleo común que las une, lo cual, a su vez, amplifica las dificultades para dar un significado a las partes y al todo que las engloba.

A nadie se le escapa que organizar la docencia en torno a repertorios de saberes inconexos entre sí encierra un mensaje de enorme trascendencia educativa, psicológica, política y social. Se separan los procesos creativos de sus resultados y, una vez rota la ligazón entre procesos y resultados, se da a estos una autonomía total respecto a las personas que los elaboraron y, finalmente, se diseñan escenarios en los que los saberes son los actores principales de una creación cuya autoría pasa desapercibida. Poner el foco de atención en las partes equivale a situar a los sujetos en los márgenes de un contexto de aprendizaje, fraccionado en múltiples realidades entre las que no se adjudica a los sujetos más que un rol muy secundario.

El éxito o fracaso de la actual innovación educativa dependerá de que resitúe al sujeto en el centro del aprendizaje y se aproveche el dinamismo cultural que ha potenciado la globalización para estimular la construcción de modelos de pensamiento amplios, flexibles e inclusivos de los distintos saberes.

Evelyn Fox Keller (1998), microbióloga, matemática e historiadora de la ciencia, con palabras muy sencillas propone un importante cambio de paradigma epistemológico consistente en «pensar en las relaciones humanas como una fuente de metáforas



para reflexionar acerca de las ciencias» (p. 143). En mi opinión, deberíamos complementar la propuesta de Fox Keller: pensar en las relaciones humanas como una fuente de metáforas para reflexionar acerca de las ciencias, con su formulación recíproca, es decir, pensar en las ciencias como una fuente para reflexionar acerca de las relaciones humanas.

Las nuevas generaciones van a precisar de modelos de pensamiento inclusivos y flexibles para identificar y diferenciar los valores y contravalores culturales que la sociedad les transmite, elegir los positivos y rechazar los negativos.

En el siguiente apartado presentaremos muy esquemáticamente las bases de la teoría de los modelos organizadores, porque consideramos que abren las puertas al diseño de paradigmas educativos encaminados a favorecer el desarrollo de estos sistemas de pensamiento amplios, flexibles e inclusivos.

### **De la teoría de Piaget a la teoría de los modelos organizadores**

La teoría de los modelos organizadores nació en la década de los ochenta como una extensión de la teoría de Piaget, que incorpora una importante temática escasamente contemplada por este autor. Las investigaciones piagetianas habían provocado un cambio de paradigma en el campo de los estudios del desarrollo cognitivo humano. Sin embargo, el autor ginebrino se había centrado fundamentalmente en el estudio de las estructuras lógico-matemáticas subyacentes al pensamiento y había prestado mucha menos atención a los aspectos emocionales y a unas formas de pensamiento, aparentemente menos estructuradas, que podríamos denominar *pensamiento cotidiano* y que es el utilizado con más frecuencia por los seres humanos.

Bärbel Inhelder —la brillante colaboradora de Piaget y autora de muchos de los dispositivos experimentales utilizados por ambos— se ocupó, en los últimos años de su vida, en investigaciones centradas en lo que ella denominó *sujeto psicológico*, por oposición al *sujeto epistémico* piagetiano. Esta perspectiva la condujo a formular la existencia de «modelos del sujeto», el cual, según Inhelder, en situaciones como la resolución de problemas, construye «modelos *ad hoc*», o modelos locales, que el

sujeto utiliza para organizar el encadenamiento de sus acciones y también para interpretar la situación a la que se enfrenta (Inhelder y Cellérier, 1992).

Inhelder considera estos modelos, ligados al análisis procedural, «ampliamente tributarios de los contextos y contenidos. La psicología que intenta representarlos no puede continuar recurriendo solamente a los modelos abstractos utilizados en la psicología genética tradicional». Asegura también que: «Estas formas de organización difieren de las estructuras hasta entonces puestas en evidencia por la psicología genética». Afirma a continuación que estas diferencias no deben enmascarar lo que tienen en común, ya que «modelos *ad hoc* y estructuras o modelos generales son organizaciones subyacentes a las conductas» (Inhelder y Cellérier, 1992, p. 49).

Reconoce implícitamente, con estas afirmaciones, la necesidad de ampliar la teoría construida por Piaget y por ella misma para posibilitar la explicación de la conducta intelectual humana en campos más amplios que aquellos que conciernen al pensamiento científico y lógico-matemático.

Sin embargo, el papel que Inhelder atribuye a los «modelos *ad hoc*» es muy limitado y subordinado a la realización de acciones prácticas y puntuales. La vida no le dio tiempo a ampliar y generalizar estos trabajos que se abrían a nuevos enfoques que le hubieran permitido, con toda probabilidad, dar un importante salto cualitativo en el desarrollo de la teoría.

El primer paso para llenar una de las lagunas en la teoría de Piaget-Inhelder —la posibilidad de estudiar el «pensamiento cotidiano» o no académico— ya había tenido lugar. Faltaban aún dos grandes lagunas por rellenar. Una de ellas estaba relacionada con lo que algunos han llamado *el demonio de Piaget* y que le persiguió hasta el fin de sus días. Consistía en la dificultad teórica para explicar, de manera convincente, el problema de los desfases horizontales sin renunciar a los estadios. Por ejemplo, si se pasan a sujetos de seis a diez años las clásicas pruebas piagetianas de conservación de la materia, el peso y el volumen, hay sujetos que justifican con argumentos claramente operatorios la conservación de la materia y, no obstante, fracasan en las otras dos; hay sujetos que resuelven correctamente las dos primeras y fracasan en la última, y también sujetos que resuelven positivamente las tres pruebas.

La otra laguna era la ausencia, casi completa, de explicaciones concernientes al papel de la afectividad en el desarrollo cognitivo y en el pensamiento en general. La dicotomía entre los aspectos cognitivos y emocionales del psiquismo humano (atribuido con frecuencia a la influencia en psicología del dualismo cartesiano, pero que en realidad se remonta al pensamiento aristotélico) perfectamente vigente aún hasta finales del siglo xx, hacía que esta laguna no inquietara demasiado a Piaget en aquellos momentos. En el siglo xxi la cosa hubiera sido diferente.

Tratar, aunque fuera brevemente, la importancia que la teoría de Piaget ha tenido en el desarrollo de la psicología cognitiva, así como como su posterior evolución, requiere más espacio del que disponemos en este artículo, por lo que remitimos a las personas interesadas en este aspecto a la lectura del libro *La psychologie de l'enfant*, escrito por Olivier Houdé (2004).

El amplio equipo de investigación del que formo parte, con la sólida base científica y metodológica que nos proporcionaba la teoría de Piaget-Inhelder, abordó el problema de explicar el pensamiento cotidiano mediante una teoría que nos permitiera también incluir el pensamiento científico y las emociones que les son inseparables. Si el individuo humano es uno y posee un solo cerebro, un solo cuerpo y un solo sistema nervioso, por complejos que estos sean, no tiene sentido estudiarlo realizando disecciones que lo parcelen. Los bisturís que se encargan de este trabajo son las teorías reduccionistas o aquellas otras complejas, aunque parciales, pero susceptibles de ser ampliadas.

### **Pensando en otra dirección**

La teoría piagetiana atribuye una gran importancia a las estructuras lógicas como constructos organizadores del pensamiento. La teoría de los modelos organizadores postula que, además de los sistemas organizados de pensamiento a que dan lugar las estructuras operatorias, existen otras formas de organización que subyacen a otros muchos campos del pensamiento humano. Si estudiamos estas formas de organización conjuntamente con los contenidos que organizan —concediendo a ambos aspectos la misma importancia—, avanzamos hacia la concepción de constructos más complejos que reúnen y permiten estudiar conjuntamente las

representaciones y sus diferentes formas de organización, entendiendo la organización como el establecimiento de relaciones entre los diferentes elementos que componen el sistema. Al proceder así estamos generalizando a un campo mucho más amplio la idea de organización, ya que abarca todas aquellas representaciones mentales susceptibles de ser organizadas, es decir, todas las posibles, dado que no se dan en la naturaleza de la mente humana representaciones aisladas, descontextualizadas y que carezcan de organización. Una de las características que posee el pensamiento es la de organizar las representaciones, sin lo cual estas carecerían de significado (Moreno Marimon, Sastre, Bovet y Leal, 1998).

Para avanzar en los estudios del desarrollo psíquico era necesario un cambio de perspectiva, imposible de realizar sin los fundamentales trabajos piagetianos. La nueva perspectiva en la que nos situábamos —contemplar las estructuras mentales conjuntamente con los contenidos— permitía abrir nuevos horizontes. Mientras que las estructuras operatorias parecían tener un carácter permanente —aunque evolucionaran ganando en complejidad— los contenidos eran cambiantes dependiendo del tema sobre el que versaran. ¿Podían unas mismas y limitadas estructuras organizar los enormemente diversos objetos de pensamiento? Parecía difícil que así fuera. Era imprescindible considerar seriamente los contenidos. De esta necesidad nacieron los modelos organizadores del pensamiento, como resultado de analizar las conductas cognitivas desde otra perspectiva que incluía, además, los aspectos emocionales del pensamiento. Trabajos posteriores pusieron en evidencia la marcada influencia que estos tenían en el juicio y el razonamiento en las personas adultas y en la población infantil (Arantes, 2000).

A lo largo de muchos años de investigación en el campo de los sentimientos y de la cognición, a través de estudios psicogenéticos sobre la construcción individual de nociones de lógica, de matemáticas, de biología, de física, del pensamiento moral, de los conflictos interpersonales, pero también a través de la historia de las ciencias y de la epistemología genética, fuimos perfilando la teoría de los modelos organizadores, con un amplio equipo de investigadoras e investigadores. La preocupación por contemplar conjuntamente los aspectos cognitivos y emocionales nos permitió verificar el importante papel que representan los sentimientos en la construcción del

pensamiento y en las conductas ligadas a él. Esta preocupación es central, tanto en las primeras publicaciones que realizamos sobre modelos organizadores del pensamiento (Moreno Marimon, 1988) como en las más recientes (Moreno Marimon y Sastre, 2010; Sastre, Moreno Marimon, Leal y Arantes, 2016; Arantes, Araujo, Pinheiro, Moreno Marimon y Sastre, 2017).

### **Características de los modelos organizadores**

La mente humana es incapaz de retener todos y cada uno de los elementos o datos observables en cualquier situación concreta, por lo que lleva a cabo una selección reteniendo solo aquellos elementos a los que, por diferentes razones, considera destacables y a los que atribuye un particular significado. Cada persona organiza los elementos seleccionados, con sus correspondientes significados, de manera que pueda construir un conjunto o sistema que le parezca coherente, del cual extrae determinadas implicaciones. El modelo organizador, producto de un complejo —y generalmente inconsciente— proceso mental es lo que tendemos a considerar como la «realidad». El sujeto no tiene conciencia de los elementos a los que no ha atribuido significado durante el proceso de construcción de un modelo organizador, por lo que estos elementos —que pueden ser de gran importancia para una adecuada interpretación del fenómeno o la situación en cuestión— no cumplen ninguna función, ni forman parte de la «realidad mental» que el sujeto ha construido al elaborar el modelo.

En los modelos organizadores figuran también elementos que no están presentes en los observables y que proceden de inferencias que realiza el sujeto, necesarias para dar mayor coherencia al conjunto. La mayoría de las veces, esta coherencia tiene poco que ver con la lógica formal. El tipo y nivel de las relaciones que el sujeto establece entre los elementos y significados están estrechamente relacionados, además de su nivel de conocimientos y de razonamiento, con sus concepciones morales, sociales, experiencias personales, sentimientos y emociones.

Trabajando con nuestras propias técnicas de investigación, creadas para los objetivos que nos proponíamos estudiar, pudimos observar que las personas participantes, ante cualquiera que fuera la situación que les presentábamos, seleccionaban, de

entre todos los observables posibles, unos cuantos elementos y desestimaban otros. A los elementos seleccionados les atribuían un particular significado, mientras que a los desestimados no solo no les atribuían significado alguno, sino que se comportaban como si no existieran. Todas las personas que participaron en nuestras múltiples situaciones experimentales —entre las que se incluyeron también narraciones libres y dibujo, guiadas por un interrogatorio clínico, de variados acontecimientos observados— se comportaban siguiendo un patrón similar: seleccionaban solo algunos elementos de todos los posibles observables e ignoraban otros. Las diferencias entre ellos consistían en el tipo de elementos a los que otorgaban significado y a los significados que les atribuían. Esta manera de proceder hacía que las relaciones entre los elementos considerados por cada sujeto fueran también diferentes. Como consecuencia de ello, las conclusiones que extraían de una misma experiencia o de una misma observación podían llegar a ser muy diferentes o incluso opuestas. Siempre había, sin embargo, algunos elementos privilegiados que eran tenidos en cuenta por la mayoría de los participantes que pertenecían a un mismo nivel de edad y cultura.

Todas las personas participantes, cualquiera que fuera su edad, nivel de formación y sociedad a la que pertenecieran, formulaban respuestas de las que se desprendían: los datos seleccionados, los significados atribuidos a esos datos, las relaciones que establecían entre ellos y las consecuencias que extraían del conjunto.

La identificación de estas constantes funcionales nos condujo a describir los modelos organizadores del pensamiento como «sistemas dinámicos y organizados de representaciones constituidos por los elementos seleccionados, en una situación concreta, de entre todos los posibles, a los que se atribuye un determinado significado y se organizan de manera que permiten extraer del conjunto unas determinadas implicaciones». Los modelos organizadores constituyen las bases sobre las que se asientan las representaciones del mundo que construimos.

El referente que desencadena nuestras acciones no es la realidad exterior, sino los modelos organizadores que construimos a partir de ella. Podríamos caer en la tentación de creer que modificando nuestros modelos organizadores habremos cambiado ya nuestra conducta. Pero esto no es tan fácil, entre otras muchas razones

porque, con frecuencia, el modelo se cambia gracias a la acción que hace surgir nuevas realidades mentales. Entre la representación y la acción hay un importante eslabón que es necesario salvar actuando y no solo pensando. Estimular la construcción de modelos organizadores más amplios y complejos es, sin embargo, posible. Experiencias realizadas con adultos (Sastre, Moreno Marimon, Leal y Arantes, 2016) lo ponen en evidencia.

### **Papel de los sentimientos en los modelos organizadores**

No podemos terminar este breve resumen de la teoría de los modelos organizadores sin hacer mención del papel que tienen los sentimientos y las emociones en la construcción de estos modelos.

El filósofo Epicteto, en el siglo I de nuestra era, decía en un libro sobre la moral: «El hombre no está trastornado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas». Veinte siglos más tarde suscribimos sus palabras. Los sentimientos no vienen provocados de manera directa por sucesos exteriores, sino por el significado que damos a estos sucesos, lo cual equivale a decir que los sentimientos no son independientes del modelo organizador que se construye a partir de determinadas situaciones (Moreno Marimon y Sastre, 2010). Según los datos que se seleccionen y el significado que se les atribuya, se experimentarán un tipo u otro de sentimientos. Esto los relaciona directamente con la construcción de modelos organizadores. Los significados no son significados del objeto (no es el objeto el que se concede significado a sí mismo), sino del sujeto, quien los selecciona en función no solo de sus propias características, sino también del momento cognitivo-emocional en el que se encuentra. Algunos de estos significados pueden ser, por tanto, tan cambiantes como los momentos cognitivo-emocionales por los que pasa el sujeto. Durante una situación conflictiva, por ejemplo, una persona puede atravesar momentos muy diferentes, en cada uno de los cuales puede cambiar el significado de un mismo dato o incluso cambiar los datos seleccionados en el momento anterior. Los modelos organizadores son cambiantes y cambiabiles.

Si se considera al ser humano como un constructor de realidades, la realidad deja de ser algo inamovible y el cambio deviene explicable y se hace posible. Esta manera de

contemplar el conocimiento conduce a pensar que nuestras representaciones y nuestros pensamientos no son una copia de la realidad, sino una interpretación de esta realidad, que está dentro de nuestras posibilidades el modificarla.

### **A modo de conclusión: educación y modelos organizadores**

Una de las cuestiones importantes del momento actual es la de educar a las nuevas generaciones con marcos de pensamiento que reflejen la unidad y diversidad de las facetas del mundo en el que vivimos.

Los sistemas educativos que fragmentan y dispersan los conocimientos entre las diferentes materias curriculares no tienen suficientemente en cuenta que los alumnos son personas que van configurando su forma personal de actuar, pensar y sentir en interacción con su amplio entorno cultural.

Son sistemas que se dirigen a una única parcela del sujeto de aprendizaje —aquella que le permite conocer las materias curriculares— y deja en la cuneta todas las restantes. Consecuentemente entre sus contenidos curriculares no figuran ni el conocimiento de las repercusiones que el mundo físico y social tiene sobre sus alumnos, ni cómo estos alumnos quieren y pueden actuar sobre su mundo. Si consideramos que pensar es mucho más que ejercitar el razonamiento sobre conocimientos desconectados del sujeto pensante y separados arbitrariamente de la familia de saberes de las que forman parte, en cierto modo podemos decir que estos sistemas educativos restringen el ejercicio del pensamiento a áreas mentales muy limitadas.

Sabemos que los seres humanos somos creadores de realidades; sabemos que tenemos la posibilidad de desarrollar sensaciones, percepciones, sentimientos, ideas, intuiciones, sueños, anhelos, deseos, y que todos estos factores son una parte importante de nuestras reflexiones sobre las expectativas e inquietudes que ocupan el primer plano de nuestra vida personal y de nuestra civilización.

Sabemos también que construimos modelos organizadores generales y modelos organizadores particulares, locales. Los primeros son sistemas de pensamiento amplios, semejantes a teorías (aunque sin su rigurosa coherencia interna), de los que



se derivan los segundos, que son modelos aplicados a situaciones concretas y particulares. La organización de los segundos se hace de manera que no se contradigan los principios de los modelos generales de los que se derivan, lo cual provoca, por ejemplo, que se interprete un conflicto concreto, local, eligiendo elementos que sean concordantes con el modelo matricial del que se deriva, se rechacen otros que lo contradicen o dificultan, y que se inventen los elementos necesarios para cumplimentarlo. Los modelos organizadores generales son modelos matriciales porque dirigen la construcción de los particulares.

Finalmente, sabemos que para modificar la conducta es necesario que el individuo cambie sus modelos generales, matriciales, de lo contrario, es decir, si solo modifica un modelo particular, no generalizará su nueva mirada a otras situaciones similares y, por tanto, no habrá generalización del proceso seguido a otros contextos. Todo ello revela la necesidad de utilizar metodologías docentes que favorezcan la generalización de conocimientos a contextos cada vez más amplios y más alejados de las situaciones concretas en las que el aprendizaje inicial tuvo lugar.

De la teoría de los modelos organizadores se deriva la necesidad de construir paradigmas educativos capaces de tender puentes entre disciplinas complementarias entre sí y entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del ser humano. Para la construcción de estos puentes existen diferentes posibilidades metodológicas. Una de ellas se basa en situar, en el núcleo central de la educación, el desarrollo de la creatividad personal y grupal, el respeto por el medio ambiente y la construcción de lazos humanos equitativos entre personas de diferente sexo, estatus social, país de origen, religión, etc.

El desarrollo de la mente humana ha creado la posibilidad de construir redes cada vez más amplias y complejas de modelos organizadores cuya amplitud y complejidad también experimenta un crecimiento progresivo. Son redes que nos ayudan a desplazarnos mentalmente por parcelas cada vez más extensas de un mundo que es único y diverso.

El neoliberalismo patriarcal va justamente en sentido contrario: teme que la creación de subjetividades armónicas ponga en entredicho la ley del todos contra todos;

potencia el consumismo exacerbado, el bombardeo de informaciones parciales e inconexas; practica una fe ciega en la revolución tecnológica, en la ingeniería genética sin control ético, en los cambios que la inteligencia artificial está introduciendo en la producción, y menosprecia el humanismo. Sus temores le llevan a practicar un paradigma cognitivo cuya aparente luminosidad esconde una concepción simplista del ser humano y una concepción obsoleta del pensamiento único.

### **Bibliografía**

Arantes, V. (2000). *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento: Um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais* (Tesi doctoral). Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.

Arantes, V., Araujo, U., Pinheiro V., Moreno Marimon, M., y Sastre, G. (2017). Youth Purpose through the Lens of the Theory of Organizing Models. *The Journal of Moral Education*, 46(3), 245-257. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2017.1345725>

Castells, M. (2017). *La crisi de la democràcia: Causes, conseqüències i possibilitats de reconstrucció*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [Discurs amb el qual fou investit doctor *honoris causa* el 19 de desembre de 2017]

Fox Keller, E. (1998). La paradoja de la subjetividad científica. Dins D. Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (p. 143-174). Barcelona: Paidós.

Garcés, M. (2017). Aprendizaje en tiempo real: ¿Qué es el progreso hoy? *La Maleta de Portbou*, 26, 1-23.

Hernández, H. (2017). La huida de las élites. *La Maleta de Portbou*, 23, 15-21.

Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. París: Presses Universitaire de France.

Inhelder, B., y Cellérier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. París: Delachaux et Niestlé.

Moreno Marimon, M. (1988). Imaginación y ciencia. Dins M. Moreno Marimon (coord.), *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia. Cuadernos de Pedagogía.

Moreno Marimon, M., y Sastre, G. (2010). *Cómo construimos universos*. Barcelona: Gedisa.

Moreno Marimon, M., Sastre, G., Bovet, M., y Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio: Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Mukherjee, S. (2017). *El gen: Una historia personal*. Barcelona: Debate.

Sastre, G., Moreno Marimon, M., Leal, A., y Arantes, V. (2016). *Amor, educación y cambio: Modelos organizadores y aprendizaje*. Barcelona: Icaria.

#### Otras referencias consultadas

Bauman, Z. (2017). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

Chodorow, N. (2003). *El poder de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino.

Leal, A. (2017). Dibujando el respeto en la pareja. *Quaderns de Psicologia*, 19(2), 125-136.

Moreno Marimon, M. (2001). Les modèles organisateurs: Aspects fonctionnels de la construction des connaissances. Dins J.-J. Ducret (ed.), *Actes du Colloque: Constructivismes Usages et Perspectives en Education*, 2 (p. 19-25). Ginebra: Service de la Recherche en Éducation.

Moreno Marimon, M., y Sastre, G. (1980). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa.

— (2012). La construcción de sistemas de organización. Dins J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. L. Linaza (eds.), *Construyendo mentes: Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

— (2015). *Amor y política*. Barcelona: Icària.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. París: Gallimard.

Piaget, J., y Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Ginebra: Murionde.

Sastre, G., y Moreno Marimon, M. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.

— (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Subirats, J. (2018). El futuro del trabajo en el capitalismo de plataformas. *La Maleta de Portbou*, 27, 76-82.

Yago, F. (2011). *Más allá del malestar en la cultura: Psicoanálisis, subjetividad y sociedad*. Buenos Aires: Biblos.

Per citar aquest article:

Sastre, G. (2018). Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 47-66.

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

## **Experiències**



---

# Comunicació, art i educació

## Communication, art and education

---

Eloïsa Valero Antón

Catedràtica d'ensenyament secundari de l'Institut Antoni de Martí i Franquès.  
Professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.  
A/e: [evaleroanton@gmail.com](mailto:evaleroanton@gmail.com)

Data de recepció de l'article: 2 de maig de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.108

«Vols ser un dígit més en l'arxiu de Google  
o vols ser tu, real, pensador i lliure?»

Albert, alumne de batxillerat

### Resum

Les experiències educatives narrades a continuació consideren l'educació artística en general, i la comunicació audiovisual en particular, com una oportunitat que té l'alumnat d'expressar-se i relacionar-se amb el món. Partint de l'art contemporani com a referent, es proposen activitats de recerca personal i social que entenen el fet educatiu com una experiència de vida transformadora i que conviden l'estudiant a convertir-se en protagonista de la seva formació. Cultura audiovisual, art i educació en valors es consideren els punts de partida per desenvolupar la creativitat, imaginar i apoderar l'alumnat en la construcció d'una societat millor.

### Paraules clau

Comunicació, art, educació, pensament crític, activisme.

### Abstract

The educational experiences presented here consider artistic education in general and audio-visual communication in particular as an opportunity for students to express themselves and to interact with the world. Within the framework of contemporary art, some activities related to personal and social search are proposed that understand the educational process as a life-changing experience and as an invitation for students to become protagonists of their

own education. Audiovisual culture, art and education in moral values are considered starting points for developing creativity, for imagining and for empowering students to build a better society.

### **Keywords**

Communication, art, education, critical thinking, activism.

### **Contextualització**

Les experiències educatives presentades s'han portat a terme durant el curs 2017-2018 amb l'alumnat de l'assignatura de cultura audiovisual de segon de batxillerat de l'Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona. El currículum oficial d'aquesta matèria d'estudi convida a actuar de forma crítica i responsable en l'ús dels mitjans de comunicació audiovisual, tant pel que fa a l'anàlisi com a la creació de productes, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.

Cada estudiant elabora durant el curs un blog personal sobre la seva trajectòria de treball i d'aprenentatge. Aquest dossier d'aprenentatge digital (*portfolio*) és una eina útil per organitzar cronològicament continguts i activitats, per deixar constància de la reflexió personal sobre el propi treball i el dels altres, per documentar els processos de creació, per aprofundir sobre un tema en concret d'interès personal, per compartir l'experiència viscuda a cultura audiovisual amb els companys i amb el món, per gestionar l'autoaprenentatge, entre d'altres.

En la primera part de l'article, es relaten diferents situacions d'ensenyament i aprenentatge desenvolupades en tractar de forma crítica el tema de la publicitat. En la segona part, s'indaga sobre algunes estratègies educatives que poden ser útils a l'hora de reflexionar sobre els mitjans de comunicació en general i, en especial, sobre la relació personal amb Internet i les pantalles.

La seqüenciació de les activitats i el resultat de les unitats didàctiques desenvolupades es troben al blog d'educació artística *Fer visible l'invisible* (Valero, 2018). Els comentaris de l'alumnat que s'han recollit procedeixen principalment dels blogs personals dedicats a la matèria. Altres testimonis provenen de transcripcions escrites a partir de l'enregistrament d'àudio durant la classe.



## Educar a través de les xarxes

Durant el primer trimestre del curs, el tema vertebrador de l'acció educativa ha estat la publicitat. En abordar-lo, volem destacar l'exercici continuat d'anàlisi d'imatges publicitàries fixes i en moviment desenvolupat a classe; una anàlisi que ha versat sobre qüestions tant formals com semàntiques. De l'anàlisi hem passat a la creació, però no de publicitat, sinó de contrapublicitat, ja que hem volgut revelar-ne els secrets amb la seva pròpia arma. En el nostre cas, triem anuncis publicitaris de revistes i els modifiquem fent parlar els i les models utilitzant globus de text, segons el que ens suggereix cada cas (figura 1).

FIGURA 1

*Intervencions contrapublicitàries de l'alumnat  
en què se superposen globus de text sobre anuncis de revistes*



Un primer exercici ha estat inspirat en les intervencions artístiques urbanes de l'artista Amparito sobre els suports publicitaris de la ciutat de Madrid, en els quals enganxa etiquetes adhesives amb el text «Yo también hago caca» sobre els rostres perfectes dels models fotografiats. Amb aquest exercici tan senzill, i a la vegada humorístic, posem de manifest el fet que les imatges estan altament retocades, així com el sexisme que les caracteritza, la idealització dels entorns i les relacions humanes. En definitiva, la falsedat del món construït amb un objectiu purament comercial.

Com que els missatges publicitaris que rebem contínuament ens poden arrossegar fins al consum compulsiu, continuem treballant en petits grups fent una reflexió sobre les possibles causes, conseqüències i solucions del consumisme. Tot seguit, apuntem la pluja d'idees a la pissarra i, entre tots, construïm les respostes.

Algunes causes del consumisme identificades per l'alumnat en aquest exercici són la publicitat, la moda i les tendències, els influenciadors (*influencers*), la superficialitat, la falta d'identitat, les falses expectatives, els estereotips de bellesa, l'obsolescència programada, el capitalisme, la pressió social, la mancança de mirada crítica, la falta de conscienciació, el materialisme i les rebaixes. Algunes de les conseqüències del consumisme que s'han identificat són l'explotació laboral, l'explotació infantil, la sobreexplotació dels recursos naturals, el dany sobre l'equilibri ecològic, la generació d'una quantitat ingent de residus, la contaminació, la desigualtat i el malestar social, l'addicció, les rivalitats, la insatisfacció, la pobresa, la destrucció... I, finalment, algunes solucions al consumisme suggerides per l'alumnat serien: la publicitat de sensibilització, la contrapublicitat, la mirada crítica, l'afavoriment de la pròpia autoestima, el consum responsable, l'esgotament de la vida útil dels productes, l'ús de la llista per comprar, el reciclatge, la reutilització, l'economia circular, el comerç just, la repoblació dels boscos, el consum de productes ecològics, l'amor, l'art compromès, etc.

Aquesta descoberta que hem fet en grups petits, i que després hem compartit en un grup gran, es concreta seguidament en forma de cartografia (figura 2).

Anomenem *cartografia* a la unió d'imatge i text que representa visualment els continguts treballats, de manera que els motius representats afegeixin un valor semàntic al conjunt. Per exemple, l'arbre ha estat l'element simbòlic triat per un grup d'alumnes com a protagonista de la seva cartografia i es mostra de tres maneres diferents: cremant-se (causes del consumisme), cremat (conseqüències) i en forma de petit brot verd al costat d'un arc de Sant Martí (solucions). En el cas d'una poma, motiu triat per un altre grup d'alumnes, es manifesta apetitosa (causes), podrida (conseqüències) o en forma de llavor (solucions). En el cas d'un grup que ha dibuixat globus de text, les causes del consumisme s'han escrit dins d'un globus contornejat

amb una línia discontinua (xiuxiueig), les conseqüències s'han inclòs dins d'un segon globus dibuixat amb una línia punxeguda (crit) i les solucions s'han disposat en forma de núvol (pensament). En altres casos, s'ha relacionat un element de la cartografia amb el que representa, per exemple: serp = consumisme, cervell = causes, llum = solucions, ombra = conseqüències.

FIGURA 2

*Exemple de cartografies d'aprenentatge elaborades sobre el consumisme*



Tot seguit, havent descobert que el fenomen del consumisme no es dona de manera aïllada, sinó que es relaciona amb tota una sèrie de causes i conseqüències d'una importància vital, ens disposem a prendre part activa assumint el rol d'artistes compromesos en un afany de participar en les solucions. Comencem prenent referències d'una sèrie d'obres d'artistes contemporanis que han treballat críticament el tema del consumisme i la publicitat com Richard Hamilton, Barbara Kruger, Dan Perjovschi, Sylvie Fleury, Daniel Canogar, Maurizio Cattelan, Chris Jordan, Banksy, Basurama, etc. O bé prenem com a punt de partida el treball d'activistes contrapublicitaris com BLF, Adbusters, Proyecto Squatters, Consume Hasta Morir, etc.

Quan arriba el moment de crear una obra d'art compromesa socialment amb el tema, el primer que fem és situar-nos en la cartografia i decidim quin aspecte ens interessa més treballar, sigui una causa, una conseqüència o una solució. L'exercici pot fer-se de forma individual o en petits grups de treball. Primer, cal concretar la idea clau a transmetre per triar, després, el format artístic final: cartell, còmic, sèrie

fotogràfica, espot, videotutorial, objecte artístic, art urbà... La tècnica adequada d'execució pot ser dibuix, pintura, *collage*, *assemblage*, fotografia, vídeo, acció artística (*performance*, *happening*), *stencil*, grafit (*graffiti*)... Finalment li donem un títol creatiu, provocador, suggeridor (figura 3).

FIGURA 3

*Creacions de l'alumnat sobre el consumisme (performance, adhesius i cartell)*



Com que a partir d'aquest moment deixem de ser professora i alumnes per convertir-nos en activistes socials, pensem en les possibles maneres de fer arribar a la gent el nostre missatge i així valorar també l'impacte social de la nostra creació. Alguns estudiants fan difusió del seu treball a través de les xarxes socials (Instagram, Facebook, etc.); d'altres elaboren una petita enquesta que envien, juntament amb la seva creació, per Whatsapp a través d'un enllaç; finalment, alguns grups fan entrevistes al carrer. Així, es deixa constància, en tots els casos, de la repercussió que ha tingut el seu treball. En recollim alguns exemples a continuació.

La Núria reflexiona sobre el seu treball després d'haver-ho publicat a Instagram:

Vam compartir les fotografies a Instagram i el resultat van ser 80 *likes* i 12 comentaris. [...]. Algun comentari deia que la idea reflecteix perfectament la manera com el consumisme i la societat capitalista ens ofega constantment i ens utilitza com si fóssim mocadors «de usar i tirar». Sembla que només visquem per comprar i comprar, com si això ens fes superiors i ens omplís. Però no és així, sinó que aquest sistema l'únic que fa és conduir-nos a l'autodestrucció.

Jo, des del meu punt de vista, crec que malauradament és així; el consumisme ens atrapa i ens fa callar i la societat el que fa és acceptar aquesta submissió. Però també crec que la solució està a les nostres mans, que podem alliberar-nos, dir prou i reconstruir un món lliure amb criteri propi, on no importin tant els diners i més l'amor propi i cap als altres.

La Júlia fa un recull dels comentaris que ha rebut el seu vídeo a Instagram:

Hem d'obrir els ulls i ignorar les falses ànsies de comprar i consumir que ens crea la societat.

La felicitat no es pot comprar. Ve de dins d'un mateix. Nosaltres serem els únics que podrem fer-nos feliços, així com també lliures.

La publicitat ens crea inseguretats i insatisfaccions i ens dona com a única solució consumir, en comptes de fer-nos veure que som privilegiats pel fet de tenir el que tenim i aprendre a valorar-nos a nosaltres mateixos.

Més amor i menys consumisme!

La Julieta, companya de la Júlia en aquest exercici, aporta també alguns comentaris rebuts:

A mi em porta a una clara conclusió: la societat ara no prioritza el que realment importa.

La frase («I la felicitat, també l'has comprat?») és molt impactant, fa que reflexionis sobre que la felicitat que et produeix comprar és falsa, només provoca insatisfacció i aparença.

En els primers segons fins i tot sembla un anunci nadalenc, però la frase dona un "xut de realitat" i és aquí quan et pares a pensar. Estem tan acostumats al consumisme que fins i tot ens sembla una cosa natural però hi ha coses més enllà (com la felicitat) que són difícils d'aconseguir en la societat actual.

La conclusió final de la Júlia és la següent:

Ens enganyen, ens fan pensar que comprar, comprar i comprar és l'única solució a tots els nostres problemes, quan realment és el contrari. Comprant contínuament no fem més que fer-nos mal a nosaltres mateixos i a la nostra societat, que cada dia està més controlada i així esdevé més superficial [...]. D'aquí ve la nostra frase: «I la

felicitat, també l'has comprat?». Et farà feliç estar amb els teus amics, anar de viatge, passar l'estona amb la teva família i amb la gent que t'estima, o senzillament estant sol a casa, amb tu mateix, sense la necessitat de dependre de ningú, ni de res. Cada persona és un món, però cal que aquest món sigui envaït per un engany tan gran com és el consumisme?

### **Qüestionar els mitjans de comunicació**

Durant el segon trimestre del curs, ens endinsem en el tema dels mitjans de comunicació (ràdio, televisió, Internet); combinem sessions teòriques amb la lectura i el comentari de textos, debats a l'aula i visites als mitjans (ràdio i televisió).

Un text que ens ha servit per aprofundir en la nostra relació amb els mitjans ha estat el llibre *La comunicació jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*, de Pascual Serrano (2013). Alguns dels temes clau que tracta el llibre són: el desplaçament del món real al món virtual, la desconcentració imperant, el distanciament, la impotència, la banalitat... «Ens estem jugant la formació de ciutadans crítics amb pensament complex i la conveniència d'evitar que en el seu lloc predominin ments superficials alienades», afirma Serrano (p. 199).

La lectura a classe d'alguns fragments del llibre de Serrano suscita tota una sèrie de reflexions per part dels estudiants sobre diferents aspectes relacionats amb els mitjans:

Alba: Hem d'aprendre a seleccionar i destriar la informació que rebem, comparar-la amb altres fonts d'informació i desenvolupar una mirada crítica des del nostre punt de vista de les coses.

Laura: Quan l'objectiu de les notícies o de qualsevol pàgina que proporcioni informació sigui informar (i no desinformar per manipular-nos), quan la publicitat deixi de buscar fer-nos sentir malament amb nosaltres mateixos simplement per poder vendre i quan aprenguem a veure més enllà d'una pantalla i a tenir més criteri, llavors els mitjans potser seran una eina positiva.

Núria: Una bona arma, potser la millor que tenim, és l'art, ja que és universal i tothom en pot fer ús: un quadre, una cançó, un llibre... Qualsevol cosa que impliqui creativitat i pugui fàcilment captar l'atenció del receptor. I és que el nostre sistema

educatiu també falla a l'hora de fomentar la creativitat dels joves, i és aquí on s'ha de començar. Hem d'ensenyar a tenir un punt de vista crític, a saber veure més enllà de les aparences, a fer ús de la nostra imaginació i a no tenir por de ser «diferents» dels altres.

Un altre llibre que ens ha resultat útil, en aquest cas per reflexionar sobre la nostra relació amb el mòbil, ha estat *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, de Howard Gardner i Katie Davis (2014). Amb la intenció de promoure el diàleg a l'aula, hem formulat les preguntes que indirectament planteja el llibre: la identitat és una qüestió personal o social? Les xarxes socials augmenten o disminueixen la sensació de soledat? Quina relació pot haver-hi entre l'aïllament personal i l'empatia? I conseqüències? Com podem distingir entre la vida real i la virtual? Com podem establir relacions interpersonals de qualitat, malgrat l'ús del mòbil?

FIGURA 4

*Cartells creats per la Marina, l'Anna i l'Eric sobre els mitjans de comunicació*



Un cop feta la sessió d'intervencions orals a l'aula, la creació de cartells (en format DIN A3, amb tècnica lliure) ha estat la proposta creativa per concretar la nostra reflexió personal (figura 4).

Els referents plàstics utilitzats a classe han estat artistes contemporanis que qüestionen els mitjans com Keith Haring, Banksy, Antoni Muntadas, El Roto o Dan

Perjovschi, alguns dels quals ja eren coneguts pels nois i noies des del primer trimestre del curs. Un il·lustrador que ha impulsat el diàleg i el debat a classe ha estat Pawel Kuczynski, un referent aportat pel mateix alumnat.

Els testimonis de la Marina, l'Anna i l'Eric, els tres estudiants que han dissenyat els cartells de la figura 4, són els que segueixen:

Marina: El primer punt important per mi és: desconfia. No et creguis tot el que veus ni llegeixis ni escoltis. [...] Per evitar ser «un més», t'has d'informar. No t'amaguis en aquest submón virtual, ja sé que el pots crear a la teva mesura, sé que és més fàcil fugir de la realitat que afrontar-la, però és que aquest submón no és real. [...] Contrasta [...] després d'això hauràs après. [...] has progressat, ara toca una altra part... pots fer progressar els altres?

Anna: He quedat encara més convençuda —si és que això era possible— de la decisió que vaig prendre no fa gaire temps: esborrar-me tots els perfils de les xarxes socials. [...] Hem perdut la capacitat de gaudir del que tenim davant i, atrets per la necessitat de mostrar com de bonica és la nostra vida (potser perquè dubtem que això sigui cert), girem el cap, agafem el mòbil, fem una fotografia i la compartim. Fa uns anys ho fèiem amb una o dues persones, amb qui teníem més confiança, però últimament les nostres vides s'estan convertint en *reality shows*.

Eric: He volgut representar una mica com tots ens tornem vulnerables, no només per fer servir els mitjans sinó per tot el que podem arribar a experimentar amb ells: enveja, pèrdua de temps i fins i tot vulneració de la privacitat, amb la qual altres persones ens poden atacar.

En general crec que he arribat a la conclusió amb aquest treball que potser hauríem de passar menys temps amb ells, ja no perquè ens hagin ensenyat a tenir una mirada crítica sinó perquè començo a creure que aquest temps que gastem entretenint-nos el podríem gastar en fer coses per ser feliç de veritat, no sé, desenvolupar-nos com a persones i no matant el temps. Hauria d'aplicar-me el que escric el més aviat possible perquè penso que potser he perdut més temps del que hauria d'haver gastat així. M'esforçaré per canviar-ho.



## Reflexionar sobre la identitat digital i l'addicció als mòbils

«Es necessita el dret a la no assequibilitat i a zones o temps sense tecnologies per tal de protegir-nos de l'omnipresent agressió medial.» L'afirmació de Pascual Serrano (2013, p. 192-193), quan cita el filòsof i assagista Vicente Romano (2004), ens fa prendre la decisió d'allunyar-nos temporalment del mòbil, un aparell que s'ha convertit en el nostre mitjà de comunicació habitual i en una eina gairebé imprescindible. Així, ens desprem del mòbil durant 48 hores. Ho fem de manera voluntària i seguint un protocol prèviament fixat amb la direcció del centre: signem abans de deixar el mòbil, dipositem els aparells a la caixa forta de l'institut i, al cap de dos dies, tornem a signar quan el recuperem. Només la meitat de l'alumnat accepta deixar-lo. Alguns reconeixen obertament que no poden separar-se d'ell i d'altres asseguren que els pares no els ho permeten.

Hem decidit prèviament que l'alumnat tindrà un substitut del mòbil: una llibreteta de petit format que col·locaran a la butxaca on habitualment porten l'aparell. El primer full de la llibreteta té una estampació manual d'una fulla d'arbre que, de forma premeditada, hem creat com a invitació a «connectar amb la vida».

Després de dos dies sense mòbil i, havent recuperat l'aparell, redistribuïm les taules de l'aula en forma de rotllana, i dividim la classe en dues parts: en una banda se situen aquells que confien en les pantalles i, en l'altra, aquells que en desconfien. És un moment d'indecisió, ja que ningú té absolutament clar on col·locar-se. Enregistrem l'àudio de la classe i, un cop acabada, seleccionem els comentaris més rellevants de l'alumnat i els classifiquem en aquests quatre grups: 1) beneficis d'allunyar-nos del mòbil, 2) motius per trobar-lo a faltar, 3) reaccions de la gent, i 4) conclusions de l'experiència:

1. Alguns dels beneficis mencionats del fet de separar-nos del mòbil són el del descans, més llibertat, més relació amb l'entorn, millor comunicació interpersonal o una major creativitat.

Dana: Últimament estava dormint molt poc, com 5 hores al dia, i ara he dormit 8 hores.

Júlia: Últimament em feia mal el cap i aquests dos dies he estat molt més tranquil·la i relaxada.

Amanda: M'he sentit més lliure perquè, si el tinc, em sento controlada, tothom ha de saber el que estic fent.

Aitana: Ahir vaig encendre el foc, feia molt de temps que no ho feia.

Núria: Vaig tocar el piano i a vegades no ho faig perquè estic amb el mòbil i no tinc temps.

Alba: Vaig anar a buscar el meu germà al cole i vaig parlar amb ell, en lloc d'escoltar música.

Maria: A mi m'agrada molt jugar a jocs de taula, igual feia un any que no jugava amb els meus pares, i ahir vam jugar i ens ho vam passar molt bé.

Cristina: Estar sense el mòbil m'ha augmentat la creativitat, com que no tenia càmera de fotos, he dibuixat molt.

2. Alguns motius per trobar-ho a faltar han sigut: mirar l'hora, escoltar música, llegir a través de la pantalla, no preocupar els pares, *parlar* amb els amics, tenir una alternativa millor que la realitat, omplir un buit emocional.
3. Les reaccions contradictòries dels pares, amics i familiars percebudes davant de l'exercici han sigut de preocupació, satisfacció, desinterès i sorpresa. Aquest apartat també deixa constància que l'addicció a les pantalles es fa extensible als adults.

Cristina: Les meves àvies, supercontentes que jo fes l'exercici, però elles també es passen tota la tarda veient *Sálvame!* [...] A la meva mare no li va fer gràcia perquè no tenia forma de comunicar-se amb mi; ella de vegades està al sofà amb el mòbil, la *tablet* i la tele, i jo li dic que no és normal.

Alba: Als meus pares els ha agradat l'exercici perquè reconec que estic molt amb el mòbil.

Aitana: La meva mare estava amb el mòbil i jo: «mama, mama!» i passava una mica de mi. Em vaig sentir una mica més humana.

Alba: Jo li vaig dir a un amic que fèiem l'exercici aquest i em va dir: «és que els de l'artístic esteu penjats».

4. En l'apartat de les conclusions de l'alumnat es recullen propostes de millora en la relació personal amb les tecnologies, es posa de manifest la necessitat de prendre consciència sobre alguns riscos derivats del seu ús i, finalment, es plantegen maneres de desenvolupar la mirada crítica.

Entre els testimonis que aporten suggeriments per millorar l'ús de les tecnologies en destaquem tres: donar preferència a la trobada física amb les persones per sobre de la relació virtual, fer un ús moderat del mòbil i buscar alternatives d'oci més enllà de les pantalles.

Cinta: Un mòbil és molt útil, però s'ha de saber quan utilitzar-lo i quan estar amb les persones. Aquest és el problema que tenim, que substituïm una pantalla per una persona, però amb el mòbil no sentim realment les persones. [...] Gràcies al mòbil ens podem comunicar i podem dir: «vale, sí, quedem» i, si vols immortalitzar aquell moment, doncs fas una foto, però no quedar per fer-nos una foto i penjar-la a la Xarxa.

Cristina: Les tecnologies no són el problema, el problema som nosaltres [...] si ens passem de la ratlla, al final ens perjudiquen.

Anna: Potser sí que és problema del mòbil [...] penso en coses que m'ha explicat el meu pare que feia ell quan era jove i és tan diferent el que fem avui en dia! Quan quedaven amb amics, anaven a fer excursions de dues hores pel bosc, era com més real. Ara pots parlar més amb els amics però no estàs amb ells, et pots sentir més sol.

En relació amb determinats riscos en l'ús de les tecnologies i amb com saber actuar en conseqüència, l'alumnat aporta possibles solucions: obtenir referents sense copiar el que fan, respectar el nostre entorn natural i social, evitar la dependència, cultivar el pensament crític:

Aitana: El que fa (el mòbil) és tallar la imaginació. De vegades vull fer un dibuix que no hagi fet ningú i no puc, em costa molt, perquè estem tan envoltats d'imatges que et costa molt crear una cosa original. Tendim molt a copiar una imatge, però alhora t'inspiren, és clar.

Óscar: Estic a favor (de les pantalles), però també li estem donant molt mal ús. La realitat virtual i tot això és un món que no existeix. A mi els videojocs m'han fet molt de mal. Jo vaig començar en el batxillerat tecnològic i, a partir del segon trimestre,

vaig estar molt viciat a un videojoc i ara estic repetint, però invertir en tecnologia és el procés evolutiu de la societat humana.

Aitana: Per mi «evolució» és ser conscients del mal que li estem fent al planeta. Si uns *aliens* ara mateix vinguessin a la Terra, dirien: «quina merda, estan súper NO evolucionats».

Cristina: Si s'han creat realitats alternatives, per què serà? Hi ha gent que no vol viure la vida que està vivint en aquest moment perquè no li agrada la societat que hi ha avui en dia. Poso un exemple: gent afectada per *bullying*, que contínuament està vivint situacions dolentes en la seva vida, potser pensen que és millor aïllar-se de la gent i potser conèixer altra gent que està sentint el mateix que ella en el món virtual.

Cinta: Jo crec que aquest debat podria ser sobre drogues o sobre dependència emocional cap a una persona i diríem coses molt semblants. Som fràgils i tendim a aferrar-nos a moltes coses.

Andy: És un instrument que pot servir al poder per manipular-nos.

Per finalitzar l'apartat de conclusions, compartim algunes propostes aportades per l'alumnat a l'hora de desenvolupar la mirada crítica envers les tecnologies: educació, creativitat, art, natura.

Aitana: El que hauríem de fer és educar les persones, des de molt petites [...], crec que, com ha sortit ara (el mòbil), no ens hem adonat de les coses negatives [...] encara que ens pensem que el fem servir de manera adequada, no és veritat. Hauríem de convidar tot el món a fer aquest experiment (deixar el mòbil) durant un dia, dos dies o jo què sé.

Núria: Jo estic totalment en contra que avui en dia els nens petits sàpiguen utilitzar el mòbil i em xoca molt perquè nosaltres jugàvem a coses.

Laia: Jo estic a favor perquè les pantalles donen feina a molta gent [...], per exemple els *youtubers* no tindrien treball o el cinema també requereix pantalles... Crec que, tot i que s'ha de fer servir amb mesura, això també aporta felicitat. A mi m'agrada molt editar vídeos; si no tingués ordinador, no ho podria fer.

Judith: Jo crec que la natura és la clau de moltes coses. Si connectes amb la natura t'oblides de tota la resta.

Els resultats obtinguts es concreten breument en la taula següent:

TAULA 1

*Resum de l'experiència de 48 hores sense mòbil*

<i>Ús moderat del mòbil</i>	<i>Abús del mòbil</i>
Llibertat, pau, tranquil·litat	Distracció, pèrdua de temps, imitació
Augment de la creativitat	Còpia i reciclatge constant d'imatges i frases
Eina útil	Dependència
Educació, tenir criteri	Actuar sense pensar
Contacte real amb l'entorn natural i social	Immersiò en el món virtual, evasió de la realitat

FONT: Elaboració pròpia.

En revisar les llibretetes substituïdes del mòbil (aquelles que l'alumnat vol compartir de forma voluntària), ens adonem de la diversitat d'usos que han tingut: diari personal, llibre d'artista o bé quadern de notes sobre els últims temes tractats a classe, com el qüestionament dels mitjans i la nostra addicció a les pantalles. En alguns casos, la reflexió és rotundament reveladora i amb voluntat transformadora, com manifesten les frases de la Cinta: «Quan fa que no coneixes algú real per primera vegada? [...] I quan fa que no quedes amb tu mateix?» (figura 5).

FIGURA 5

*Llibretes de l'Alba i la Cinta, utilitzades en substitució del mòbil*

Durant els dies següents reflexionem sobre quina és la nostra identitat digital. Per fer-ho, partim de les cinc últimes fotografies que hem compartit a les xarxes, tal com suggereix la pauta d'anàlisi disponible al web educatiu del Consell Audiovisual de Catalunya, EduCAC. Modifiquem la pauta original amb la intenció de posar èmfasi en l'educació en valors i antivalors que generem a través de les xarxes sense adonar-nos-en. En recollir les respostes, constatem les ganes d'explicar-se de l'alumnat, ja que l'espai de la fitxa proposada a classe és molt reduït en comparació amb les respostes, molt extenses i amb cal·ligrafia minúscula. Aquest fet manifesta la necessitat que els nois i les noies tenen d'expressar-se i la mancança d'espais i moments per fer-ho que els oferim els i les docents.

El buidat de les respostes a la pauta d'anàlisi sobre la identitat digital dels estudiants es recull en forma d'infografia a l'annex. Destaquem, a continuació, algunes observacions generals.

El gràfic mostra en percentatges la descripció que l'alumnat fa de la seva personalitat i de les aficions i els interessos que té. Mentre que un terç dels d'estudiants es defineixen com a compromesos (20 %) o inconformistes (9 %), només alguns comparteixen fotografies a les xarxes amb un propòsit reivindicatiu (5 %). D'altra banda, els seus interessos personals, sobretot relacionats amb les arts plàstiques i musicals (70 %), es corresponen bastant amb l'objectiu eminentment estètic (34 %) o evocador (records 20 %, sentiments 24 %) de les imatges compartides.

La totalitat dels estudiants manifesten comunicar habitualment valors a les xarxes (alegria, bellesa, amor, admiració...), però més de la meitat (61 %) admeten que, a vegades, transmeten antivalors (vanitat, frivolitat, enveja, imprudència...). Respecte a la resposta rebuda, la major part se senten satisfets o bé es mostren indiferents (89 %), mentre que pocs estan decebuts (11 %). Un 21 % reconeix la manca de correspondència entre la seva identitat real i la virtual. Gairebé la meitat ha sigut testimoni de ciberassetjament (*cyberbullying*). A part iguals han estat víctimes, defensors o no hi han pres part. Ningú es reconeix com a assetjador. Finalment, la meitat del grup opina que cadascú pot penjar el que vulgui a la Xarxa, mentre que l'altra meitat manifesta una sèrie de raons (discriminació, ofensa, violència, morbositat o frivolitat) per les quals no s'hauria de compartir una imatge.

En valorar les respostes, ens adonem del caràcter de debat que pot tenir la posada en comú a classe dels resultats. És per això que preparem una sèrie de preguntes per conduir el diàleg:

- Pengem les fotos amb un objectiu individual o social? Tenim present la finalitat abans de penjar una fotografia a la Xarxa?
- És important transmetre valors? Quines conseqüències pot tenir transmetre antivalors?
- En valorar l'acollida de la gent, de quines persones ens hauria d'importar l'opinió o la resposta?
- La nostra identitat digital es correspon amb la real? Té repercussions?
- Què podem fer per disminuir, frenar o erradicar el ciberassetjament?
- Tothom és lliure de penjar el que vulgui a la Xarxa? Quins efectes pot tenir?

En respondre en grup a les preguntes, es fa evident la nostra responsabilitat com a emissors i consumidors d'imatges i missatges a la Xarxa. Un cop acabat el debat, convidem l'alumnat a respondre aquestes preguntes a través del seu blog: «De què t'ha servit fer aquest exercici?» i «Quin ús interessant podem fer de les xarxes?». Moltes de les respostes manifesten un canvi de punt de vista de l'alumnat sobre l'ús de les xarxes socials, a continuació us n'ofereim algunes.

Laura: A classe hem analitzat les últimes cinc fotos que hem penjat a Instagram, aquest exercici m'ha fet sentir una mica incòmoda ja que m'he adonat que no reflexiono abans de penjar una foto, no penso en el missatge que puc estar donant, i m'ha fet veure que la meva identitat digital no crec que tingui gaire a veure amb la real, amb com soc jo de veritat.

A partir d'ara intentaré reflexionar abans de penjar una fotografia, tot el que comparteixi al meu perfil vull que sigui sincer, vull compartir bons missatges i deixar de preocupar-me per quants *likes* tindrà una foto. Aquests *likes* no són reals, i jo vull que la meva identitat digital es correspongui amb qui realment soc.

Andrea: M'ha servit per adonar-me que les xarxes socials s'han convertit majoritàriament en un aparador superficial, frívol i narcisista amb el qual construïm davant els altres una façana amb una millor imatge de nosaltres mateixos. Creem una

identitat digital a base de la nostra identitat real o creem la nostra identitat real basant-la i ajustant-la a la nostra identitat digital?

A partir d'ara crec que analitzaré més detingudament el contingut que penjo a les meves xarxes socials i intentaré fer un bon ús d'elles, com podria ser un ús artístic o reivindicatiu que deixi un bon impacte i un bon missatge sobre els altres i sobre mi mateixa.

Candela: M'ha servit per adonar-me que la meva identitat digital no coincideix amb la meva identitat real, ja que en la identitat digital soc una persona més freda i distant i intento agradar a la gent, per això he decidit eliminar totes les meves xarxes socials i sento que visc millor sense elles ja que no he de fingir ser algú que no soc.

Laia: Tot i que penso que en faig un bon ús, crec que després de realitzar aquesta tasca de reflexió utilitzaré el meu Instagram per transmetre valors més socials i que jo cregui que poden donar un impacte positiu. Per exemple, quan vam haver de fer el treball del consumisme vaig penjar la fotografia del cartell al meu perfil i va obtenir respostes molt bones de gent que se sentia identificada. Això em va fer sentir bé, perquè havia causat una reflexió entre els meus seguidors i crec que hauria de fer-ho més sovint.

Mateu: A plataformes com Facebook, Snapchat o Instagram es puja informació totalment irrellevant i innecessària. Moltes d'aquestes xarxes fan que estiguem contínuament pendents de coses que fan els altres (amics o desconeguts) durant el dia i realment no estiguem pendents de la nostra vida i de la gent que ens envolta. A més, moltes vegades ens fan baixar la moral, a mi personalment a vegades em fan sentir trist o sol, veig coses que fan els altres i lo bé que s'ho passen i em sento malament per no viure el mateix jo. Però realment les persones gairebé només pengen la seva part positiva i interessant de la vida. Crec que, abans de pujar qualsevol cosa a les xarxes, ens hauríem de plantejar si realment pot aportar alguna cosa a algú o simplement ho fem per sentir-nos més «guais» o importants.

Prenent la paraula a la nostra alumna Judith, decidim que la natura serà el marc final d'aquesta unitat didàctica sobre l'ús de les tecnologies i la nostra identitat digital. Titulem aquesta última activitat «Som natura» i ens disposem a connectar amb ella a través de l'art, tal com proposava aquella estampació de la fulla d'arbre sobre la primera pàgina de la llibreteta. Per fer-ho, convidem a la professora Leo Sanchís que



ens ajudarà a fer relaxació i meditació a la platja, i també al català Sergi Quiñonero, artista de l'art natura (*land art*) que ens conduirà en les accions artístiques efímeres a l'entorn natural (figura 6).

Per acabar, i dins del projecte actual de centre sobre la memòria històrica, organitzem dues activitats a l'institut que ens ajudaran a assimilar els continguts desenvolupats en aquests dos primers trimestres del curs i connectar-los amb altres realitats: l'obra de teatre *Refugiats*, escrita per Sergi Pompermayer (2002), i la xerrada del periodista i fotògraf Gervasio Sánchez.

FIGURA 6

*Moments de l'acció educativa a la natura*



La representació en escena va a càrrec del grup Tornavis Teatre, format fonamentalment per exalumnes del nostre institut. La trama de *Refugiats* es desenvolupa com si es tractés d'un *Gran Hermano* situat en un context de violència i suggereix que el món ja no està dominat per les armes, sinó per les imatges. L'obra de teatre planteja de forma mordaç el paper dels mitjans de comunicació en els conflictes bèl·lics i fa una denúncia a la manipulació que polítics i periodistes fan de la realitat de la guerra:

CORVUS (soldat): Tot el món sabrà que soc un covard.

GYPS (director d'un programa de televisió): No, tot el món sabrà que vostè és un heroi.

Pompermayer, 2002, p. 82

D'altra banda, preparem la visita de Gervasio Sánchez, premi Nacional de Fotografia 2009 i també antic alumne de l'Institut Antoni de Martí i Franquès. A classe ens

informem sobre ell amb la lectura d'entrevistes i del seu discurs durant l'entrega dels premis Ortega y Gasset de periodisme gràfic 2008, en el qual va ser molt crític amb el Govern espanyol per la seva implicació en la venda d'armes a països en conflicte. Intentem desxifrar la seva personalitat i, en veu alta, el definim entre tots amb adjectius com: generós, compromès, valent, persistent, crític, descarat... Preparem també algunes preguntes per formular-li durant la visita.

El dia de la xerrada, Gervasio ens impressiona amb el seu testimoni punyent. Explica que, per portar a terme un genocidi, cal deshumanitzar l'enemic, i d'això se n'encarreguen els mitjans; com a Ruanda, on els tutsis van ser considerats paneroles i exterminats amb matxets. També alerta que els mitjans estan subvencionats per les institucions i les empreses, als quals presten serveis de manera escandalosa. Confessa que el periodisme és un ofici de 24 hores al dia de dedicació i que dura fins a la mort, que s'ha d'estimar i creure en ell. Assegura que la fabricació dels telèfons mòbils causa moltes morts cada dia, que l'hem de fer servir per informar-nos, perquè com més informats estiguem, menys ens manipularan. Conclou amb fotografies del fill del bosnià Adis Smajic, acabat de néixer, metàfora que la vida continua després de la guerra. A la pregunta de l'Aitana «Què podem fer els joves?», contesta: «Estar ben informats i organitzar-vos.»

## Conclusions

Aquests dos últims esdeveniments han implicat un gran nombre de joves de batxillerat i eduquen, més enllà de les aules, a través de l'art i el compromís social. Fomenten la visió que tenim de l'educació: una formació integral de la persona que l'ajudi a afrontar la seva vida amb creativitat, tolerància i solidaritat. Fem servir les arts com un instrument de recerca que ens ajudi a esbrinar qui som i a plantejar-nos el nostre paper en la societat. L'art és la nostra arma per qüestionar i repensar el món que ens ha tocat viure.

L'obra d'una gran part d'artistes contemporanis és un clar exemple de denúncia i reivindicació social. Diversos aspectes curriculars proposats a la matèria cultura audiovisual, com el qüestionament dels mitjans de comunicació, els efectes de la publicitat, la transcendència social de la imatge..., han estat treballats des de ja fa

dècades per cineastes, videoartistes, fotògrafs, pintors, grafiters, músics, etc. El fet d'utilitzar referents procedents de les diferents manifestacions artístiques contemporànies esdevé una oportunitat per aprofundir a l'aula sobre els grans temes de l'actualitat i motivar l'alumnat a imaginar, crear i comunicar.

L'anàlisi en profunditat d'obres d'art té en compte no només els aspectes formals i semàntics, sinó també el context sociocultural on s'han produït. Per la mateixa raó cal desenvolupar la creativitat a l'aula en relació amb els contextos socials i culturals del mateix alumnat. L'aula no és un espai tancat, sense relació amb el món exterior, sinó que pertany a una comunitat. El llibre de text o el currículum d'una matèria educativa són eines de treball que els educadors hem de contextualitzar en cada cas perquè es produeixi l'aprenentatge significatiu.

Apoderar l'alumnat implica oferir-los coneixements però també donar-los la iniciativa, el temps i l'espai per expressar-se en veu alta i artísticament. En establir la relació dels contextos personals amb els continguts curriculars, es pot propiciar un efecte transformador en la vida dels estudiants, cosa que fa que es reconeguin com a membres de la societat en què viuen i desenvolupin eines d'interacció responsable i compromesa amb el món.

Els productes sorgits de l'expressió artística de l'alumnat poden convertir-se en una eina educativa rellevant, dirigida sobretot a altres col·lectius juvenils. És per això que cal promocionar les arts plàstiques, escèniques i musicals i alhora donar a conèixer les produccions del jovent com a models a seguir. Qualsevol oportunitat que impliqui una extrapolació del treball de classe a l'entorn públic redimensiona el fet educatiu i li atorga el sentit comunicatiu que mereix.

Podem utilitzar els mitjans de comunicació en general, i les xarxes socials en particular, tant per promoure el creixement personal i social com per fer tot el contrari. Cal, per tant, una educació en mitjans que desenvolupi la mirada crítica i posi en evidència el compromís que adquirim com a comunicadors que som i també com a consumidors d'informació. Tots som vulnerables davant l'impacte mediàtic que sovint difumina la nostra capacitat reflexiva; és important saber prendre

distància i trobar espais de llibertat, intimitat i vincles amb la natura que ens permetin connectar amb el nostre interior i continuar endavant amb lucidesa.

La reflexió de la Laia és una bona síntesi del que s'acaba de formular: «L'art és un bon mitjà de difusió d'idees, amb ell pots fer un quadre o una cançó que indueixi a reflexionar o que critiqui un aspecte de la societat amb el qual no estàs d'acord i que creus que s'ha de canviar.»

### **Bibliografia**

Educació Audiovisual «EduCAC». *EduCAC*. Recuperat de <http://www.educac.cat>

Gardner, H., i Davis, K. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.

Pompermayer, S. (2002). *Refugiats*. Badalona: Proa.

Romano, V. (2004). *Intervención cultural*, Vilassar de Dalt, El viejo Topo.

Serrano, P. (2013). *La comunicación jibarizada: Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*. Barcelona: Península.

Valero, E. (26 desembre 2017). Publicitat-Consumisme-Art. *Fer visible l'invisible: Blog d'educació artística a secundària i batxillerat*. Recuperat de <http://fervisible.blogspot.com.es/2017/12/publicitat-consumisme-art.html>

— (25 febrer 2018). 48 hores sense mòbil (i algunes repercussions pedagògiques). *Fer visible l'invisible: Blog d'educació artística a secundària i batxillerat*. Recuperat de <http://fervisible.blogspot.com.es/2018/02/48-hores-sense-mobil-i-algunes.html>

### **Altres referències consultades**

Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Madrid: Paidós.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

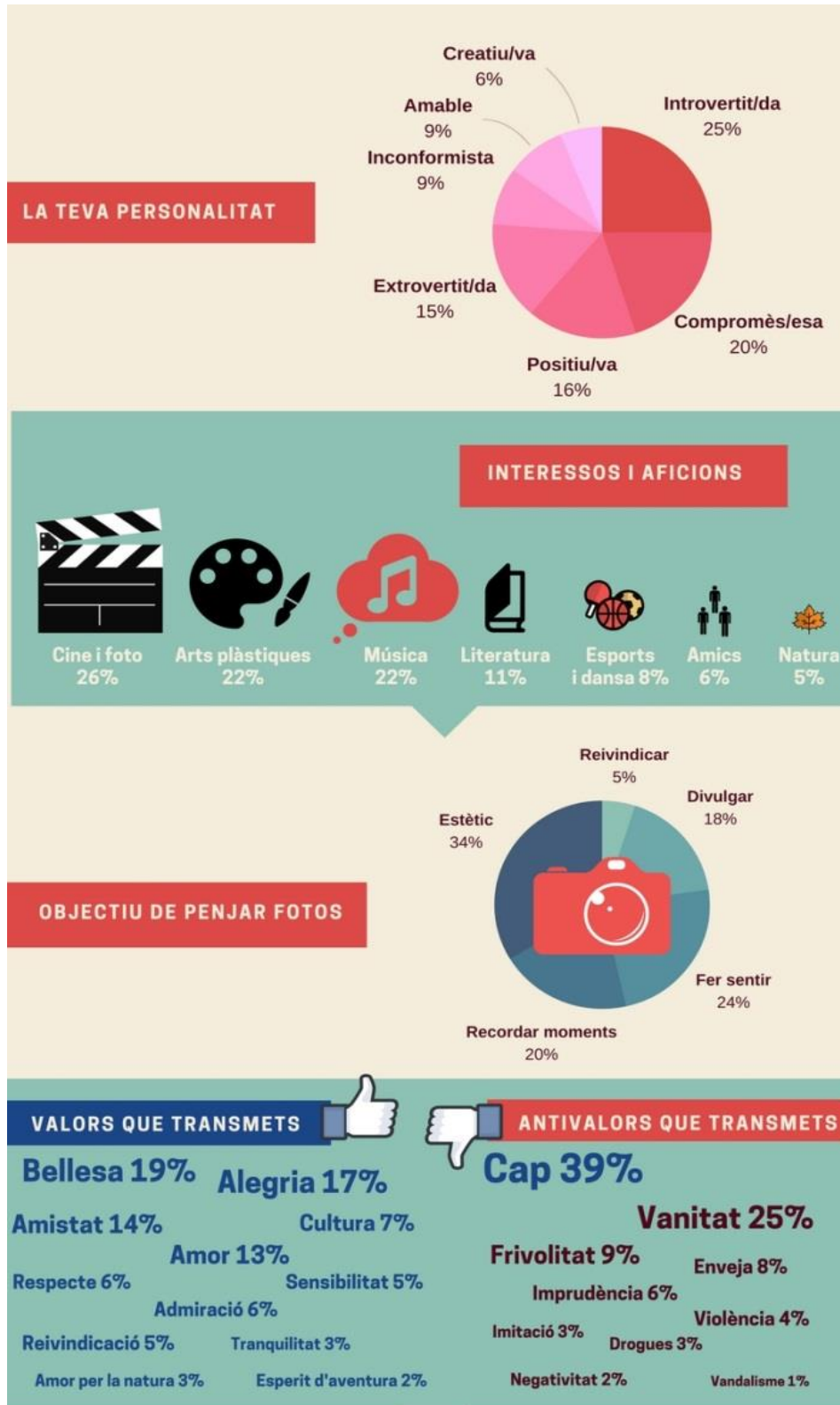
Hernández, F.(2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

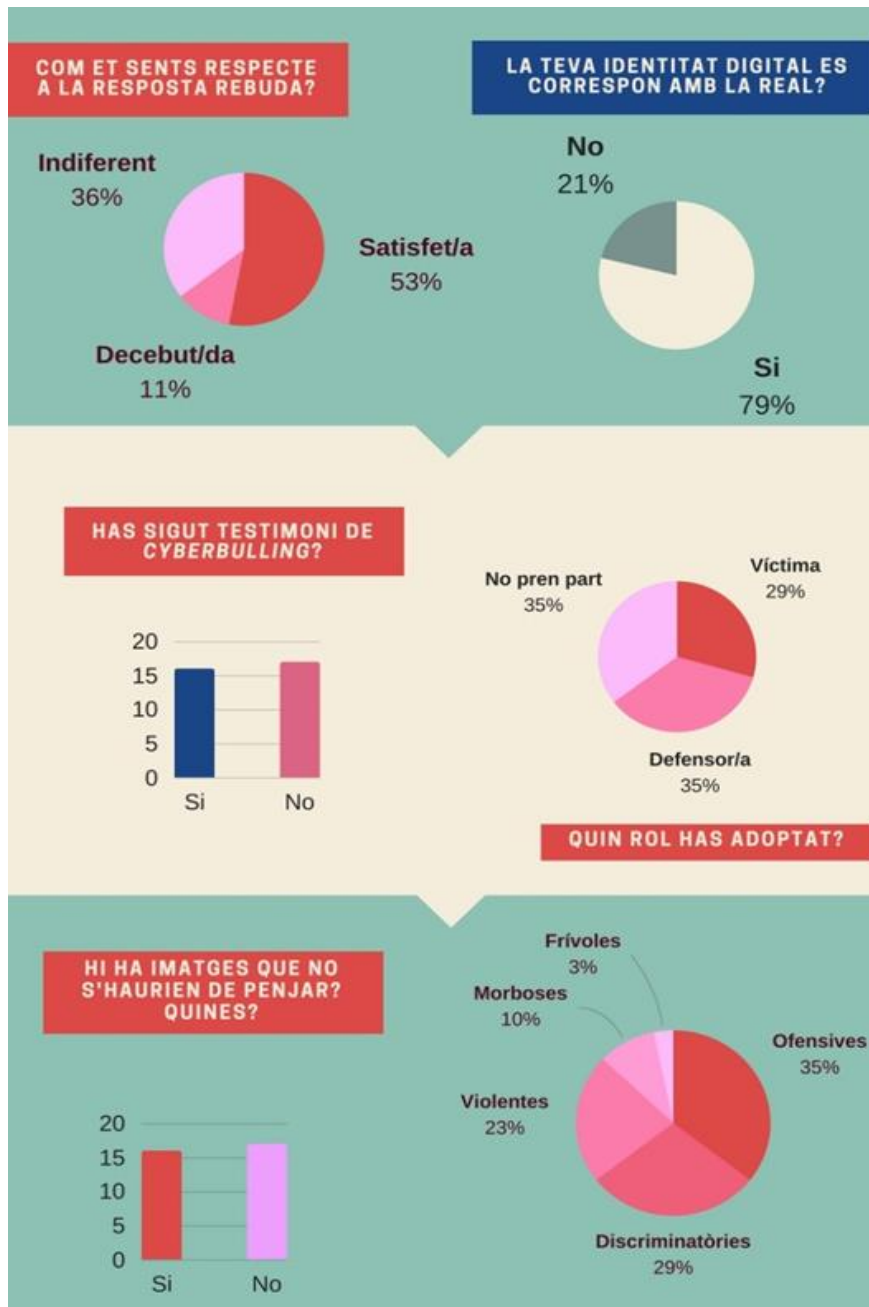
— (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Annex

FIGURA 1

*Buidat de les respostes a la pauta d'anàlisi sobre la identitat digital*





FONT: Clara Bailach, alumna del màster de formació del professorat.

Per citar aquest article:

Valero, E. (2018). Comunicació, art i educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 69-93.

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





**Miscel·lània**



---

# Alfabetisme transmèdia: aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula<sup>1</sup>

## Transmedia literacy: taking advantage of adolescents' transmedia skills in the classroom

---

Maria-José Masanet<sup>a</sup> i Carlos A. Scolari<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Investigadora i professora del Departament de Comunicació  
de la Universitat Pompeu Fabra.  
Membre del grup de recerca MEDIUM.  
A/e: [mjose.masanet@upf.edu](mailto:mjose.masanet@upf.edu)

<sup>b</sup> Professor titular del Departament de Comunicació  
de la Universitat Pompeu Fabra.  
Investigador principal dels projectes «Transliteracy» (H2020)  
i «Transalfabetismos» (MINECO).  
Membre del grup de recerca MEDIUM.  
A/e: [carlosalberto.scolari@upf.edu](mailto:carlosalberto.scolari@upf.edu)

Data de recepció de l'article: 22 de juny de 2018

Data d'acceptació de l'article: 20 de setembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.109

### Resum

En aquest article es presenta el projecte «Transalfabetismos» i es dedica un espai especial als resultats relacionats amb les pràctiques de producció de fotografia, vídeo i fanficció (*fan fiction*) dels adolescents —aquelles més esteses. Es presenten les dades dels qüestionaris, tallers participatius i entrevistes portats a terme en cinc comunitats autònomes d'Espanya. De les dades es desprèn que entre els adolescents hi ha diferents nivells de producció: la major

---

<sup>1</sup> Aquest treball ha estat finançat pel projecte d'R+D+i «Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes» (CSO2014-56250-R) del Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat d'Espanya.

part fan una producció espontània i poc planificada, mentre que una petita part realitza processos de producció complexos o molt complexos o, fins i tot, professionals. El context i el suport que reben els adolescents és clau en relació amb les pràctiques mediàtiques que realitzen. A les conclusions ens preguntem com podem introduir aquests coneixements a l'aula i reflexionem sobre la necessitat de donar-los valor i reconeixement.

### **Paraules clau**

Alfabetisme transmèdia, competències transmèdia, estratègies informals d'aprenentatge, adolescents, escola.

### **Abstract**

In this article, we present the Transalfabetismos project and we devote special attention to the results relating to teens' photographic, video and fan-fiction production practices – the most common practices among this group. We present the data of the questionnaires, of the participatory workshops and of the interviews carried out in five autonomous regions of Spain. According to the data, there are different levels of production among adolescents: most teenagers have a spontaneous unplanned production while a small part carries out complex or very complex production processes or even professional ones. The context and support received by adolescents is the key factor in relation to their media practices. In the conclusions we ask how this knowledge and these abilities can be introduced into the classroom and we reflect on the need to enhance their value and recognition.

### **Keywords**

Transmedia literacy, transmedia skills, informal learning strategies, adolescents, school.

## **Introducció**

«Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes» és un projecte finançat pel Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat d'Espanya. La recerca s'ha portat a terme des de 2015 en cinc comunitats autònomes: Catalunya, València, Galícia, Madrid i Andalusia. Per tant, la recerca es desenvolupa en diferents contextos i entorns i la porta a terme un equip interdisciplinari d'investigadors que inclou experts en diferents disciplines.

L'objectiu del projecte és analitzar els processos d'adquisició i construcció col·lectiva de competències transmèdia per part dels adolescents fora de l'escola i on i com les han après, és a dir, les pràctiques d'aprenentatge informal. Aquestes competències

transmèdia abasten des dels coneixements bàsics per a la navegació a les xarxes socials fins a la solució de problemes en videojocs o la creació i la distribució de continguts en diferents plataformes (*fan fiction, fanvids, etc.*), entre d'altres. Per respondre aquestes qüestions, el projecte identifica les competències transmèdia i les estratègies d'aprenentatge informal que els adolescents fan servir fora de l'escola amb l'objectiu d'introduir aquestes competències i estratègies informals dintre del context d'educació a través de la producció i distribució d'un recull d'eines per al professor, que es compon d'activitats didàctiques i que pretén acurtar les distàncies entre l'escola i les pràctiques mediàtiques dels adolescents.

Per fer-ho, el projecte proposa cinc objectius base:

- Desenvolupar i consolidar una nova concepció al voltant dels processos d'alfabetització mediàtica que vagi més enllà de la lectoescriptura i el consum crític dels mitjans. En aquest sentit, el projecte planteja el concepte *alfabetisme transmèdia*.
- Identificar les competències transmèdia i les estratègies informals d'aprenentatge que els adolescents porten a terme fora de l'àmbit educatiu.
- Incorporar aquestes competències i estratègies dintre de l'escola mitjançant la creació d'un conjunt d'eines per al professor.
- Millorar la formació de les noves generacions a través de la creació de noves pràctiques pedagògiques que aprofiten els avantatges dels coneixements i els usos que els adolescents fan dels mitjans.
- Plantejar i impulsar noves dinàmiques educatives destinades als actors de l'àmbit educatiu, tant els estudiants com els professors o tècnics de joventut.

El projecte pren com a punt de partida la idea que hi ha una divergència creixent entre l'escola i la vida real dels adolescents (Boyd, 2014; Castells, 2007). Tot i els esforços de les diferents entitats educatives i docents per reduir aquest buit, la realitat mostra que la distància entre els adolescents i l'escola sembla créixer dia a dia. Com mostren moltes investigacions (Buckingham, 2007, 2008), els adolescents produeixen i comparteixen cada cop més continguts mediàtics a través de les xarxes socials i creen comunitats d'aprenentatge entorn dels videojocs i els seus productes

mediàtics d'interès, i aquestes pràctiques no s'estan introduint en els contextos d'educació formal. En aquest sentit, el projecte intenta reduir aquests dos mons a través de la creació d'una sèrie de materials que facilitin la introducció de les experiències transmèdia dels adolescents en els contextos formals d'educació.

Per fer-ho, en primer lloc, s'exploren una sèrie de conceptes plantejats al llarg de la recerca: *alfabetisme transmèdia*, *competències transmèdia* i *estratègies informals d'aprenentatge*. Scolari (2016) explica l'enfocament de l'alfabetització transmèdia i la seva posició dintre del debat al voltant de l'educació mediàtica o l'alfabetisme digital (*media literacy*) que ha augmentat exponencialment en les últimes dècades (per exemple: Ferrés, Masanet, i Mateus, 2018; Ferrés i Piscitelli, 2012; Gutiérrez i Tyner, 2012). Per Scolari (2016), les noves pràctiques mediàtiques que emergeixen de la convergència entre la indústria mediàtica i la cultura de la participació (Jenkins, 2006) ens presenten nous reptes i oportunitats. El consumidor de mitjans és ara un subjecte actiu que desenvolupa competències interpretatives i crítiques, però també produeix continguts i els comparteix a través de les xarxes socials. I és en aquest context que l'*alfabetisme transmèdia* pot enriquir la tradicional *media literacy*, generalment focalitzada en l'anàlisi crítica dels mitjans —tenint en compte les excepcions i els matisos existents en aquest camp i que aporten nous aires, com les reflexions de Buckingham (1993) al voltant de les «noves alfabetitzacions». Per aquesta raó, Scolari (2016) entén l'alfabetisme transmèdia com:

Un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro —o, en el caso de la alfabetización mediática, especialmente en la televisión— la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica. Pero una nueva concepción del alfabetismo no puede limitarse a los soportes materiales. Si las formas tradicionales de alfabetismo interpelaban a los sujetos principalmente como iletrados (un sujeto «ni-ni», que no escribe ni lee) o consumidores (lectores, espectadores), el alfabetismo transmedia los considera «prosumidores» (productores + consumidores) (p. 6).

En relació amb les competències transmèdia, que es trobarien dintre d'aquest concepte *alfabetisme transmèdia*, aquestes s'entenen com la sèrie d'habilitats i destreses relacionades amb la producció, la distribució i el consum de continguts en els mitjans de comunicació. Aquestes van des dels processos de producció i distribució de continguts fins a la resolució de problemes i la gestió dels videojocs, la interpretació dels aspectes ideològics i narratius o la prevenció de riscos, entre d'altres (Scolari, 2018). Finalment, les estratègies informals d'aprenentatge serien el conjunt d'estratègies que els adolescents apliquen amb l'objectiu d'adquirir les competències transmèdia esmentades. Aquestes es porten a terme, normalment, fora de l'escola i entre iguals.

En segon lloc, tenint en compte que el projecte busca treballar amb adolescents en un entorn transmèdia enormement canviant i variable, es fa necessària una metodologia que es pugui adaptar al subjecte social, els adolescents, i a les seves pràctiques mediàtiques canviants. Per fer-ho, s'ha desenvolupat una metodologia de recerca amb un apropament etnogràfic (Pink i Ardèvol, 2018) que explora les pràctiques transmèdia i les estratègies d'aprenentatge dels adolescents. En el punt corresponent s'aportarà la informació necessària sobre la metodologia.

De la recerca es desprenen set grans conjunts de competències transmèdia: de producció, narratives, de gestió, de prevenció de riscos i privacitat, performatives, d'ideologia i ètica i de context mediàtic i tecnològic. En aquest article ens centrarem en un dels conjunts de competències més prolífic en el context espanyol: les competències de producció. Aquestes fan referència al conjunt d'habilitats per concebre, planejar i produir a través de diferents mitjans, plataformes i llenguatges (text, àudio, audiovisual, codi de programació, etc.). S'inclouen competències de tipus operacional i creatives.

### **Material i mètodes**

L'estudi se centra en els resultats de les cinc comunitats autònomes participants en el projecte i explora les pràctiques de producció dels adolescents, partint de les preguntes de recerca següents:

1. Els adolescents produeixen continguts mediàtics?
2. Quins continguts produeixen i com ho fan?
3. Quines competències de producció destaquen entre les pràctiques dels adolescents?

Aquestes preguntes principals inclouen una sèrie de preguntes secundàries que se centren en les rutines i els processos de producció, l'exploració de les plataformes o els mitjans a través dels quals es produeix i les motivacions que els porten a fer-ho, entre d'altres.

La metodologia aplicada és d'apropament etnogràfic, basada en els preceptes de la etnografia a curt termini (*short-term ethnography*) (Pink i Morgan, 2013). Es tracta d'un mètode apropiat per fer un apropament etnogràfic en períodes de temps més curts que els de l'etnografia tradicional, que poden estendre's durant mesos o anys. Amb l'etnografia a curt termini les activitats de recerca poden ser realitzades en setmanes o un nombre inferior de mesos que la tradicional. Atès que els projectes de recerca R+D+I tenen una limitació de temps de tres anys i treballar amb menors comporta dificultats en relació amb els consentiments de participació, l'etnografia a curt termini resulta adient per crear contextos en què els investigadors poden aprofundir en les preguntes de recerca en un període curt i intens. En aquest sentit, s'han combinat diferents mètodes de recerca per a la recopilació de dades i per portar a terme intervencions que impliquen els adolescents en contextos de recerca significatius (Pink i Morgan, 2013). Aquesta investigació segueix cinc fases (tant l'estructura com l'apropament han estat desenvolupats en publicacions anteriors, com ara Pink i Ardèvol, 2018):

- a) Contacte amb escoles i gestió de consentiment per a la participació dels adolescents —consentiments dels adolescents, els pares i les escoles.
- b) Administració de qüestionaris sobre l'entorn sociocultural dels adolescents i el seu accés als mitjans i sobre els hàbits, els usos i les percepcions que tenen.
- c) Tallers participatius per submergir l'investigador en l'entorn i explorar les pràctiques mediàtiques, els universos dels adolescents i les estratègies informals d'aprenentatge. Amb els tallers es van explorar tres àmbits específics: la cultura



participativa, els videojocs i les xarxes socials. Per tant, es van organitzar activitats en les quals els adolescents portaven a terme pràctiques de producció, gestió, difusió i joc. A través d'aquests tallers es van identificar els adolescents més actius en cada àmbit i aquests mateixos van ser els que van ser entrevistats, com s'explica a continuació.

- d) Entrevistes en profunditat i diaris mediàtics per aprofundir en els discursos sobre les pràctiques mediàtiques i els mitjans de comunicació en general i sobre la cultura participativa, els videojocs i les xarxes socials en particular. Van ser els adolescents més actius, que havien estat identificats en els tallers, els que van participar en aquesta fase. Així mateix, cal puntualitzar que els diaris mediàtics eren una activitat extraordinària i voluntària que els adolescents havien de portar a terme durant la setmana i alguns no la van fer, com indicarem més endavant.
- e) Finalment, es va desenvolupar un model textual d'anàlisi semiòtic-narratiu que va ser aplicat a diferents produccions dels adolescents que havien estat creades durant els tallers de cultura participativa.

TAULA 1  
*Fases de la recerca per cada comunitat autònoma*

Comunitat autònoma	Qüestionaris	Tallers participatius	Entrevistes	Diaris mediàtics	Anàlisi textual
Catalunya	56	8	22	17	4
Comunitat Valenciana	44	8	20	16	4
Galícia	40	8	20	0	4
Andalusia	49	8	18	15	4
Comunitat de Madrid	48	8	19	16	4
Total	237	40	99	64	20

FONT: Elaboració pròpia.

Cada fase de la investigació condueix a la següent. Cal seguir tots els passos en aquest ordre per poder crear la confiança entre l'investigador i els participants i, per tant, dur a terme l'etnografia a curt termini. Es van realitzar un total de 237 qüestionaris, 40 tallers participatius, 99 entrevistes, 64 diaris mediàtics i es van analitzar 20 peces creades pels adolescents. La taula 1 indica el nombre de participants de cada comunitat, en cadascuna de les fases de la investigació.

Aquest article se centra en els resultats de les cinc comunitats participants i focalitza exclusivament en les dades dels qüestionaris, dels tallers i de les entrevistes, que es van portar a terme amb adolescents d'entre dotze i quinze anys —amb alguna excepció.

El treball de camp es va dur a terme durant els anys 2016 i 2017. Dos centres de cada comunitat autònoma van participar en el projecte. Els criteris considerats com a dicotomies per a la selecció de les escoles van ser els següents: públic, concertat o privat; rural o urbà, i diversitat cultural i ètnica o homogeneïtat en la composició demogràfica dels alumnes. Cada comunitat va seleccionar els criteris més rellevants en el seu context.

Per a l'anàlisi de les dades s'ha utilitzat NVivo 11 Pro per equips. Es tracta d'una eina molt útil per organitzar les dades i desenvolupar jerarquies descriptives i analítiques a través del seu sistema de nodes.

## **Resultats**

### *Dades sociodemogràfiques*

Pel que fa a les característiques sociodemogràfiques de la mostra ( $N = 237$ ), la mitjana d'edat és de 14,27 anys i la mediana de 14. La distribució per sexe és similar, i és el 52,7 % ( $N = 125$ ) homes i el 46,8 % ( $N = 111$ ) dones (un 0,4 % no va respondre la pregunta). La proporció més alta, el 65,8 % ( $N = 156$ ), viuen amb el seu pare, mare i germans i un 11 % ( $N = 26$ ) amb el seu pare i mare. En proporcions molt més petites hi ha altres casos com viure únicament amb la mare o amb el pare, entre altres situacions. En relació amb els estudis dels pares i mares, un 36,3 % ( $N = 86$ ) dels pares tenen estudis universitaris i un 42,6 % ( $N = 101$ ), secundaris. En el cas de les mares,

un 46 % ( $N = 109$ ) tenen estudis universitaris i un 39,7 % ( $N = 94$ ), secundaris. Finalment, el 82,3 % dels participants realitzen activitats extraescolars i la majoria estan relacionades amb l'esport.

#### *Accés i usos dels mitjans*

Segons les respostes dels qüestionaris, l'accés als mitjans no és un problema. Més del 90 % tenen accés a casa a TV (99,6 %;  $N = 236$ ), al telèfon mòbil (97,9 %;  $N = 232$ ), a wifi (96,2 %;  $N = 228$ ) i a ordinador portàtil (91,6 %;  $N = 217$ ). Al voltant del 80 % tenen càmera de fotos (89,5 %;  $N = 212$ ), tauleta (83,5 %;  $N = 198$ ), DVD (83,5 %;  $N = 198$ ) i consola (84,8 %;  $N = 102$ ). Però tindre tots aquests aparells a l'abast no implica fer-ne ús. De fet, els participants afirmen utilitzar, principalment, el telèfon mòbil (95,8 %;  $N = 227$ ), el TV (90,7 %;  $N = 215$ ) i el wifi (93,2 %;  $N = 221$ ). Després d'aquests, els aparells més utilitzats, ja a molta distància, són el portàtil (68,8 %;  $N = 163$ ), la tauleta (58,6 %;  $N = 139$ ) i la consola (45,1 %;  $N = 107$ ).

Pel que fa als usos, - amb una escala Likert de cinc punts, on 1 és mai i 5 és cada dia - observem que els participants afirmen fer un consum bastant intens de certs mitjans. Sobretot, «fan servir les xarxes socials» ( $\bar{X} = 4,68$ ), «utilitzen l'ordinador per fer deures» ( $\bar{X} = 4,42$ ) i «miren la televisió» ( $\bar{X} = 4,38$ ). Amb menys intensitat trobem que «miren pel·lícules o sèries» ( $\bar{X} = 3,46$ ), «llegeixen llibres» ( $\bar{X} = 3,51$ ) i «escolten la ràdio» ( $\bar{X} = 3,16$ ). En relació amb la producció, trobem que els adolescents espanyols afirmen fer una producció molt intensa de fotos ( $\bar{X} = 4,70$ ). També és elevada la producció de vídeos ( $\bar{X} = 3,22$ ) i de *fan fiction* ( $\bar{X} = 3,14$ ).

A partir d'aquestes dades, dedicarem els apartats següents a explorar com és la producció de fotos, vídeos i *fan fiction* que els participants afirmen realitzar.

#### *Adolescents que fan fotos*

La major part dels adolescents que van participar en els tallers i les entrevistes afirmen fer fotos en el seu dia a dia. Només hi ha alguns casos puntuals d'adolescents als quals no els agrada fer o fer-se fotos i acostumen a rebre'n dels seus amics i/o familiars, però ells mateixos no en fan o no es fan fotos on ells apareguin ni en comparteixen. Moltes vegades, la baixa producció de fotos està associada a la por al

judici extern, a mostrar-se a un mateix. Aquest seria l'exemple de la Laura, una noia de catorze anys d'Andalusia, que afirma fer fotos però no d'ella mateixa: «Normalmente cuando voy a casa de mi abuela quedo con mis primos y nos vamos por el campo, porque mi abuela vive en el campo. Entonces hacemos fotos pero soy yo la que hace las fotos, con mi móvil pues yo nunca me pongo porque no me gusta hacerme fotos porque no soy muy fotogénica y cuando mi primo o mi hermano se ponen pues yo hago las fotos. Y, si no, cuando voy sola si veo algo que me guste pues le hago fotos.»

Observem que són pocs els que no fan mai fotos. Aquesta elevada producció sol anar acompanyada de la difusió a través de diferents xarxes socials com Facebook, Whatsapp o Instagram, entre d'altres. És a dir, els adolescents acostumen a compartir amb els seus contactes les fotos que fan. El que s'observa en aquest cas, i coincideix amb publicacions recents (Pereira, Moura, Masanet, Taddeo i Tirocchi, 2018), és que hi ha una producció massiva de fotos que es realitzen de manera espontània, sense cap planificació prèvia o *a posteriori*, en el procés d'edició. Això no significa que no apliquin filtres a les fotos, però, en aquest cas, fan servir les eines que proporcionen el telèfon o les xarxes socials i ho fan de manera automàtica. Aquest seria el cas d'en Carlos, un noi de setze anys de València: «En Instagram, subo fotos y veo las fotos de los demás [...]. A las fotos les pongo un filtro, pero no soy de editarlas a tope.»

Es tracta de fotos que intenten plasmar el dia a dia, les accions quotidianes, i que són realitzades de manera individual (*selfies*) amb els iguals. Però també s'observa una producció més planificada i sofisticada, tot i que minoritària. Hi ha uns pocs casos d'adolescents que, a vegades amb l'objectiu d'aconseguir seguidors a les xarxes, planifiquen la foto en el procés de reproducció i també l'editen *a posteriori*. Aquest seria el cas de l'Esther, una noia de quinze anys de Catalunya que explica que fa sessions de fotos amb l'ajuda de la seva mare. L'Esther planifica l'entorn, és a dir, busca localitzacions, i també el seu paper o lloc dintre de la foto, o sigui, planifica la composició de la imatge: «A lo mejor voy a pasear y mi madre coge el móvil y yo voy postureando o mirando la nada, lo que sea, y me coge una foto que me guste, mientras ría o... con un paisaje chulo.» Com podem observar, s'ha acabat instaurant

un vocabulari propi per a aquesta mena d'accions. En aquest cas, *posturear* faria referència a l'adopció de certes poses o actituds per aparentar una certa situació o moment. L'Esther planifica les seves fotos i decideix construir situacions per, *a posteriori*, compartir-les a les xarxes i, per tant, mostrar-se com ella vol, i elabora d'aquesta manera la seva identitat digital. Pel que fa al procés de postproducció, cal assenyalar que també manipulen les fotografies *a posteriori* a través de l'aplicació de filtres, per exemple. Com s'observa en alguns exemples, tenen coneixements sobre diferents eines per manipular fotos i saben com utilitzar-les. La Mariña, una noia de tretze anys de Galícia, ens fa un recorregut per diferents eines que utilitza per editar tant fotos com vídeos i ens explica quines opcions, potencialitats i desavantatges té cadascuna. En el cas de Snapchat, ens explica què es pot fer amb una foto en aquesta xarxa social: «Snapchat pues para... haces una foto y luego le pones el filtro, puedes ponerle también la hora, o los grados, o los kilómetros. Y luego la puedes guardar aquí, puedes poner el tiempo que quieres que te dure, poner aquí letras. Y luego puedes o colgarla en tu historia o enviárselo a la gente, a los que tengas agregados.»

Finalment, trobem algun cas especial en què l'adolescent vol anar més enllà i ja planifica substituir el telèfon per una càmera més professional. Per tant, podríem observar un intent de convertir la seva afició en una professió de futur. Aquest exemple el trobem en l'Alejandra, una noia de quinze anys de Madrid: «Me gusta mucho hacer fotos, y estoy ahorrando para comprarme una cámara.» En aquest cas observem que les motivacions per anar més enllà de la foto *amateur* venen acompanyades d'un suport familiar o d'un entorn determinat. L'Alejandra ens explica que el seu tiet l'està animant perquè continuï fent fotos i ho faci d'una manera més «professional», pensant en el futur: «por ejemplo mi tío es medio fotógrafo, que hace muy buenas fotos, y me ha dicho que tengo que ahorrar para la cámara porque de mayor tengo que hacer algo de fotografía, porque dice que se me da muy bien [...]. Me dice en plan que tengo en plan las fotos, que las hago desde puntos desde donde la gente no las suele hacer.» El seu tiet està valorant les fotos de l'Alejandra des d'una perspectiva també estètica i li ho transmet, de manera que ella se sent motivada i valorada per continuar produint i per fer-ho d'una manera més professional. Aquest suport extern acaba sent un factor clau perquè l'Alejandra

continui produint i es preocupi per adquirir noves competències transmèdia més vinculades, per exemple, a l'estètica. Però, per altra banda, el que també trobem en el cas de l'Alejandra és que no comparteix la major part de les seves fotos a les xarxes per prevenir possibles riscos associats a la difusió de la pròpia imatge a les xarxes socials i al judici extern —punt que ja havíem exposat al principi d'aquesta secció. L'Alejandra ens explica que li fa por qui pugui veure les seves fotos a Instagram: «Sí. Porque en Instagram, aunque lo tengo privado y sólo me sigue quien yo quiero, hay muchas veces que no sabes quién te sigue, o una cuenta que puede ser tu amigo pero yo que sé, os enfadáis y él piensa que sales mal en una foto o algo y te pone cualquier cosa en la cara, y se lo pasa a la gente. Entonces nunca soy de subir fotos.» Aquesta por ve promoguda per un cas que ens explica l'Alejandra en què les fotos que una noia havia enviat a la seva parella es van fer virals i la noia va acabar patint *cyberbullying*. Per tant, en l'Alejandra observem un cas interessant, ha adquirit diferents competències transmèdia relacionades amb la producció fotogràfica —com la concepció, la planificació i l'edició—, però després no en desenvolupa d'altres relacionades amb la gestió de continguts a través de les xarxes per evitar els possibles riscos associats a la construcció de la identitat digital, per tant, el seu treball acaba sent únicament compartit amb els cercles més pròxims.

Com hem pogut observar, hi ha diferents nivells de producció entre els adolescents espanyols. La major part fan una producció molt bàsica, però hi ha casos d'adolescents que estan començant a desenvolupar mecanismes més complexos i es plantegen, fins i tot, convertir la seva afició en una professió.

#### *Adolescents que fan vídeos*

El cas dels vídeos és, de fet, molt similar al de les fotos, ja que hi podem trobar molts elements en comú. En primer lloc, la producció de vídeos és bastant àmplia, però es tracta, majoritàriament, de vídeos fets de manera espontània per ser compartits amb els amics o els familiars més propers. L'Alejandra, la noia de quinze anys de Madrid que fa fotos, també fa algun vídeo però de manera molt més espontània: «Vídeos en Snap a veces sí hago, pero como luego se borran... pero tampoco subo muchos. Como mucho en plan de... en Snap pues eso, para pasárselo a la gente por privado o subirlo

a tu historia, y pasarlos por privado sí que suelo hacer más...» Aquests vídeos no tenen en compte cap planificació ni en el moment de ser concebuts ni *a posteriori*, en el procés d'edició. I, també, en molts casos, la por al judici extern és un factor clau per a la no producció.

Però, com en l'apartat anterior, trobem alguns casos puntuals d'adolescents que produeixen vídeos d'una manera més estructurada i professional. Adolescents que planifiquen els vídeos abans de portar-los a terme i els editen *a posteriori* amb diferents programes. Alguns d'aquests adolescents, a més, fan difusió dels vídeos que elaboren a través dels seus perfils a diferents xarxes socials com YouTube, perquè busquen donar visibilitat al seu treball. Aquest seria el cas d'en Carlos, un noi de València, que ens explica que fa partides de videojocs comentades i les comparteix a través del seu perfil de YouTube: «Mi perfil en YouTube se llama [anonimitzat]. Tengo 300 seguidoras. Hago vídeos cuando me apetece, cada dos días, a lo mejor una semana, cada día. Los vídeos suelen ser de cinco minutos.» El cas d'en Carlos planteja diferents punts interessants. En primer lloc, la preocupació d'en Carlos per la difusió del seu treball. El fet que remarqui el nombre de seguidors que té evidencia que vol que els seus vídeos arribin al màxim de públic possible. Aquesta idea es veu reforçada quan ens explica que presta atenció als comentaris que els usuaris fan al seu canal de YouTube i que, fins i tot, publica reptes que normalment tenen l'objectiu d'interaccionar amb el públic: «Los comentarios que me suelen hacer son “buen vídeo”, “like”, “me suscribo”, “sigue así”... También subo retos. Me ponen en los comentarios lo que tengo que hacer, y si no lo hago me como guindillas o leche con Coca-Cola o algo así. Se trata de un video solo. Por ejemplo le dijeron a uno de salir a la calle, arrodillarse contra un perro y pedirle matrimonio. Pero no lo haré, es muy vergonzoso.» En segon lloc, observem que hi ha una rutina, ja que en Carlos no acostuma a pujar menys d'un vídeo a la setmana, i és conscient de la necessitat d'una constància per aconseguir fidelitzar els seguidors.

Per la seva banda, l'Ahmed, un noi de catorze anys de Catalunya, també fa vídeos seguint un procediment similar, ja que fa *gameplays*, però la difusió és diferent. L'Ahmed està preocupat per la visibilitat del seu canal de YouTube. Vol tindre seguidors però no vol que els seus companys i amics ho sàpiguen: «Tengo un canal de

YouTube, pero no lo sabe nadie de la clase. Bueno, sí, lo saben solo dos personas porque confío en ellas y sé que no... Que le gus... Que les gusta lo que hago pero a todos los... los... Todos los otros no... No se los voy a enseñar.» L'Ahmed ens explica que li fa vergonya que els companys i els coneguts sàpiguen que té aquest canal de YouTube, però no els contactes que només coneix virtualment. De fet, van ser aquests amics *online* els qui el van motivar a fer el canal de YouTube: «Me motivó... Es que antes, o sea, hacía vídeos sólo por mí, o sea, los editaba porque me gustaba, y después cuando fui conociendo a los amigos *online*, bueno, a más amigos *online*, y pues... No sé, una vez le envié por Skype un vídeo mío que edité, y me dijo “tío, ¿por qué no lo subes a YouTube? Puede que haya más gente que le guste y tal”. Pues lo subí, bueno, no tuvo más de ocho reproducciones, pero... No sé, no sé, me... Me gustó.» Podem observar que, com en el cas anterior de l'Alejandra, el reconeixement i la valoració exteriors són molt importants per promoure la producció dels adolescents. L'Ahmed decideix començar el seu canal quan els seus «amics *online*» valoren el seu treball, el reconeixen, i l'animen a seguir endavant.

Pel que fa al procés de producció de l'Ahmed, és complex. En primer lloc, grava diferents partides fins que aconsegueix una «bona» partida i després edita el vídeo, fa una introducció, etc. El procés d'edició pot arribar a ser molt complex. L'Ahmed explica que normalment tarda unes dues hores a editar un vídeo, cosa que demostra que cada vegada està més preocupat pel resultat final dels seus vídeos: «Normalmente, mis videos suelen durar de una edición de dos horas. O sea, tardo dos horas editando, pero el último como hacía ya como dos meses que no subo videos, para hacerlo especial entre comillas. Pues lo edité muchísimo y creo que me quedó... Bueno, me quedó bien, pero trabajé dos días.» A més, es preocupa per fer una introducció dels vídeos: «Yo lo que hago con mis vídeos es hacer... Es hacer una introducción con letras animadas.» A més, demostra tenir coneixements relacionats amb competències d'ideologia i valors, ja que ens arriba a parlar dels drets d'autor de les obres.

Quan li demanem com selecciona les músiques que afegeix als seus vídeos en el procés d'edició, l'Ahmed ens explica que és important que siguin d'accés obert: «No sé, sobre todo tiene que ser sin *copyright* porque si no te... Te eliminan el vídeo. No



sé y... [Pregunta de l'entrevistador: ¿Y cómo encuentras sin copyright?] Vas a YouTube y pones música sin copyright. Hay un canal que se llama Música sin copyright y ahí hay muchísimo.» Per tant, no és només que faci un procés complex tant de preparació del vídeo com d'edició, sinó que en aquest procés té en compte altres aspectes que demostren que té altres competències transmèdia vinculades a, per exemple, la ideologia i els valors o a la gestió de continguts —cerca de música, etc. Finalment, també observem que coneix diferents *programes* d'edició i que és capaç de descriure les seves funcions i posar-les en pràctica.

Un altre cas similar als anteriors és el d'en Juan, un noi de tretze anys d'Andalusia, que ens explica que el seu recorregut en la creació de vídeos no és nou i que, a diferència dels casos anteriors, els fa amb el seu cosí. En aquest cas, donat que no es tracta de *gameplays*, observem un pas previ en el procés de producció. En Juan i el seu cosí, a més, es documenten i fan el guió *a priori* —preproducció: «Sí. De hecho a mí me gusta contar historias de mi estilo, videos y eso siempre he creado. El año pasado con mi primo quisimos hacer una película y utilizar las redes sociales para buscar información sobre lo que queríamos hacer. Se nos ocurrió crear un guion para la película y luego ya utilizamos una aplicación que está en mi *tablet* que es iPad. Hacemos películas, videos, también cortometrajes y eso es lo que normalmente me gusta hacer.»

Com hem observat, són pocs els que fan una producció de vídeo més «professional», però aquests estan motivats i preocupats pels seus productes. Així mateix, com en el cas anterior, la por al judici extern pot provocar que no desenvolupin algunes estratègies transmèdia.

#### *Adolescents que escriuen i conten històries*

Finalment, trobem els adolescents que estan escrivint novel·les o *fan fiction*. Com en els casos anteriors, són una minoria aquells que realitzen una producció constant i intensa de *fan fiction*. Però, un punt a destacar és que hi ha molts adolescents que saben què és la *fan fiction* i consulten plataformes *online* per a lectors i escriptors com, per exemple, Wattpad. A Wattpad tant escriptors professionals com *amateurs* poden trobar el seu espai, rebre retroalimentació d'altres usuaris sobre les seves

obres i fer públics els seus treballs. Però cal destacar que Wattpad es basa, principalment, en els continguts generats pels usuaris (Tirocchi, 2018). En la nostra mostra trobem diferents adolescents que tenen compte a Wattpad, tot i que no en fan un ús constant o intensiu. Aquest seria el cas de la Mariña, una noia de tretze anys de Galícia: «También tengo Wattpad. [Pregunta de l'entrevistadora: ¿la utilizas?] Más o menos, no muchas veces.»

Molt menys comú és el cas d'adolescents que en facin un ús intensiu i/o que escriguin de manera constant, però també n'hi ha alguns. Un d'aquests casos seria el de la Natàlia, una noia de 14 anys de Catalunya. Només començar l'entrevista, la Natàlia ja ens parla de la seva passió per l'escriptura: «Me gusta muchísimo, muchísimo escribir historias, me gusta escribir novelas.» A més, la Natàlia no és només una apassionada de l'escriptura, també de la lectura i les pel·lícules, i aquesta passió, com en els casos anteriors, ha estat promoguda per agents socialitzadors externs. En aquest cas, és el seu pare qui l'ha motivada i ella confia plenament en el seu criteri: «Mi padre dijo: “¡Para esta es un películón!”. Siempre dice: “¡Es un películón! “Yo... es que he aprendido de él, cuando él dice que es un películón, yo digo “vale”, porque me fío.»

En el seu procés de producció d'escriptura trobem diferents fases. En primer lloc, la Natàlia s'inspira en aquells productes mediàtics que li agraden —*Master & Commander* o *El Hobbit*, per exemple— per fer les seves posteriors produccions: «Es que yo creo que la obsesión del cine, es porque busco inspiración y entonces, como en los libros, yo me obsesiono muchísimo con los libros [...] que yo cuando veo a un personaje de un libro pasada la película, lo tengo más fácil luego de imaginar historias.» A més, en el seu procés d'inspiració descriu com no només es fixa en la caracterització física dels personatges, sinó que va més enllà: «Yo no tengo tan, tan, tan en cuenta la apariencia física, vale; yo tengo en cuenta cómo se comporta él, o sea, yo analizo los datos no físicos sino cómo se comporta él y como han plasmado la actitud de ese personaje, la personalidad de ese personaje en la peli, entonces los intercalo y ahí salen las historias.» Malgrat això, la Natàlia afirma que ella crea els seus propis personatges, que no només escriu basant-se en altres personatges de les produccions que segueix. En segon lloc, mentre s'inspira porta a terme el procés

d'escriptura. El seu repertori de produccions és molt ampli, des de textos breus fins a novel·les: «A ver a partir de qué, cuándo escribí de verdad, tenemos siete libros, tres más *Las aventuras de Lluvia negra*, que me dieron por las fabulas, o sea de los animales que hablan, todo eso, como pelotas me dio también, escribí... *Magdalena*, escribí todos los... que son relatos cortos, pues eran como cinco en todos los años, no sé, he escrito *El pequeño Moisés*, he escrito *El sueño de Liz*, etc.»

La Natàlia afirma que ha escrit molts textos, al voltant de trenta. Va començar a escriure als onze anys i acostuma a fer-ho cada tarda, després de fer els deures. Però es queixa que, a causa dels estudis, no té prou temps per escriure i desenvolupar les seves idees com li agradaria, ja que l'escriptura és un *hobby*; per tant, una activitat secundària, però per a ella és una de les activitats més importants. Intenta aprofitar cada moment que té lliure per escriure o, almenys, per anotar les idees que li venen al cap per no oblidar-les: «Un día estando en una cena de Navidad, estábamos en un hotel celebrándolo porque estábamos esquiendo [...], esto ha ocurrido en este año, cogí una servilleta y empecé a escribir en una servilleta, en un bloc de notas y hasta me lo podría escribir en cualquier cosa para que no se me olvidara, en la mano.» El procés d'escriptura que porta a terme és llarg i complex i, com ella mateixa indica, a vegades ha abandonat alguna obra per frustració. La Natàlia ens explica que va intentar escriure una novel·la històrica molt complexa i no la va poder acabar. Per fer-la, es va haver de documentar i fer una revisió històrica, però, igualment, es va sentir superada i la va acabar abandonant perquè considerava que no estava preparada per escriure aquesta mena de novel·la.

Finalment, quan li preguntem com escriu les obres o quin procés de difusió realitza, descobrim que és molt crítica amb Wattpad. La Natàlia considera que molta gent només l'utilitza per «*postureo*», perquè està de moda i això la molesta. Ella no acostuma a escriure en aquesta mena de plataformes, però ara ha començat a fer-ho, està escrivint una història a Wattpad: «De hecho, he hecho Wattpad, porque la gente me ha convencido otra vez y, de hecho, estoy escribiendo una historia en Wattpad y...» Però afirma que segueix sent molt tradicional en el seu procés de difusió.

El de la Natàlia no és un cas únic, però sí que és especial, ja que no hem trobat cap altre cas on hi ha una producció tan intensa i complexa. Per exemple, l'Abraham, un noi de quinze anys de Catalunya, encara no s'ha decidit a escriure les seves històries, però fa un ús intensiu de Wattpad i allà realitza la funció de *beta-reader*. És a dir, revisa els textos d'algunes companyes i els dona consells per millorar-los: «Sí, sí, le digo: “Mira, pues voy a hacer esto. ¿Puedes describir un poco más esta escena?” Porque una vez publicado no significa que no puedas editar. No. Una vez publicado esto lo podría volver a editar y hacer otras cosas, ¿no? Cambios, entonces digo: “Por mí esta escena la podrías escribir un poco más.” Y entonces pues dice: “Ah, pues igual sí.” o “No, no que a mí ya me gusta así.”, después vamos discutiendo.»

Com es pot observar, els adolescents han trobat espais on poder crear i compartir les seves obres, però també on ajudar-se, donar-se consells o trobar inspiració. La major part són consumidors, però també hi ha productors que realitzen una activitat molt professional i intensa.

### Conclusions

És cert que la relació entre els adolescents i els mitjans és, principalment, de consum, però no és menys cert que una part molt àmplia d'aquests adolescents són també productors de fotos, vídeos i *fan fiction* —en un grau menor—, encara que aquesta producció sigui molt espontània i poc planificada. També hi ha una minoria que comencen a desenvolupar pràctiques molt més complexes, planificades i professionals i demostren que tenen certes competències transmèdia que anirien des de la conceptualització o la recerca d'idees fins a l'edició o la planificació del procés de difusió del producte.

El que caldria preguntar-nos ara és: podem aprofitar aquestes competències a l'aula? I com podem aprofitar-les? És evident que aquestes activitats motiven els adolescents, ja que estan realitzant-les en el seu temps lliure i han après les competències transmèdia necessàries per portar-les a terme de manera informal, sigui amb els iguals o amb tutorials de YouTube. Per què, llavors, no aprofitar aquests coneixements i habilitats que ja tenen per treballar altres continguts curriculars? Per exemple, per què no utilitzar Wattpad per motivar la lectoescriptura? A través de

Wattpad, els adolescents podrien treballar elements bàsics de la llengua entre iguals sota la coordinació d'un professor. Aquest és només un exemple, però, com hem comentat a la introducció de l'article, aquest és l'objectiu final del projecte «Transalfabetismos»: aprofitar les competències transmèdia dels adolescents dintre de l'aula. Competències que, com hem pogut observar, alguns adolescents tenen i podrien compartir amb els iguals o amb el professorat.

De fet, potser hauríem de començar a plantejar-nos la necessitat no només donar-los un espai a l'aula amb l'objectiu de treballar altres continguts curriculars, sinó de reivindicar-les, donar-hi suport i valorar-les. És a dir, entendre que aquestes pràctiques tenen valor per si mateixes. Com hem pogut observar al llarg del text, aquells adolescents que tenen un suport i una valoració al seu entorn més pròxim de les seves creacions són també aquells que realitzen uns processos més complexos o, fins i tot, es plantegen convertir la seva passió en una professió.

Per acabar, és molt il·lustratiu el fragment de l'entrevista en què la Natàlia ens explica que va viure uns moments de bloqueig en què no podia escriure a causa de l'estrès: «Bloqueada, no podía, o sea, yo empezaba una obra y no podía acabarla, porque, como que digamos, yo estoy convencida de que era la falta de tiempo, porque tenía que estudiar tanto en esa época que... bueno aún sigo estudiando, ya me entiendes, seguía estudiando tanto en esa época que no tenía tiempo para escribir, entonces las ideas, yo siempre digo, son como manzanas, salen, están más rojas, están preciosas las ideas, pero están cogidas del árbol y yo tengo que cogerlas del árbol y comérmelas, escribirlas, si no las coges del árbol se van acumulando, acumulando las manzanas y esas manzanas se pudren, y no se pueden comer y entonces cuando las manzanas se pudren ¿qué pasa?, que no puedes... se te agotan las ideas, de qué sirven unas manzanas si no las puedes coger.»

## **Bibliografia**

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Londres, New Haven: Yale University Press.

Buckingham, D. (2007). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture* (ed. reimpressa). Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (1993). *The Media Literacy of Children and Young People*. Londres: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education University of London. Disponible a: <https://pdfs.semanticscholar.org/26b8/00cf297423784519edddacfde6a516d5872f.pdf>

Buckingham, D. (ed.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass: MIT Press. [The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation series on digital media and learning].

Castells, M. (24 novembre 2007). Estudiar, ¿para qué? *La Vanguardia*. Recuperat de <http://egym.bligoo.com/content/view/134411/Manuel-Castells-estudiar-para-que.html#.UyBRPc4Xfwo>

Ferrés, J., Masanet, M. J., i Mateus, J. C. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(15), 1-14. DOI: 10.1186/s41239-018-0097-y

Ferrés, J., i Piscitelli, A. (2012). Media competence: Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. DOI: 10.3916/C38-2012-02-08

Gutiérrez, A., i Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture*. New York. NY. University Press. Una mostra del text és disponible a:

<https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf>

- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M. J., Taddeo, G., i Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, p. 89-114.
- Pink, S., i Ardèvol, E. (2018). Ethnographic strategies for revealing teens' transmedia skills and practices. Dins C. A. Scolari, *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (p. 107-117). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Pink, S., i J. Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.
- Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 1-9.
- Scolari, C. A. (ed.) (2018). *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. Dins C. A. Scolari, *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (p. 93-97). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Per citar aquest article:

Masanet, M. J., i Scolari, C. A. (2018). Alfabetisme transmèdia: Aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 97-117.

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





---

# L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents

## Educational equity based on teachers' reflective autonomy

---

Xavier Martínez-Celorrío

Professor de sociologia de l'educació a la Universitat de Barcelona.  
Investigador del CRIT-UB.  
A/e: [xmcmartinez@ub.edu](mailto:xmcmartinez@ub.edu)

Data de recepció de l'article: 20 de juliol de 2017

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2017

DOI: 10.2436/20.3007.01.110

### Resum

L'expansió de la rendició de comptes (*accountability*) ha alimentat el debat sobre les conseqüències de l'anomenat *Estat avaluador* en l'autonomia professional dels docents, en què ha predominat una visió negativa i recelosa. Tanmateix, cal diferenciar dos grans models de rendició de comptes en educació: *a)* el model neoliberal que promou la publicació de rànquings d'escola i la pressió pels resultats, i *b)* el model de responsabilització del professorat derivat d'avaluacions diagnòstiques internes que fan activar l'autonomia reflexiva dels docents i iniciar processos de reestructuració i innovació global de l'escola. El primer model condueix a la desprofessionalització docent i la laminació de la seva autoritat pedagògica. El segon model, en canvi, pot potenciar la reprofessionalització i un nou sentit de la funció pública dels equips docents. El moviment de «reestructuració genuïna» de les escoles amb canvis i innovacions des de baix (*bottom-up*) en seria un exemple d'autonomia reflexiva que incorpora l'equitat com a objectiu central. Tanmateix l'efecte *escola* i l'efecte *professorat* sobre l'equitat és poc conegut per la comunitat educativa per l'escassa recerca feta a Catalunya i la timidesa de les polítiques educatives d'equitat.

### Paraules clau

Autonomia docent, equitat educativa, equips docents, canvi educatiu, professionalitat reflexiva, rendició de comptes.

**Abstract**

The expansion of accountability has fuelled the debate on the so-called Evaluating State's consequences for the professional autonomy of teachers, a debate in which a negative and distrustful vision predominates. However, two major models of accountability in education need to be distinguished: *a)* the neoliberal model that promotes the publication of school rankings and a pressure for results, and *b)* the teacher-responsibility model derived from internal diagnostic assessments that activate teachers' reflective autonomy and initiate comprehensive school restructuring and innovation processes. The first model leads to the de-professionalization of teaching and to the steamrolling of its pedagogical authority. The second model can enhance re-professionalization and a new sense of the teaching team's public function. The "genuine school restructuring" movement based on bottom-up changes and innovations would be an example of reflective autonomy that incorporates equity as a central objective. However, schools and teaching effects on equity are scarcely known by the educational community due to the limited research carried out in Catalonia and the erratic educational equity policies.

**Keywords**

Teaching autonomy, educational equity, professoriate, educational change, reflective professionalism, teacher accountability.

**Clarificant el concepte *equitat educativa***

La comunitat educativa encara no ha fet una autoanàlisi fonamentada amb evidències sobre la rendició de comptes enfocada a promoure l'equitat educativa i la millora de resultats i d'oportunitats en les escoles socialment més desfavorides. El concepte *equitat educativa* no està prou ben establert ni ben entès entre la comunitat educativa, ja que no s'ha construït un marc explícit de polítiques equitatives fonamentades des de la recerca, a diferència del que ha passat en altres països amb més tradició institucional i política en una cultura d'equitat d'oportunitats. De fet, hi predomina una defensa retòrica de l'equitat i la igualtat d'oportunitats com un ideal exigible sense concretar els objectius específics, les dianes d'actuació prioritària ni les dimensions constitutives de l'equitat educativa.

L'equitat educativa descansa sobre dos pilars complementaris i interrelacionats: per una banda, la igualtat d'oportunitats i, per l'altra, la inclusió (Field, Kuczera i Pont, 2007). En primer lloc, la igualtat d'oportunitats implica que els factors adscriptius (gènere, origen social familiar, origen migrant i ètnic o la discapacitat) no han de ser

barreres que afectin o determinin les trajectòries educatives. Les accions i les polítiques d'igualtat d'oportunitats són intervencions que busquen igualar les condicions de partida i de procés perquè siguin el talent, l'esforç i la capacitat individual els únics factors responsables dels resultats. John Rawls (1998) és l'autor de referència d'aquesta concepció normativa de la igualtat d'oportunitats, que justifica la desigualtat de resultats sempre que no empitjori el rendiment o la situació dels col·lectius més desfavorits, els quals mereixen accions afirmatives i compensadores.

L'equitat introdueix un component de justícia al concepte *igualtat*. *Equitat* vol dir que cadascú rep el que li correspon o el que es mereix tenint en compte les seves diferències i necessitats, sense perjudicar els altres. Per això, l'equitat és més justa que la igualtat simple. Per Rawls (1998), la justícia ha de ser entesa com a equitat, de tal manera que l'èxit o la millora d'alguns no ha d'anar en perjudici dels altres. Per a aquest autor, la justícia social consisteix a distribuir equitativament els recursos i els béns socials, excepte quan una distribució desigual acabi beneficiant els menys afavorits. És el que Rawls anomena *principi de la diferència* i és la base filosoficonormativa que inspiren les accions de discriminació positiva i els programes compensatoris i redistributius de recursos. Segons aquest principi, s'ha de donar prioritat a la infància i l'adolescència més vulnerable i a les dianes més sensibles del sistema on es generen més desigualtat (la no titulació en secundària superior, l'abandonament prematur o la segregació entre escoles).

El concepte d'oportunitat educativa no es refereix pas a una possibilitat hipotètica, sinó a una opció real i materialitzable gràcies a un esquema de polítiques públiques que s'activen per garantir-la com a tal. És per això que cada oportunitat convertida en objecte de política pública s'ha d'avaluar i contextualitzar tenint en compte:

- a) les característiques i les necessitats dels col·lectius diana que es volen beneficiar i en els quals es que incideixin les polítiques i programes;
- b) l'objectiu o la meta perseguida (reducció de l'abandonament, de la segregació o del fracàs escolar; augment de la inclusió social, millora de la igualtat d'accés a carreres científiques, etc.), i

- c) els obstacles que s'interposen entre els col·lectius diana i els objectius o metes, ja siguin barreres i condicionants interns o externs al sistema educatiu, per exemple.

En el terreny educatiu, la igualtat d'oportunitats depèn del marc de finançament equitatiu, d'una política de beques potent, d'una matrícula equilibrada i equitativa entre escoles no segregades i d'una estructura comprensiva del sistema amb un tronc unificat que retardi l'edat de selecció fins als setze anys i ofereixi, alhora, oportunitats obertes de retorn i de retitulació.

En segon lloc, la inclusió consisteix en la universalització, almenys, d'un mínim nivell de coneixements i competències que facin i equipin a tothom per desenvolupar les seves capacitats com a ciutadans i treballadors (Field *et al.*, 2007). A diferència de la igualtat d'oportunitats, la inclusió respon a una lògica de contínuum no centrada en les condicions prèvies, sinó en nous ajustos successius per tal que la igualtat d'oportunitats arribi a ser universal, minimitzi la polarització entre els extrems i alhora s'elevin els resultats del conjunt i, en especial, dels col·lectius més desfavorits. Si la igualtat d'oportunitats es focalitza en l'obtenció de titulacions, la inclusió se centra més aviat en l'adquisició de competències funcionals per a la vida activa, cultural i ciutadana, tot superant les bretxes per gènere, edats, estrangeria, discapacitat o classe social.

La inclusió es reforça mitjançant dos enfocaments complementaris: la igualtat capacitadora i la igualtat reactivadora, ambdues derivades i inspirades per l'obra de Roemer (1998). Per la igualtat capacitadora, els individus no són responsables ni dels seus orígens socials ni tampoc dels seus talents assignats per la loteria natural, donat que les capacitats, inclinacions i talents també venen determinats per l'herència social que cal neutralitzar. La desigualtat de resultats considerada tolerable per aquest enfocament tan sols es limitaria a les causades per les decisions i eleccions individuals. Autors com Nussbaum (2012) i Amartya Sen (que és) propugnen aquest enfocament defensant una lògica de potenciació que supera les teories del dèficit o carencials que acaben reproduint el paternalisme compassiu i assistencialista. En l'àmbit educatiu, els exemples que se situen sota el marc de la igualtat reparadora/capacitadora serien les mesures efectives d'atenció a la diversitat, les

accions compensatòries i de discriminació positiva en entorns d'alta complexitat, el foment de la parentalitat positiva o l'enfortiment de les associacions de mares i pares. De fet, suposa la concepció axiològica de la inclusió educativa, donat que l'escola de masses ha d'universalitzar la capacitació de tot l'alumnat que és subjecte d'aprenentatge minimitzant sempre la influència de l'herència social i cultural familiar en els resultats, la motivació o les aspiracions.

Tot i els esforços d'aplicació de la igualtat capacitadora entesa com a inclusió, l'escola de masses reproduceix i genera noves desigualtats sense atacar prou les causes últimes que condicionen els individus en les seves trajectòries (taula 1). Per tal de garantir la plena inclusió, cal instrumentar la igualtat reactivadora, oferir noves oportunitats davant eleccions vitals fallides o males decisions en el passat que s'han de revertir, especialment en un context col·lectiu que indueix a errors de decisió com, per exemple, abandonar els estudis per posar-se a treballar durant el cicle de creixement (2000-2008).

El potencial d'aprenentatge i titulació quedaria així recolzat amb mecanismes reactivadors per reapoderar les persones que han pres decisions fallides, com abandonar els estudis. Exemples d'aquesta modalitat d'inclusió reactivadora en el nostre sistema actual són l'educació d'adults, la formació per a l'ocupació, les escoles de segona oportunitat, l'acreditació flexible de competències per a titulacions de formació professional (FP) des de l'experiència laboral i els programes de retorn als estudis universitaris.

En definitiva, el concepte d'igualtat d'oportunitats està relacionat amb l'anomenada *llibertat negativa*, que permet als individus exercir la seva voluntat malgrat no estar capacitats o prou preparats per fer-ho. Per això, tant la inclusió capacitadora com la inclusió reactivadora són exponents de la *llibertat positiva*, que garanteix als individus poder exercir la seva voluntat molt més lliurement i emancipats de la ignorància perquè estan capacitats i apoderats. L'acció educadora està íntimament vinculada amb la *llibertat positiva* i, per garantir-la, els equips docents i les escoles han de fer ús de la seva professionalitat reflexiva i de l'autonomia de centre amb rendició de comptes com a pivots de la seva intervenció igualadora o, millor dit, equalitzadora.

TAULA 1

*Dimensions i enfocaments de l'equitat educativa*

<b>EQUITAT EDUCATIVA</b>		
Afeblir la influència dels orígens socials en l'aprenentatge, les aspiracions, la titulació i la inserció laboral de les noves generacions amb polítiques socials i educatives (finançament, currículum i professorat) adequades a l'estat de necessitat dels entorns, barris i composició social de les escoles.		
<b>IGUALTAT D'OPORTUNITATS</b>	<b>INCLUSIÓ</b>	
Igualar les condicions de partida i de trajectòria neutralitzant els factors adscriptius (origen familiar, nivell econòmic, gènere, estrangeria o discapacitat) no imputables a la responsabilitat individual.	Universalitzar la suficiència bàsica de coneixements i competències per equipar tothom per desenvolupar les seves capacitats i trajectòries en la vida social i econòmica sense restriccions pel seu origen social o condició.	
La desigualtat de resultats resultant s'ha de limitar a les diferències de talent, esforç i capacitat individual.	Exemple: elevació de resultats capacitadors i reactivadors per enfortir la cohesió social i educativa.	
La desigualtat de resultats resultant s'ha de limitar a les diferències de talent, esforç i capacitat individual.	<b>INCLUSIÓ CAPACITADORA</b>	<b>INCLUSIÓ REACTIVADORA</b>
	El talent o la capacitat d'aprenentatge estan determinats socialment. Tan sols són legítimes les desigualtats derivades de decisions i eleccions individuals.  Exemple: nova avaluació i currículum competencial, atenció a la diversitat, accions positives per a escoles d'alta complexitat.	El potencial de titulació està condicionat per eleccions vitals fallides (com abandonar els estudis) que requereixen segones oportunitats.  Exemple: acreditació de competències, retorn educatiu, modularitat de l'FP, escoles d'adults, escoles de segona oportunitat.
Exemple: finançament equitatiu, matrícula equilibrada, estructura comprensiva del sistema educatiu i política de beques.	Ataquen i neutralitzen els <i>efectes primaris</i> de la desigualtat.	
Ataca els <i>efectes secundaris</i> de la desigualtat.		
<b>Llibertat negativa:</b> es permet als individus exercir la seva voluntat.	<b>Llibertat positiva:</b> els individus poden exercir la seva voluntat perquè estan capacitats.	

FONT: Elaboració pròpia.

### La professionalització docent en un context de rendició de comptes

Entre els múltiples debats oberts per la recerca sociològica de l'educació, hi destaca el que fa referència al professionalisme dels docents. Amb la publicació del llibre d'Amitai Etzioni titulat *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers* (1969) va arrencar una llarga trajectòria de recerca que arriba fins a l'actualitat. Per a Etzioni, els docents tenen un estatut singular com a «semiprofessió» tal com passa amb infermers i infermeres o treballadors i treballadores socials. Totes tres eren i són ocupacions lligades a l'expansió de la funció pública i dels serveis de benestar (educació, sanitat i política social), i destaquen també pel seu alt grau de feminització i per la seva dedicació als treballs de cura i atenció a les persones. El sexisme imperant en la codificació social de les professions fa que sigui discutible i injust adjectivar aquests tres rols de cura i atenció com a «semiprofessió» per la càrrega d'inferiorització que això implica. En tot cas, ha servit com a categoria descriptiva sociològica que assenyalava la seva ambivalència respecte a les professions liberals de classe mitjana més referents (metges i advocats).

Un altre sociòleg, Erik O. Wright (1989), incideix en la mateixa ambivalència quan es refereix als docents com a «intel·lectuals assalariats» amb una posició contradictòria de classe que els situa entre la classe mitjana i la classe treballadora assalariada. Entre els factors que l'inclinen cap al professionalisme propi de la classe mitjana, hi destaquen l'autonomia intel·lectual, el capital cultural expert i el reconeixement social i simbòlic. Però aquests factors «professionalistes» coexisteixen amb factors que inclinen la docència cap a l'assalarització, com són la dependència de l'Estat o dels empresaris, com a contractadors, o el reglamentisme burocràtic que condiciona les seves condicions de treball.

Des de principis del segle XXI, s'ha obert un interessant debat sobre la «professionalització» dels docents arran de la reestructuració educativa des de models neoliberals i de *new public management* (Lefresne i Rakocevic, 2016). Amb l'expansió dels mecanismes de rendició de comptes (*accountability*) que busquen fer més transparent i indexar l'eficàcia de l'escola i del professorat, s'ha polemitzat molt sobre les conseqüències de l'anomenat *Estat avaluador* en l'autonomia professional

dels docents (Maroy i Voisin, 2013; Neave, 2012; Whitty, 2000). Tanmateix, convé diferenciar dos tipus de rendició de comptes que corresponen alhora a dos règims de política educativa neoliberal i reestructuradora que acostumen a ser confosos entre si (Dutercq i Maroy, 2017).

El primer model correspon al règim neoliberal que promou la publicació de rànquings d'escola per permetre la lliure elecció de les famílies, la configuració de quasimercats i el condicionament dels salaris docents (Mons, 2004; Martínez-Celorrío, 2003). És el model més estès en el món anglosaxó (Anglaterra, Austràlia, Nova Zelanda i els Estats Units) i a Holanda i Suècia sota governs liberals de dretes (Lefresne i Rakocevic, 2016). El model neoliberal de política educativa es fonamenta en la rendició de comptes externa que confereix poder a la demanda (les famílies) per escollir escola i configurar un mercat de centres de tal manera que queda neutralitzada la capacitat autònoma de canvi entre el professorat i el treball col·laboratiu i en xarxa com a espai professionalitzador. El resultat predominant és la desprofessionalització docent (Whitty, 2000) a causa de la taylorització basada en el principi d'ensenyar per a les proves i la consegüent anul·lació de l'autonomia pedagògica dels docents, factors que fan disparar l'abandó de la professió per l'estrès competitiu i de resultats al qual són sotmesos.

Un segon model diferenciat de rendició de comptes són les polítiques de responsabilització dels docents que no impliquen la publicació de rànquings però sí l'avaluació-diagnòstic i les auditories pedagògiques, que activen processos de formació i desenvolupament docent, així com incentius per a la millora interna i la innovació pedagògica (Dutercq i Maroy, 2017). Es tracta d'una rendició de comptes interna que busca reactivar i millorar l'oferta (l'atractabilitat de l'escola) confiant en el professorat com a agent autònom de canvi i d'innovació educativa amb més responsabilitat del seu impacte social, especialment si es tracta d'entorns socialment desfavorits o d'alta complexitat. Aquest model, degudament aplicat, condueix a la reprofessionalització docent, ja que sap fer front a noves necessitats socials i educatives (Whitty, 2000).

Aquesta distinció entre els models de rendició de comptes es fa cada cop més necessària donada la confusió a què han contribuït certs sectors acadèmics i corrents



d'opinió que han pres el model neoliberal anglosaxó com un tot generalitzable en lloc d'acotar-lo als contextos nacionals, culturals i polítics respectius. En aquest article defensem que les polítiques de responsabilització sobre el professorat no tenen les mateixes conseqüències sobre el treball docent que les polítiques neoliberals basades en la fixació d'estàndards, el *teach to the test* i l'oberta competència entre escoles en termes de mercat.

Les polítiques de responsabilització responen a l'objectiu polític d'eleva l'eficàcia del sistema, però també a l'objectiu progressista de millorar l'equitat de resultats i d'augmentar la igualtat d'oportunitats delegant més autonomia a la professionalitat docent (Maroy i Voisin, 2013). Els docents han de demostrar «autonomia reflexiva», tot i que ho han de fer sota un marc de més control i rendició de comptes que també preveu objectius d'equitat (Lessard i Tardif, 2004). La vinculació entre l'autonomia reflexiva docent i la millora de l'equitat i dels resultats en entorns desfavorits té una llarga història en educació malgrat que hagi estat més aviat camuflada o arraconada.

En la revisió que fa Murillo (2005), destaca tota una tradició de recerca posterior a l'Informe Coleman (1966) sobre les escoles *outliers* o excepcionals que escapen del patró esperat de determinisme social. És a dir, escoles en entorns desfavorits que destaquen pels seus notables resultats inesperats i l'alt grau d'autonomia reflexiva dels seus docents, que defensen el projecte educatiu assolit en condicions adverses. Totes aquestes recerques van ser sistematitzades per Edmonds (1979), que va sintetitzar l'anomenat *model dels cinc factors*, que explicaria l'èxit d'aquests escoles resilients i excepcionals: lideratge, altes expectatives, bon clima escolar, orientació centrada en l'aprenentatge i, finalment, avaluació i seguiment constant.

La tradició de recerca sobre l'eficàcia escolar (*school effectiveness*) centrada en barris desfavorits ha acumulant importants evidències empíriques en el mateix sentit que, no obstant això, han estat minimitzades per la sociologia de l'educació des de la influència canònica de l'Informe Coleman (1966) i el seu determinisme social. Les escoles *outliers* o excepcionals i els seus processos de transformació educativa liderats pels equips docents han estat menyspreats per les teoritzacions

sociològiques, que les han considerat simples excepcions que confirmarien un patró regular i fatalista de reproducció social.

### **El paper del professorat i les escoles en l'equitat**

Les conclusions del famós Informe Coleman (1966) es resumien en l'eslògan «l'escola no importa» com a instrument per reduir la desigualtat i van significar la fi de l'eufòria igualitària entorn del poder equalitzador de l'escola davant els factors socials externs. L'informe afirmava que «les escoles exerceixen escassa influència sobre els alumnes i no es pot sostenir que el seu rendiment sigui independent del seu estatus i context social» (Coleman, 1966, p. 325). Els tres principals resultats de l'Informe Coleman van ser els següents:

- a) Les desigualtats d'èxit escolar per classe social i ètnia no es deuen a factors de política educativa o de recursos (despesa pública, equipament de l'escola, professorat, ràtios, currículum, etc.), sinó a les condicions externes de privació socioeconòmica i cultural de les famílies.
- b) Les característiques socioeconòmiques dels alumnes i les dels seus companys d'escola —per tant, la composició social de les escoles— són determinants externs molt forts que limiten la capacitat de l'escola per igualar oportunitats. Una causa significativa és la segregació dels estudiants pel fet d'agrupar-se, en les mateixes escoles, segons la seva condició socioeconòmica i ètnica. L'Informe constata una gran segregació racial entre les escoles dels Estats Units. El 80 % d'alumnes d'origen anglosaxó anava a escoles amb un 90-100 % de companys de la mateixa condició ètnica, mentre que el 65 % dels alumnes d'origen afroamericà estudiava en centres amb companys de la seva mateixa condició ètnica.
- c) El pes de la desigualtat externa i els factors socials externs (*out-school*) expliquen al voltant de dos terços de la desigualtat de resultats escolars. Per tant, la prioritat ha de ser reduir la pobresa i les desigualtats socials, culturals i laborals que afecten les famílies, i igualar també les escoles entre si erradicant la segregació.

Les diferents onades de PISA han confirmat que els factors socials externs són els més determinants en la desigualtat de resultats, tal com ja va anticipar l'Informe Coleman i les teories de la reproducció social i cultural posteriors (Bourdieu i Passeron, 1978; Baudelot i Establet, 1986). L'èxit o el fracàs escolar, les trajectòries i els rendiments dels alumnes estan força condicionats per la prevalença dels anomenats *efectes primaris*, que actuen en combinació: la classe social, el capital cultural familiar, els estils de parentalitat i el capital social familiar (Gorard i See, 2013; Ferrer, 2011; Jackson *et al.*, 2007). També des de l'economia de l'educació, nombrosos autors s'han centrat en la influència dels factors d'origen social en el rendiment i les trajectòries dels estudiants (Calero, 2007; Hanushek i Wößmann, 2005).

En països com la Gran Bretanya, la contribució relativa dels efectes primaris és molt forta (76 %) sobre el total de la desigualtat de resultats un cop s'ha arribat a la condició adulta (Jackson *et al.*, 2007). En el cas dels Estats Units, els efectes primaris i, per tant, les desigualtats externes a l'escola expliquen més del 66 % de la desigualtat de resultats entre alumnes blancs i afroamericans (Phillips *et al.*, 1998).

Coleman (1966) va descobrir que l'acció pedagògica i els recursos de les escoles explicaven per si mateixos el 4,95 % de la variància del rendiment en matemàtiques als catorze anys entre els alumnes blancs i el 8,73 % entre els alumnes afroamericans, sense tenir en compte la situació socioeconòmica d'ambdós col·lectius. Els resultats de l'estudi canònic del projecte Junior School a la Gran Bretanya assenyalen que la magnitud de l'efecte equalitzador de l'escola era del 10 % (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis i Ecob, 1988). Per a Espanya, Murillo (2005) xifrava l'impacte igualador escolar en un 10 % de la variància en matemàtiques i un 4 % en llengua, ciències naturals i ciències socials.

Altres estudis previs a PISA, estimaven l'impacte igualador de l'escola entorn del 20 % i continua confirmant-se que és major en matemàtiques que en la resta d'àrees de coneixement (Teddlie i Reynolds, 2000). Recerques comparades més recents, especialment en el corrent «escoles eficaces» també han demostrat que l'aportació neta de l'escola a igualar resultats i neutralitzar l'herència social se situa entorn del

20 % (Sammons, 2007), una magnitud de valor afegit que no és menor, sinó molt apreciable, davant el significatiu pes condicionant de les desigualtats externes.

Sabem que l'impacte igualador o equalitzador més fort que exerceix el sistema educatiu es produeix en l'educació infantil, moment en el qual els fills de les famílies de baix capital cultural i nul hàbit lector en són els més beneficiats enfront de la resta d'orígens socials (Cebolla *et al.*, 2015). Segons aquesta recerca, al llarg de l'educació primària (sis-onze anys), l'efecte igualador de l'etapa infantil va minvant molt a poc a poc fins a arribar a l'ESO (dotze-setze anys) quan ja desapareix del tot i passa a predominar la reproducció i l'ampliació de les desigualtats d'origen. Per això, la inversió igualadora, gran o petita, que es fa en l'educació infantil s'acaba diluint a causa de la lògica acadèmica i selectiva que s'ha imposat a l'ESO, traduïda després en un abandonament precoç excessiu de joves amb baixa ocupabilitat en el mercat de treball i, majoritàriament, d'origen social baix i modest.

Tanmateix, les teories de la reproducció o les evidències entorn del determinisme social dels resultats escolars tendeixen a capturar la pauta estructural, però no expliquen prou la dispersió de resultats dins les escoles ni dins les classes socials (Torrents *et al.*, 2018). Tampoc expliquen per què certes escoles en barris desfavorits obtenen alts resultats i superen el determinisme social esperable o per què altres escoles en entorns afavorits obtenen resultats pitjors als que eren esperables per la seva composició social. És allò que en sociologia de l'educació coneixem com a *efecte escola* o *efecte centre*.

De fet, l'efecte escola ja va ser capturat per Coleman (1966) quan demostrava la gran influència que exerceixen els bons professors sobre els alumnes afroamericans i altres minories pobres (Crahay, 2000). Altres autors com Jencks i Phillips (1998) van revisar la seva posició sobre l'impacte dels factors socioeconòmics en el rendiment acadèmic que van fer el 1972. Amb bases de dades més recents van concloure que la influència de l'escola no era insignificant entre els estudiants, sinó el millor predictor del rendiment, especialment per als estudiants d'origen social desfavorit.

En la recerca de Calero i Escardíbul (2017) es constata per a Espanya que els millors docents —els qui tenen un major impacte net sobre els aprenentatges— estan

sobrerrepresentats en l'escola concertada i entre l'alumnat socialment afavorit. La distribució del bon professorat pel sistema és, doncs, regressiva i no equitativa, en detriment de l'alumnat més desfavorit, que és el més necessitat i el més sensible en els seus resultats de gaudir o no de bons equips docents. La recerca comparada constata contínuament com els alumnes socialment desfavorits tendeixen a assistir a escoles mal equipades, amb pitjor professorat i amb menor temps instructiu (OCDE, 2010).

Recerques recents posen de manifest el paper desigualador que té la mateixa escola. Per exemple, Schmidt *et al.* (2015) demostra com la didàctica i la forma d'ensenyar les matemàtiques explica el 37 % de la bretxa de rendiment entre alumnes socialment afavorits i desafavorits als Estats Units. A Espanya, segons aquesta recerca, els factors interns (o *in-school*) de tipus didàctic expliquen el 42 % de la bretxa de resultats en matemàtiques. Per tant, malgrat el fort pes dels determinismes socials externs de desigualtat, també hi ha un marge significatiu per millorar l'equitat i fer revertir la reproducció de desigualtats educatives. El mateix sistema produeix selectivitat social i desigualta les capacitats amb pràctiques didàctiques, rutines i dissenys inapropiats que priven d'oportunitats significatives d'aprenentatge als alumnes desfavorits que, paradoxalment, són els qui més necessiten l'efecte escola (Hanushek i Wößmann, 2010; Causa i Chapuis, 2009).

Per tant, malgrat que el pes dels factors externs és determinant en l'explicació de la desigualtat de resultats, no podem obviar els factors interns i pròpiament escolars i pedagògics: l'estratificació en punts selectius del sistema, les didàctiques, l'avaluació, l'organització de l'alumnat o la tradició de fer repetir curs també són elements clau en la reproducció del determinisme social de resultats per part de les escoles. Per exemple, nombroses recerques demostren els efectes negatius de les repeticions i dels agrupaments per capacitat. Són un causant directe de desigualtat, desmotivació, assetjament escolar (o *bullying*) i abandonament sense que sigui demostrable que augmentin les taxes de graduació (Bridgeland, 2010; Brophy, 2006).

Finlàndia té un sistema comprensiu basat en el suport personalitzat constant i en la modularització optativa en el batxillerat, que inclou continguts proveïts dins i fora

dels instituts de tal forma que l'alumne es va construint el seu itinerari curricular. En lloc de repetir tot un curs, tan sols es repeteixen aquells mòduls o àrees no superats. La seva taxa de repetidors és del 4 % (Väliljärvi i Sahlberg, 2008). A Espanya, el 33 % dels alumnes de quinze anys ha repetit algun curs al llarg de la seva trajectòria. El problema és que entre els alumnes d'origen desfavorit, la taxa és del 53 %. De fet, al mateix nivell de competència PISA, el sistema fa repetir a Espanya els alumnes desfavorits fins a quatre cops més respecte dels qui no ho són (Martínez-Celorio, 2017). Com explicar aquesta discriminació si no és mitjançant l'actuació dels factors interns i pròpiament escolars?

El cost anual de les repeticions suposa el 14 % de la despesa en primària i secundària a Espanya (OCDE, 2011). Traslladat al cas català, amb una taxa inferior de repetidors a primària i a secundària, el cost de les repeticions pot representar el 7,5 % del total de despesa escolar, la qual cosa representa uns tres-cents vint milions d'euros anuals. Una quantitat aprofitable si erradiquem la repetició i destinem els recursos a solucions més personalitzades, d'acompanyament, modularització i comprensivitat inclusiva, tal com fan a Finlàndia.

Per altra part, la literatura sociològica ha demostrat que l'agrupament per nivells de capacitats (*streaming*) en totes les assignatures no és una mesura puntual i reversible, sinó tot el contrari: acaba instituïda als instituts com una mesura irreversible de segregació horitzontal. A més, l'assignació a grups de nivell ve donada per criteris de rendiment i conducta, darrere dels quals trobem el factor classe social, el factor ètnia i la pobresa. Oakes (2005) va demostrar que els joves més pobres i de minories ètniques tenen més probabilitats d'acabar en els grups de baix nivell malgrat tenir capacitats més elevades. La metaanàlisi de Nusche (2009) arriba a les mateixes conclusions. De nou, independentment de les capacitats cognitives, l'escola reproduceix "l'efecte Mateu" que penalitza els sectors més desfavorits i més sensibles a gaudir de bons professors i bones escoles.

S'estima que a Catalunya, entorn del 30 % d'alumnes de quinze anys estan agrupats en *streaming* de baix nivell amb un fort predomini a la xarxa pública i d'alumnat de baix origen social, sense que aquesta mesura dels centres millori els seus resultats ni les seves aspiracions (Aymerich *et al.*, 2011; Ferrer, 2009). L'*streaming* en totes les

assignatures funciona com un efecte Pigmalió negatiu, com a profecia autocomplerta que condueix l'alumnat més vulnerable i desmotivats pels continguts cap a l'abandonament, la insuficiència de competències i el rebuig a l'escola.

Ens cal un replantejament a fons de com educar les noves adolescències sota un marc de comprensivitat més inclusiu, personalitzat i eficient, sense repeticions ni *streaming*. Un marc on s'estengui una cultura docent més col·laborativa i menys individualista i balcanitzada (Hargreaves, 1996). Segons l'informe TALIS de l'OCDE (2013), el 87 % del professorat espanyol de l'ESO mai ha observat l'aula d'altres professors, una xifra que duplica la mitjana de l'OCDE i que a Corea es redueix al 5 %. Quasi la meitat dels professors espanyols (48 %) mai ha participat ni col·laborat en activitats conjuntes amb altres assignatures. També resulta el doble que la mitjana de l'OCDE (23 %), mentre que a països com Polònia o Dinamarca, aquest perfil individualista és tan sols el 10 % del professorat.

L'ESO ha quedat batxilleratitzada per una bona part del professorat que mai ha acabat d'assimilar la comprensivitat i l'augment de la diversitat de l'aula com a reptes de creixement professional i docent. Els nous canvis socials externs exigeixen una revisió profunda del currículum i de les formes escolars d'ensenyar i aprendre no circumscrites a l'aula (Fernández-Enguita, 2016). S'ha d'aprimar i flexibilitzar el currículum prescrit, i donar més llibertat organitzativa d'espais i temps a un professorat més ben capacitada que actuï amb metodologies actives i enfocaments interdisciplinaris (Coll, 2016; Martínez-Celorio, 2016). La sobreacademització de l'ESO ha estat un procés distorsionador dels plantejaments originals de l'atenció a la diversitat que cal revertir, i cal redefinir els propòsits i metodologies de l'ensenyament secundari en una perspectiva de futur.

Per tant, l'escola i els equips docents no tenen un paper neutre i «sí que importen» sobretot quan resulten eficaços davant entorns desfavorits, i ofereixen una atenció ajustada a la complexitat socioeducativa sense rebaixes de nivell sinó amb justícia curricular i dissenys potenciadors que generen resiliència i noves aspiracions de superació (Connell, 2006; Levin, Roldán i Garchet, 2000; Apple i Beane, 1997; Slavin, 1996). Ens cal conèixer amb més detall els processos de transformació educativa

liderats pels equips docents en les escoles excepcionals que superen el determinisme social del seu entorn i com hi actua l'autonomia reflexiva dels equips docents.

### **Autonomia de centre i reestructuracions escolars genuïnes**

Descentralitzar i atorgar autonomia als centres és una forma de distribuir poder per part dels estats que persegueix augmentar l'eficàcia, adaptar-se millor a l'alumnat i canalitzar la participació democràtica dels agents (Meuret, 2004). L'autonomia escolar de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió queda condicionada a la devolució de resultats com a forma de control avaluatiu del sistema. Tots dos factors, l'autonomia i la rendició de comptes, són la clau per a la millora de la qualitat educativa tal com constaten diversos informes (Woessmann, Luedemann, Schuetz i West, 2009). Val a dir que tan sols certs països anglosaxons han publicat els rànquings d'escola per fomentar lògiques de mercat, però una bona part dels països utilitza l'avaluació diagnòstica de resultats com a mesura interna de millora.

Malgrat la gran casuística existent de processos de canvi i transformació dels centres derivats de les avaluacions diagnòstiques o d'autodiagnòstics interns a Catalunya, encara ara aquests processos no estan ni cartografiats ni descrits en la seva diversitat tipològica. Per això, és necessari enfocar, almenys, dues noves preguntes de recerca que estan poc desenvolupades en països com el nostre:

- a) quin tipus d'autonomia reflexiva docent apareix en els processos de canvi induïts per auditories pedagògiques i avaluacions internes?, i
- b) com l'autonomia reflexiva docent incorpora l'equitat en la reformulació dels nous projectes educatius?

No sabem ni podem comparar quin tipus d'autonomia reflexiva ni quin enfocament d'equitat associada existeixen ni entre les experiències recents de canvi educatiu (escoles i instituts anònims, Escola Nova 21 o Xarxes per al canvi) ni tampoc entre les experiències més veteranes com les anomenades *comunitats d'aprenentatge*, que mai han estat avaluades ni comparades entre si. Ens cal més treball de camp i una sistemàtica d'estudis de cas per tal de generar nou coneixement empíric i



fonamentat que ajudaria a capturar com l'autonomia reflexiva i la concepció explícita o latent d'equitat i inclusió educativa han enfortit els mateixos processos de canvi.

Com que no es compta amb un coneixement sistemàtic de l'efecte escola i de l'efecte professorat en la millora de l'equitat de resultats al nostre país, es perpetuen més fàcilment i sense rèplica les mitologies simplificadores que veuen la mà neoliberal a tot arreu i recelen de qualsevol discurs de rendició de comptes. Tanmateix, fa dècades que la recerca sociològica i pedagògica del canvi educatiu ha demostrat la viabilitat de l'autonomia reflexiva dels docents per liderar canvis escolars genuïns que no segueixen interessos de mercat. El canvi educatiu genuí és un concepte encunyat a mitjans dels anys noranta als Estats Units per definir els processos de reestructuració i transformació de les escoles públiques que reunien les característiques següents (Goodman, 1995; Lieberman, 1995):

- són reestructuracions liderades pel mateix professorat i, per tant, no es tracta d'innovacions prescrites per d'altres;
- comparteixen l'objectiu de transformar no només les didàctiques de l'aula sinó el projecte pedagògic del centre, redefinint els propòsits de l'educació per adaptar-los als canvis socials i culturals;
- responen a un diagnòstic compartit i ben fonamentat entre tots els agents de la comunitat educativa;
- el professorat assumeix i encarna valors com la confiança mútua, la professionalitat reflexiva, el rigor intel·lectual i la comunitat, i es diferencien dels valors defensats per la reestructuració gerencialista i tecnocràtica de l'ensenyament (eficàcia, rendiments, estàndards i rànquings escolars);
- finalment, superen i desborden els models tradicionals d'innovació pedagògica i d'aula que s'han anat subordinant a la millora de la productivitat acadèmica.

La reestructuració genuïna es basa en l'autonomia i la llibertat de les escoles per innovar, per respondre a la diversitat de necessitats i per promoure rendiments valuosos sense rebaixes de nivell, a través de pedagogies actives i transformacions radicals de l'espai-temps escolar. Es tracta, per tant, d'una resposta des de baix de determinats col·lectius de professors i escoles que no comparteixen el model

pedagògic tecnoburocràtic reduït a l'eficàcia, la productivitat i la millora dels resultats acadèmics com a fins centrals del sistema. Potser l'exemple de reestructuració genuïna més avançat i ja consolidat com a model a Espanya sigui el cas d'Amara Berri al País Basc en l'àmbit d'infantil i primària (Martínez-Celorrío, 2016).

Espanya és un país que no destaca en la comparativa internacional per l'alt grau d'autonomia concedit a les escoles. La Gran Bretanya, Holanda i els països escandinaus han concedit més llibertat a les seves escoles, tant en l'àmbit curricular com en la gestió de recursos, i han apostat històricament per la municipalització i els districtes educatius. En termes comparats amb la mitjana de l'OCDE, Espanya concedeix poca autonomia a les escoles en la concreció curricular, en la selecció del professorat o en la gestió financera del centre. Fins i tot països com França, Itàlia i Alemanya concedeixen més autonomia financera que Espanya, encara que l'autonomia curricular de les seves escoles sigui menor que l'espanyola (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Les escoles innovadores amb canvis interns genuïns han aprofitat la quota d'autonomia regulada per la legislació espanyola des de la LOGSE (1990), la LOPEG (1993) i la LOE (2006), a les quals s'ha d'afegir la LEC (2009). En l'actual legislació educativa queda emparat el foment de l'experimentació i la innovació educativa, tal com recull l'article 1n de la LOE (2006) que la LOMCE (2013) ha mantingut literalment. Les escoles transformades des de baix pels seus equips docents han definit els projectes educatius de centre (PEC), han concretat les seves programacions d'etapa, i han decidit les metodologies, els materials didàctics, les agrupacions d'alumnat, els eixos transversals i les franges horàries. Optimitzant la llibertat de decisió sobre aquests àmbits, aquestes escoles s'han llançat a experimentar nous models pedagògics que van més enllà d'una simple innovació a l'aula. A fi de concretar com són o què fan les escoles innovadores, podem descriure el decàleg de característiques que reuneixen —amb diferents graus d'intensitat— i que ens serveix per diferenciar-les de la resta de centres del sistema (Martínez-Celorrío, 2016):

1. Exemplifiquen processos de reestructuració escolar genuïna que, aprofitant l'autonomia escolar, transformen l'organització, els espais i el temps, les

metodologies i les relacions amb l'alumnat consensuant un nou projecte d'escola que és global i sistèmic, com una resposta pròpia i creativa sense venir prescrita o imposada des de dalt (administracions, universitat o experts).

2. Prioritzen la centralitat de l'alumne i el seu dret a l'aprenentatge en detriment de la transmissió de matèries centrades en el professor emissor, i posen en pràctica metodologies didàctiques i avaluatives que busquen personalitzar, atendre la diversitat i aconseguir rendiments autèntics i motivadors.
3. Han superat les restriccions del currículum oficial i dels llibres de text posant en pràctica l'aprenentatge per projectes, la globalització curricular i l'aprenentatge competencial com a pedagogies invisibles basades en la transversalitat del coneixement.
4. Practiquen l'avaluació formativa amb retroalimentació cap a l'alumnat mesurant èxits, creacions i competències de forma qualitativa, superant la rutina de l'examen i l'avaluació numèrica, sumativa i classificatòria tradicional.
5. L'aposta per pedagogies invisibles permet als centres canviar la rígida estructura de temps i espais, creant franges horàries flexibles, racons a l'aula i nous dissenys d'aules i espais pensats per al treball en equip.
6. Permeten i promouen la diversitat d'edats en les aules i grups de treball, barrejant l'alumnat per interrelacionar-se i responsabilitzar-se entre iguals, de manera que se supera el model tradicional d'escola que classifica rígidament per graus i edats.
7. Són projectes d'escola legitimats per la participació activa i implicació horitzontal de la direcció, el professorat, les famílies i els alumnes, que cohesionen la confiança mútua en un projecte viu i dinàmic de millora constant pensat per perdurar i actualitzar-se en el temps.
8. Aposten per les pedagogies invisibles i el treball cooperatiu, cosa que permet un altre tipus d'emmarcament i tracte cap a l'alumnat i que dissol els problemes de convivència i de desmotivació en generar una escola càlida amb clima afectiu i emocional positiu.
9. La clau del procés de canvi és el professorat reflexiu que actua i s'implica en una cultura professional col·laborativa no fingida, amb un enfocament

interdisciplinari i integral de l'educació i una forta identitat de centre, i que supera les identitats aïllades de les assignatures, que solen balcanitzar els claustres.

10. En aquesta nova cultura escolar compartida, es difumina la divisió clàssica entre l'aprenentatge formal i l'informal, cosa que fa que l'escola sigui una organització oberta a l'entorn, al qual enriqueix i del qual aprèn, i amb el qual forma xarxes col·laboratives i aliances mútues.

La nostra tesi és que les escoles innovadores o avançades que formen part de l'actual onada de canvi genuí a Catalunya i a Espanya han estat capaces d'experimentar i crear una nova matriu i un nou format escolar als seus centres a partir de l'autonomia reflexiva docent (Martínez-Celorio, 2016 i 2017). Per això, els seus processos de canvi tenen un sentit autèntic o genuí. S'han reestructurat a si mateixes sense prescripcions externes, apropiant-se de l'autonomia escolar per transformar la matriu clàssica de l'ensenyament, heretada i reproduïda per la resta del sistema.

En la literatura especialitzada sobre el canvi educatiu hi ha un alt grau de consens sobre els efectes perjudicials de les reformes o els canvis sistèmics, centralitzats i prescrits de dalt a baix que impedeixen o anul·len l'autonomia dels centres. Tal com assenyala Darling-Hammond (2001), en cada dècada sorgeixen noves modes didàctiques que solen ser velles idees reciclades, com les noves matemàtiques, l'horari modular o la gestió per objectius. L'Administració o els prescriptors les introdueixen a les escoles, però aquestes tendeixen a mal digerir-les en sentir-les alienes a la seva pràctica, les seves rutines acceptades i les seves concepcions didàctiques ja cristal·litzades.

La sociologia de l'educació ha demostrat àmpliament com les escoles canvien les reformes, les distorsionen i recontextualitzen per fer veure que se segueixen els seus dictats fins a dissoldre el seu sentit original (Tyack i Cuban, 2001; Bernstein, 1998). Les reformes o innovacions planejades tecnocràticament i de dalt a baix no són adoptades tal com s'espera. En el món escolar, impera una micropolítica d'esmenes informals, resistència al canvi i conflictes pel significat de la innovació prescrita des de dalt, de tal manera que el resultat final són «híbrids pedagògics» en els quals es barregen pràctiques antigues i noves, que formen un «currículum de fet» que no

coincideix amb el currículum oficial o les pràctiques legítimes que espera l'Administració. En canvi, quan la reestructuració educativa neix des de baix i des de l'autonomia reflexiva dels equips docents, es consolida un projecte educatiu i curricular molt més coherent, articulats i participats, en el qual retrobem el model dels cinc factors: lideratge, altes expectatives, bon clima escolar, orientació centrada en l'aprenentatge i, finalment, avaluació i seguiment constant.

Per als Estats Units, disposem d'estudis de cas sobre la reestructuració genuïna i la manera en què els centres públics se l'han apropiat i interioritzat com un projecte transformador (Lieberman, 1995). Cal tenir en compte que la peculiar governança de l'educació en aquest país ha fet que aflorés i s'expandís el paradigma de la gestió basada en el centre (*school based management, SBM*). Iniciatives com les escoles xàrter (*charter school*) i les formes escolars globals (*whole school design*) serien altres exemples de reestructuració genuïna sentida com a pròpia pel professorat implicat. Les formes escolars globals són exemples de transformació global de les escoles públiques, permesa pels districtes escolars, que solen ser elaborats per fundacions i centres d'investigació universitària com a alternativa superadora de la tradicional educació compensatòria en zones desfavorides. És el cas del programa Success for All, concebut per Slavin (2008), o les escoles accelerades, formulades per Levin (Levin, Roldán i Garchet, 2000) amb sòlides avaluacions *ex post* dels seus resultats i impactes.

A Espanya, les comunitats d'aprenentatge impulsades pel grup de recerca Community of Researchers on Excellence for All (CREA) de la Universitat de Barcelona són una translació del model d'escoles accelerades d'Henry Levin. Però, a diferència d'aquest, no permeten un marge flexible a les escoles, ja que han d'incorporar mètodes i receptes anomenades *d'èxit*, que són imposades com a prescripcions durant tres anys. Tampoc en coneixem avaluacions rigoroses dels resultats amb grups de control, resultats *ex post* de trajectòries dels alumnes —malgrat el temps que fa que funcionen—, comparacions entre elles ni experiències que hagin fracassat. De fet, tot i partir d'un centre universitari de recerca, els seus impulsors s'han dedicat més a publicar de forma autoreferencial en revistes acadèmiques que no pas a demostrar de forma objectiva i científica què funciona i què no funciona de la seva

prescripció uniforme, malgrat presentar-se com a abanderats de la científicitat (Fernández-Enguita, 2014; Coronado, 2013). Tanmateix, les comunitats d'aprenentatge del CREA s'han estès amb força èxit a Espanya i han arribat a formar una xarxa potent de dues-centes nou escoles, tot i que moltes d'elles no adopten la identitat de comunitat d'aprenentatge. No obstant, la seva peculiar manera d'experimentació prescriptiva, l'absència d'avaluació fiable i independent, i l'excessiva mobilitat i abandó del professorat dels centres no les fan enquadrables com a exemples de reestructuració genuïna que neix de la pròpia autonomia reflexiva dels equips docents.

Com assenyalava Antúnez (2001), la viabilitat dels canvis educatius depèn de les iniciatives i els lideratges del professorat, que actuen com un motor intern de la mateixa escola que es pensa a si mateixa des de la professionalitat reflexiva i col·laborativa. Aconseguir aquest grau sofisticat de massa crítica i autenticitat no resulta gens fàcil en el conjunt del sistema i, per això, les escoles innovadores són «illes del canvi» que van a contracorrent del model estandarditzat d'escola, i algunes d'elles, situades en contextos d'alta complexitat socioeducativa, són també escoles *outliers* o excepcionals per superar el determinisme social dels seus entorns.

### **La rendició de comptes en clau d'equitat a l'educació primària**

La rendició de comptes existent al sistema escolar català respon al model de responsabilització dels docents a partir d'avaluacions diagnòstiques que activen processos de canvi intern. Es tracta de processos locals i microsituats d'escoles concretes que han emprès processos interns de millora. Malgrat l'interès a conèixer similituds i diferències entre tots aquests múltiples processos, a Catalunya no s'ha fet pública cap mena de recerca comparada i anonimitzada que ens permeti deduir lliçons i bones experiències tant de processos fallits com de processos reeixits de canvi intern. En canvi, al País Basc s'ha publicat una recerca comparada sobre les escoles amb un alt i baix valor afegit tenint en compte els seus contextos socials d'educabilitat (Lizasoain, 2015).

Recentment, el Consorci d'Educació de Barcelona (2017) ha possibilitat, per primer cop, conèixer els resultats de les proves de competències bàsiques a sisè de primària

en totes les escoles públiques de la ciutat de Barcelona tenint en compte el seu grau de complexitat socioeducativa. La publicació d'aquestes dades ens permet fer una primera aproximació sobre l'existència o no d'escoles excepcionals que obtenen alts o bons resultats malgrat l'adversitat del seu barri i la complexitat socioeducativa a la qual han de fer front. A la taula 2 podem consultar el nombre total d'escoles classificades segons la complexitat (molt alta, alta, mitjana-alta, mitjana-baixa i baixa), així com els intervals d'alumnat que reben beques menjador (com un indicador de la pobresa i la privació familiar). En primer lloc, podem comprovar com els rangs o intervals de perceptors de beques menjador no resulten coherents amb els graus d'alta o baixa complexitat socioeducativa quan, per coherència, hauria d'existir un ajust més afinat. En segon lloc, cal destacar que només el 40 % de les escoles públiques (58 en total) presenten una complexitat socioeducativa mitjana-baixa o baixa, mentre que el 60 % restant presenta condicions extremes o accentuades de complexitat i pobresa. Com que no disposem de les dades de les escoles concertades de la ciutat, no podem calcular com està distribuït el pes de la complexitat i la pobresa entre tots els centres de la xarxa de primària de la ciutat, malgrat que es pot induir que recau sobretot en els centres públics.

TAULA 2  
*Complexitat socioeducativa de les escoles públiques  
de primària a la ciutat de Barcelona*

<b>Complexitat socioeducativa de l'escola</b>	<b>Rangs de perceptors de beca menjador</b>	<b>Nombre total d'escoles</b>	<b>%</b>
Molt alta	66 % - 19 %	29	20 %
Alta	43 % - 15 %	27	18 %
Mitjana-alta	38 % - 8 %	32	22 %
Mitjana-baixa	15 % - 3 %	58	40 %
Baixa	16 % - 1 %		
<b>Total Barcelona</b>		<b>146</b>	<b>100 %</b>

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona (2017).

No obstant, aquí ens interessa més comprovar quantes escoles són capaces de superar el determinisme social en els seus resultats esperats de les proves de competències bàsiques. D'un total de 146 escoles públiques de la ciutat de Barcelona, 106 (el 73 %) obtenen els resultats esperables pel seu entorn social:

resultats baixos i mitjans-baixos en contextos de complexitat molt alta, alta i mitjana-alta, per una banda, i resultats alts i mitjans-alts en escoles de complexitat mitjana-baixa i baixa. És a dir, en el 73 % dels centres es constata el determinisme social dels resultats per part de les escoles.

El 27 % restant d'escoles de primària de la ciutat de Barcelona es desglossen entre un 20 % d'escoles *outliers* o excepcionals que superen el determinisme social dels seus entorns de complexitat alta o mitjana-alta, i un 7 % d'escoles en entorns de complexitat mitjana-baixa o baixa que obtenen resultats pitjors als esperats i que anomenem *escoles amb infrarendiment* (resultats baixos i mitjans-baixos). La rendició de comptes facilita als gestors públics tenir al seu abast aquesta constatació, que pot resultar xocant o inesperada per a la comunitat educativa. De fet, entre les 58 escoles públiques amb complexitat mitjana-baixa o sense complexitat i unes taxes de beques menjador per sota del 16 %, trobem 10 escoles amb infrarendiment amb resultats baixos i mitjans-baixos, tal com recull la taula 3.

Si desglossem les escoles segons els graus de complexitat, veiem que el 93 % de les escoles de complexitat molt alta reproduïxen el determinisme social del seu entorn desfavorable i tan sols el 7 % són escoles resilents o excepcionals, que obtenen resultats superiors als esperats pel seu entorn de privació múltiple. Un 33 % també són excepcionals en contextos de complexitat alta. En canvi, en escoles de complexitat mitjana-alta, les escoles resilents arriben al 59 % d'aquest segment. Per tant, podem formular com a hipòtesi que, a mesura que disminueix la concentració d'alumnes amb pitjors privacions familiars i a mesura que la composició social es fa més interclassista, augmenta la probabilitat de trobar-nos amb escoles resilents i excepcionals. La segona hipòtesi és que ho són per l'ús innovador de l'autonomia de centre i el poder transformador i reprofessionalitzador que té l'autonomia reflexiva dels equips docents fins a haver cristal·litzat en un projecte educatiu més equitatiu i inclusiu.



TAULA 3

*Escoles amb o sense determinisme social en els resultats a la xarxa pública de primària a la ciutat de Barcelona*

Complexitat socioeducativa de l'escola	Nombre total d'escoles	Nombre d'escoles amb determinisme social	% fila	Nombre d'escoles sense determinisme social	% fila
Molt alta	29	27	93 %	2	7 %
Alta	27	18	66 %	9	33 %
Mitjana-alta	32	13	41 %	19	59 %
Mitjana-baixa	58	48	83 %	10	17 %
Baixa					
Total Barcelona	146	106	73 %	40	27 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona (2017).

Si sumem les escoles de complexitat molt alta i mitjana-alta (88 en total) de la ciutat de Barcelona, n'obtenim que un 37 % són resilents o excepcionals. El que resulta preocupant és que cap escola pública de primària del districte de Ciutat Vella sigui resilient, però, almenys, el 50 % de les escoles públiques de Nou Barris sí que ho són (amb resultats alts o mitjans-alts malgrat el context de dificultat i complexitat socioeducativa). Què fa que el mateix perfil d'escoles en uns entorns desfavorits generi resultats tan desiguals en la mateixa ciutat? La pregunta a fer-se no és per què un 37 % d'escoles són resilents i excepcionals, sinó per què les polítiques educatives permeten que el 63 % de les escoles de complexitat molt alta i mitjana-alta obtinguin resultats baixos en finalitzar l'educació primària.

### **Conclusions: cap a un marc explícit d'equitat educativa**

La rendició de comptes generada per les avaluacions diagnòstiques tendeix a reprofessionalitzar els equips docents que emprenen processos de reestructuració i innovació transformadora de les seves escoles. Ens cal més informació empírica i estudis de casos sobre els tipus de millora i el seu abast en el conjunt del sistema. Malgrat el pes determinant que tenen els factors externs de desigualtat, l'escola i el professorat no poden ignorar els factors interns que afecten l'equitat educativa. Certes escoles excepcionals o resilents assoleixen resultats alts i mitjans-alts malgrat l'entorn de complexitat socioeducativa en què s'ubiquen. A la ciutat de Barcelona

representen el 20 % de les escoles públiques de primària un percentatge que pren una rellevància significativa, per la qual cosa no s'haurien de tractar com una petita excepció anecdòtica. Els seus projectes de reestructuració, que desmenteixen el determinisme social, han partit de l'autonomia reflexiva dels equips docents i el seu compromís per l'equitat, la inclusió i les altes expectatives d'èxit per a tot l'alumnat. Més aviat, contesten i matisen força els clàssics resultats de l'Informe Coleman i les teories reproduccionistes posteriors monoenfocades en el determinisme social dels resultats.

L'autonomia reflexiva dels equips docents i el seu professionalisme fan possible que el 20 % de les escoles públiques de primària de la ciutat de Barcelona no reproduïxin el determinisme social del seu entorn. En els discursos i les retòriques habituals d'una gran part de la comunitat educativa, es recela de la rendició de comptes i de les proves diagnòstiques com un anatema neoliberal i mercantilitzador que evita un debat més sòlid i contrastat. El model de responsabilització dels equips docents que es deriva de la rendició de comptes és assumit per certs equips docents que acaben consolidant bons projectes educadors des de la seva autonomia reflexiva i n'obtenen resultats *outliers* o excepcionals en contextos d'alta dificultat.

Tanmateix, s'hi troba a faltar un major lideratge de les polítiques públiques per induir l'autonomia reflexiva dels docents i la millora de resultats com un model replicable en els contextos d'alta complexitat. Tampoc existeix un espai intermedi de col·laboració i reciprocitat entre escoles d'entorns complexos que permeti el treball en xarxa i la potenciació mútua entre equips docents. Per revertir la situació, cal superar l'estat erràtic i de timidesa actual de les polítiques educatives en matèria d'equitat per tal de reforçar la rendició de comptes, l'autonomia reflexiva dels docents i la construcció de capital professional superior del determinisme social de l'entorn.

## **Bibliografia**

Apple, M. W., i Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. Dins M. A. Santos Guerra, *Organización y gestión escolar* (p. 165-178). Bilbao: Cisspraxis.
- Aymerich, R. et al. (2011). *Junts a l'aula?: Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Baudelot, Ch., i Establet, R. (1986). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1978). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bridgeland, J. (2010). The new dropout challenge: Bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 127, 101-110.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning. [Education Policy Series, 6]
- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Calero, J., i Escardíbul, O. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos: Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid: Fundación Ramón Areces, Fundación Europea Educación y Sociedad.
- Causa, O., i Chapuis, C. (2009). Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies. *OECD Economics Department Working Papers*, 708. París: OECD.
- Cebolla, H. et al. (2015). *Aprendizaje y ciclo vital: La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Coleman, J. (dir.) (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar: Un repte indefugible. Dins J. M. Vilalta (dir.), *L'Estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: CEE.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2017). *Projecte per a un nou model d'adscripció d'escoles d'educació infantil i primària a instituts de secundària obligatòria de titularitat pública*. Barcelona.
- Coronado, J. L. (23 maig 2013). Tres críticas al proyecto de comunidades de aprendizaje de Ramón Flecha. *INED2*. Recuperat el 23 de maig, de <https://ined21.com/tres-criticas-al-proyecto-de-comunidades-de-aprendizaje-de-ramon-flecha/>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bèlgica: De Boeck Université.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dutercq, Y., i Maroy, Ch. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation: Introduction à la problématique. Dins Christian Maroy i Yves Dutercq (dirs.), *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Nova York: Free Press.
- Fernández-Enguita, M. (2014). De la información al conocimiento... pero en serio. *Participación Educativa*, 5(3), 50-57.
- (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Santillana.
- Ferrer, F. (2009). *Estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Field S., Kuczera, M., i Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OECD.
- Goodman, J. (1995). Change without difference: School restructuring in Historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1), 1-29.
- Gorard, S., i See, B. H. (2013). *Overcoming disadvantage in education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hanushek E., i Wößmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality?: Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 510(116), 63-76.
- (2010). Education and economic growth. Dins P. Peterson, E. Baker i B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (p. 245-252). Oxford: Elsevier.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jackson, M. et al. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociológica*, 50(3), 211-229.
- Jencks, Ch., i Phillips, M. (1998). The black-white test score gap. *Education Week*, 18(4), 44.
- Lefresne, F., i Rakocevic, R. (2016). Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède: Les voies sinueuses d'une professionnalisation. *Éducation et formations*, 92, 7-33.
- Lessard, C., i Tardif, M. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Brussel·les: De Boeck.
- Levin, H. M., Roldán, M. B., i Garchet, P. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: Una década de evolución*. Santiago: PREAL-Unesco.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. Nova York: Teachers College Press.

- Lizasoain, L. et al. (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco*. Vitòria: Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.
- Martínez-Celorrío, X. (2003). Política educativa sin sociología: Populismo y cierre social en las reformas conservadoras. *Sistema*, 173, 63-76.
- (2016). Innovación y re-estructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. Dins *Informe España 2016*. Madrid: Cátedra Martín-Patino.
- (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Maroy, Ch., i Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: Enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., i Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: Issues in higher education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: Review of evidence and policy options. *OCDE Education Working Paper*, 22.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oakes, J. (2005) [1985]. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Heaven, Londres: Yale University Press.

- OCDE (2010). PISA 2009 Results: What makes a school successful? Dins *Resources, Policies and Practices (Vol. IV)*. París: PISA, OECD.
- (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *OECD, PISA in focus*, 6.
- (2013). *TALIS 2013 - Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Phillips, M. et al. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. Dins C. Jencks i M. Phillips (eds.), *The Black-white test score gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Rawls, J. (1998). *Teoría de la justicia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Schmidt, W. H. et al. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 7(44), 371-386.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Slavin, R. E. (1996). Success for all: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 1, 41-76.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?, in *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.
- Teddlie, C. i Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Torrents et al. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers: Revista de Sociologia*, 103(1), 29-50.
- Tyack, D., i Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas pública*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Väljörvi, J., i Sahlberg, P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade?: A retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 4(9), 385-389.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Wright, Erik Olin (1989). *The debate on classes*. London New York, Verso Books

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., i West, M. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

### **Altres referències consultades**

Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Cohen, G. A. (2008). *Rescuing justice and equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hargreaves, A. (2003). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Heckman, J. (2011), The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 1(35), 31-35.

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) (2012). *Equity and quality in education, supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.

— (2016). Are disadvantaged students given equal opportunities to learn mathematics? *OECD, PISA in focus*, 6.



Per citar aquest article:

Martínez-Celorrio, X. (2018). L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 119-151.

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



---

# Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar<sup>1</sup>

## The paradoxes of attention to diversity: an approach from educational justice

---

Aina Tarabini

Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

A/e: [aina.tarabini@uab.cat](mailto:aina.tarabini@uab.cat)

Data de recepció de l'article: 10 de maig de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.111

### Resum

L'objectiu d'aquest article és analitzar les estratègies d'atenció a la diversitat que s'apliquen als centres d'educació secundària obligatòria de Catalunya des de la perspectiva de la justícia educativa. A partir dels resultats d'una recerca qualitativa basada en estudis de cas etnogràfics a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona, l'estudi mostra les paradoxes i les contradiccions de les concepcions i les accions dominants per fer front a la diversitat als centres educatius catalans. En concret, s'identifiquen les dinàmiques d'exclusió i reproducció de desigualtats que es desprenen de dues accepcions majoritàries del concepte de diversitat, *la diversitat com a problema* i *la diversitat com a mite*, i de dues estratègies dominants per gestionar l'atenció a la diversitat, els agrupaments per nivell i la diversificació curricular. En conjunt, l'article posa de manifest la necessitat d'avançar cap a un sistema veritablement comprensiu i inclusiu que generi les mateixes condicions per a tot l'alumnat no només per accedir a l'escola sinó també i sobretot per desenvolupar una experiència escolar reeixida i adquirir un aprenentatge significatiu i rellevant.

---

1. Aquest article reforça i amplia algunes de les reflexions publicades recentment a *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar* (Tarabini, 2017a).

### **Paraules clau**

Atenció a la diversitat, inclusió educativa, justícia educativa, desigualtats educatives, justícia curricular, experiència escolar.

### **Abstract**

The objective of this article is to analyse the strategies for managing educational diversity in Catalan comprehensive secondary schooling (from 12 to 16 years old) from the standpoint of educational justice. Based on a qualitative research supported by ethnographic case studies in five secondary schools in Barcelona, this article demonstrates the paradoxes and contradictions of the dominant discourses and interventions on the management of diversity within the educational system. Specifically, it identifies the dynamics of exclusion and reproduction of inequality embedded in two dominant conceptions of diversity ("diversity as a problem" and "diversity as a myth") and in two hegemonic mechanisms for the management of diversity within the system (grouping by ability and curricular diversification). All in all, the article argues for the need to build a larger comprehensive and inclusive system able to generate equal conditions for all the students not only to access education but also and above all to develop successful educational experiences and to acquire significant and relevant knowledge.

### **Keywords**

Attention to diversity, educational inclusion, educational justice, educational inequality, curricular justice, educational experience.

## **Introducció**

L'atenció a la diversitat ha estat un objecte d'atenció privilegiat per a la recerca pedagògica desenvolupada al nostre país, i també són diverses les investigacions que des de la sociologia s'han centrat en aquest tema d'estudi (Essomba, 2005; Echeita, 2006; Bonal i Rambla, 1999). El tema és altament pertinent perquè, si bé el nostre sistema educatiu és oficialment comprensiu durant tota l'educació secundària obligatòria (ESO), són nombroses les recerques que han posat de manifest els impactes no sempre igualadors o equitatius que aquest sistema genera (Bolívar, 2005; Casal, Garcia, i Merino, 2007; Alegre, 2010).

D'una banda, el sistema educatiu català es caracteritza per l'existència de formes de segregació interna que, a través de diferents modalitats d'agrupament de l'alumnat, genera formes altament diferents i desiguals de provisió curricular, pedagògica i relacional. De tal manera, la comprensivitat formal del sistema queda compromesa

per unes formes d'organització que no sempre permeten oferir a tot l'alumnat la mateixa formació, els mateixos recursos i les mateixes experiències educatives. Més aviat al contrari, el mateix marc curricular que en l'àmbit formal caracteritza l'educació comprensiva queda segmentat en diferents nivells d'exigència i execució, en funció del grup en què l'alumnat està escolaritzat.

D'altra banda, cal tenir en compte que el sistema educatiu català encara presenta uns nivells de fracàs i abandonament escolar excessivament elevats, la qual cosa ens obliga a preguntar-nos pels impactes de la comprensivitat escolar en termes de resultats d'aprenentatge per a tots els estudiants. De fet, si entenem que el dret a l'educació i la inclusió educativa va més enllà de l'accés a l'escola i implica també l'accés a experiències escolars satisfactòries i a coneixements significatius i rellevants, el debat sobre la comprensivitat i l'atenció a la diversitat no es pot deslligar dels resultats del sistema en termes d'èxit, fracàs i abandonament escolar.

Dit d'una altra manera, podem parlar d'un sistema veritablement comprensiu quan gairebé un 20 % dels nostres joves no aconsegueixen la titulació que avui en dia es considera mínima necessària per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral, sigui en la seva vessant acadèmica (el batxillerat) o en la seva vessant professional (els cicles formatius de grau mitjà)? Segons l'IDESCAT, la taxa d'abandonament escolar prematur a Catalunya, l'any 2016, era del 18 %. Podem parlar d'un sistema educatiu just quan són nombrosos els joves que en la seva experiència escolar viuen dinàmiques de microexclusió educativa que passen per aspectes tan diversos com l'expulsió, la repetició, la manca de relacions afectives o «simplement» l'avorriment i la manca de motivació? Cap on hem de caminar per garantir que el nostre sistema educatiu proveeixi coneixements d'igual valor, rellevància i significat social a tots els nostres estudiants? I per garantir que el sistema habilita els nostres joves per participar en la societat com a ciutadans de ple dret?

En aquest context, l'objectiu de l'article és analitzar les estratègies d'atenció a la diversitat que operen dins el sistema educatiu català, i en particular durant l'ESO, des de la perspectiva de la justícia educativa (Lynch i Baker, 2005), tot preguntant-nos quines són les seves possibilitats, els seus límits, les seves contradiccions i les seves

omissions per garantir la inclusió efectiva de tot l'alumnat, des d'una perspectiva global. Per fer-ho, partim d'una concepció ampliada de la diversitat i l'atenció a la diversitat (Escudero, 2007; Martínez Domínguez, 2005) que sigui capaç d'anar més enllà d'accions puntuals i residuals sobre l'alumnat amb més dificultats i interpel·li tota la comunitat educativa, a l'arrel mateixa de l'organització pedagògica i curricular a partir de la qual operen els centres educatius. Tal com afirma Escudero (2012), l'atenció a la diversitat ha de ser el *leitmotiv* de l'acció quotidiana als centres i, com a tal, no es pot deslligar de la lògica de l'educació inclusiva. Es tracta d'una qüestió de drets fonamentals que s'ha d'abordar des de principis de justícia social i s'ha d'expressar en la consecució de resultats satisfactoris per a tot l'alumnat.

El material empíric en què es basa l'article prové dels resultats del projecte de recerca ABJOVES,<sup>1</sup> un projecte sobre abandonament escolar prematur desenvolupat a Catalunya durant tres anys i mig (2013-2016) i a partir del qual s'han dut a terme estudis de cas etnogràfics a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona. El treball de camp del projecte inclou més de cent entrevistes en profunditat (cinquanta amb equips directius i professorat i cinc amb estudiants de segon cicle de l'ESO), onze grups de discussió (cinc amb docents i sis amb estudiants, amb una mitjana de vuit participants a cada grup i, per tant, un total de quaranta docents i quaranta-vuit alumnes implicats), observacions d'espais formals i informals dels centres educatius participants (aules, reunions d'equips docents, juntes d'avaluació, sales de professorat, etc.) i anàlisis de documents i dades de centre (projectes educatius de centre, dades del Departament d'Ensenyament, etc.). Aquest ampli conjunt d'evidències empíriques permet justificar els resultats que es presenten a continuació.

### **El concepte de diversitat i l'impacte que té en l'acció pedagògica**

---

<sup>1</sup> El projecte ABJOVES (El abandono escolar prematuro en España: un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes) (ref. CSO2012-31571, IP Aina Tarabini) és un projecte d'R+D+I finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat per al període 2013-2016 i coordinat pel grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) de la UAB. Més informació a: <http://abjoves.es>

Els conceptes de diversitat i d'atenció a la diversitat formen part de la realitat quotidiana dels centres educatius arreu del territori català. No només estan presents en els discursos diaris de mestres i professorat sinó que es reflecteixen en hores de dedicació docent, estructures psicopedagògiques específiques (les comissions d'atenció a la diversitat, per exemple) i, inclús, en grups d'alumnes concrets (els anomenats *grups de diversitat*). Aquest ús generalitzat, però, no implica que la seva concepció sigui unívoca i precisa. Ans al contrari, són tantes les connotacions i els significats amb què s'empra el concepte de diversitat que cal repensar-lo i ressituar-lo per tal que mantingui la seva rellevància i utilitat. Es tracta d'un concepte, de fet, que sovint tendeix a emprar-se com a eufemisme per referir-se a una multitud de realitats (pobresa, segregació escolar, classe social i així successivament) que, com que no sempre són políticament correctes i/o desitjades, s'exclouen del vocabulari social i pedagògic. I, en excloure discursivament aquestes realitats, sembla que no existeixin. Tal com argumenta Foucault (1981), els discursos tenen capacitat de crear realitats. La mateixa organització dels discursos és una forma clau a partir de la qual s'expressen les relacions de poder, en la mesura que creen i amaguen realitats, estableixen ordres de prioritats, produeixen coneixements i pràctiques legítimes, mentre que en neguen o en critiquen d'altres. És, doncs, fonamental problematitzar l'ús del concepte de diversitat, posant de manifest allò que sovint es dona per descomptat.

De la nostra recerca, se'n desprenen dos usos majoritaris del concepte de diversitat que, de forma conjunta, contribueixen a generar classificacions simbòliques i materials entre els centres i l'alumnat, i que, alhora, condueixen a intervencions pedagògiques i polítiques amb diferents impactes en clau de justícia escolar: d'una banda, el que hem anomenat *la diversitat com a problema* i, de l'altra, el que hem definit com *la diversitat com a mite*. Vegem-ho.

### *La diversitat com a problema*

La idea de diversitat com a problema és aquella que, sigui dirigint-se a alumnes (els alumnes de diversitat), a grups classe (els grups de diversitat) o a centres educatius específics (els centres de diversitat), entén que la diversitat és una anomalia que s'ha de corregir i en la qual cal intervenir. A partir d'un ús àmpliament genèric de què

inclou aquesta diversitat, que engloba una multitud de fenòmens poc definits i precisats, aquesta concepció construeix un imaginari educatiu basat en fortes dicotomies entre un «nosaltres» i un «altres», que té una gran capacitat de classificació i jerarquització pedagògica i social. Els «altres», des d'aquesta mirada, són tots aquells que es distancien políticament, socialment i culturalment de l'ideal normatiu de què és un «bon alumne» (o un «bon centre»), basant-se en un ideal imaginari d'homogeneïtat en educació que concep tot allò que s'escapi de la «norma dominant» en clau deficitària. Ja fa anys que la sociologia de l'educació fa notar que la construcció de l'alumne ideal no és neutral en termes de classe, gènere i etnicitat (Rist, 2000). I és precisament d'acord amb aquesta imatge ideal segons la qual es construeixen els patrons de «normalitat» a partir dels quals es valora i jutja la resta d'estudiants. Vegem com opera aquesta concepció de la diversitat com a problema pel que fa a l'alumne, al grup classe i al centre educatiu.

El concepte de diversitat com a problema s'empra per referir-se a dos tipus d'estudiants, que sovint se superposen: l'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural, d'una banda, i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o problemes de comportament, de l'altra. Ells són els «alumnes diversos», la resta «som els normals». Es tracta, doncs, d'alumnes les característiques socials, econòmiques, culturals i/o ètniques dels quals, com dèiem, s'allunyen del model ideal d'alumne autòcton i de classe mitjana professional per al qual sovint està pensada l'escola i que encara predomina en alguns imaginaris docents. Són alumnes que no qüestionen els objectius de l'escola i de la pràctica pedagògica; que gairebé ja venen apresos de casa.

Quan s'associa el concepte de diversitat al perfil social i acadèmic d'un tipus particular d'alumnat —per tant, es limita l'habilitat per reconèixer i atendre els múltiples perfils, capacitats i intel·ligències que presenta l'alumnat del qualsevol sistema educatiu i que, com a tals, han de ser objecte d'atenció educativa i pedagògica—, es pressuposa que hi ha un patró estàndard d'alumne per al qual està pensada l'acció educativa. Però, tal com diu Cela (2018): «Un mestre no pot deixar d'acollir. No pot dir: si tu no respons als meus patrons, fora. Seria anar en contra de la teva feina.» És més, la diversitat, *per se*, és un tret inherent de la condició humana



que, com a tal, és intrínseca al sistema educatiu. Pensar en un sistema homogeni, en un alumnat homogeni, és una fal·làcia.

Més encara, sota aquest ús homogeneïtzador del concepte de diversitat opera també un «principi de normalització» a partir del qual tot aquell alumnat que s'allunya del perfil sociocultural «ideal» és tractat, com avançàvem anteriorment, en forma de dèficit, de problema o de patologia. Sens dubte, una de les conseqüències d'aquesta definició rau en un model d'atenció a la diversitat que actua només sobre aquells alumnes percebuts com a problemàtics i/o amb dificultats d'aprenentatge, i que deixa inalterat el conjunt del sistema. L'atenció a la diversitat, per tant, acaba consistint, paradoxalment, a fer el més similars possible «els diversos» en relació amb els «normals», sense qüestionar ni alterar les pròpies estructures pedagògiques ni els models relacionals que per si mateixes generen, fomenten i/o reprimeixen diferents formes d'aprendre, diferents formes d'estar i experimentar l'escolaritat. I és que els conceptes no només són rellevants perquè creen marcs de referència mentals, sinó també perquè estructuren les possibilitats d'acció institucional. Si la diversitat és un «problema» i, a més, és un problema dels «altres» caldrà només actuar sobre ells.

La segona accepció amb què es fa servir el concepte de diversitat com a problema és aquella que l'associa a grups específics d'alumnes dins els centres i, en particular, a aquells grups que concentren l'alumnat amb un nivell acadèmic més baix i/o amb problemes conductuals. Parlar d'agrupaments de nivell sembla que avui en dia no és políticament correcte i, a més, la seva aplicació està en els límits del marc legal. Per això, s'ha estès com una taca d'oli el concepte de grups de diversitat. Aquesta accepció no només reproduïx les problemàtiques associades a l'etiqueta de l'«alumnat de diversitat» sinó que alhora generalitza la multitud d'especificitats i casuístiques que es generen dins un grup amb un sol concepte i, a més, reforça les diferències entre aquest grup d'alumnes i la resta de l'alumnat. Ja no només es tracta que determinats alumnes, pel seu perfil social, el seu comportament o el seu rendiment, es considerin com «els diversos», sinó que a més estan tots junts en el mateix grup classe, cosa que consolida dinàmiques clau d'exclusió educativa a l'interior del sistema educatiu (Martínez Domínguez, 2005). El concepte de grup de diversitat, de fet, no només és present en el vocabulari dels docents, sinó que també

forma part del vocabulari dels alumnes i es pot trobar per escrit a les pàgines web d'alguns centres i als seus documents interns. És, doncs, la culminació d'una concepció reificada del concepte que, com veurem a l'apartat següent, consolida els grups homogenis dins els centres d'ESO com una de les respostes organitzatives més comunes per gestionar la diversitat existent entre l'alumnat. Així mateix, genera i reproduïx una construcció col·lectiva de l'habilitat o la intel·ligència —així com dels seus reversos— que elimina la seva dimensió inherentment contextual —la intel·ligència, les capacitats i les habilitats sempre es construeixen i es valoren en contextos particulars— i l'associa a suposats trets gairebé innats de determinats perfils d'alumnat. Tornarem a aquesta qüestió a l'apartat següent, però a hores d'ara el que podem afirmar és que l'ús del concepte de diversitat per designar un grup sencer d'alumnes percebuts com a problemàtics socialment i/o acadèmicament té efectes molt perniciosos en termes de justícia educativa i social.

Finalment, la tercera accepció del concepte és aquella que fa referència al conjunt de centres que concentren l'alumnat més desavantatjat en termes socials i educatius i que és fruit de les dinàmiques de segregació escolar existents al nostre país (Bonal, 2012). Certament, aquest no és el terme oficial amb el qual es designa els centres de Catalunya amb més complexitat social, però sí que s'ha convertit en un terme emprat tant per equips directius com per docents i famílies per referir-se hi. Seguint la mateixa lògica argumental que hem fet servir per als punts anteriors, algunes de les preguntes que es desprenen de l'ús d'aquesta designació són les següents: es pressuposa que són només alguns centres els que tenen diversitat entre el seu alumnat, mentre que tota la resta presenten una composició social homogènia? A quin tipus de diversitat (social, ètnica, lingüística, de ritmes d'aprenentatge, religiosa) es fa referència quan s'assigna aquesta etiqueta a un centre educatiu? Què vol dir exactament parlar d'un «centre de diversitat», que té molta «diversitat interna» o que és «divers» en relació amb la resta? I així successivament.

L'evidència més clara d'aquesta accepció del concepte de diversitat com a problema és que mai es fa servir per referir-se als centres que escolaritzen l'alumnat més avantatjat socialment, econòmicament i culturalment, sinó precisament a aquells que concentren més dificultats. L'efecte més pervers de l'ús d'aquesta denominació és

que fa desaparèixer de l'imaginari —i, per tant, de l'acció política— la segregació escolar que travessa el nostre sistema educatiu i que s'aferrissa especialment a alguns centres que pateixen en el seu dia a dia els efectes acumulats de la pobresa i l'exclusió social.

### *La diversitat com a mite*

La segona accepció de diversitat que es deriva de l'anàlisi és aquella que, a diferència de l'anterior, no en subratlla els aspectes negatius o problemàtics, sinó que, de forma justament contrària, n'elogia les virtuts. No obstant això, ambdues concepcions comparteixen un element comú: sigui en clau negativa o positiva, els seus efectes s'associen a la pròpia presència o a la naturalesa de la diversitat *per se*. Dit d'una altra manera, si en l'accepció anterior la «problemàtica» associada a la diversitat semblava un aspecte inherent a la seva mateixa manifestació, en l'accepció que ara veurem es ressalta el «valor» d'aquesta diversitat com si en fos també un tret consubstancial.

Però, què implica dir que la diversitat és una riquesa? De quina manera representa una riquesa? Per a qui? O per a què? I sobretot quin tipus de diversitat genera aquesta riquesa i valor? Aquest és el primer efecte pernicios de l'accepció de diversitat com a mite: situar-ne els beneficis en la seva pròpia existència sense garantir les condicions perquè aquests beneficis potencials es realitzin. No podem oblidar, com fa anys que va assenyalar Carbonell (2000), que la diversitat per si mateixa no ha de generar cap mena d'enriquiment si no es generen les condicions sociopolítiques i educatives per fer-ho possible. La diversitat no és bona o dolenta per si mateixa. Ans al contrari. Com indica Uslaner (2010), uns nivells elevats de diversitat són perfectament compatibles amb situacions de segregació, integració o qualsevol situació intermèdia. Per tant, el valor de la diversitat no es deriva de la seva presència, sinó de les condicions que facin efectiva la interacció entre diferents grups socials. Aquesta és la clau: la interacció, no la diversitat per si mateixa.

Sens dubte, situacions de segregació residencial i/o escolar inhabiliten qualsevol possibilitat de contacte i interacció amb els «altres», perquè es caracteritzen precisament per construir contextos socials i educatius socialment homogenis. De tal manera, qualsevol debat sobre l'atenció a la diversitat als centres educatius passa

inevitablement per desplegar polítiques de lluita contra la segregació escolar que permetin generar contextos escolar heterogenis, en els quals, efectivament, s'obrin espais d'interacció, coneixement i reconeixement dels «altres». De fet, la segregació escolar inhabilita qualsevol discurs o pràctica en relació amb la diversitat perquè el que fa precisament és limitar la presència de grups socials, econòmicament i culturalment diversos a l'interior dels centres educatius. Ara bé, si la construcció de contextos escolars socialment diversos és un punt de partida necessari per generar dinàmiques d'inclusió i cohesió social, aquests contextos no són suficients per si mateixos si no es despleguen espais, pràctiques i relacions específiques que facin possible la interacció entre grups socials diversos, partint d'un principi de reconeixement mutu.

El fet d'estar escolaritzat en un centre educatiu amb heterogeneïtat social no implica necessàriament ni automàticament interaccionar amb aquells que tenen un rerefons social, cultural, ètnic diferent del propi. Tornant a Carbonell (2000), l'element cabdal recau a pensar com s'estructura i gestiona la diversitat des del punt de vista institucional, més enllà de celebrar-la discursivament; a pensar quines són les condicions, les actituds, les accions concretes que permetin que tots ens eduquem en igualtat de drets i en igualtat d'estatus; a desplegar mecanismes que permetin combatre els estereotips i els prejudicis envers els «altres». Perquè la diversitat no només es refereix a les diferències en si mateixes sinó a la forma com garantim la inclusió efectiva de tots aquells que no formen part dels grups dominants.

I d'aquí es desprèn el segon efecte de l'accepció de diversitat com a mite: el de confondre les finalitats de l'acció pedagògica amb els seus mitjans. Dit d'una altra manera, la diversitat com a mite té el perfil de legitimar tractes, expectatives i resultats educatius àmpliament diferents i desiguals per a diferents grups socials en nom, precisament, del respecte a la seva diversitat. Però aquí radica el problema, perquè, en última instància, l'objectiu de l'acció educativa no és la diversitat sinó la igualtat. Igualtat de drets i possibilitats per poder desenvolupar una vida plena. Igualtat de condicions per assolir l'èxit educatiu. La pregunta clau és com garantir l'èxit escolar per al conjunt dels estudiants, i aquí, sens dubte, és on es fa necessari desplegar una diversitat de recursos, de camins i d'accions per tal que tothom,

independentment del seu punt de partida, hi pugui arribar. La diversitat, per tant, és el camí, és l'estratègia per arribar a un objectiu comú d'èxit educatiu per a tothom. És més, diversificar els camins per assolir l'èxit educatiu no s'ha de confondre amb generar marcs curriculars, pedagògics i relacionals de valor profundament desigual per a diferents grups socials. La igualtat en l'assoliment de les competències bàsiques per a tot l'alumnat és un objectiu al qual no pot renunciar cap sistema comprensiu i inclusiu.

El tercer i últim efecte de la diversitat com a mite és aquell que confon diferència amb desigualtat i que, en nom de l'acceptació, el respecte i la tolerància envers aquesta diferència, deixa inalterats els contextos, els mecanismes i els discursos legitimadors i reproductors de les múltiples desigualtats que operen al nostre sistema educatiu. En nom de la diversitat, del seu valor i la seva riquesa, es neutralitza la desigualtat i els seus impactes en l'acció quotidiana de docents, famílies i alumnat. En aquest sentit, és fonamental preguntar-se quines són les condicions dels centres educatius per fer front a la diversitat del seu alumnat i, encara més, quin és el tipus de diversitat al qual han de fer front. No podem oblidar l'impacte de l'efecte composició sobre les possibilitats d'acció dels centres (Thrupp, 1999) i, per tant, com dèiem abans, no podem fer discursos generalistes sobre l'atenció a la diversitat sense tenir en compte els detalls de la composició social dels diferents centres educatius del territori català.

Els docents que treballen en contextos de màxima complexitat social han de fer front, de forma quotidiana, a múltiples problemàtiques socials, econòmiques i emocionals vinculades amb la situació vital del seu alumnat i per a les quals sovint no se senten prou acompanyats i recolzats, i que, sens dubte, en condicionen l'acció pedagògica. De tal manera, els debats pedagògics sobre les formes d'agrupar l'alumnat, sobre les estratègies de personalització de l'aprenentatge o sobre nous models d'avaluació sovint queden condicionats per un dia a dia en què la urgència de les problemàtiques quotidianes supera les voluntats de reflexió i planificació a llarg termini i en què les condicions docents no sempre garanteixen l'estabilitat i la cohesió necessària per desplegar projectes i mirades duradores en l'espai i el temps. El mite de la diversitat, doncs, no ens ha de fer perdre de vista que la lluita contra la segregació escolar és un

requisit *sine qua non* perquè tots els centres educatius puguin desplegar l'acció educativa amb igualtat de condicions i, per tant, amb les mateixes possibilitats d'èxit.

### **Els mecanismes d'atenció a la diversitat: contradiccions, límits i omissions**

Els mecanismes d'atenció a la diversitat que operen dins els centres educatius són tan amplis com diversos. La normativa preveu un ampli conjunt de mesures que van des de les mesures generals adreçades a tot l'alumnat fins a les mesures específiques i extraordinàries (plans individualitzats, plans intensius de millora, diversificació curricular, unitats d'escolarització compartida, etc.) dirigides a l'alumnat amb necessitats de suport educatiu. Així mateix, la normativa estableix que les mesures específiques i extraordinàries només s'haurien d'aplicar un cop exhaurides les estratègies d'atenció a la diversitat desplegades dins l'aula ordinària amb caràcter general. No obstant això, s'ha constatat que les mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat han anat guanyant un pes progressiu al nostre sistema educatiu, sense explorar totes les possibilitats derivades de les mesures ordinàries (Escudero, 2007; Martínez Domínguez, 2005). En aquest apartat, doncs, ens centrarem en dues estratègies àmpliament esteses per gestionar l'atenció a la diversitat als centres d'educació secundària obligatòria del nostre país: els agrupaments per nivell i els programes de diversificació curricular.

#### *Els agrupaments per nivell o la segregació interna del sistema educatiu*

El sistema educatiu català es caracteritza, des de principis dels anys noranta, per una estructura educativa comprensiva, basada en un període formatiu obligatori i comú per a tot l'alumnat dels sis als setze anys i, per tant, incloent tota l'etapa d'educació primària i d'educació secundària obligatòria. En termes formals, doncs, la legislació no preveu la possibilitat d'agrupar els alumnes segons les seves capacitats. Tot i això, l'encara escassa recerca desenvolupada en aquest camp posa de manifest que a Catalunya existeix una pràctica generalitzada de segregació de l'alumnat per grups de nivell a l'interior dels centres, cosa que es tradueix en el fet que un de cada tres centres d'ESO agrupa l'alumnat segons «la seva capacitat» (Aymerich, Lloró, i Roca, 2011; Ferrer, 2011). De fet, segons dades de l'informe PISA 2009, els alumnes que

estudiaven en centres que no empraven l'agrupament per nivell eren només l'11 % del total, mentre que la resta ho feien en alguna o en totes les matèries. Aquestes dades, a més, contrasten amb la mitjana del conjunt de l'Estat espanyol i de l'OCDE, on un 39,9 % i un 31,9 % respectivament de l'alumnat de la mostra PISA estudiaven, en aquest mateix any, en centres on no s'agrupa l'alumnat per nivell en cap assignatura.

Els grups de nivell, doncs, han estat una de les respostes organitzatives més comunes dins els centres educatius catalans per gestionar la diversitat existent entre l'alumnat. No obstant això, es tracta d'un tema que no sempre ha estat objecte de debat públic i que, sovint, s'ha confinat a l'interior dels centres; a l'interior dels claustres. La forma d'agrupar l'alumnat, amb les conseqüències que comporta, és una de les principals preocupacions de nombrosos equips directius i, sovint, es converteix també en una de les principals fonts de conflicte entre el professorat. En aquest sentit, cal que el tema dels agrupaments passi a ser objecte de debat públic, obrint la «vida dels centres a un escrutini públic i democràtic» (Lynch i Baker, 2005, p. 140). Aquesta obertura no s'ha de confondre amb un escarni públic ni amb una voluntat fiscalitzadora, sinó que ha d'anar orientada a la necessitat d'alleugerir els claustres dels debats i les tensions quotidianes sobre aquesta qüestió i, sobretot, a la importància de disminuir l'enorme reproducció de les desigualtats socials que es genera a través d'aquests.

De fet, la recerca nacional i internacional sobre aquesta qüestió (Boaler, William, i Brown, 2000; Pàmies i Castejón, 2015) posa de manifest que els grups de nivell es converteixen en poderosos catalitzadors per explicar les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar de l'alumnat. Així, els grups de «baix nivell» no només estan sobrerrepresentats per alumnes d'origen migratori i de baix estatus socioeconòmic i cultural —cosa que posa en dubte el fet que la seva configuració estigui feta exclusivament per criteris de capacitat i rendiment—, sinó que, a més, tenen efectes negatius sobre la motivació, el rendiment i les expectatives educatives dels estudiants. Tal com afirmen Pàmies i Castejón (2015), els estudiants que estan en els grups de menys nivell estan subjectes a expectatives més baixes per part del seu professorat, reben menys estímuls per a l'aprenentatge i estan més exposats a

metodologies repetitives, a activitats que els infantilitzen i a relacions amb el professorat basades en el control i la punició del comportament. La segregació de l'alumnat en grups de nivell, doncs, polaritza els resultats del sistema educatiu, cosa que posa en dubte els principis d'equitat i cohesió social que han de caracteritzar tot sistema educatiu.

Atendre la diversitat a través de grups de nivell és, en definitiva, un oxímoron, precisament perquè els grups de nivell es caracteritzen per intentar reduir al màxim la diversitat acadèmica i social —cosa que, d'altra banda, és del tot impossible— a l'interior dels grups. Es tracta, doncs, d'una estratègia organitzativa que consolida tots els riscos de l'accepció de diversitat com a problema que hem explicat anteriorment, que impossibilita la interacció entre grups amb un rerefons diferent i que impedeix, en definitiva, la igualtat de drets de tot l'alumnat per desplegar la seva trajectòria educativa en igualtat de condicions.

#### *La diversificació curricular o els riscos de la condescendència pedagògica*

La diversificació curricular és una de les mesures específiques d'atenció a la diversitat previstes en la normativa catalana per a l'organització dels centres educatius. Aquests programes s'adrecen prioritàriament als alumnes dels dos darrers cursos de l'ESO (tercer i quart) i tenen per objectiu que els alumnes amb més dificultats acadèmiques puguin assolir els objectius i les competències bàsiques d'aquesta etapa educativa i obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria. Per fer-ho, estableixen un currículum i una metodologia diferent de l'establerta amb caràcter general que compta amb una organització de matèries més globalitzada, una major presència dels continguts de caràcter pràctic o una menor ràtio professorat-alumnat.

En altres publicacions (Tarabini, Curran, Montes, Parcerisa, 2015) ja hem explicat que els programes de diversificació curricular (PDC) es poden organitzar de formes molt diferents, no només en funció del suport institucional que hi donin les administracions educatives sinó també a partir de l'apropiació i la recontextualització del programa que en fan els diferents centres educatius. Així, mentre algunes administracions i alguns centres entenen la diversificació com un recurs més a partir del qual abordar de forma global i sistemàtica l'atenció a les diversitats als centres,



d'altres l'apliquen d'una forma més residual sense modificar les estructures ni les dinàmiques quotidianes de funcionament del centre. I d'aquestes concepcions i aplicacions diferents, se'n desprenen també impactes diferents.

No obstant això, l'objectiu de l'anàlisi que es presenta a continuació no és endinsar-se en les particularitats d'aplicació dels PDC en diversos contextos escolars ni tampoc en els seus impactes diferencials en funció d'aquestes particularitats, sinó que pretén posar de manifest algunes contradiccions que es deriven de la pròpia naturalesa d'aquestes mesures d'atenció a la diversitat, i alhora identificar alguns efectes dels programes que, tot i pensar-se amb vocació inclusiva, poden acabar convertint-se justament en el contrari, en formes d'exclusió d'experiències, aprenentatges i oportunitats educatives per als alumnes més desavantajats.

Ens centrem, en concret, en els efectes perniciosos del que Tenti Fanfani (2012) anomena la *condescendència pedagògica*, característica d'una bona part de les mesures compensatòries per atendre la diversitat i dels programes de diversificació curricular. La gran paradoxa dels PDC, de fet, és que, si bé es plantegen com una adaptació curricular i metodològica per als alumnes amb més dificultats, s'acaben equiparant amb una rebaixa del nivell per a aquells alumnes que es preveu que no aconseguiran el graduat amb els estàndards acadèmics establerts; una devaluació de continguts que, alhora, condueix a un títol devaluat. Aquesta equiparació dels PDC amb la rebaixa de nivell té nombroses implicacions en clau d'exclusió i inclusió educativa i posa de manifest alguns dels aspectes assenyalats anteriorment referents a les dificultats dels centres educatius per portar a terme una veritable educació comprensiva i comuna per a tot l'alumnat, que alhora atengui les particularitats i necessitats dels estudiants.

L'educació comprensiva i l'atenció ampliada a les diversitats continuen sent un repte per al nostre sistema educatiu que requereix no només de voluntat docent sinó també de mesures polítiques per fer possible aquest binomi. I, com hem assenyalat, els problemes per articular aquests dos aspectes de la pràctica pedagògica són especialment destacables als centres que concentren més dificultats. Així, els professionals que treballen en contextos amb unes problemàtiques educatives i

socials més grans han de fer front quotidianament al dilema següent: aplicar un currículum i una metodologia condescendent amb aquells alumnes que tenen més dificultats, per tal de garantir-ne, així, la retenció escolar i, en última instància, la graduació, o han de mantenir un currículum i una metodologia amb una exigència acadèmica alta que tendeix a expulsar bona part dels estudiants. En el fons es tracta de «triar» entre dos tipus d'exclusions: aquella que exclou directament de l'escola *versus* aquella que, tot i que actüi indirectament, exclou del coneixement educatiu. I aquest dilema no es pot resoldre únicament i exclusivament per part dels docents i les seves intervencions pedagògiques, sinó que requereix replantejaments en l'estructura i els continguts de l'educació secundària obligatòria al nostre país (Tarabini, 2017b).

Fent servir la terminologia d'Amartya Sen (2001), un dels riscos més clars dels PDC és que s'acabin convertint en modalitats d'inclusió incompletes o insuficients o, en paraules d'Inés Aguerro (2008), en formes d'exclusió per inclusió. Segons l'autora, hi ha tres grans formes d'exclusió educativa que han funcionat tant històricament com actualment: la marginació per exclusió total que implica estar fora del sistema i, en el nostre context, es concreta en la manca d'accés a les etapes educatives no obligatòries (especialment a l'educació infantil de primer cicle i a l'educació secundària postobligatòria); la marginació per exclusió primerenca, que fa referència a la sortida del sistema abans d'hora i que a Catalunya es concreta especialment en l'abandonament de l'ESO sense graduació un cop fets els setze anys, i la marginació per inclusió, que implica estar dins el sistema però sense aprendre, i es concreta en aspectes tals com la repetició, els grups de baix nivell o, per al cas que ens ocupa, la diversificació curricular amb la seva consegüent devaluació de credencials.

En aquest escenari, doncs, és cabdal ampliar el concepte d'*èxit educatiu* més enllà de la graduació de l'ESO. Sens dubte, garantir el graduat de l'ESO per a tots els estudiants té una importància cabdal, ja que les credencials en si mateixes obren o tanquen portes en el món educatiu i laboral. Però quin sentit té que els estudiants acabin l'escolarització obligatòria amb una credencial devaluada que no els permetrà seguir estudiant amb cap garantia d'èxit? Donar resposta a aquesta qüestió implica preguntar-se quins haurien de ser els coneixements escolars bàsics —que no és el

mateix que mínims— que hauria de garantir l'escolarització obligatòria, així com preguntar-se pels requisits d'una pràctica pedagògica que permeti connectar amb la vida quotidiana, amb els interessos i amb les necessitats de tots els estudiants (Zygnier, 2008). I això, lluny de ser una qüestió tècnica, és una qüestió eminentment política que afecta el moll de l'os de l'estructura curricular i organitzativa de l'ESO (Escudero, 2005), cosa que obliga a replantejar-se les característiques de la cultura escolar per tal que respongui a criteris de justícia i equitat. En aquest sentit, Amador Guarro (2005) planteja la necessitat d'una reconstrucció democràtica de la cultura escolar basada en plantejaments curriculars accessibles i culturalment rellevants per a tots els grups socials. Des d'aquesta perspectiva, no es tractaria només d'aplicar mesures d'atenció a la diversitat que actuen als marges del sistema, sinó de modificar precisament les pròpies bases en què se sustenta el sistema educatiu actual.

Tal com afirma Aguerro (2000), cal un nou paradigma en el camp educatiu que permeti repensar el sistema educatiu des de la mirada dels drets i de la justícia social. Perquè la responsabilitat de la institució escolar, en paraules de Mariano Fernández Enguita (2016), «no és reforçar la selecció, sinó adoptar les mesures necessàries perquè el gruix de l'alumnat, és a dir, la immensa majoria la superi amb èxit». I perquè això sigui possible la unitat del canvi no pot ser només l'alumne, ni l'aula, ni tan sols la mateixa escola. És el sistema educatiu com a tal el que necessita transformar-se, d'acord amb noves propostes curriculars, pedagògiques i d'organització que donin cabuda a tots els estudiants, per tal de garantir el seu aprenentatge.

## Conclusions

En aquest article hem vist algunes de les contradiccions i dels efectes en clau d'exclusió educativa del concepte de diversitat i dels mecanismes per gestionar-la. Hem posat de manifest que els conceptes importen perquè són els que generen els marcs mentals a partir dels quals cal desplegar les accions polítiques pedagògiques.

Així, la diversitat entesa com a problema ens fa actuar només sobre aquells que es perceben com a mancats o deficitaris, mentre que la diversitat entesa com a mite ens fa emfatitzar el valor de la diversitat sense desplegar cap acció concreta per

aconseguir-ne els beneficis, i es cau en la inacció política. Així mateix, hem vist que els mecanismes per atendre la diversitat que s'apliquen a l'interior dels centres sovint tenen efectes no intencionats que acaben excloent l'alumnat més desavantatjat de relacions, experiències i aprenentatges en les mateixes condicions que els seus companys.

Hem assenyalat que els agrupaments per nivell tenen contradiccions en la seva pròpia constitució i que, lluny de servir per generar una millor atenció a l'alumnat, acaben polaritzant les experiències i els resultats educatius, alhora que reforcen la desigualtat existent al nostre sistema educatiu. També hem subratllat que els programes de diversificació curricular, tot i desplegar-se amb una vocació inclusiva, tenen efectes contraproductius, pel fet de generar una devaluació curricular que difícilment permet als estudiants encarar el seu futur educatiu amb possibilitats d'èxit. Finalment, al llarg del text, hem argumentat que, més enllà de la voluntat docent —que sens dubte és necessària—, cal generar les condicions socials i pedagògiques per tal que tots els centres educatius del territori català puguin avançar de forma sostinguda en el desplegament de pràctiques educatives inclusives. La segregació escolar, la precarietat de les condicions de treball del professorat i la manca d'espais de reflexió i planificació docent són tres aspectes que actuen de forma especialment negativa en aquest sentit (Tarabini, 2017b).

Volem concloure aquesta reflexió reivindicant la necessitat d'articular un nou paradigma educatiu que posi la justícia escolar al centre del debat, en lloc de posar-hi l'atenció a la diversitat. La diversitat, com hem indicat, és el camí, és el mitjà, però no és la finalitat de l'acció pedagògica. La finalitat de l'escola és i ha de ser que tots els alumnes assoleixin l'èxit i això implica que tots puguin experimentar-se i demostrar-se competents. És necessari que tots puguin adquirir les competències lingüístiques, matemàtiques, socials, polítiques i tecnològiques que els permetran exercir la seva condició de ciutadans de ple dret (Ladson-Billings, 1995). I perquè això sigui possible, és fonamental que el món dels alumnes sigui una part integral de la pràctica educativa i que disminuïm les distàncies —sovint ruptures— entre el que implica «ser alumne» i el que implica «ser adolescent» (Dubet i Martuccelli, 1998).

La realitat, la història i les perspectives socials i culturals dels estudiants cal que siguin una part consubstancial de la pràctica educativa. Una escola, com diu Tonucci (2018), per a la vida i que tingui a veure amb la vida. Una escola que no separi i atomitzi les dimensions de l'experiència dels joves. Que no obligui a triar entre el món propi i el món escolar. Una escola que s'estructuri a partir de pràctiques de reconeixement, reciprocitat i respecte mutu entre els diferents agents educatius; basada en relacions i pràctiques de confiança. Perquè sense confiança —en un mateix i en l'altre— no es pot aprendre i no es pot assolir l'èxit. Es fa necessària una escola que generi sentit o, més ben dit, sentits en plural; que serveixi per a alguna cosa més enllà de la dimensió utilitària i instrumental que sovint s'atribueix a la «utilitat escolar» i que serveixi, en canvi, per comprendre la realitat, intervenir-hi i generar nous significats (Coll, 1988). Una escola que s'articuli amb la generació de significats de vida i per a la vida; que sigui rellevant i significativa per a les necessitats i les aspiracions dels nostres joves; per ampliar les seves oportunitats presents i els seus horitzons futurs.

En suma, cal pensar en una escola i un sistema educatiu en què deixem de parlar de l'atenció a la diversitat —que inevitablement ens fa pensar en accions específiques dirigides a «aquells no hi arriben» i que justament sempre són «els altres»— per posar al centre del debat els canvis necessaris que permetin donar sentit, presència i legitimitat a diferents formes d'aprendre, a diferents intel·ligències, a diferents habilitats; que permetin fer-les aflorar, fer-les cooperar, posar-les al centre de l'acció pedagògica. Perquè, en darrera instància, és la justícia, adreçada a promoure l'èxit educatiu a tot l'alumnat, la que ha de guiar la pràctica escolar.

## **Bibliografia**

- Aguerrondo, I. (2000). *Nuevo paradigma de educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: Una trilogía con final abierto. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1157-1178.

- Aymerich, R., Lloró, J. M., i Roca, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Boaler, J., William, D., i Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Bonal, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421.
- Bonal, X., i Rambla, X. (1999). The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 195-214.
- Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Casal, J., García, M., i Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-237.
- Cela, J. (2018). Jaume Cela: «Els mestres hem de fer bones persones». *Catorze*. Recuperat el 21 de maig, de <http://www.catorze.cat/noticia/6883/jaume/cela/mestres/hem/fer/bones/persones>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Dubet, F., i Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89.
- (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Essomba, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya: Debat en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo.
- Fernández Enguita, M. (27 setembre 2016). Siete ideas para un compromiso por la educación. 6: Autonomía transparente y responsable. *Cuaderno de Campo*. Recuperat de <http://blog.enguita.info/2016/09/>
- Ferrer, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. Dins R. Young (ed.), *Untying the text: A post-structural anthology* (p. 48-78). Boston: Routledge i Kegan Paul.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-48.
- Ladson-Billings (1995). But that's just good teaching!: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Lynch, K., i Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), 1-31.

- Pàmies, J., i Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-348.
- Rist, R. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301. [Traducció de l'obra original de 1970]
- Sen, A. (2001). *Social exclusion: Concept, application and scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Tarabini, A. (2017a). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2017b). *Dossier de premsa: 'L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar'*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2015). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: Un análisis comparado del concepto de éxito escolar. Dins A. Tarabini (ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (p. 25-44). Madrid: Síntesis.
- Tenti Fanfani, E. (coord.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic!*. Londres: Open University Press.
- Tonucci, F. (2018). Francesco Tonucci: La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *Revista de Educación y Cultura*. Recuperat el 21 de maig, de <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/francesco-tonucci-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>
- Uslaner, E. M. (2010). Segregation, mistrust and minorities. *Ethnicities*, 10(4), 415-434.
- Zygnier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.



Per citar aquest article:

Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 153-175.

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



---

# Implementació de l'emprenedoria a la formació professional.

## La situació dels centres educatius a la demarcació de Lleida

### Implementation of entrepreneurship in vocational training. The situation at the various educational centers in the Lleida region

---

Nicolau Galdeano Garcia,<sup>a</sup> Dolors Gutiérrez Martos,<sup>b</sup>  
Teresa Argilés Aluja,<sup>c</sup> Lluís Herrera Llop<sup>d</sup> i Joan Tahull Fort<sup>e</sup>

<sup>a</sup> Inspector del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

<sup>b</sup> Professora de formació professional. A/e: [mgutie43@xtec.cat](mailto:mgutie43@xtec.cat)

<sup>c</sup> Professora de formació professional.

<sup>d</sup> Professor de formació professional. A/e: [lherrera@xtec.cat](mailto:lherrera@xtec.cat)

<sup>e</sup> Professor de formació professional. A/e: [joantfort@geosoc.udl.cat](mailto:joantfort@geosoc.udl.cat)

Equip ICE Implementació de l'Emprenedoria a l'FP,  
de la Universitat de Lleida.

Data de recepció de l'article: 12 de març de 2018

Data d'acceptació de l'article: 21 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.112

#### Resum

Aquest article pretén analitzar el grau d'implementació de l'emprenedoria als centres de formació professional (FP) de la província de Lleida. Actualment ens trobem en un període social, cultural i econòmic de canvis vertiginosos. En aquest escenari, els centres educatius de secundària —especialment, els de formació professional— han d'orientar, capacitar i preparar l'alumnat per adaptar-se a entorns flexibles i complexos. L'emprenedoria permet als alumnes desenvolupar habilitats i estratègies fonamentals: resolució de conflictes,

responsabilitat, treball i gestió d'equips, creativitat i innovació, interès per millorar...

L'article presenta dades quantitatives obtingudes dels trenta-quatre centres públics i privats de la província de Lleida que imparteixen FP: vint-i-vuit de titularitat pública i sis més de titularitat privada. Per obtenir les dades, es va preparar un formulari que es va enviar telemàticament a tots els centres el dia 27 de febrer de 2017. A partir de les dades obtingudes, s'han detectat set centres emprenedors, en els quals l'emprenedoria és una línia estratègica de treball definida expressament al seu Projecte educatiu de centre (PEC) i l'emprenedoria es treballa de manera transversal a totes les matèries.

### **Paraules clau**

Societats complexes, educació, formació professional, innovació i alumnat.

### **Abstract**

This study aims to analyze the degree of implementation of entrepreneurship in vocational training centers in Lleida province. We are currently in a social, cultural and economic period of vertiginous changes. In this scenario, secondary schools and especially vocational training centers should guide, train and prepare students to adapt to flexible and complex environments. Entrepreneurship allows students to develop fundamental skills and strategies: conflict resolution, responsibility, work and team management, creativity and innovation, interest in improvement, etc.

This article presents quantitative data obtained from a total of 34 public and private schools in Lleida province (28 public and 6 private). To obtain these data, a form was prepared and sent telematically to all the centers on February 27, 2017. Seven entrepreneurial schools have been detected where entrepreneurship is a strategic line expressly defined in the educational school project (PEC, from the Catalan), running transversally through all subjects.

### **Keywords**

Complex societies, education, vocational training, innovation and students.

## **Introducció**

En aquest article s'aporten dades significatives sobre el grau d'implementació de l'emprenedoria als centres educatius de formació professional (FP) públics i privats de la província de Lleida. Membres de l'Equip ICE Implementació de l'Emprenedoria a l'FP, adscrit a la Universitat de Lleida, van dur a terme la investigació durant el 2017. L'article, doncs, pretén mostrar i fer visibles les activitats emprenedores que es duen

a terme als centres educatius, a més de donar rellevància a les més significatives, perquè puguin esdevenir model i referència per a la resta de centres.

Durant els darrers anys s'estan produint importants transformacions socials, culturals i econòmiques a les societats avançades, també a Catalunya i a la província de Lleida. Les tecnologies de la informació i la comunicació s'han instal·lat a la vida de les persones i han transformat societats, famílies i professions (Castells, 2001). Són igual de rellevants la globalització i la crisi econòmica, que han donat peu a la creació d'un mercat laboral incert i desigual amb taxes de precarietat i atur altes (Beck, 1998). Actualment és important i difícil valorar l'arribada imminent de la robotització en tots els àmbits de la vida de les persones, cosa que canvia radicalment enfocaments, entorns i tasques (Ortega, 2016). En els últims anys, tant en la societat com en l'educació als països desenvolupats s'han produït transformacions ràpides i intenses, cosa que ha fet canviar ràpidament estructures, metodologies, processos i dinàmiques (Tahull, 2016).

Actualment, la nostra societat viu un canvi de paradigma i els ciutadans han d'adaptar-se als canvis accelerats i vertiginosos. En aquest escenari, els centres educatius tenen un paper fonamental per orientar i situar l'alumnat en entorns complexos i canviants. Cal introduir a les aules metodologies innovadores per capacitar els ciutadans i futurs treballadors en les competències clau que hauran de tenir per poder-se adaptar als processos econòmics del segle XXI (Fernández Enguita, 2010). Drucker (1985) destaca que en aquest procés s'exigeixen capacitats d'innovació i emprenedores per als futurs treballadors que actualment s'estan formant: «la innovació és una eina específica dels empresaris innovadors, el mitjà amb el qual aprofiten el canvi com una oportunitat per implementar un negoci diferent. Aquesta disciplina es pot aprendre i practicar» (p. 18).

La formació professional està immersa en un procés de transformació constant i ràpida, d'innovació i d'adaptació de l'educació dirigida a entorns laborals flexibles. Als centres educatius s'ha instal·lat progressivament el treball per competències amb l'objectiu de formar professionals capacitats, versàtils, autònoms i adaptables

destinats a un mercat laboral dinàmic i incert (Fandos, Renta, Jiménez, i González, 2017).

L'article 40f de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) estableix que la formació professional ha d'«aferrar l'esperit emprenedor per al desenvolupament d'activitats i iniciatives empresarials» (p. 1309). La formació professional ha de professionalitzar necessàriament l'alumnat. En aquest sentit, el foment de l'emprenedoria és un principi essencial del sistema educatiu català, enunciat a l'article 2.1 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), en el qual s'estableix que l'alumnat ha d'adquirir estratègies per impulsar la seva pròpia trajectòria vital, també professional, sigui en un projecte propi o dins d'una organització.

Específicament per als cicles formatius, hi ha la Llei 10/2015, de 19 de juny, per a la formació i la qualificació professional de Catalunya, que en el títol cinquè diu: «l'impuls a l'emprenedoria i la innovació en la formació professional» (p. 5). En el punt 4 del document *Ofensiva del país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*, el Departament d'Ensenyament de Catalunya estableix la necessitat dels centres educatius de la «innovació metodològica i didàctica a les aules: la simplificació dels currículums, l'impuls del treball competencial i l'avaluació formativa com a estratègies en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en l'orientació educativa» (p. 29). Al mateix punt estableix «la promoció de l'emprenedoria a totes les etapes educatives com a sistema per a l'autoconeixement de l'alumnat, afavorir la creativitat i la innovació, i també per desenvolupar valors relacionats amb l'emprenedoria» (p. 29).

Segons Hytti i O'Gorman (2004), el fet d'ensenyar i transmetre valors emprenedors implica que l'organització ha d'assenyalar clarament els seus objectius. Si es pretén augmentar el coneixement teòric, la forma més adequada és organitzant seminaris o conferències. Quan l'objectiu és educar els alumnes sobre les capacitats empresarials, el mètode més idoni consisteix a involucrar-los amb metodologies d'aprenentatge més actives; quan es pretén formar persones per tal que siguin emprenedores, s'haurien de preparar simulacions o jocs de rol en un entorn controlat. Arasti, Falavarjani, i Imanipour (2012) consideren també realitzar activitats com discussions en grup i projectes en grup; a més a més, també afegeixen la

resolució de problemes com a estratègia educativa útil per desenvolupar l'educació emprenedora dels alumnes.

Actualment, a tots els centres públics i privats de formació professional de Catalunya, s'introdueix l'emprenedoria en major o menor grau. A tots els plans d'estudis s'integra el mòdul d'empresa i iniciativa emprenedora amb una durada de 66 hores. També es desenvolupa la temàtica en els mòduls de síntesi i projectes. El docent ha de transmetre coneixements, metodologies i competències dins de l'aula.

### **Metodologia**

L'objectiu d'aquest estudi consisteix a detectar els centres educatius de formació professional altament emprenedors de la província de Lleida. En aquest sentit, es consideren centres altament emprenedors aquells centres de secundària que han incorporat a totes les matèries del currículum l'emprenedoria de manera significativa, innovadora i transversal. Per tal de detectar-los s'ha dissenyat un formulari (disponible a l'annex), el qual té dos itineraris: al primer es destaquen els centres educatius que incorporen l'emprenedoria de manera transversal a totes les matèries i aquesta línia de treball està definida dins del Projecte educatiu de centre (PEC); el segon fa referència als centres que fan activitats innovadores d'emprenedoria de manera esporàdica en una matèria o més d'una.

La metodologia d'aquesta recerca té un enfocament quantitatiu, és de naturalesa descriptiva i està centrada en les descripcions dels equips directius dels centres de secundària i dels col·legis privats de formació professional. L'estudi pretén ser una explicació d'una realitat educativa desenvolupada pels mateixos centres. Aquesta recerca no és experimental (en cap moment s'han manipulat les variables, solament s'han analitzat), també és de tipus transaccional, i la informació s'ha aconseguit en un període de temps concret. El qüestionari va ser validat, en un primer moment, per experts tot considerant la pertinència i l'adequació dels ítems als objectius de l'estudi. Posteriorment, es va enviar a deu jutges —tots experts en la matèria (professors d'universitat i professors de formació professional)—, i se'ls va demanar que indiquessin el nivell d'adequació i pertinència de cada pregunta; també se'ls va convidar a corregir i presentar propostes de millora.

El formulari té dues parts: una per als centres emprenedors i l'altra per als centres que fan alguna activitat d'emprenedoria.

A) Per als centres emprenedors:

- Prestació de serveis de suport a les empreses de l'entorn mitjançant una carta de serveis per part del centre i el seu professorat.
- Organització i participació tècnica per a la creació d'empreses.
- Organització de formació tècnica per a la creació d'empreses.
- Identificació de les tecnologies de futur associades a les famílies professionals que s'imparteixen.

A més, se'ls preguntava sobre els projectes que estan desenvolupant:

- Objectius operatius.
- Indicadors de resultats.
- Habilitats transversals que es treballen: comunicativa, digital...
- Estudi de viabilitat.
- Estudi de riscos.

B) Per als centres que fan alguna activitat d'emprenedoria:

- Nom del projecte.
- Nivell educatiu: FP de grau mitjà o superior.
- Família professional.
- Cicle formatiu.
- Centre educatiu/localitat.
- Responsable del projecte.

Per fer l'estudi s'ha parlat amb tots els directors dels centres públics i privats de formació professional de Lleida i se'ls ha animat a col·laborar en la investigació. Tots hi han participat voluntàriament facilitant dades. El formulari se'ls va enviar telemàticament el dia 27 de febrer de 2017. Els equips directius el van anar contestant fins al dia 1 de juny de 2017. Han participat en l'estudi els 34 centres públics i privats de la demarcació de Lleida, 28 dels quals són de titularitat pública i 6 són privats. El contacte i la tramesa de dades sempre l'han fet directors dels centres i equips directius. Després d'enviar el formulari s'ha establert una via de contacte



contínua amb tots els centres educatius a través del correu electrònic i també per telèfon per tal de poder matisar les dades obtingudes i ajudar a respondre de manera adient el qüestionari. Alguns centres educatius han respost de manera parcial el formulari i se'ls ha animat a completar i desenvolupar determinats aspectes que s'havien demanat. Els centres emprenedors detectats s'han contrastat amb informació de la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial de la Generalitat de Catalunya.

### **Els resultats de l'estudi**

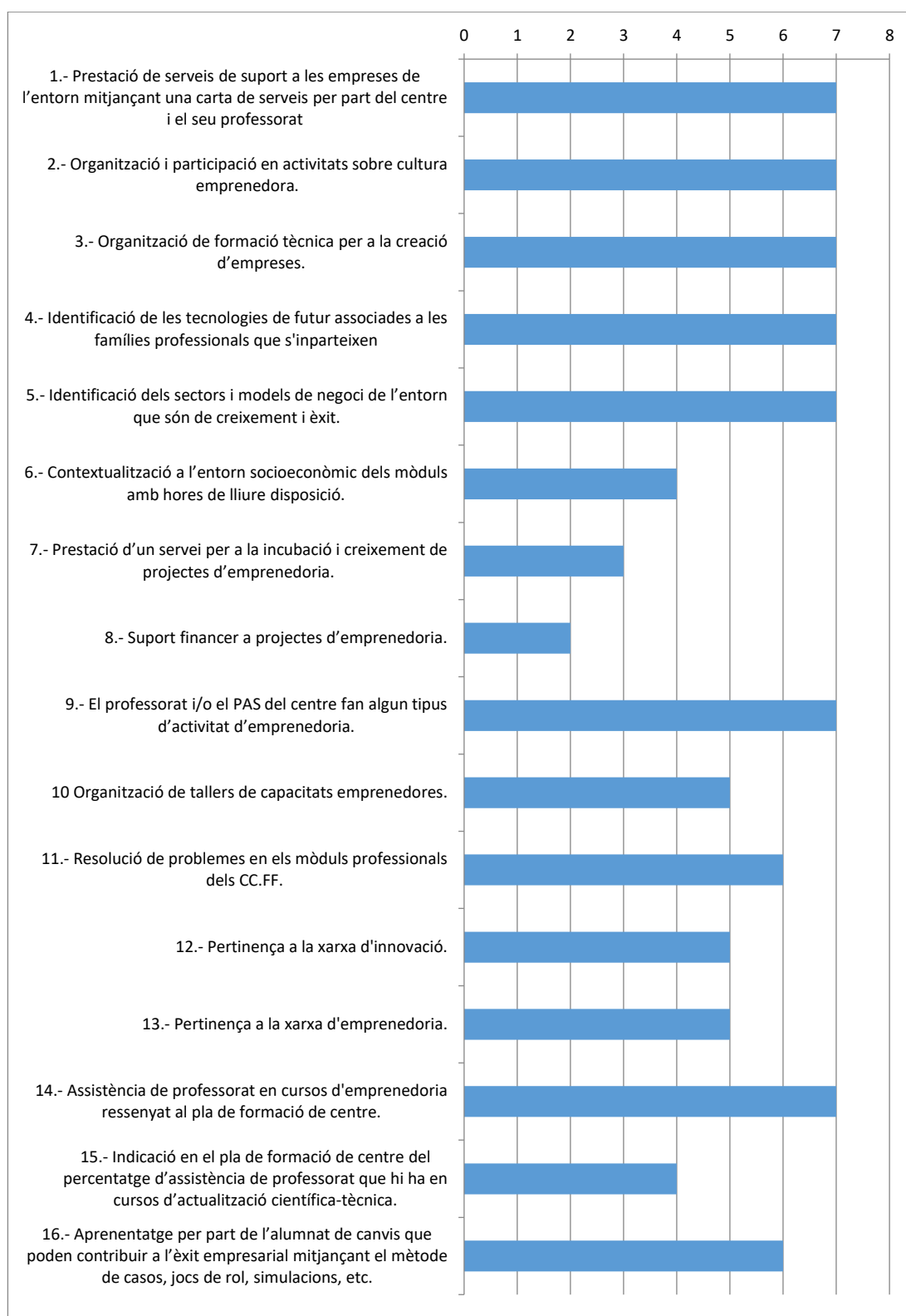
Set centres educatius de formació professional han respost ser centre emprenedor, dels quals quatre són públics i tres privats.<sup>1</sup> En ser preguntats sobre les accions fetes, els set centres emprenedors manifesten fer diverses activitats: a la taula 1, s'hi expressen les respostes en una escala de 0 a 7 (0 quan cap centre emprenedor realitza l'activitat proposada i 7 quan tots els centres innovadors la realitzen). Les activitats realitzades són les que es detallen a la taula:

- Prestació de serveis de suport a empreses de l'entorn a través d'una carta de serveis per part del centre i el professorat.
- Organització i participació en activitats sobre cultura emprenedora.
- Organització de formació tècnica per a la creació d'empreses.
- Identificació de les tecnologies de futur associades a les famílies professionals que imparteixen.
- El professorat i/o el personal d'administració i serveis (PAS) del centre fan algun tipus d'activitat d'emprenedoria.
- Identificació dels sectors i models de negoci de l'entorn que són de creixement i èxit.
- Assistència del professorat a cursos relacionats amb l'emprenedoria (desenvolupament de competències personals o tècniques de gestió i creació d'empreses) ressenyats al pla de formació del centre.

TAULA 1

---

1. Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida (Lleida), Escola d'Ostalària Les - Val d'Aran (Les), La Salle Mollerussa (Mollerussa), La Salle La Seu d'Urgell (la Seu d'Urgell), Ilerna de Lleida, Institut Escola del Treball (Lleida), Institut Caparrella (Lleida).

*Representació de les accions realitzades sobre emprenedoria als centres educatius*

FONT: Elaboració pròpia.

Els centres que disposen d'una carta de serveis d'emprenedoria són més visibles i propers a les institucions i empreses de l'entorn. També organitzen activitats formatives sobre emprenedoria destinades a l'alumnat i al professorat. Pretenen identificar els sectors de negoci de la comunitat i les tecnologies més adients per desenvolupar en cada família professional. Sis centres han seleccionat dues tasques relacionades amb l'emprenedoria:

- Resolució de problemes en els mòduls professionals dels cicles formatius (Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida, La Salle Mollerussa, La Salle La Seu d'Urgell, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).
- Aprenentatge per part de l'alumnat de canvis organitzatius, millores i/o aplicacions tecnològiques per tal de contribuir a l'èxit empresarial a través del mètode de casos, jocs de rol, simulacions... (Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida, La Salle Mollerussa, La Salle La Seu d'Urgell, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).

El treball per reptes i la implementació de projectes innovadors sobre emprenedoria han estat factors clau per motivar l'alumnat. En un cas, un dels centres ha manifestat que no fa el mètode per casos ni tampoc jocs de rol o simulacions perquè ja fa pràctiques reals. Tots els alumnes de formació professional fan pràctiques a les empreses. Cinc centres manifesten fer les tres tasques següents:

- Organització de tallers de capacitats emprenedores (La Salle Mollerussa, La Salle La Seu d'Urgell, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).
- Participar a la xarxa d'innovació (Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida, La Salle Mollerussa, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).
- Formar part d'una xarxa d'emprenedoria (Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida, La Salle Mollerussa, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).

Dos centres que no han marcat aquests ítems al formulari han manifestat que treballen les capacitats emprenedores de manera transversal, tot i que ells no organitzen directament tallers concrets per desenvolupar-les. Els centres més allunyats de la ciutat de Lleida han manifestat que no formen part de cap xarxa d'innovació ni emprenedoria. Per a aquests centres, la distància és determinant per no participar-hi i no assistir a les reunions periòdiques que es convoquen, gairebé sempre a les grans ciutats.

Quatre centres educatius fan les accions següents:

- Contextualització a l'entorn socioeconòmic (empreses, institucions i organitzacions empresarials, tecnologies, oportunitats...) dels mòduls amb les hores de lliure disposició (La Salle Mollerussa, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).
- Indicació del percentatge d'assistència a cursos d'actualització científicotècnica al pla de formació del professorat del centre (La Salle La Seu d'Urgell, Ilerna de Lleida, Institut Caparrella de Lleida i Institut Escola del Treball de Lleida).

Aquests introdueixen específicament la contextualització de l'entorn socioeconòmic dels mòduls amb les hores de lliure disposició i també incorporen el percentatge d'assistència del professorat als cursos d'actualització científicotècnica al pla de formació del centre. Pel que fa al servei d'incubació de projectes emprenedors, només tres centres l'impulsen directament dins de la mateixa escola:

- La Salle Mollerussa, amb el projecte «Motor empresa», ofereix suport tècnic i econòmic, i cedeix un espai per incubar projectes empresarials.
- Ilerna de Lleida ofereix assessorament tècnic amb experts i organitza un premi per promoure l'emprenedoria.
- L'Institut Escola del Treball (Lleida) ha implantat el servei E-Lab que fomenta i desenvolupa projectes emprenedors.

També es preguntava als centres educatius sobre altres possibles tasques que duien a terme i que no estaven recollides al formulari. Les respostes han estat les següents (sense concretar el centre):

- Foment d'habilitats i capacitats emprenedores per a l'alumnat.

- Realització de projectes de transferència.
- Treball en metodologia de l'aprenentatge basat en problemes (ABP).
- Realització d'activitats d'impuls de l'emprenedoria.
- Realització de concursos per tal d'impulsar l'emprenedoria.
- Gestió dels mòduls de síntesi i projectes amb el denominador comú de l'emprenedoria.

La segona pregunta de l'estudi fa referència a la concreció dels projectes. Les preguntes del formulari s'han presentat de manera que els responsables dels centres havien de desenvolupar i explicar els temes plantejats. A la pregunta 2.1, sobre els objectius operatius (taula 2), els centres han marcat un total de tres objectius diferents, que han estat agrupats en cinc categories. Aquesta categorització permet fer una visualització per àrees. Al quadre següent es presenta el total de les respostes (no s'ha especificat per centres educatius):

TAULA 2

*Objectius operatius descrits pels centres*

<p><b>Fomentar les actituds i les aptituds emprenedores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Desenvolupar actituds i comportaments relacionats amb l'emprenedoria.</li> <li>— Treballar la creativitat i les inquietuds.</li> <li>— Fomentar els valors del treball en equip i cooperatiu.</li> <li>— Estimular l'esperit de responsabilitat.</li> <li>— Potenciar l'habilitat comunicativa i la capacitat d'expressió.</li> <li>— Millorar i fomentar l'actitud emprenedora de l'alumnat.</li> <li>— Millorar i fomentar la creativitat i la innovació.</li> <li>— Aprofitar les potencialitats de l'alumnat.</li> <li>— Desenvolupar la cultura emprenedora als cicles formatius.</li> </ul>
<p><b>Impulsar l'emprenedoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Realitzar un pla global de suport als joves emprenedors que vulguin crear la seva pròpia empresa.</li> <li>— Llançament empresarial (<i>start-ups</i>).</li> <li>— Creació de nous instruments, serveis i productes, especialment destinats als emprenedors.</li> <li>— Crear xarxes destinades a posar aquests instruments a disposició del públic.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dissenyar, experimentar i validar nous enfocaments d'assessorament i formació.</li> <li>— Oferir condicions especials als nous projectes empresarials viables promoguts per les persones emprenedores en matèria d'informàtica, assegurances i altres àmbits d'interès empresarial.</li> <li>— Donar suport a projectes empresarials viables promoguts per persones emprenedores que no disposen de les garanties ni els avals necessaris per accedir als crèdits del sistema financer tradicional.</li> <li>— Ajudar els nous emprenedors que vulguin posar en marxa una empresa, a través d'entitats col·laboradores que, de manera personalitzada, donen informació i assessorament en tots els aspectes que calguin per tal de poder iniciar una activitat empresarial.</li> </ul>
<p><b>Aprendre a treballar per projectes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Conèixer les normes del treball en grup.</li> <li>— Donar estratègies a l'alumnat per poder dur a terme un projecte.</li> <li>— Adquirir estratègies per resoldre diferents situacions i resoldre possibles problemes.</li> <li>— Professionalitzar la transferència del coneixement.</li> <li>— Treballar en projectes reals que cobreixin necessitats reals.</li> <li>— Aprenentatge pràctic.</li> </ul>
<p><b>Atenció a la diversitat i formació integral de l'alumnat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Atendre la diversitat grupal desenvolupant els diferents tipus d'intel·ligències.</li> <li>— Promoure les idees innovadores.</li> <li>— Formació integral de l'alumnat en tres àmbits: personal, professional i empresarial.</li> <li>— Visualitzar el talent de l'alumnat.</li> </ul>
<p><b>Fomentar l'autoocupació i la inserció laboral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Augmentar la possibilitat d'inserció laboral de l'alumnat amb èxit.</li> <li>— Promoure la implementació i el desenvolupament d'estratègies metodològiques que augmenten les capacitats emprenedores i de creació d'empreses o d'autoocupació.</li> <li>— Fomentar l'autoocupació de l'alumnat amb projectes de microempreses.</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia.

A la pregunta 2.2 es fa referència als indicadors de resultats (taula 3). En total s'han definit divuit indicadors que s'han agrupat en cinc categories per tal de facilitar-ne la comprensió: participació en activitats formatives, millora de les competències i els resultats, millora en el reconeixement intern i extern, millora de la satisfacció i increment de l'autoocupació.

TAULA 3

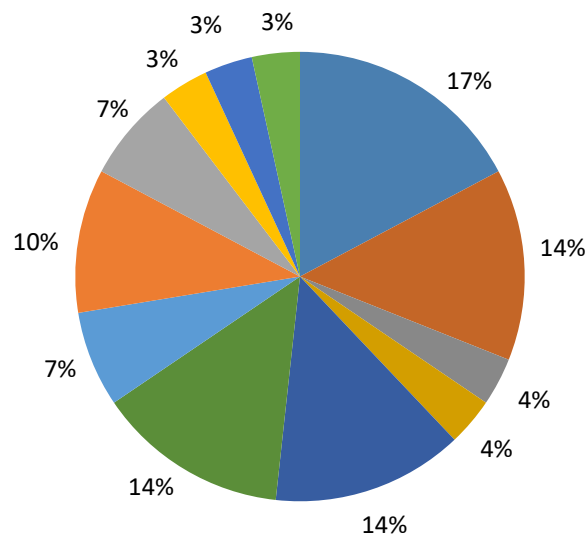
*Indicadors de resultat descrits pels centres*

<p><b>Participació en activitats formatives</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Seminari de generació d'idees de negoci.</li> <li>— Jornades d'emprenedoria.</li> <li>— Visites a viviers d'empresa.</li> <li>— Nombre d'alumnes que participen al campament d'emprenedoria.</li> <li>— Nombre d'alumnes que participen a les visites a empreses.</li> <li>— Nombre d'alumnes que participen a les xerrades d'emprenedoria.</li> </ul>
<p><b>Millora de les competències i els resultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Millora de les competències comunicatives de l'alumnat.</li> <li>— Millora dels resultats acadèmics.</li> <li>— Increment en la qualitat dels projectes desenvolupats.</li> <li>— Millora de les competències transversals.</li> <li>— Nombre de tècniques i/o programes assolits: resolució de problemes i mètode IDEAR.</li> <li>— Nombre de tècniques i/o programes assolits: aprendre a cooperar i cooperar per aprendre.</li> </ul>
<p><b>Millora en el reconeixement intern i extern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Presentació de projectes a concursos.</li> <li>— Augment en els reconeixements dels concursos externs.</li> <li>— Difusió en mitjans de comunicació dels premis d'emprenedoria.</li> <li>— Nombre de projectes d'emprenedoria presentats a concursos externs.</li> <li>— Nombre de projectes presentats al concurs d'emprenedoria del centre.</li> <li>— Nombre de projectes presentats a concursos de fora del centre.</li> </ul>
<p><b>Millora de la satisfacció</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Enquestes de satisfacció.</li> </ul>
<p><b>Increment de l'autoocupació</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Grau d'autoocupació de l'alumnat.</li> </ul>

FONT: Elaboració pròpia.

Les respostes a la pregunta 2.3 sobre les habilitats transversals que s'introdueixen a l'aula es presenten en el gràfic següent (figura 1), en el global dels set centres emprenedors:

FIGURA 1  
*Habilitats transversals*



FONT: Elaboració pròpia.

Els centres emprenedors destaquen per desenvolupar a les aules sobretot, les habilitats comunicatives (17%), digitals (14%), de treball i gestió d'equips (14%), i creativitat i innovació (14%). Els percentatges més baixos corresponen a la resiliència, l'interès per millorar, la capacitat de planificació i gestió, l'aspecte actitudinal i la sociabilitat.

Les respostes dels set centres emprenedors a les preguntes 2.4, 2.5 i 2.6 del formulari sobre l'estudi de la viabilitat, l'estudi de riscos i l'estudi de sostenibilitat, es mostren a la taula següent:



TAULA 4

*L'estudi de la viabilitat, l'estudi de riscos i l'estudi de sostenibilitat*

	<b>Estudi de la viabilitat</b>	<b>Estudi de riscos</b>	<b>Estudi de la sostenibilitat</b>
<b>Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida</b>	Integració de les activitats emprenedores com a línia clau en totes les activitats i matèries impartides pel centre.	Es treballa en la matèria de formació i orientació laboral (FOL) a les aules teòriques i es va introduint de forma pràctica a les aules taller.	Es treballa en la matèria de FOL a les classes teòriques i es va introduint de forma pràctica a les aules taller.
<b>Escola d'Ostalaria Les - Val d'Aran</b>	S'integra en els projectes de l'alumnat: viabilitat econòmica i adaptació a l'entorn i als canvis.	Anàlisi DAFO (debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats), adaptat a totes les situacions i projectes, amb actuacions singulars de l'escola.	S'adapten els negocis a situacions de mercat. L'alumnat elabora la imatge corporativa i els cartells del centre.
<b>La Salle Mollerussa</b>	Els plans d'empresa de l'alumnat integren l'estudi de viabilitat.	Els plans d'empresa de l'alumnat integren l'estudi de riscos.	L'alumnat estudia la sostenibilitat de cada projecte amb la supervisió del professorat.
<b>La Salle La Seu d'Urgell</b>	Integrat en els projectes de l'alumnat.	Interès d'empreses especialitzades per implementar projectes presentats per l'alumnat.	El centre té una comissió d'emprenedoria interetapes que programa, organitza i desenvolupa activitats com a eix estratègic de centre.
<b>Ilerna de Lleida</b>	Estudi previ a la presentació dels projectes. S'estudia si es disposa dels recursos necessaris per fer el projecte i, si no és així, el centre cerca els recursos per desenvolupar el projecte.	La direcció facilita els mitjans per fer un estudi dels riscos previ a la presentació del nou projecte i així minimitzar-los.	El projecte d'emprenedoria és a llarg termini. L'emprenedoria és un eix important; tots els projectes tenen continuïtat en el temps.
<b>Institut Escola del Treball</b>	Programa de gestió del talent per donar visibilitat als projectes, potenciar la formació extracurricular i la transferència de coneixement.	Anàlisi DAFO.	Equip ID (equip impulsor d'iniciatives i desenvolupament dels serveis i integració en la documentació estratègica).
<b>Institut Caparrella</b>	A través de tallers i xerrades amb emprenedors, visites a viviers d'empreses i la presentació de projectes a concursos.	Anàlisi DAFO.	Activitats anuals amb emprenedors i empreses del seu sector professional a través de l'equip Millora Emprèn. Per a alumnes i docents.

FONT: Elaboració pròpia.

Les preguntes 2.7, 2.8 i 2.9 del formulari fan referència als aspectes pedagògics que fomenten la creativitat, el treball autònom i col·laboratiu. Les respostes es mostren a la taula següent:

TAULA 5

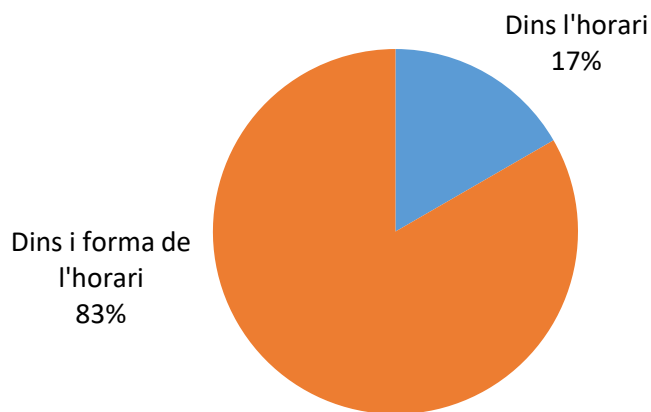
*La creativitat, el treball autònom i el treball col·laboratiu*

	<b>La creativitat</b>	<b>El treball autònom</b>	<b>El treball col·laboratiu</b>
<b>Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida</b>	Participació a concursos, fires i activitats fora del centre en els diferents nivells educatius.	En les activitats hi ha un treball grupal i un desenvolupament autònom.	Simulació d'un servei de restaurant que implica treball col·laboratiu.
<b>Escola d'Ostalaria Les - Val d'Aran</b>	S'ha preparat una aula botiga on s'ofereixen els productes dels alumnes. L'alumnat elabora la imatge corporativa del centre.	Realització de projectes individuals tutoritzats. Fomentar el treball individual i autònom.	Aplicació de la tècnica <i>brain storming</i> en la fase inicial dels projectes i projectes específics en els quals participa el centre.
<b>La Salle Mollerussa</b>	Emprenedoria i innovació, pautes donades en les mateixes xarxes.	Es desenvolupa principalment a través del treball en grup.	Programa CREA que desenvolupa el centre.
<b>La Salle La Seu d'Urgell</b>	Projecte Joc, que fomenta la creativitat a través del joc. Tallers del programa E2 de GLOBALleida.	Donant responsabilitat a l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.	S'ha implementat en diferents mòduls el treball per reptes, modificant la metodologia i treballant les actituds que demanen les empreses.
<b>llerna de Lleida</b>	A través del campament d'emprenedoria i innovació. Els plans d'empresa han de basar-se en la creativitat.	Es proposen activitats de resolució de problemes. El professorat guia l'alumne per tal que solucioni autònomament els reptes.	Es fomenta la col·laboració dels diferents cicles en el desenvolupament de projectes.
<b>Institut Escola del Treball</b>	<i>Networking</i> , treball per projectes, reptes, <i>flipped classroom</i> , tallers i activitats de creativitat.	ABP, reptes, <i>flipped classroom</i> incloses en les programacions.	ABP, quinzena del <i>networking</i> , concurs Emprèn, classes de FOL i d'empresa i iniciativa emprenedora (EIE) integrades per l'alumnat de diferents cicles, coordinació de projectes i mòdul EIE.
<b>Institut Caparrella</b>	Dinàmiques de grup, campus d'emprenedoria, model <i>canvas</i> , <i>elevator pitch</i> , iFest Imagine, gamificació, jocs per motivar i crear, pensament lateral.	Responsabilitat, resolució de conflictes, iniciativa i treball en equip.	Objectius i motivacions comuns, rols definits en els equips de treball.

FONT: Elaboració pròpia.

La pregunta 2.10 fa referència al desenvolupament del projecte dins i fora de l'horari lectiu. La figura 2 mostra els resultats obtinguts, en el global dels set centres emprenedors:

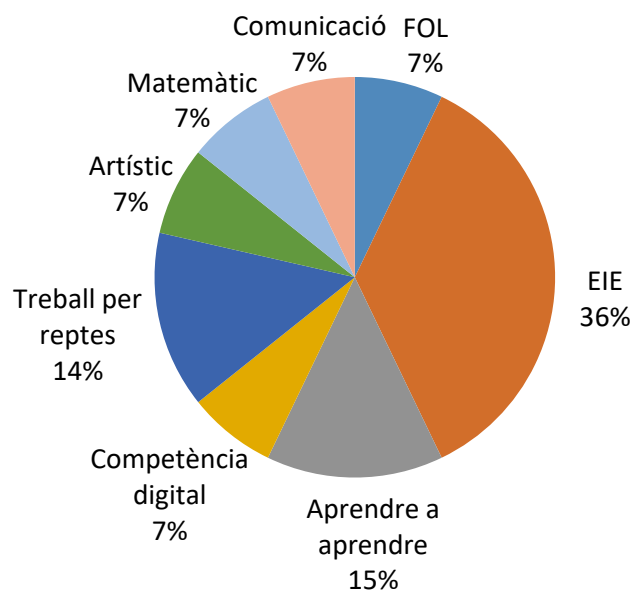
FIGURA 2  
*Desenvolupament del projecte realitzat dins de l'horari lectiu*



FONT: Elaboració pròpia.

A continuació, el gràfic (figura 3) mostra els resultats de la pregunta 2.11 sobre els àmbits curriculars, en el global dels set centres emprenedors:

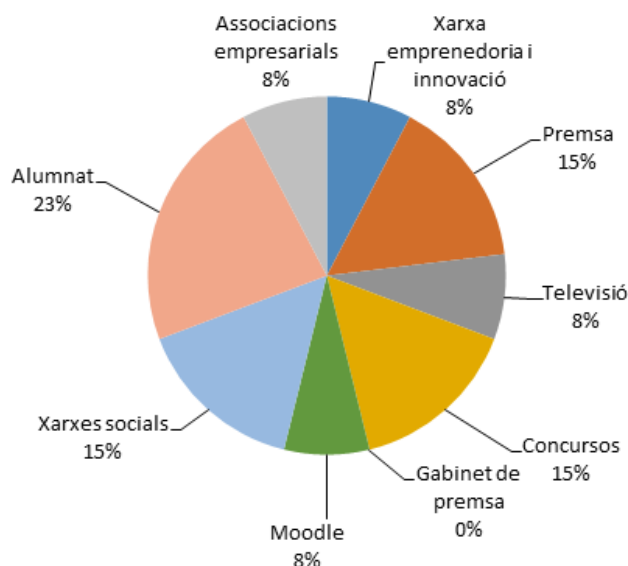
FIGURA 3  
*Àmbits curriculars*



FONT: Elaboració pròpia.

Els resultats de la pregunta 2.12 sobre estratègies de difusió es mostren al gràfic següent (figura 4), en el global dels set centres emprenedors:

FIGURA 4

*Estratègies de difusió*

FONT: Elaboració pròpia.

La pregunta 2.13 feia referència a la rellevància dels resultats i el nivell de transferència dels coneixements per centres. Les respostes es recullen a la taula següent:

TAULA 6

*Rellevància dels resultats i estudi del nivell de transferència.*

	Rellevància de resultats	Estudi del nivell de transferència
<b>Escola d'Hoteleria i Turisme de Lleida</b>	En la satisfacció de l'alumnat i millora de les competències.	Hi ha una acció multiplicadora quan l'alumnat explica les seves experiències als seus companys, família, amics...
<b>Escola d'Ostalaria Les - Val d'Aran</b>	Alt índex d'ocupació de l'alumnat. Projectes intercycles que reinverteixen en activitats i projectes del centre.	L'alumnat que desenvolupa projectes, finalitzats els estudis, continua col·laborant amb el centre. Per altra banda, les activitats d'emprenedoria del centre permeten realitzar activitats formatives dissenyades i realitzades per l'alumnat.
<b>La Salle Mollerussa</b>	Creació d'empreses reals amb el suport del centre: «Motor empresarial».	Mitjà-alt.

<b>La Salle La Seu d'Urgell</b>	El centre ha guanyat diferents premis, guardons, mencions i reconeixements, com: Premis E2 Escola d'Emprenedors de GlobalLeida i concursos d'emprenedoria...	El projecte d'emprenedoria és transversal al llarg de tota l'etapa educativa: infantil, primària, ESO, cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, i fomenta la iniciativa i l'esperit emprenedor com a eix vertebrador de centre.
<b>Ilerna de Lleida</b>	La direcció del centre dona molta rellevància als resultats de les activitats d'emprenedoria.	Com a conseqüència de les activitats d'emprenedoria es produeix una transferència del coneixement que es veu reflectida en la qualitat dels projectes dels alumnes.
<b>Institut Escola del Treball</b>	Aliances estratègiques amb les empreses del sector, institucions del territori i premsa.	S'ha dissenyat una estructura per gestionar el talent en un centre d'FP que és possible implementar en altres centres.
<b>Institut Caparrella</b>	Millora en l'actitud emprenedora i en la responsabilitat i iniciativa de l'alumnat respecte als seus estudis i en les empreses on es fan les pràctiques.	Es fa un seguiment de l'alumnat per comprovar la millora en la seva capacitat d'autonomia, responsabilitat i resultats acadèmics.

FONT: Elaboració pròpia.

La informació obtinguda a través del formulari queda corroborada amb dades de la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial. Així, s'ha preguntat al Departament d'Ensenyament sobre els centres considerats emprenedors a la demarcació de Lleida, i aquest ha manifestat disposar de documentació d'ús intern amb registres de participació dels centres educatius en projectes d'innovació i emprenedoria, en què es demostra que les dades obtingudes al formulari coincideixen. Efectivament, els set centres educatius esmentats en aquest estudi també estan registrats com a centres emprenedors pel Departament d'Ensenyament.

## Conclusions

En els darrers anys s'han produït transformacions socials, culturals i econòmiques importants als països desenvolupats, també a Catalunya. Com afirma Beck (1998), estem assistint a la irrupció de situacions de treball precari, discontinu, imprecís i informal. Castells (2001) destaca la rellevància de les tecnologies de la informació a la societat, que han de ser necessàriament tingudes en compte, especialment en l'educació. Castro, Justo i Maydeu Olivares (2008) relacionen estretament l'activitat emprenedora i el desenvolupament econòmic. La Llei 10/2015, de 19 de juny,

esmenta específicament el foment de les actituds i valors emprenedors, especialment pel que fa a la formació professional, perquè es tracta d'estudis que han de professionalitzar i facilitar l'adaptació i la incorporació de l'alumnat al mercat laboral. Ducker (1985) destaca que en aquest procés s'exigeixen noves competències als futurs treballadors que actualment s'estan formant. La formació professional està en un procés de constant i ràpida transformació, innovació i adaptació als entorns laborals complexos i flexibles. Els cicles formatius incorporen progressivament metodologies educatives de treball per competències per tal de capacitar professionals versàtils, autònoms i adaptables a un mercat laboral dinàmic.

L'estudi fet pretén mostrar i fer visibles les activitats emprenedores que es duen a terme als centres educatius de formació professional de la demarcació de Lleida. La investigació es fonamenta en la informació obtinguda a partir d'un formulari que s'ha passat a tots els centres públics i privats d'FP de la província de Lleida i ha comptat amb una participació de trenta-quatre centres educatius. La primera pregunta del formulari plantejava als centres si es consideraven emprenedors o simplement feien algunes activitats esporàdiques d'emprenedoria. En funció de la resposta donada, els centres han contestat preguntes específiques. S'han mostrat els resultats obtinguts dels centres que s'han considerat emprenedors, i s'ha aprofundit en les seves característiques. La investigació ha permès fer visibles els set centres emprenedors esmentats.

Les característiques compartides pels set centres educatius hem vist que eren:

- Prestació de serveis de suport a empreses de l'entorn a través d'una carta de serveis per part del centre i el professorat.
- Organització i participació en activitats sobre cultura emprenedora.
- Organització de formació tècnica per a la creació d'empreses.
- Identificació de les tecnologies de futur associades a les famílies professionals que imparteixen.
- Identificació dels sectors i models de negoci de l'entorn que són de creixement i èxit.
- El professorat i/o el PAS del centre fan algun tipus d'activitat d'emprenedoria.

- Assistència del professorat a cursos relacionats amb l'emprenedoria (desenvolupament de competències personals o tècniques de gestió i creació d'empreses) ressenyats al pla de formació del centre.

Els centres altament emprenedors tenen incorporats a l'ADN les actituds i els valors emprenedors. Han inclòs l'emprenedoria de manera transversal a totes les matèries i aquesta línia de treball està definida dins del projecte educatiu de centre (PEC). Hytti i O'Gorman (2004) consideren que s'han de tenir clars els objectius. S'han de marcar clarament les prioritats, ja que si és pretén augmentar el coneixement, les activitats més adequades són seminaris o conferències. Si es vol educar els alumnes sobre capacitats empresarials, les metodologies han de ser més actives i participatives; per formar alumnes més emprenedors s'haurien d'organitzar simulacions o jocs de rol. Arasti *et al.* (2012) consideren també realitzar discussions, projectes i resolució de problemes en grup.

Igualment, s'evidencia la debilitat financera dels projectes i les accions que es fan en alguns centres. Només dos centres han manifestat tenir suport financer per realitzar els projectes. No coneixem exactament els recursos disponibles, però cinc centres afirmen no tenir recursos econòmics. Malgrat tot, les activitats es poden dur a terme gràcies a l'esforç, el treball i la dedicació dels docents. A més, quan s'ha preguntat als equips directius dels centres sobre altres activitats no previstes al formulari, n'han destacat les següents:

- Foment d'habilitats i capacitats emprenedores per a l'alumnat.
- Realització de projectes de transferència.
- Treball en metodologia ABP.
- Realització d'activitats d'impuls de l'emprenedoria.
- Realització de concursos per tal d'impulsar l'emprenedoria.
- Gestió dels mòduls de síntesi i projectes amb el denominador comú de l'emprenedoria.

Els set centres emprenedors de formació professional tenen incorporada de manera transversal l'emprenedoria a totes les matèries al seu Projecte educatiu de centre (PEC). La Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim

Especial disposen de dades que permeten contrastar la informació obtinguda a l'estudi fet i s'hi aprecia una clara correspondència. Malgrat tot, el grau d'implementació de l'emprenedoria no és el mateix a tots els centres, i hi ha diferències significatives entre ells. Els set centres educatius tenen la possibilitat d'incorporar i integrar aspectes i idees dels altres. Cal destacar també l'esforç que han de fer la resta de centres, que no s'han considerat centres emprenedors (28 en total), però que fan algunes activitats d'emprenedoria, per poder adaptar-se i integrar l'emprenedoria a totes les matèries. Sembla important remarcar també la importància de dur a terme investigacions futures aprofundides sobre la implementació de l'emprenedoria als diferents centres educatius de formació professional, i cal destacar les activitats realitzades i l'organització dels centres altament emprenedors.

Aquesta investigació ha permès destacar i fer visibles els projectes i les idees innovadores i rellevants d'alguns centres educatius de la demarcació de Lleida. Són, sens dubte, els centres més ben posicionats i esdevenen referents i guies per fer l'adaptació dels centres de formació professional a un model educatiu emprenedor i d'èxit.

### **Agraïments**

Volem donar les gràcies a tots els centres que han col·laborat en aquest treball i també a l'ICE, que depèn del Vicerectorat d'Estudiants de la Universitat de Lleida, per les facilitats i el suport rebut en aquesta investigació.

### **Bibliografia**

Arasti, Z., Falavarjani, M. K., i Imanipour, N. (2012). *A study of teaching methods in entrepreneurship education for graduate students*. Teheran: Higher Education Studies.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.



Castro, J. de, Justo, R., i Maydeu Olivares, A. (eds.) (2008). *La naturaleza del proceso emprendedor en España en el contexto internacional*. Bilbao: Fundación BBVA.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar: Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Recuperat el 28 de novembre de 2017, de <http://www.xtec.cat/monografics/documents/projectes/exitpais.pdf>

Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Nova York: Harper & Row Publishers.

Fandos, M., Renta, A., Jiménez, J., i González, P. (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral: Estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. *Revista Educar*, 53(2). Recuperat el 29 de novembre de 2017, de <http://educar.uab.cat/article/view/v53-n2-fandos-renta-jimenezgonzalez>

Fernández Enguita, M. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.

Generalitat de Catalunya (2009). Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (DOGC) 422 (2009), pp. 56589-56682.

Generalitat de Catalunya (2015). Llei 10/2015, de 19 de juny, de formació i qualificació professionals, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (DOGC) 6899 (2015).

Hytti, U., i O'Gorman, C. (2004). *What is "enterprise education"?: An analysis of the objectives and methods of enterprises education programmes in four European countries*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, *Butlletí Oficial de l'Estat* (BOE) 106 (2006).

Ortega, A. (2016). *La imparable marcha de los robots*. Madrid: Alianza.

Tahull, J. (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *La Revista de Antropología Experimental*, 16, 27-44. Recuperat el 5 de febrer de

2018, de  
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/2853/249>  
7

### **Altres referències consultades**

Aguilar, M. I., Corrales, H., García, D., i Rodríguez, B. (2010). Formación profesional y acceso al empleo de calidad en España. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5(5), 891-914.

Alemán, J. (2013). De la sociedad del riesgo al desmantelamiento del estado del bienestar. *Revista Dilemata*, 11, 139-147.

Casquero Tomas, A. (2009). Demanda e inserción laboral de la Formación Profesional reglada en España. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 213-245.

Drucker, P. (1997). *La innovación y el empresario innovador: La práctica y los principios*. Barcelona: Apóstrofe.

Moriano, J. A. (2005). *El perfil psicosocial del emprendedor*. Madrid: CES.

Schumpeter, J. A. (1967). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

## Annex

**FORMULARI**

**Marca el tipus de centre amb el qual t'identifiques:**

**Considerem «Centre emprenedor» aquell en el qual l'emprenedoria està considerada una línia estratègica de treball definida expressament dins el Projecte educatiu de centre (PEC) i per tant es treballa de forma transversal en totes les matèries.**

**D'altra banda, considerem «Centre que fa algunes activitats d'emprenedoria» aquell que fa activitats d'emprenedoria amb implicació d'una o varies matèries, però sense ser una línia estratègica de centre específicament definida al PEC.**

- Centre emprenedor
- Centre que fa algunes activitats d'emprenedoria

**A) CENTRE EMPRENEDOR**

**1. Marca l'ítem o ítems que consideris que defineixen les tasques relacionades amb l'emprenedoria que estan duent a terme al vostre centre.**

- Prestació de serveis de suport a les empreses de l'entorn mitjançant una carta de serveis per part del centre i el seu professorat.
- Organització i participació en activitats sobre cultura emprenedora.
- Organització de formació tècnica per a la creació d'empreses.
- Identificació de les tecnologies de futur associades a les famílies professionals que s'imparteixen.
- Identificació dels sectors i models de negoci de l'entorn que són de creixement i èxit.
- Contextualització a l'entorn socioeconòmic (empreses, institucions i organitzacions empresarials, tecnologies, oportunitats, etc.) dels mòduls amb hores de lliure disposició.
- Prestació d'un servei per a la incubació i creixement de projectes d'emprenedoria.
- Suport financer a projectes d'emprenedoria.
- El professorat i/o el PAS del centre fan algun tipus d'activitat d'emprenedoria.
- Organització de tallers de capacitats emprenedores.
- Resolució de problemes en els mòduls professionals dels cicles formatius.
- Pertinença a la xarxa d'innovació.
- Pertinença a la xarxa d'emprenedoria.
- Assistència de professorat en cursos relacionats amb l'emprenedoria (desenvolupament de competències personals o tècniques de gestió i creació d'empresa) ressenyat al pla de formació de centre.
- Indicació en el pla de formació de centre del percentatge d'assistència de professorat que hi ha en cursos d'actualització científicotècnica.
- Aprenentatge per part de l'alumnat de canvis organitzacionals, millores i/o aplicacions tecnològiques que poden contribuir a l'èxit empresarial mitjançant el mètode de casos, jocs de rol, simulacions, etc.
- Altres:

## 2. Omple els següents camps sobre el projecte que s'està desenvolupant al centre:

Objectius operatius

Indicadors de resultats

Habilitats transversals que es treballen: comunicativa, digital...

Estudi de viabilitat (La viabilitat fa referència a la capacitat de l'entitat tot considerant els condicionants de l'entorn, per engegar un projecte.)

Estudi de riscos (L'anàlisi de riscos comprèn el conjunt de factors externs i interns que incideixen sobre un projecte.)

Estudi de la sostenibilitat (La sostenibilitat avalua la capacitat de continuïtat en un futur d'un projecte ja iniciat.)

Aspectes pedagògics i metodològics que fomenten la creativitat

Aspectes pedagògics i metodològics que fomenten el treball autònom

Aspectes pedagògics i metodològics que fomenten el treball col·laboratiu (no solament el treball en grup)

El desenvolupament del projecte és dins de l'horari lectiu?

Quins àmbits curriculars es treballen?

Estratègies de difusió: dins i fora del centre

Rellevància dels resultats

Estudi del nivell de transferència

Breu descripció del projecte

## B) CENTRE QUE FA ALGUNES ACTIVITATS D'EMPREDORIA

Nom del projecte

Nivell educatiu: FP grau mitjà o superior

Família professional

Cicle formatiu

Centre educatiu/localitat

Responsable/s del projecte

Dades de contacte (correu electrònic)

Dades de contacte (telèfon)

Institucions col·laboradores (administracions, empreses, patronals, etc.)

Dades de contacte de les institucions col·laboradores (correu electrònic i/o telèfon)

Accés al projecte (enllaç)

Breu descripció del projecte

Per citar aquest article:

Galdeano, N., Gutiérrez, D., Argilés, T., Herrera, Ll., Tahull, J. (2018). Implementació de l'emprenedoria a la formació professional. La situació dels centres educatius a la demarcació de Lleida. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 177-203.

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



---

# Projecte Breathe: quin impacte té la qualitat de l'aire de les escoles en el desenvolupament cognitiu?<sup>1</sup>

## The Breathe Project: How does the air quality at schools affect cognitive development?

---

Mònica López-Vicente

Institut de Salut Global de Barcelona, Campus Mar,  
Parc de Recerca Biomèdica de Barcelona.  
A/e: [monica.lopez@isglobal.org](mailto:monica.lopez@isglobal.org)

Data de recepció de l'article: 25 abril de 2018

Data d'acceptació de l'article: 22 de juny de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.113

### Resum

La infantesa és una etapa de vulnerabilitat per al desenvolupament del cervell. Els factors externs durant aquest període tenen un impacte molt important per a tota la vida. Els alts nivells de contaminació provinent del trànsit a les grans ciutats com Barcelona representen un problema de salut pública que afecta principalment els col·lectius més vulnerables, com els infants. El projecte Breathe va sorgir amb l'objectiu d'estudiar els efectes de la contaminació de l'aire a les escoles de Barcelona en el desenvolupament cognitiu dels nens i nenes. Van participar en l'estudi 2.897 estudiants de segon, tercer i quart de primària (set-deu anys). Durant l'any 2012 es va mesurar la contaminació dues vegades a les escoles i es van avaluar la memòria de treball i l'atenció dels nens i nenes en quatre ocasions. Això ens va fer detectar que la contaminació a les escoles tenia un efecte negatiu crònic i agut en el desenvolupament cognitiu, en la maduració del cervell i en la salut mental dels infants. En canvi, el contacte amb espais verds afavoria el desenvolupament cerebral.

---

<sup>1</sup> Aquesta recerca ha rebut finançament de la Unió Europea (ERC-Advanced Grant: 268479, The Breathe project).

**Paraules clau**

Contaminació atmosfèrica, espais verds, escola, desenvolupament cognitiu, cervell, infància.

**Abstract**

Childhood is a vulnerable period for brain development. External factors during this period have a large impact throughout life. High levels of traffic-related air pollution in big cities like Barcelona are a public health concern that mainly affects the most vulnerable individuals, such as children. The Breathe project was aimed to study the effects of air pollution in Barcelona's schools on children's cognitive development. A total of 2,897 schoolchildren in 2nd, 3rd and 4th grades (7-10 years old) participated in the study. During 2012, we measured the school air pollution levels on two occasions and we assessed children's working memory and attention across four visits. This allowed us to detect chronic and acute negative effects of school air pollution on children's cognitive development, brain maturity and mental health. Contact with green spaces, on the other hand, had a positive effect on brain development.

**Keywords**

Air pollution, green spaces, school, cognitive development, brain, childhood.

**Introducció**

El cervell és l'òrgan més complex del cos humà. La seva complexitat és tan elevada que fins als vint-i-cinc anys aproximadament no podem dir que està completament madur (Paus, 2005; Pujol, Vendrell, Junqué, Martí-Vilalta i Capdevila, 1993). El desenvolupament del cervell és un procés que encara no es coneix del tot. Sabem que les diferents àrees que el componen maduren en moments diferents: les àrees més primàries, com les àrees sensorials i motores, es desenvolupen molt abans que les més sofisticades, com l'escorça prefrontal, que controla les funcions cognitives superiors, conegudes com a funcions executives (Gogtay *et al.*, 2004).

L'etapa escolar és un període clau per al desenvolupament d'aquestes funcions, és quan s'estableixen els fonaments de les funcions executives, com el control inhibitori, la memòria de treball i la flexibilitat mental. Totes elles tenen un paper molt important en diferents aspectes de l'aprenentatge durant la infantesa i tenen un fort impacte en el rendiment acadèmic a l'escola (Anderson, 2002).

El cervell en desenvolupament és particularment vulnerable a factors externs. És a dir, una determinada exposició, sigui beneficiosa o perjudicial per a la salut, tindrà un



impacte molt més fort durant la infantesa que durant l'edat adulta. Quan el cervell s'està formant, és especialment receptiu als estímuls externs per tal d'adaptar-se al medi i, segons les circumstàncies en què es troba, es forma d'una manera o d'una altra. Aquest fenomen es coneix com a *plasticitat*. L'ambient en què es desenvolupa el cervell determina el seu funcionament per a tota la vida (Barker, 2007).

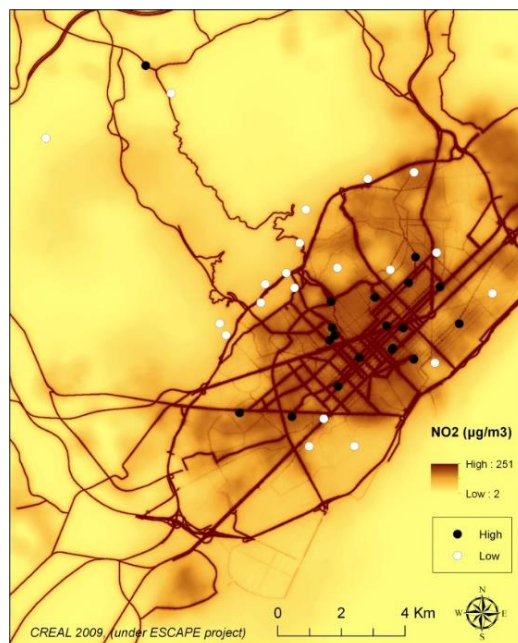
L'exposició a aire contaminat durant la infantesa pot alterar el desenvolupament del cervell. A les grans ciutats com Barcelona, la contaminació de l'aire prové sobretot del trànsit. Les partícules més petites que es desprenen dels vehicles penetren el cos i afecten diferents òrgans, entre ells el cervell. S'ha observat en animals que l'exposició a nivells alts de contaminació provoca inflamació cerebral (Calderón-Garcidueñas *et al.*, 2009; Campbell, Araujo, Li, Sioutas i Kleinman, 2009). Els nivells de contaminació de l'aire a la ciutat de Barcelona, així com a altres grans ciutats, són molt preocupants, ja que sobrepassen els nivells recomanats per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) (Consorti Sanitari de Barcelona i Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). Per tant, la contaminació de l'aire és un problema de salut pública a les grans ciutats que afecta la salut de tota la població, especialment les persones més vulnerables, com infants, persones de la tercera edat, dones embarassades i persones amb altres problemes de salut.

### **La metodologia de l'estudi**

El projecte Breathe és un estudi longitudinal que es va dur a terme entre el gener del 2012 i el març del 2013 a 36 escoles de Barcelona i a 3 de Sant Cugat del Vallès (Vallès Occidental) (figura 1) per estudiar l'associació entre la contaminació de l'aire a les escoles i el desenvolupament cognitiu dels nens i nenes (taula 1). En total, van participar en l'estudi 2.897 estudiants de segon, tercer i quart de primària.

FIGURA 1

*Localització geogràfica dels centres de la població estudiada en el projecte Breathe segons els nivells de contaminació*



FONT: Sunyer *et al.*, 2015.

TAULA 1

*Indicadors de contaminació recomanats i dades comparades en dos barris de Barcelona*

Contaminant	Mitjana anual recomanada per l'OMS	Mitjana anual recomanada per la Unió Europea	Eixample (trànsit)	Vall d'Hebron (fons urbà)
NO <sub>2</sub> (µg/m <sup>3</sup> )	40	40	<b>52</b>	<b>29</b>
PM <sub>10</sub> (µg/m <sup>3</sup> )	20	40	<b>26</b>	<b>19</b>
PM <sub>2,5</sub> (µg/m <sup>3</sup> )	10	25	<b>16</b>	<b>11</b>

NOTA: NO<sub>2</sub>, diòxid de nitrogen; PM<sub>10</sub>, partícules fines en suspensió <10 microns; PM<sub>2,5</sub>, partícules fines en suspensió <2,5 microns.

FONT: Agència de Salut Pública de Barcelona (2016).

#### *Mesures de contaminació a les escoles*

La contaminació a les escoles es va mesurar dues vegades durant períodes d'una setmana. Es van fer mesuraments dins de les aules i al pati simultàniament (figura 2).

Alguns dels contaminants mesurats a les escoles van ser: partícules ultrafines, diòxid de nitrogen i  $PM_{2,5}$ .

FIGURA 2

*La localització dels mesuradors de contaminació als centres*



*Avaluació neuropsicològica*

Durant el període d'estudi, es van avaluar les funcions cognitives dels participants quatre vegades per mesurar-ne el desenvolupament. Vam fer servir dos tests computeritzats molt comuns en recerca: l'N-back, que mesura memòria de treball, i l'Attention Network Test (ANT), que mesura diferents processos d'atenció. Vam triar aquestes dues funcions cognitives perquè es desenvolupen durant la preadolescència i tenen un paper molt important en l'aprenentatge i l'èxit acadèmic.

*Altres variables*

Els pares dels participants van omplir un qüestionari amb informació rellevant, com per exemple: dades sociodemogràfiques, origen, exposició a fum de tabac a casa, dades perinatals, hàbits d'estil de vida, etc. Els pares van contestar també un qüestionari sobre la salut mental del seus fills i els mestres van omplir un altre qüestionari sobre els símptomes de trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) dels participants. A les escoles, es va mesurar el pes i l'alçada dels nens i nenes es van recollir mostres de saliva per analitzar l'ADN. També es va mesurar el soroll a les aules i al pati. A més, es van fer estimacions de l'exposició a contaminació a espais verds i al domicili.

### *Neuroimatge*

En una submostra de 300 nens i nenes es van obtenir imatges cerebrals de ressonància magnètica, tant funcional com anatòmica (figura 3).

FIGURA 3

#### *Il·lustració de l'ús de la ressonància magnètica*



### **Els resultats obtinguts**

La troballa principal del projecte Breathe va ser l'associació entre la contaminació de l'aire provinent del trànsit a les escoles i el desenvolupament cognitiu (Sunyer *et al.*, 2015). Es va observar que els nens i nenes que anaven a escoles amb un aire més contaminat tenien un desenvolupament de l'atenció i la memòria de treball més lent que els que anaven a escoles amb un aire més net. Mentre que la millora anual en el rendiment cognitiu va ser d'un 7 % en el primer grup, en el segon grup va ser de l'11 %. Aquesta associació es mantenia tres anys i mig després (Forns *et al.*, 2017).

Independentment de l'efecte crònic observat, també es va identificar un efecte agut en la capacitat d'atenció i concentració dels participants. És a dir, els dies que hi havia més contaminació a la ciutat, els nens i nenes mostraven més fluctuacions d'atenció durant la tasca, tenien més dificultats per mantenir l'atenció que quan hi havia nivells baixos de contaminació (Sunyer *et al.*, 2017).

A més, també vam observar que els nens i nenes que anaven a escoles amb més contaminació i més soroll de trànsit mostraven més problemes emocionals i conductuals, i els símptomes de TDAH eren més freqüents (Forns *et al.*, 2016).

La contaminació a la qual els nens i nenes de Barcelona estan exposats diàriament durant el trajecte a l'escola també es va explorar en el projecte Breathe. Vam comprovar que el desenvolupament de la memòria de treball també es veia alterat per la contaminació que reben els nens i nenes mentre van a peu a l'escola (Alvarez-Pedrerol *et al.*, 2017). Aquest estudi justifica la implementació de camins escolars per a vianants en carrers poc contaminats per tal d'incrementar la seguretat, minimitzar l'exposició dels infants a contaminants de trànsit i promoure l'activitat física.

En el projecte Breathe vam fer un subestudi de neuroimatge (ressonància magnètica), que ens va permetre observar la base neurobiològica dels efectes de la contaminació en el desenvolupament cognitiu dels infants. És a dir, el retard en el desenvolupament cognitiu que vam trobar associat a alts nivells de contaminació s'explicava per alteracions en la maduració del cervell. En concret, vam observar que els nens i nenes exposats a nivells més alts de contaminació a les escoles mostraven un patró de funcionament cerebral més immadur (és a dir, una activació neuronal més difusa) que els que anaven a escoles menys contaminades, que mostraven un patró de funcionament més eficient (Pujol, Martínez-Vilavella *et al.*, 2016). Aquesta troballa enforteix l'estudi anterior, ja que es tracta de dos mètodes independents per mesurar el neurodesenvolupament que mostren resultats concordants: el primer indica el rendiment cognitiu, proper al rendiment acadèmic, mentre que el segon mètode mesura el funcionament cerebral des del punt de vista biològic, no tan directament relacionat amb el rendiment a l'escola.

A part d'aquest estudi de neuroimatge, es van realitzar dos estudis més en aquesta submostra del projecte Breathe en què es relacionaven compostos volàtils específics provinents del trànsit i unes estructures específiques del cervell que són especialment sensibles a l'estrès oxidatiu, els nuclis caudats. Aquestes regions formen part dels ganglis basals, que són un grup de nuclis de substància grisa que es troben a la base del cervell, i estan relacionades amb el control motor.

En el nostre estudi, nivells alts de CO<sub>2</sub> estaven associats amb un rendiment més lent durant una tasca motora, uns nuclis caudats immadurs i una reducció de la connectivitat amb els opercles dels lòbuls frontals (Pujol, Fenoll *et al.*, 2016). En un

altre estudi vam observar que no totes les persones tenien els mateixos efectes, els infants portadors d'una variant genètica concreta relacionada amb el metabolisme del coure eren especialment vulnerables a l'efecte d'aquesta exposició en el rendiment cognitiu (Alemany *et al.*, 2016).

Unes altres substàncies que es troben a l'aire de les gran ciutats com Barcelona són els hidrocarburs policíclics aromàtics. Vam observar que els nens i nenes que tenien nivells més elevats d'exposició a aquests elements, en concret al benzopirè, tenien els nuclis caudats més petits. Aquests canvis estructurals no estaven relacionats amb símptomes de TDAH en el nostre estudi; per tant, es tracta de canvis subclínic però significatius (Mortamais *et al.*, 2017).

En el projecte Breathe també es va estudiar l'efecte dels espais verds —la vegetació, com els arbres i els parcs— en la salut mental, el desenvolupament cognitiu i la maduració del cervell. Els nens i nenes que passen més estones en espais verds mostren menys problemes emocionals i conductuals (Amoly *et al.*, 2014). Els infants que anaven a escoles envoltades de més vegetació tenien un desenvolupament cognitiu més ràpid que els que anaven a escoles amb menys vegetació (Dadvand *et al.*, 2015). Aquesta relació està explicada parcialment per la reducció de la contaminació; per tant, els espais verds tenen un efecte beneficiós en el neurodesenvolupament, en part, perquè netegen l'aire. Paral·lelament als resultats de neuroimatge obtinguts en relació amb la contaminació de l'aire, es va trobar també la base biològica que podria explicar l'efecte beneficiós de viure envoltat de vegetació sobre el desenvolupament cognitiu. Vam observar que els nens i nenes que estaven exposats a més vegetació al llarg de tota la seva vida tenien un major volum de substància grisa i blanca a les escorces prefrontals i premotores. El volum d'aquestes regions també estava associat positivament al rendiment cognitiu, cosa que suggereix que aquestes diferències estructurals indiquen un grau de maduració superior (Dadvand *et al.*, 2018).

## Conclusions

El projecte Breathe té un gran impacte per a la societat. En primer lloc, els mitjans de comunicació han mostrat un gran interès en els nostres resultats, cosa que ha

afavorit la conscienciació dels ciutadans, que és la base per millorar aquest problema. En segon lloc, regularment es duen a terme xerrades divulgatives dirigides al públic general, sobretot a nens i adolescents, per tal d'influir en la conducta de la població mitjançant l'explicació dels resultats del projecte. L'objectiu és que adquireixin responsabilitat sobre els seus hàbits i que actuïn de manera respectuosa amb el medi ambient i la salut de les persones. En tercer lloc, s'ha proposat a l'Ajuntament de Barcelona una sèrie de mesures per millorar la qualitat de l'aire a les escoles. Algunes de les mesures són: distanciar el trànsit de les escoles, canviar de lloc parades d'autobús, fer que els autocars apagui els motors quan estan parats, desplaçar la recollida dels nens i nenes a 150 metres, ventilar cada dia les aules que donen a vies amb més densitat de trànsit, fomentar el transport actiu mitjançant la implementació de camins escolars per a vianants, experimentar amb murs verds —o vegetació vertical— que poden neutralitzar una part de la contaminació.

### **Agraïments**

El projecte Breathe ha estat possible gràcies a la feina de moltes persones: Jordi Sunyer, Mar Álvarez-Pedrerol, Joan Forn, Mònica López-Vicente, Elisabet Suades, Judit González, Cecilia Persavento, Pere Figueras, Laura Bouso, Mikel Esnaola, Raquel García, Xavier Querol, Ioar Rivas, Núria Sebastián-Gallés, Miguel Burgaleta, Xavier Mayoral, Maria Foraster, Mariona Bustamante, Xavier Basagaña, Natàlia Vilor, Sílvia Alemany, Payam Dadvand, Andrés Alastuey, Mar Viana, Teresa Moreno, Marco Pandolfi, Fulvio Amato, Cristina Reche, Maria Cruz Minguillón, Jesús Pujol, Gerard Martínez, Laura Blanco i Marta Amor.

També volem donar les gràcies a tots els nens i nenes que han participat en aquest projecte, a les seves famílies i als seus professors, i especialment a les escoles: Escola Antoni Brusi, Escola Baloo, Escola BetàniaPatmos, Centre d'Estudis Montseny, Col·legi Shalom, Escola Costa i Llobera, Escola El Sagrer, Escola Els Llorers, Escola Pia de Sarrià, Escola Pia Balmes, Escola Ramon Llull, Escola Nostra Senyora de Lurdes, Escola Tècnica Professional Jesuïtes el Clot, Escola Jaume Ferran i Clua, Escola Francesc Macià, Escola Frederic Mistral, Escola Infant Jesús, Escola Joan Maragall, Escola Jovellanos, Escola La Llacuna del Poblenou, Escola Lloret, Escola Menéndez Pidal,

Nuestra Señora del Rosario, Escola Miralletes, Escola Ramon Llull, Escola Rius i Taulet, Escola Pau Vila, Escola Pere Vila, Escola Pi d'en Xandri, Escola Projecte, Escola Prosperitat, Escola Sant Ramon Sagrat Cor, Escola Santa Anna, Escola Sant Gregori, Sagrat Cor Diputació, Tres Pins, Escola Tomàs Moro, Escola Torrent d'en Melis i Escola Virolai.

## **Bibliografia**

Alemanya, S., Vilor-Tejedor, N., Bustamante, M., et al. (2016). Interaction between airborne copper exposure and ATP7B polymorphisms on inattentiveness in scholar children. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 220(1), 51-56. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2016.10.010>

Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., et al (2017). Impact of commuting exposure to traffic-related air pollution on cognitive development in children walking to school. *Environmental Pollution*, 231(1), 837-844. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2017.08.075>

Amoly, E., Dadvand, P., Forn, J., et al. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: The Breathe project. *Environmental Health Perspectives*, 122(12), 1351-1358. Recuperat de <https://doi.org/10.1289/ehp.1408215>

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(2), 71-82. Recuperat de <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>

Barker, D. J. P. (2007). The origins of the developmental origins theory. *Journal of Internal Medicine*, 261(5), 412-417. Recuperat de <https://doi.org/10.1111/j.1365-2796.2007.01809.x>

Calderón-Garcidueñas, L., Mora-Tiscareño, A., Gómez-Garza, G., et al. (2009). Effects of a cyclooxygenase-2 preferential inhibitor in young healthy dogs exposed to air pollution: A pilot study. *Toxicologic Pathology*, 37(5), 644-660. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/0192623309340277>



- Campbell, A., Araujo, J. A., Li, H., Sioutas, C., i Kleinman, M. (2009). Particulate matter induced enhancement of inflammatory markers in the brains of apolipoprotein E knockout mice. *Journal of Nanoscience and Nanotechnology*, 9(8), 5099-5104.
- Consorci Sanitari de Barcelona i Agència de Salut Pública de Barcelona (2016). *Avaluació de la qualitat de l'aire a la ciutat de Barcelona*. Recuperat de <https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2016/07/Avaluacio-de-la-qualitat-aire-a-la-ciutat-de-barcelona-2016-PRV.pdf>
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(26), 7937-7942. Recuperat de <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Dadvand, P., Pujol, J., Macià, D., et al. (2018). The association between lifelong greenspace exposure and 3-dimensional brain magnetic resonance imaging in Barcelona schoolchildren. *Environmental Health Perspectives*, 126(2), 027012-1 - 027012-8. Recuperat de <https://doi.org/10.1289/EHP1876>
- Forns, J., Dadvand, P., Esnaola, M., et al. (2017). Longitudinal association between air pollution exposure at school and cognitive development in school children over a period of 3.5 years. *Environmental Research*, 159, 416-421. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.08.031>
- Forns, J., Dadvand, P., Foraster, M., et al. (2016). Traffic-related air pollution, noise at school, and behavioral problems in Barcelona schoolchildren: A cross-sectional study. *Environmental Health Perspectives*, 124(4), 529-535. Recuperat de <https://doi.org/10.1289/ehp.1409449>
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(21), 8174-8179. Recuperat de <https://doi.org/10.1073/pnas.0402680101>

- Mortamais, M., Pujol, J., Van Drooge, B. L., et al. (2017). Effect of exposure to polycyclic aromatic hydrocarbons on basal ganglia and attention-deficit hyperactivity disorder symptoms in primary school children. *Environment International*, 105, 12-19. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.envint.2017.04.011>
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-68. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.008>
- Pujol, J., Fenoll, R., Macià, D., et al. (2016). Airborne copper exposure in school environments associated with poorer motor performance and altered basal ganglia. *Brain and Behavior*, 6(6), e00467. Recuperat de <https://doi.org/10.1002/brb3.467>
- Pujol, J., Martínez-Vilavella, G., Macià, D., et al. (2016). Traffic pollution exposure is associated with altered brain connectivity in school children. *NeuroImage*, 129, 175-184. Recuperat de <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.01.036>
- Pujol, J., Vendrell, P., Junqué, C., et al. (1993). When does human brain development end? Evidence of corpus callosum growth up to adulthood. *Annals of Neurology*, 34(1), 71-75. Recuperat de <https://doi.org/10.1002/ana.410340113>
- Sunyer, J., Esnaola, M., Alvarez-Pedrerol, et al. (2015). Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS Medicine*, 12(3), e1001792. Recuperat de <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001792>
- Sunyer, J., Suades-González, E., García-Esteban, R., et al. (2017). Traffic-related air pollution and attention in primary school children: Short-term association. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 28(2), 181-189. Recuperat de <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000603>

Per citar aquest article:

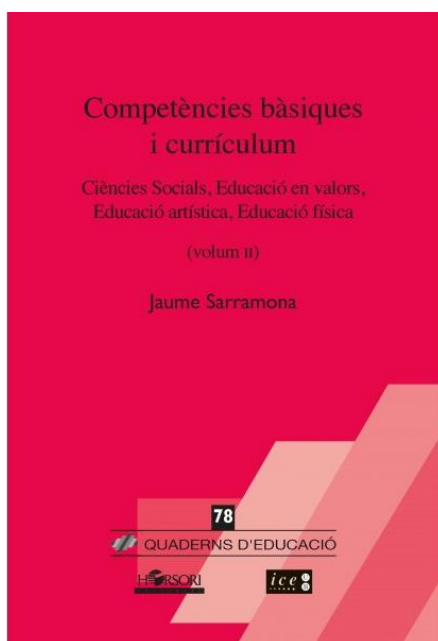
López-Vicente, M. (2018). Projecte Breathe: Quin impacte té la qualitat de l'aire de les escoles en el desenvolupament cognitiu? *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 205-217.

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



## **Ressenyes bibliogràfiques**





## ***Competències bàsiques i currículum. Ciències socials, educació en valors, educació artística i educació física***

Jaume Sarramona (2017).  
«Quaderns d'Educació», 78.  
Barcelona: ICE-Horsori.

**Joan Rué**

Pedagog, exprofessor  
de la Universitat Autònoma de Barcelona.  
Societat Catalana de Pedagogia, IEC.

Jaume Sarramona, un pedagog de llarg recorregut que ha exercit el seu mestratge com a catedràtic a la Universitat Autònoma de Barcelona des del Departament de Pedagogia Sistemàtica —en va ser el fundador—, ha coordinat, per encàrrec del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la revisió de les competències bàsiques curriculars de les etapes obligatòries de l'educació. En aquesta obra, corresponent al tercer volum de les propostes fetes, s'hi concreten les que es formulen per a les ciències socials, l'educació en valors, l'educació artística i l'educació física. A més de les valuoses aportacions més concretes, hi ha dos grans aspectes de fons a destacar de les seves aportacions, d'enorme valor en la planificació i desenvolupament curricular basat en competències.

### *Una cultura no s'implanta, es desenvolupa*

La planificació curricular a l'educació ha experimentat moltes i diverses propostes en el decurs del temps, com a resultat de la recerca psicopedagògica, dels poders que incideixen en la prescripció de l'ensenyament públic i obligatori, així com de les noves propostes que, des del marc europeu, és necessari harmonitzar. El primer capítol de l'obra n'és un bon exemple. L'autor comença il·lustrant-ho amb el trànsit d'una

planificació orientada fonamentalment des d'un tipus de cognició relativament simple a una altra de més complexa, amb les competències com a referent central.

Ara bé, afirma que un canvi cultural, a més de ser proposat, cal que es desenvolupi. Cal que els diversos agents institucionals, els acadèmics experts, en definitiva, els professionals, se'n apropiïn i se'l facin seu. Tot i així, en el terreny de les prescripcions educatives això no és tan senzill, a causa de les diverses influències creuades que s'hi manifesten. Això ho exposa l'autor en el breu relat que li serveix de marc per a les propostes competencials en les àrees de coneixement esmentades.

En unes breus pinzellades, se'ns descriu com els referents curriculars en el nostre país han estat modificats a partir del que ha suposat trobar-nos en el marc europeu, i com després ha tingut lloc un procés d'apropiació per part dels agents locals, autors, Administració i planificadors. Es tracta d'un procés sotmès a la polisèmia dels conceptes propis de les ciències socials, condicionada per com exerceixen els seus poders normatius les dues administracions, central i pròpia, en el terreny de les prescripcions curriculars. Però també és un procés sotmès a la necessitat de comprendre de manera apropiada el nou marc, atès que introdueix un canvi cultural important en la comprensió del que s'entén per *coneixement*. En oposició a una concepció basada en una representació relativament simple del coneixement, es proposava un enfocament complex, fonamentat en una comprensió molt més holística del que suposa conèixer. Aquest nou paradigma es pot resumir en el fet d'entendre que *conèixer*, avui, significa 'mostrar un determinat grau de competència en...'.

En un breu recorregut, en el primer capítol, se'ns il·lustra com en aquest procés d'assimilació del canvi hi ha tingut un paper rellevant la cultura prèvia dels diversos agents i institucions. La influència que hi ha exercit s'ha fet mitjançant un ús formal del terme *competència*, encara molt assimilat als esquemes de representació de la cultura de prescripció curricular precedent i sense valorar les conseqüències pràctiques d'assumir-lo pel que fa a la formulació, la metodologia, les propostes avaluadores, etc.



En aquest sentit, un dels objectius estratègics de l'autor és superar algunes de les confusions que s'han generat en el decurs del canvi de paradigma. Així, pretén facilitar als docents i als equips dels centres educatius, una aproximació a la planificació curricular en les matèries, molt més ajustada a la comprensió del que s'entén per *conèixer* en el context dels nous consensos sobre la formació.

### *Les condicions bàsiques per al seu desenvolupament*

Incorporar el concepte de *competència* en el nucli de la planificació curricular suposa tot un canvi de paradigma respecte del que ha estat la cultura escolar i administrativa fins fa relativament poc. L'autor, en aquest sentit, assumeix tres referents importants en la facilitació d'aquell desenvolupament. Primer, que l'expressió del currículum la fan els mateixos docents, d'acord amb les seves circumstàncies i necessitats del seu alumnat, la qual cosa s'oposa al principi d'estandardització i a una falsa concepció del que significa realment un tracte igualitari en la formació. En segon lloc, que els professionals necessiten referents conceptuals clars i recursos operatius efectius per desplegar el seu treball. El tercer, que això només és possible si hi ha un marc regulador coherent i respectuós amb els dos criteris anteriors, justament per l'impacte d'autoritat que té aquest marc sobre la concepció de la funció docent.

En aquestes notes no té gaire sentit entrar en les valoracions de les planificacions curriculars concretes que es proposen per a cada una de les àrees, fruit de propostes de treball elaborades per especialistes. Amb tot, però, és rellevant fer esment d'allò que és més interessant: l'esquema triangular des del qual es treballen i proposen les diverses competències en els àmbits de coneixement respectius.

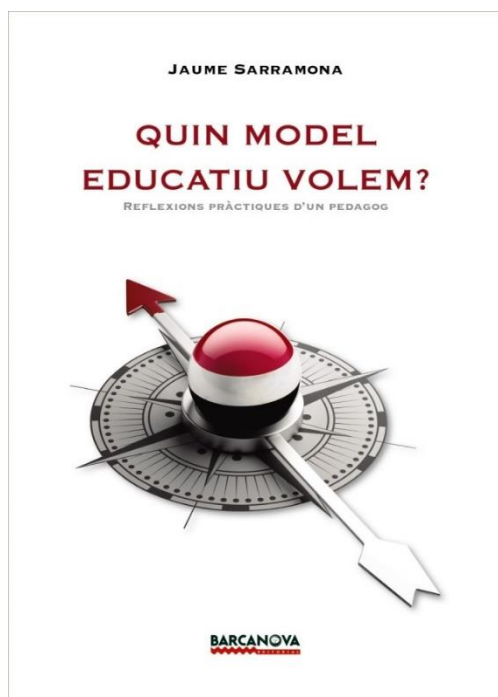
Tot assumint que *conèixer* significa 'mostrar un determinat grau de competència en...', el principi de la planificació curricular proposat assumeix partir de la definició de les diverses competències —enteses en sentit ampli i obert— per, a continuació, fixar-ne els objectius d'assoliment i els continguts acadèmics que poden facilitar-lo. De manera coherent amb l'afirmació anterior, els objectius es proposen classificats en objectius de coneixement, d'aplicació i actitudinals. En efecte, el consens que avui s'ha establert sobre el concepte de *competència* és el d'un coneixement complex, una forma de conèixer que, quan es fa evident, sempre combina informació factual i

conceptes amb formes d'aplicació o procediments i control de seqüències i processos, tot sota una actitud de responsabilització personal i un grau d'autonomia personal determinat.

El segon element d'aquest esquema el formen les activitats metodològiques proposades. Unes activitats que no constitueixen tan sols un repertori de més o menys interès, sinó que es mostren relacionades amb el tipus d'objectius de referència. Uns objectius que no proposen un coneixement passiu per part del subjecte que aprèn, sinó que aspiren a aconseguir que aquest coneixement tingui una propietat dinàmica sobre l'individu, per tal de projectar-lo endavant en les seves accions, en un sentit obert i creatiu. La formulació anterior es troba il·lustrada (p. 19) en la taula 4, que és una síntesi de les orientacions metodològiques proposades.

El tercer element d'aquest esquema el constitueix l'avaluació, més ben dit, el principi segons el qual es considera l'avaluació del procés didàctic suggerit. De manera també coherent amb aquell canvi de paradigma, les competències bàsiques es proposen formulades en tres nivells d'assoliment, des del més bàsic fins al més elaborat o integral. S'assumeix que l'avaluació esdevé una funció estratègica en l'acompanyament d'un bon aprenentatge, de manera que es considera, a la vegada, processual —o continuada— i final. En aquest sentit, cal remarcar que s'insisteixi en la coherència necessària, mitjançant exemples concrets en cada un dels àmbits tractats, entre el tipus d'aprenentatge suggerit i la modalitat d'avaluació emprada, d'acord amb el que suposa avaluar el coneixement en termes de competència. Finalment, i en un pas més de concreció, es proposen recursos avaluadors de molt interès com són les anomenades *rúbriques*.

Una conclusió global de l'obra permet considerar que aquestes eines són molt prometedores, quan s'aprèn a utilitzar-les, ja que són susceptibles d'aportar una informació molt valuosa. El fet que calgui construir-les a partir d'indicadors clau de competència fa que se n'hagin de prioritzar els aspectes avaluables i d'explicitar els indicadors i els nivells de resolució demanats. Això ha de permetre als estudiants enfortir-se en el seu procés d'aprenent, de la mateixa manera que és útil per als docents, atès que els permet observar tant els aspectes més forts com els més febles dels processos didàctics proposats.



## ***Quin model educatiu volem?*** ***Reflexions pràctiques d'un pedagog***

Jaume Sarramona (2017).  
Barcelona: Barcanova.

Carme Amorós Basté  
Pedagoga i psicòloga  
Societat Catalana de Pedagogia, IEC.

El subtítol del llibre, *Reflexions pràctiques d'un pedagog*, ens dona la clau per interpretar-ne el contingut. El doctor Jaume Sarramona compta amb una llarga trajectòria acadèmica a la Universitat Autònoma de Barcelona i amb un contacte continuat amb escoles i amb professionals del sistema educatiu. Ha estat mestre, assessor pedagògic, professor a la Facultat de Ciències de l'Educació i ha assumit responsabilitats en diferents organismes del Departament d'Ensenyament, primer com a president del Consell Escolar de Catalunya i més endavant com a president del Consell Superior d'Avaluació.

L'estudi i els coneixements adquirits al llarg de la seva vida professional i acadèmica els posa al servei de professionals de l'educació, de les famílies i del públic interessat en l'educació per abordar quinze qüestions rellevants per a l'educació en el context escolar i més enllà. Són qüestions que es plantegen, en un moment o altre, els adults que han de donar resposta a les necessitats educatives dels nens o adolescents i que demanen capacitat d'anàlisi, de valoració de la situació i de resposta clara, no sempre fàcil o senzilla.

*Les quinze qüestions abordades*

Algunes de les quinze qüestions abordades són: el concepte de *democràcia* en els centres educatius; què s'ha de fer amb els alumnes que no assisteixen regularment a l'escola o a l'institut; com dinamitzar l'aprenentatge dels alumnes; quins són els espais i els temps per fer-ho; quin paper es concedeix a la tecnologia que ens envolta; el paper dels exàmens, dels deures escolars, dels premis i càstigs, i com eduquem els nostres alumnes per ser persones capaces de respondre dels seus propis actes.

L'esquema seguit per al tractament de la majoria de qüestions és el següent: es parteix d'un breu relat d'una experiència viscuda per l'autor al llarg de la seva vida professional; a continuació, es defineixen els conceptes bàsics que ajuden a comprendre el fons de la qüestió plantejada; tot seguit, es descriuen diferents punts de vista dels implicats, i per acabar, es proposa una sortida ben argumentada, sense defugir la necessitat de compartir-la amb tots els implicats en cada cas (alumnes, altres professors, pares i, en alguns casos, també amb els avis).

Tot i no entrar de manera exhaustiva en les quinze qüestions abordades en el llibre, m'ha semblat interessant poder subratllar algunes de les aportacions del doctor Sarramona.

*La democràcia participativa no ho és tot*

Un dels temes abordats amb més extensió en el llibre és el de la democràcia a l'escola, segurament per la mateixa complexitat de la seva anàlisi conceptual i per la importància que es dona a la democràcia en la nostra societat. És interessant veure com l'inici de l'anàlisi i del debat es genera en l'equip docent d'un centre a l'hora de justificar unes decisions de tipus professional i de valorar si les decisions s'havien de prendre votant o no. A partir d'aquí s'analitza el concepte de *democràcia* i s'argumenta com es pot aplicar a l'escola.

Assenyala quatre característiques bàsiques de la democràcia —llibertat, participació, pluralisme i justícia— i analitza com es poden materialitzar a l'escola, diferenciant el paper del professorat, del personal no docent, de l'alumnat, dels pares com a responsables legals i morals de l'educació dels seus fills, dels titulars o propietaris en

els cas dels centres de titularitat privada i de l'Administració educativa. Acaba el capítol amb les paraules següents:

Però una qüestió és clara a l'aplicació de la democràcia a l'escola: en tot moment s'han de respectar les atribucions de tots els estaments implicats i, especialment, el benefici educatiu per als alumnes; això exigeix alguna cosa més que votar i consensuar. (p. 22)

*La satisfacció per la feina ben feta. Castigar no és agradable, però...*

En el conjunt d'aquests dos apartats s'aborda la qüestió de la motivació professional del docent i també la motivació per l'aprenentatge dels alumnes, sense deixar de parlar de premis i càstigs. L'autor es pregunta si hi pot haver competència professional docent sense motivació i si la competència professional porta necessàriament al fet que els alumnes aprenguin o no:

En resum, com a professionals docents —i educadors— ens hem de preocupar de posar tots els mitjans al nostre abast perquè els nostres alumnes aprenguin, i sota aquest epígraf s'hi inclouen coneixements però també habilitats i actituds, sense sentir-nos culpables quan no ho aconseguim. No controlem totes les variables que entren en joc però ens hem de preocupar per conèixer-les i controlar-ne el major nombre possible. (p. 37)

Si la motivació és important per a l'aprenentatge, caldrà tenir-ho present en la planificació i en l'actuació mateixa de la docència. [...] Si el docent no manifesta compromís personal, motivació en definitiva per a la docència, aconseguirà que els seus alumnes aprenguin? (p. 38-39)

Se suggereixen algunes mesures que ajuden a la motivació, com clarificar els objectius que es pretén assolir, posar exemples o partir d'interessos propers als alumnes, mostrar l'aplicabilitat dels coneixements, utilitzar recursos tecnològics... I, en qualsevol cas, s'ha de verificar l'eficàcia de les mesures proposades.

En tractar el tema dels premis i els càstigs, analitza com han anat variant al llarg del temps, com actualment costa molt més parlar de càstigs que no pas de premis i com van relacionats amb el concepte de *control* per garantir la continuïtat en la direcció educativa pretesa. La seva aplicació té molt a veure amb els conceptes que es tingui

de les relacions interpersonals i de les teories de l'aprenentatge que se segueixin; en aquest punt, puntualitza què diu i què no diu el conductisme. Argumenta, de manera rellevant, la importància de la implicació personal del subjecte educand per modelar la seva conducta i les seves motivacions i per aconseguir l'autèntica autonomia personal.

*No es pot deixar passar el moment adequat per actuar educativament. No cal córrer... per aprendre a llegir i escriure.*

En aquests apartats es fa una referència molt explícita al paper de les famílies i al de l'escola i dels professionals docents. Es compara amb el camp de la salut i l'especificitat del paper dels professionals sanitaris i de la família. En tot cas és millor prevenir que curar. L'estimació ha de prevaldre clarament en l'àmbit familiar, sense que els pares deixin d'exercir un paper d'autoritat. Autoritat que necessita fugir de la intransigència i gaudir del respecte, que suposa manar, exemplificar i sancionar, i que ha de veure's recolzada per normes ben conegudes i revisades, si cal, amb la participació dels implicats.

Pel que fa a les reflexions i propostes sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, fa també un repàs històric de diferents aportacions metodològiques (des de Montessori i Decroly, entre d'altres). També presenta el debat sobre la conveniència o no de l'ensenyament precoç, que va tenir lloc en diferents països els anys setanta. L'escolarització generalitzada abans de l'escola primària, els estudis experimentals en aquest camp i les aportacions de la neurobiologia, així com nous recursos didàctics, han comportat una revisió del que s'havia afirmat en anys anteriors. Si bé no cal córrer, és necessari plantejar l'inici d'aquests aprenentatges en el parvulari, consolidar-los en les etapes obligatòries i seguir-hi avançant al llarg de la vida.

En aquest capítol fa també una referència a com s'ha abordat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en països on hi ha diverses llengües en contacte, com Bèlgica i Canadà o altres amb un fort índex d'immigració com els Estats Units d'Amèrica (EUA), França, Itàlia, Japó o Suècia. La citació d'autors com Andrew Cohen, que des dels EUA, va tenir un impacte important durant els anys setanta al nostre país, fa veure el

creixement de recerques que van ajudar a reorientar pràctiques educatives concretes a l'aula.

És interessant també l'anàlisi que proposa davant la creixent exigència social i cultural d'abordar el coneixement de diferents llengües per part dels alumnes. Quin paper hi tenen les llengües d'origen en alumnes immigrants de primera generació. Com introduir l'aprenentatge de la llengua oral i escrita del català, del castellà i d'altres llengües presents en el nostre sistema educatiu.

*Amb la presència no n'hi ha prou. En els exàmens tot s'hi val... sembla. La mala fama dels deures escolars*

En el conjunt d'aquests apartats es fa una referència explícita a si l'aprenentatge pot quedar reduït a les sessions presencials, especialment en el cas de la formació en nivells acadèmics superiors. Cada estudiant ha d'assumir la responsabilitat d'aprendre i ha de retre comptes d'aquest aprenentatge sigui en els exàmens, sigui en els exercicis o treballs proposats. També valora el paper dels deures escolars (a qui beneficien més, als alumnes de nivell socioeconòmic alt o als de nivell socioeconòmic baix?) i com s'hauria de poder ajudar els alumnes que no disposen de les condicions familiars mínimes per poder-los fer.

*Si nosaltres no defensem la nostra llengua, no ho farà ningú més*

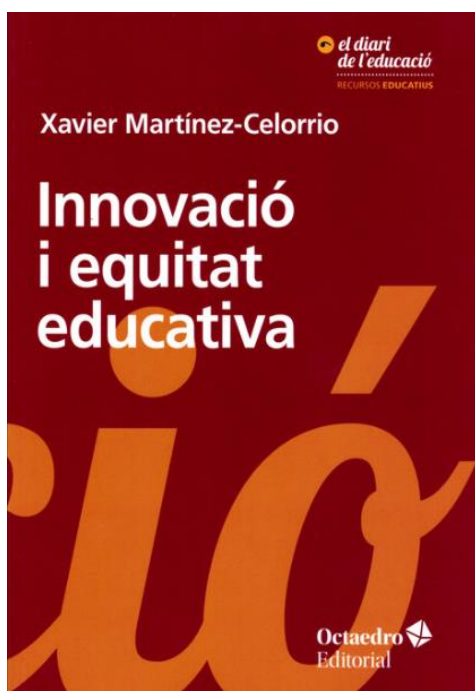
En un moment social i polític en què torna a qüestionar-se el model de l'escola catalana, és realment oportú tornar a desgranar els diferents arguments que l'han sustentat. Evidentment és interessant anar al fons de la qüestió, saber d'on venim i cap on es poden orientar les decisions en el moment actual. En aquest cas, ho planteja un professional expert que coneix bé el nostre sistema educatiu i que ha estat molt vinculat a iniciatives de formació del professorat fora de Catalunya, que ha col·laborat amb diferents organismes d'educació en l'àmbit espanyol i internacional, com es pot comprovar en la publicació del mateix autor *La mirada d'un pedagog*, publicada el 2014 per l'editorial Barcanova.

*A títol de síntesi*

El llenguatge planer de l'autor i la seva voluntat d'abordar totes les qüestions que en un moment o altre ens hem plantejat com a estudiosos o professionals de l'educació, com a pares, com a dinamitzadors d'activitats educatives fora del context escolar o com a responsables de decisions de política educativa, fan veure l'interès de la lectura d'aquest llibre. En moltes de les situacions analitzades compara com es viuen en el moment actual i com es plantejaven fa anys, una comparació dels conceptes pedagògics i de l'aprenentatge i del model de societat que han anat evolucionant al llarg de la història de l'educació.

La seva lectura no evitarà haver-hi de pensar, d'intentar superar el sectarisme en la defensa dels punts de vista propis, de buscar informació complementària, de trobar acords amb els altres i amb els mateixos infants i joves —agents i destinataris bàsics de l'educació—, però ajudarà a fer servir el sentit comú molt reivindicat al llarg de l'obra.





## ***Innovació i equitat educativa. El dret a aprendre com a prioritat transformadora***

Xavier Martínez-Celorrío (2017).  
Barcelona: Octaedro.

Joan Rué  
Pedagog, exprofessor  
de la Universitat Autònoma  
de Barcelona.

Societat Catalana de Pedagogia, IEC.

Xavier Martínez-Celorrío, sociòleg de l'educació de la Universitat de Barcelona i investigador del grup de recerca en Creativitat, Innovació i Transformació Urbana (CRIT) de la mateixa universitat, ha treballat i publicat sobre equitat, mobilitat social i desigualtats en la societat del risc. Amb el títol del text que es comenta, on es vincula educació amb equitat i innovació, l'autor ha volgut sintetitzar el seu missatge central, mitjançant un subtítol tan eloqüent com oportú *El dret a aprendre com a prioritat transformadora*. El text, adreçat fonamentalment a professionals i estudiants, està molt ben escrit i argumentat.

A Catalunya s'està configurant un moviment de canvi educatiu que, a diferència de les onades com la dels anys vuitanta, incideix de manera integral sobre les didàctiques, les metodologies, els horaris, els espais i l'arquitectura, l'organització del currículum, la forma d'avaluar, la relació amb els alumnes i la relació amb la comunitat. Per a l'autor, la gran diferència que separa el canvi innovador d'avui de la millora escolar de tota la vida és l'experimentació del que anomena «una nova matriu escolar», en una renovada aposta per respondre de la manera més adient al trilema de què, com i per a què han d'educar les escoles i els instituts els joves d'avui. El sociòleg, però, no perd de vista que, en última instància, la qualitat del sistema

educatiu depèn de la qualitat de la seva governança, és a dir, depèn de la política educativa i dels qui dissenyen l'estructura funcional del sistema, i configuren les condicions de treball del professorat, la seva formació, autonomia i llibertat creativa. Atès això, en combinar innovació amb equitat educativa, es posa en relleu la necessitat de prescriure'n normativament aquesta relació, ja que des de les polítiques públiques ambdues són inseparables i han de conformar el pilar central d'una política educativa a l'altura de les múltiples demandes socials de canvi i de modernització del sistema.

Aquesta anàlisi es troba en sintonia amb contribucions fonamentals relativament recents dins les ciències socials, com ara les de Castells, Sennett, Stiglitz o Piketty, entre altres, pel que fa a com entendre la nova economia i el model social que se'n deriva. L'energia base per al desenvolupament, avui, no la genera el carbó de l'època industrial, sinó el coneixement i el potencial humà per a l'aprenentatge, i això té unes enormes conseqüències sobre com pensem la formació, i la més important és la redefinició de quin ha de ser el centre de gravetat sobre el qual articular la formació, entesa com a desenvolupament humà. Aquest gir conceptual, però, no ha de perdre de vista que, si el sistema educatiu és un sistema públic d'oportunitats formatives, cal alertar sobre el risc creixent que mostren els diferencials en la desigualtat.

Innovació i equitat educativa, afirma, són dues demandes simultànies i inseparables per satisfer les noves funcions que s'esperen de l'escola moderna del nou mil·lenni. Sense un canvi innovador i disruptiu de la matriu escolar tradicional no augmentarà l'equitat del sistema. I sense més equitat en els resultats, el sistema no serà ni just ni excel·lent. D'altra banda, l'autor proposa esbrinar millor què hi ha darrere de la innovació de la qual es parla. Així, després d'argumentar els criteris que diferenciarien una innovació d'una variació, dibuixa un solvent mapa de la tipologia de possibles innovacions, amb exemples il·lustratius de cada tipus. Més endavant, a les pàgines 63 i 64 exposa un il·lustratiu decàleg de les escoles innovadores.

Adicionalment, de la relectura d'autors com ara Andy Hargreaves i Michael Fullan, per exemple, l'autor n'extreu lliçons d'interès en l'anàlisi dels processos de canvi educatiu i de com articular la professionalitat docent mitjançant l'organització i la

proposta d'uns models de governança que enforteixin professionalment el professorat, a la vegada que els assignin una responsabilització professional més clara. En aquest sentit, llança una doble pregunta per tal de posar fi, afirma, a temes tabú i, per tant, intocables o intractables.

La primera qüestiona què incentiva l'Administració pública i com ajuda al desenvolupament professional docent. En aquest interrogant, s'hi podria situar la seva reclamació d'un suport efectiu i decidit a la recerca, ara per ara molt i molt migrat. La segona s'adreça a aquests professionals que afirmen portar a terme una innovació, tot demanant-los què estan fent per saber què funciona i no funciona a l'escola. En la línia de les preguntes anteriors, s'afirma que ara és l'hora del professorat i d'una nova professionalitat docent capaç de redefinir què, com i per a què eduquen les nostres escoles. Per això considera que ha arribat el moment d'escoltar la veu del professorat, de saber què diuen els professionals sobre les millors maneres d'educar i aprendre en la societat d'avui. Per aquest motiu considera determinant que el professorat, amb les seves múltiples sensibilitats, lideri i participi en el debat educatiu com a comunitat professional.

Amb la finalitat d'argumentar les seves tesis, el professor Martínez-Celorio ha organitzat l'anàlisi en tres capítols. En el primer analitza els canvis socials que afecten l'educabilitat dels nois i noies d'avui, unes influències que, segons l'autor, caldria que fossin considerades i recollides des de les institucions amb responsabilitat d'exercir la governança educativa. En el segon capítol es posa en context la innovació, tot avaluant si les propostes que es fan s'orienten envers les noves necessitats albirades per al futur proper. En el tercer, l'autor formula noves propostes d'equitat escolar que incideixen tant en els factors interns de les escoles com en els factors externs de la societat, adoptant l'equitat com el gran referent que hauria de validar el sentit de la nova governança, de les innovacions i de l'exercici d'una nova professionalitat.



---

# **Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia**

*Debat Pràctica, teoria i avaluació de la innovació*

*Seminari Educació i mitjans de comunicació*

Altres activitats



### **Debat *Pràctica, teoria i avaluació de la innovació***

El debat es va celebrar amb motiu de la presentació de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) número 12, el dia 11 de desembre del 2017.

Hi van participar: Joana M. Sancho, Universitat de Barcelona; Jaume Carbonell, periodista i pedagog; Joan Domènech, mestre i expresident de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, i Martí Teixidó, president de la Societat Catalana de Pedagogia.

Va presentar, moderar i cloure el debat, el director de la RCP, Joan Rué, que havia fet arribar als ponents de la taula les qüestions següents:

- a) Quins referents clau, al vostre parer, hauria de reunir una innovació per tal de ser formativa i socialment rellevant?
- b) Fins on creus que el nostre sistema educatiu (SE) és capaç d'assimilar i aprofundir en innovacions, en un sentit ampli i estès?
- c) Quines dificultats internes i externes de centre creus que caldria afrontar per:
  - aprendre a discriminar les millors innovacions i incorporar-les?
  - per potenciar la seva generalització?

A continuació, es recull un resum de les intervencions, elaborat per Carme Amorós.

### **La innovació com a canvi de paradigma**

#### *Intervenció de Martí Teixidó*

La innovació educativa respon a una necessitat social o realitat nova. Ve de fora del sistema escolar. La renovació pedagògica és una acció professional dels docents per tal que l'ensenyament respongui a les necessitats dels alumnes. No hi ha cap dubte de quins han de ser els referents, són els referents de l'educació que veiem a través de la història: l'alumne, el professor o docent i la cultura, que és el que vol ser el currículum, i avui el professor sembla que es té menys en consideració però és molt important, ja que és model de llengua i un adult amb cultura per als alumnes. En aquest triangle cal mantenir equilibrats els tres referents.

Parlem de sistema educatiu, però, a la pràctica ho restringim a sistema escolar. El sistema educatiu l'integren l'escola, la família, els mitjans de comunicació, el lleure i

la cultura. Els pedagogs del segle xx són un bon exemple de renovació d'un sistema pedagògic, ja que hi incorporen les innovacions educatives necessàries. Decroly, a partir de l'educació dels infants —dits aleshores— anormals, formalitza un mètode (observació, associació, expressió) que serveix per a tots els alumnes. Freinet incorpora les tècniques de la societat moderna a l'ensenyament per aprendre amb elles.

Cita l'article de Fernando Hernández a l'hora de diferenciar innovacions externes i puntuals subordinades als interessos econòmics d'allò que són canvis pedagògics que transformen l'educació des de dins. Assenyala l'interès de l'article de Marlene Scardamalia i Carl Bereiter, en el qual es diferencia molt bé pensament creatiu (o de disseny) del pensament crític per trobar noves solucions als problemes que es plantegen. L'escola repeteix molt això de l'esperit crític o bé proclama la creativitat dels infants sense veure com l'un regula l'altre i ambdós són necessaris. Certament no es pot fer innovació sense avaluació, com assenyala Joan Mateo en el seu article, que té interès perquè presenta el model d'avaluació de desenvolupament, una avaluació que s'ha d'anar ajustant durant el procés de la innovació.

La innovació no es pot fer mirant el sistema estrictament escolar, i cal veure la dependència del sistema educatiu de les variables sociològiques i culturals, on els mitjans de comunicació transmeten costums, valors i orienten el consum. D'altra banda, l'ordenació educativa pot difondre o proposar innovacions, però sols seran eficaces amb una renovació pedagògica als centres. És el cas, per exemple, de la LOGSE de 1992, que admirablement va proposar un ensenyament comprensiu de matèries i d'alumnes fins als setze anys. Si bé tots els alumnes havien d'arribar als setze anys, calia passar d'un ensenyament selectiu, com era el batxillerat, a un ensenyament estimulatiu, i l'avaluació havia de canviar del tot, però se segueix avaluant de forma selectiva segons el nombre de matèries superades i no ens hem d'estranyar que hi hagi alumnes que abandonen.



*Intervenció de Jaume Carbonell*

Podem parlar d'una tercera Primavera Pedagògica com diuen alguns? Avui els reculls de premsa parlen d'innovació. Es tracta d'una convicció i d'un compromís social i polític o és més aviat un «seguidisme» de la moda o d'una cerca de clientela? Comporta un canvi de la cultura docent? Adquireix un gruix suficient per sostenir-se en el temps? Les respostes a aquestes preguntes ens ajudaran a respondre a la pregunta inicial.

No s'ha d'associar necessàriament reforma escolar amb bé comú. No totes les innovacions comporten una millora del bé comú. Cal trobar els elements que poden traduir innovació en renovació i en un canvi més profund, com ara canvis en l'organització dels espais i els temps, la qualitat de la conversa... A la pregunta de per què no es generalitzen les innovacions, creu que hi tenen un gran paper els mestres i les escoles de mestres que no han renovat prou els plans de formació inicial. En els processos de reforma, la formació dels mestres hi té un paper important i aquest va ser un bon enfocament en el pla d'experimentació previ a l'aplicació de la LOGSE. En qualsevol procés d'innovació cal vetllar per l'impuls de la formació inicial i permanent del professorat.

**La innovació com a proposta doblement orientada: a la millora dels aprenentatges i a la implicació i/o transformació social**

*Intervenció de Neus Lorenzo*

Els projectes d'innovació han de respondre no només a la pregunta sobre què cal canviar sinó a la de per què. El perquè és el que ajuda a valorar les innovacions. La innovació ha de ser una estratègia per aconseguir la millora dels resultats dels alumnes. No hi ha receptes, però la innovació ha de comportar també il·lusió per participar-hi.

Quan hi ha una resposta estructural i organitzada darrera d'una innovació, es va produint una autèntica reforma educativa que incorpora també les famílies. Si mirem transformacions en àmbits externs a l'educació, es veu com aquestes han de respondre a canvis socials reals, han d'incorporar i preveure transformacions

successives sense perdre de vista el seu objectiu bàsic. En el cas de l'escola, aquest objectiu és sempre la millora dels resultats dels alumnes. En qualsevol cas, es demana un lideratge no estàtic, molta transversalitat, participació de tots els usuaris (alumnes i famílies). Pel que fa a l'avaluació, també és molt important definir on es vol arribar, fases i processos, i resultats.

#### *Intervenció de Joan Domènech*

De tant parlar de la innovació, se'n desvirtua el concepte i es crea desorientació. Es cau en un discurs més tecnocràtic que filosòfic. En parlar d'innovació a l'escola no s'ha d'oblidar la innovació a l'aula. No s'ha de confondre *novetat* amb *innovació*. Alguns referents per validar les innovacions: la permeabilitat davant els canvis i l'efectivitat en l'accés al coneixement, l'emancipació de les persones i la justícia social.

Una mirada als nens, «ningú pot aprendre per ells». Cal prioritzar i donar suport a projectes sostenibles. Hi ha encara dificultats que cal vèncer per poder pensar d'una manera diferent en relació amb el currículum, contaminat per processos d'avaluació externa. El professorat se sent pressionat i no pot créixer, els centres són massa febles i l'Administració intervé d'una manera massa vertical.

#### *Intervenció de Joana Sancho*

El sistema educatiu és com un saltamartí que no avança. La gramàtica de l'escola no canvia prou amb canvis petits. És una constatació compartida per diferents països: Alemanya segueix demanant molts diners per a grans canvis; a Finlàndia, tot i els seus bons resultats educatius, estan immersos en una reforma des de l'any 2016 per implicar més els estudiants i estan reformant els espais educatius i implicant més les famílies. En el cas de Catalunya, hi ha escoles que ho han fet «tot» i no els demanis com millorar, d'altres, més interessants, on els mestres són capaços de trobar-se per crear pensament. No hi ha prou suport per part de les polítiques educatives ni per part dels companys.

És crítica amb avaluacions de caràcter internacional, com les proves PISA i l'ús dels resultats. Defensa la importància de compartir valors. Davant de la pregunta de «per què no es transforma l'educació?», planteja una hipòtesi: segueix prevalent la idea,

per part de tots els implicats, que la finalitat de l'escola és la transmissió del coneixement en oposició a la creació de coneixement.

**Les aportacions dels convidats a la fila 0 afegixen tres aspectes addicionals per al reconeixement d'una innovació: la justícia social, el seu potencial d'apoderament i la importància del lideratge en la seva implementació**

*Intervenció de Neus Sanmartí*

La innovació ha de tenir un component de transformació social. I aquest ha de ser un dels indicadors que avalin les innovacions. Els processos d'integració social de l'alumnat nouvingut o que procedeix de contextos socials desfavorits són d'una complexitat molt gran i han de rebre suport també des de la política educativa, per evitar la marxa enrere, de vegades promoguda per grups de pares dels mateixos centres.

*Intervenció de Josep Serentill*

En aquests moments alguns pares estan exercint una pressió molt forta a les escoles per tal que introdueixin canvis i innovacions, ja que consideren que els seus fills s'avorreixen. Una escola innovadora és la que té voluntat de fer-ho i es reconeix com a tal. És important «apoderar» les escoles per introduir millores i una de les funcions de la inspecció és precisament impulsar la innovació educativa.

La innovació ha de millorar els aprenentatges dels alumnes i la seva integració social i ha d'afavorir l'assumpció d'uns valors per avançar. Cal també desenvolupar una avaluació qualitativa i evitar un plantejament merament quantitatiu de l'avaluació. Defensa el valor d'una avaluació etnogràfica en els processos d'innovació i recerca.

*Intervenció de Marta Simon*

Des de l'ICE de la UAB es dinamitza la Xarxa de Centres Innovadors. Actualment formen part de la xarxa vint-i-set instituts que dissenyen canvis per millorar els resultats. Dos aspectes importants que comparteixen tots els instituts són: avançar cap a un lideratge compartit i la necessitat de la formació permanent del professorat. Marta Simon és coautora de l'article «La innovació en els instituts: un debat en xarxa», publicat en la secció «Experiències» del volum 12 de la RCP.

*Intervenció de Mireia Montané*

La millora de l'educació i de la formació del professorat és una preocupació compartida per molts països i institucions de caràcter internacional, com és el cas de la WFATE (Federació Internacional d'Associacions de Professors), de la qual Mireia Montané és presidenta. Les xarxes de professors de diferents països són també una eina important per impulsar processos d'innovació i recerca i treure rendiment d'avenços en processos i eines tecnològiques. Fa una referència explícita a l'article de Marlene Scardamalia i Carl Bereiter, de la Universitat de Toronto, i a la influència que han tingut en el projecte «COMconèixer» de Catalunya.

*Intervenció de Carles Cereceda*

Veiu una coincidència de tots els ponents a assenyalar que el més important dels canvis és el perquè dels canvis, analitzar el sentit del que es fa i estar disposats a modificar pràctiques i creences per millorar els resultats educatius. Evidentment, cal tenir en compte l'entorn social, els avenços en diferents àmbits i la implicació de tots els agents.

**Participació oberta dels assistents***Intervenció d'Alain Blomart*

Es mostra clarament partidari de la innovació. Es pregunta quins canvis haurien d'introduir-se a la universitat en tots els programes de formació de mestres. És urgent introduir nous sistemes d'avaluació si volem avaluar les innovacions.

*Intervenció de Pere Lluís*

El nucli dur de la complexitat dels processos d'innovació són els canvis experimentats en el nostre entorn social. S'ha passat d'un uniformisme o proximitat en la percepció i assumció de valors per part dels mestres a una diversitat molt gran. No cal dir que aquesta diversitat encara pot ser molt més gran entre els pares. De vegades, es pot arribar a la desesperació de veure que no hi ha uns valors compartits.

*Intervenció de Montserrat Balcells*

El bé comú és important. Malauradament hi ha un nombre d'alumnes que queda fora del camí de l'educació, però la responsabilitat no és només de l'escola. Cal un canvi

també en l'àmbit judicial, el polític, l'econòmic... L'educació ha d'ajudar a la promoció social i així ho ha fet, però cal que es detectin dificultats, que s'ofereixin solucions pluridisciplinàries, amb intervenció d'altres professionals que col·laborin amb els mestres.



## Seminari *Educació i mitjans de comunicació*

### *Entre l'escola i les pantalles*



#### **A. Debat inaugural, 28 de febrer, «Una altra vida a la Xarxa»**

Els nostres alumnes hi són. Què en sabem els professors? I la pedagogia, què hi diu?

#### **Obertura**

Martí Teixidó, president de la Societat Catalana de Pedagogia

La Societat Catalana de Pedagogia posa sobre la taula temes que responen a necessitats de l'educació en la societat actual. Temes que esbossem i que volem analitzar i elaborar amb professionals d'altres entitats i institucions. Amb mestres i professors i educadors, que practiquen la pedagogia; amb investigadors, estudiosos i acadèmics, que aporten fonamentació i apunten alternatives d'acció.

Hem abordat temes com: «Educar la dimensió religiosa humana» (2003), «Narracions i pedagogia» (2006), «Trastorn d'atenció i hiperactivitat» (2013), «Escola catalana. Avui plurilingüe» (2011-2018), «Innovació educativa i sistema

pedagògic a l'escola» (2016)..., sempre amb institucions dedicades als temes i amb un debat cooperatiu i generós per totes bandes.

Abordem el tema de l'educació i els mitjans de comunicació que ja fa temps havíem volgut iniciar. Aquesta realitat de comunicació i les tecnologies de la informació evolucionen tan ràpidament que els principis (psicosocials, d'aprenentatge, de semiòtica de la comunicació) poden ser els mateixos, però les noves oportunitats (mitjans, màquines, tecnologies digitals) ens obliguen a ajustar les propostes pedagògiques.

En aquesta ocasió, el tema té la màxima complexitat i perspectives i, per això, ho hem centrat en el triangle: educació-comunicació-cultura, perquè són tres processos socials que se superposen. Ho fem amb el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), que ja en un dels primers *Quaderns* (2000) ho va tractar i constata que semblava que allò que l'escola feia amb l'ensenyament cada dia, els mitjans de comunicació ho desfeien al vespre. Comptem amb la participació d'Aula Mèdia, que de 1993 ençà ha anat elaborant recursos i aportant orientació per a l'alfabetització audiovisual.

Els mitjans, inicialment, eren vistos com a suport de la paraula. Apareixen com a mitjans audiovisuals, concepte aportat per la didàctica (BIE/OIE, 1947) que s'ha estès a la publicitat i comunicació. Els mitjans com a llenguatge verboicònic són desenvolupats per la semiòtica comunicativa. Els mitjans com a visió del món i sentit de la vida són estudiats per la mediologia, ciència iniciada per Régis Debray.

La Societat Catalana de Pedagogia, com a societat científica, segueix l'esquema de recerca, desenvolupament i innovació (R+D+I). La recerca (R) són coneixements de les diverses ciències que estudien l'educació, l'aprenentatge, l'alumne, el professor, i que integrem de manera coherent. El desenvolupament (D) és, amb propietat, la pedagogia, i n'elaborem una guia fonamentada per a la pràctica i instruments, així com n'identifiquem recursos actuals posant-hi la intenció pedagògica. La innovació (I) la feu els mestres, professors i educadors incorporant recerca i desenvolupament de forma ajustada a cada context social, cultural i econòmic en el marc de les



finalitats comunes de l'educació decidides políticament, sens perjudici de la diversitat de cosmovisió i sentit de la vida.

En aquesta sessió d'obertura del seminari centrem les perspectives: de comunicació, Núria de José (CPC); de cultura, Ingrid Guardiola (productora cultural, absent per un motiu de força major), i d'educació, Dolors Reig (psicòloga social).

### **Des de la perspectiva dels mitjans de comunicació**

Ponència de Núria de José Gomar,  
periodista. Col·legi de Periodistes de Catalunya (CPC)

#### *El perill de conduir sense carnet. La necessitat de l'educació mediàtica*

Permetries que el teu fill circulés en cotxe sense que prèviament hagués rebut una formació específica que li permetés dominar el codi de circulació i conèixer els perills principals que es pot trobar? Doncs alerta, perquè possiblement som així de permissius quan els deixem circular per les «carreteres» d'Internet.

La xarxa Internet ha estat un magnífic descobriment, l'obertura a possibilitats immenses en tots els terrenys. I, com al seu dia també va passar amb l'automòbil, ha comportat l'aparició de noves amenaces que es poden minimitzar rebent la formació adequada.

En el cas dels mitjans de comunicació, Internet ha aportat dos grans avantatges: un, ha facilitat la bidireccionalitat entre l'emissor i el receptor de la informació i, dos, ha multiplicat les fonts a partir de les quals el periodista pot començar a fer la seva feina, contrastar i explicar notícies. Ara bé, també ha portat amenaces: d'una banda, una crisi del model de monetització de la informació (s'ha estès la idea que la informació és gratuïta), fet que ha contribuït a la precarització de la feina dels periodistes. Si al treball precari, a la feina del periodista, li sumem la necessitat d'oferir informacions a tota velocitat per satisfer l'hàbit de consum compulsiu al qual ens han viciat les xarxes, ens trobem amb una degradació de la qualitat de la informació.

D'altra banda, Internet ha multiplicat fins a l'infinit els emissors d'informació i sovint hi ha qui confon el canal (la Xarxa) amb el periodisme. Internet és un canal de comunicació i els productes periodístics arriben al ciutadà a través de la Xarxa com ho fan a través de la premsa, la ràdio o la televisió. Per tant, el periodisme fa servir Internet, però no tota la informació que hi circula és periodisme, malgrat que el format amb el qual la trobem, de vegades, ens pugui confondre.

#### *Què aporta el periodisme a la Xarxa?*

En un entorn de saturació d'informació, la major part de la qual s'elabora de manera interessada, l'exercici responsable del periodisme pot aportar credibilitat. El mitjà i, cada vegada més, el periodista a títol personal esdevenen a Internet referents enmig del caos. Són marques corporatives o personals, a les quals atribuïm uns valors. La trajectòria del mitjà de comunicació, la formació del periodista i el respecte a un codi deontològic haurien de ser un aval del producte informatiu que consumim respecte de la resta de missatges que circulen per la Xarxa. Els periodistes tenim un compromís social i estem cridats a guanyar-nos el respecte i la credibilitat dels ciutadans cada dia. Convé tenir present que a Catalunya hi ha quatre mil periodistes col·legiats que abracen un codi deontològic propi, però que la col·legiació no és obligatòria per exercir a casa nostra.

#### *Formació o posar portes al camp?*

No conduir mai un cotxe per evitar tenir un accident seria una mesura desproporcionada i, a més, privaria l'individu de moltes oportunitats. Una cosa semblant passa amb l'accés dels joves a Internet. Hi ha molts debats sobre l'edat més convenient per permetre'ls l'accés, especialment mitjançant dispositius mòbils. El cas és que, per més que vulguem vetar-los l'accés, sabem que hi acabaran entrant i sovint serà a una edat en què no es té la maduresa suficient per poder fer front als riscos amb què es trobaran. Per això, actualment, la formació en l'accés i el consum d'informació esdevé una necessitat des d'una edat molt primerenca.

La informació és un pilar bàsic de la llibertat i, per extensió, de la democràcia. Saber per poder triar, en les decisions personals i en les col·lectives. Dominar les eines que

ens han de permetre estar informats correctament és essencial per garantir les llibertats individuals i col·lectives.

Conscients d'aquesta necessitat, el Col·legi de Periodistes de Catalunya, amb el suport de l'Obra Social La Caixa, fa nou anys que va posar en marxa el programa «Premsa a les escoles». La proposta té dos objectius bàsics: un, que els alumnes sàpiguen distingir la credibilitat de qui els està subministrant la informació i, dos, que siguin crítics a l'hora de consumir-la. Enguany, quatre mil alumnes de setanta instituts d'arreu de Catalunya han participat en el programa.

La magnitud del que ens hi juguem és tan gran que des del Col·legi de Periodistes considerem que l'educació mediàtica no ha de dependre de la sensibilitat d'un centre educatiu o d'un docent. Cal que sigui un aprenentatge obligatori per garantir la igualtat de tots els nois i noies a l'hora de formar-se com a ciutadans, independentment de l'entorn d'on vinguin.

*No passem semàfors en vermell encara que no vingui ningú*

Si un adolescent de dotze anys escrivís una carta al director d'un diari de gran tiratge, el més probable és que l'ajudàriem a revisar-la, conscients de la quantitat de potencials lectors que tindria. Quants nois i noies porten actualment a la butxaca dispositius que els permeten publicar continguts que pot llegir molta més gent de la que segurament llegiria un diari?

És evident que necessitem formar-los també com a emissors de continguts. Sovint la formació en aquest àmbit se centra a ensenyar-los les tècniques de producció dels continguts (fer vídeos, fotografies, etc.), però els ensenyem què es pot i què no es pot fer èticament i legalment en aquests àmbits?

La preservació dels drets dels altres, com els que fan referència a l'honor, a la intimitat o a la propietat intel·lectual, es respecten no creuant semàfors en vermell o no anant contra direcció, encara que sigui en situacions en les quals el més probable és que no hi hagi cap policia per multar-nos.

És fonamental que l'escola garanteixi l'aprenentatge d'aspectes com que les fotografies, les imatges en moviment, les músiques o les obres d'art, entre d'altres,

tenen propietari. Això vol dir que qui les ha fet té dret a explotar-les i que se'n reconegui l'autoria. I també que els qui apareixen a les fotografies o als vídeos que fem servir en l'elaboració dels nostres continguts tenen dret a no voler-hi sortir.

L'educació mediàtica és la millor manera, si no l'única, de permetre que els joves circulin per la Xarxa, com a receptors i com a emissors d'informació i continguts, amb seguretat per a ells i per al conjunt de la societat democràtica.

### **Des de la producció cultural i des de la psicologia social**

Paraules de Martí Teixidó

(en absència d'Ingrid Guardiola, productora cultural)

No podem suplir l'absència motivada d'Ingrid Guardiola, que com a productora cultural, ha fet tallers amb joves i alhora té una visió de la cultura dinàmica capaç d'innovar sense perdre els fonaments de la cultura de prestigi. Apuntem tan sols algunes conceptualitzacions que la pedagogia ha d'incorporar i que als docents els pot servir per salvar la distància entre currículum i cultura que sovint es produeix.

Tres vectors de la cultura: comunió, innovació i domini (sociòleg Giner, 1996). La cultura crea lligams, alhora que promou el canvi i està abocada al domini que pot ser destructiu si monopolitza o bé constructiu si democratitza, si fa arribar la cultura a tothom.

### **Algunes idees expressades per Dolors Reig, psicòloga social**

Les tecnologies de la informació i de la comunicació ens han introduït en l'àmbit de la *socionomia*, entesa com una nova manera d'establir i de regir les relacions socials.

Els nostres joves han entrat de ple en aquest món, que podríem anomenar *postPC* i que utilitza les tecnologies mòbils amb molta facilitat.

La informació que s'obté, es comunica i s'utilitza ara és molt «interpersonal» i, en aquest sentit, objecte d'estudi de la psicologia social.

En aquest context, cal destacar la importància de trobar «la teva comunitat», la que et permet optimitzar al màxim la relació, la que t'introdueix en el món de la informació i del coneixement i que, al mateix temps, et deixa ser un subjecte actiu.

En aquest món més obert, amb més possibilitats i amb més reptes, la importància de l'educació és indubtable, hem de ser més mestres o pares que mai. Els nostres adolescents i joves es poden convertir en superherois o en marginats. Cal ajudar-los a ser positius, a anar trobant el seu paper i la seva comunitat, que s'anirà ampliant o modificant al llarg del temps.

L'educació haurà d'anar molt orientada a la formació en el camp de l'ètica i els valors, amb un component important d'educació emocional. Parlar de tots els temes amb els nens. Establir més confiança que mai.

Evidentment, cal estar alerta dels interessos dels diferents agents, les diferents lluites pel domini dels mercats, però no podem deixar de sortir a «la plaça del poble», metàfora del nou model d'espai més obert de comunicació, en entorns fins ara inimaginables, que ofereixen les tecnologies mòbils i les xarxes socials.

### **Intervenció dels professors i professores des de la fila 0**

Eloïsa Valero Antón (Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona), com a professora d'art, expressa com han abordat amb els alumnes qüestions relacionades amb la publicitat i el consumisme i l'art contemporani: aprofundint en el coneixement d'aquestes temàtiques i en la manera de valorar i produir documents que es mouen per les xarxes.

Francesc Casabella (Institut Consell de Cent de Barcelona), també professor d'art, insisteix que, des de la plàstica (en el seu cas, matèria optativa), es pot educar en el valor estètic de les produccions artístiques, en la semiòtica de la comunicació i en els valors que es transmeten.

Mario Duran (Institut Maria Aurèlia Capmany de Cornellà), també professor del Departament d'Educació Visual i Plàstica, exposa com preparen amb els alumnes l'elaboració de vídeos, i es fixen en els llenguatges paral·lels i en els moviments

cinematogràfics. Així treballen el coneixement i el respecte dels drets d'imatge i dels drets d'autor.

Àngels Doñate (Escola Pia de Catalunya), autora i experta en educació mediàtica, exposa com les tecnologies han fet repensar el paper de l'educador. Insisteix que l'educació mediàtica demana una incorporació de l'anàlisi dels valors que estan implícits en els diferents productes culturals. Fa una referència a la metàfora de la «plaça del poble» dient que està oberta les vint-i-quatre hores del dia i a les entrades i sortides de molts habitants del món. Els alumnes en saben molt d'usos, però no tant de valors. Està ben demostrat que la tecnologia pot ajudar a la convivència i cal afavorir-ho.

Gemma Aparicio, professora del Departament d'Educació Visual i Plàstica de l'Institut Euclides de Pineda de Mar, creu que s'hauria de dedicar més temps a la cultura audiovisual. Fa una referència al treball que han fet amb els alumnes sobre l'autoretrat, què volien explicar d'ells mateixos. Han analitzat com es poden crear relats ficció, amb diferents nivells de veracitat i la importància de les fonts. Defensa la importància de les escoles, especialment per poder intervenir en contextos socials més amplis, com poden ser els museus.

En el debat obert, posterior a les intervencions dels diferents ponents, se subratllen algunes idees: la importància de crear xarxes a partir de la pròpia comunitat per evitar «la bombolla mediàtica» i «engreixar monopolis»; el valor d'adonar-se de com l'anonimat aboca a l'absència de responsabilitat; la necessitat d'educar l'excés d'emocionalitat i d'entrenar en la contenció, i la constatació que els mitjans de comunicació han de ser a l'escola limitant-se al seu paper.

## **1a Jornada del Seminari, 14 de març de 2018**

### **Bloc 1: *Els mitjans de comunicació i el seu impacte en l'audiència***

#### **Resum de la taula de participació**

Moderador i redactor del resum: Xavier Breil, professor de l'Escola Sadako de Barcelona.

Van participar a la taula:

- Jordi Bernabeu, psicòleg social,
- Francesc-Josep Deó i Mònica Terribas, periodistes i comunicadors,
- Jaume Cela, mestre i director escolar.

### **Objectiu i qüestions plantejades**

L'objectiu de la taula era plantejar i debatre qüestions com aquestes:

- Com els mitjans construeixen estereotips i contribueixen a la normalització de conductes?
- Quins són els seus efectes en les activitats i comportaments d'infants i joves?
- Podem convertir l'exposició d'infants i joves a les pantalles en oportunitats de reflexió que parteixin d'una base de coneixement?

La intervenció de cada ponent es va fer a partir de la projecció d'un vídeo, seleccionat pel moderador, i de preguntes que provocaven les reflexions.

El primer ponent va ser Jaume Cela, que és mestre jubilat i escriptor, col·labora de forma habitual en diferents mitjans de comunicació, té una extensa obra literària i, en definitiva, és conegut i reconegut dins el món de l'ensenyament a Catalunya.

A partir d'un vídeo d'una *youtuber* en què critica els valors de les pel·lícules de Disney, Jaume Cela va parlar sobre el poder de seducció i les possibilitats pedagògiques que té el cinema dins una aula per tractar tota mena de continguts i com alhora pot ser vehiculador de valors i ideologies. En aquest sentit, remarcava la necessitat per a qualsevol ciutadà i ciutadana de saber fer-ne una anàlisi crítica i, per tant, l'absoluta necessitat per a l'escola d'ensenyar l'alumnat a fer-la.

En segon lloc va intervenir Jordi Bernabeu, que treballa com a psicòleg al Centre i Seguiment a les Drogodependències del Bages i que està especialitzat en la intervenció amb adolescents i joves, pel que fa a consum de drogues, i també en els usos de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i les xarxes socials.

Per introduir-lo es va passar l'entradeta d'un *30 minuts* recent sobre l'addicció a les pantalles. Bernabeu no està d'acord amb la tesi ni amb molts detalls del documental, perquè, segons la seva experiència, és molt alarmista. Argumentava que encara és molt difícil provar tot això i que no es poden treure conclusions concloents. Sí que s'ha observat, per exemple, que una conducta continuada d'abús de les pantalles entre els zero i tres anys pot provocar relacions conflictives amb les pantalles a l'adolescència. En canvi, en contra del que sovint es creu, s'ha observat que tenir ordinadors a l'aula més aviat té l'efecte contrari: redueix les conductes de risc fora de l'aula. Bernabeu va concloure que l'addicció a les pantalles existeix, però no és un problema de tenir pantalles, sinó que és un problema que, tal com passa amb l'addicció a les drogues, es deu a problemes personals que hi desemboquen.

La tercera ponent va ser Mònica Terribas, actual conductora d'*El matí de Catalunya Ràdio* i periodista amb una extensa carrera tant en mitjans públics com privats, i que també és professora titular a la Universitat Pompeu Fabra. Va treballar en programes diversos de TV3, com *La vida en un xip*, *Tres pics i repicó*, *Un tomb per la vida* o *Persones humanes*, a més de ser directora de la cadena.

A partir del cas real d'una notícia sobre una cadena de roba, se li va plantejar el fet que, si acceptem com a certa la premissa que, com a consumidors de mitjans, ens influeix el missatge, aleshores és especialment important conèixer qui n'és l'emissor, què l'influeix a ell en la seva elaboració del missatge i fins a quin punt els periodistes reben pressions.

Terribas va parlar sobre les pressions que reben els periodistes per fer la seva feina i com això, lògicament, pot afectar les notícies que rebem i com les rebem. D'altra banda, també va assegurar que, des del seu punt de vista, té molta importància la ficció en el modelatge dels valors i la ideologia dels ciutadans. Explicà que per això, quan va ser directora de TV3, va insistir a fer una sèrie escrita des del punt de vista dels adolescents i també des del punt de vista de les dones, perquè són punts de vista poc representats en els mitjans. Creu que com a espectadors cal preguntar-nos quin model de parella, d'amor romàntic, etc., dona una sèrie o qualsevol altre producte audiovisual que mirem. Perquè, per exemple, afirmava que les «princeses Disney avui les trobem en les *influencers*».



Finalment va intervenir Francesc-Josep Deó, periodista i professor de tecnologia, col·laborador en diferents publicacions pedagògiques i coordinador de la revista digital *AulaMèdia*, una revista dedicada a l'educació mediàtica amb un llarg recorregut en el món de l'anàlisi crítica dels mitjans a l'aula. Deó va llançar la pregunta de per què l'Administració educativa del nostre país no s'ha preocupat mai de l'educació mediàtica. És a causa d'aquest fet que, per exemple, no existeix una matèria d'anàlisi de mitjans, que sí que existeix en altres països europeus.

Va recordar que ja s'ha demostrat que la transversalitat no funciona, que l'única manera d'assegurar una anàlisi crítica de qualitat és assegurar un espai fix i sòlid dins l'organització curricular. Malgrat les normatives europees, les demandes de diferents sectors, etc., el Departament d'Ensenyament segueix sense fer res en aquest aspecte i es preguntava quin n'és el motiu, si és que no interessa que els alumnes tinguin aquesta visió crítica dels mitjans.

**Bloc 2: Un repàs sociològic. Infants i joves. Els més entusiastes consumidors de comunicació de massa**

Resums de les intervencions de Toni Hervás i M. José Masanet, a càrrec de Carles Cereceda.

**L'alfabetització en comunicació de massa a les escoles i instituts**

***Comunicació de massa, quin és el concepte? La transmissió de significats culturals, dirigida a un gran públic***

Toni Hervás, periodista

*Introducció*

A finals del segle xx, els mitjans de comunicació podien classificar-se en vuit indústries: llibres, Internet, revistes, pel·lícules, diaris, ràdio, enregistraments i televisió. L'explosió de la comunicació digital va obrir nous canals o «mitjans de comunicació».

Cada mitjà especialitza els continguts, artistes creatius, tècnics i models de negoci. Per exemple, Internet inclou blogs, *podcasts*, llocs web i altres. Internet i telèfons mòbils, sovint referenciats col·lectivament com els mitjans digitals, i la ràdio i la televisió, com a mitjans de difusió. Hi ha veus que argumenten que els videojocs s'han convertit en una forma diferent de cultura de massa dels mitjans de comunicació. I les xarxes socials.

### *Educació*

En l'educació, els suports eren els llibres, les revistes i alguna pel·lícula. Amb el tsunami tecnològic de les consoles i els ordinadors, van arribar les aules d'informàtica, però ens trobàvem (i trobem) que el domini tecnològic dels alumnes és superior al del professorat.

A Catalunya estem passant de prohibir els mòbils a l'escola a incorporar-los com un recurs a l'aula. Crec que ha arribat l'hora que els mestres i educadors ofereixin criteris d'ús i de gestió, de maduresa, d'acord amb la seva experiència i sense por a utilitzar els aparells, els canals i els mitjans de comunicació de massa que els nois i noies coneixen i amb què se senten còmodes.

L'alumnat ja arriba a l'escola alfabetitzat en l'ús i, fins i tot, ens poden ensenyar a nosaltres. Mirem de donar-los els criteris per tal que, igual que ja fèiem amb els mitjans de comunicació tradicionals, facin un consum adequat dels nous canals, d'Instagram i del que li succeeixi.

Per què és important el tema dels paràmetres de consum? Doncs perquè aquest consum es produeix pel que anomeno *criteri personal*, però amb la irrupció de noves figures de la comunicació de massa associada als nous canals, els *influencers* hi tenen un paper important. Sabeu qui són? En dono dos exemples:

Wismichu(<https://www.youtube.com/user/wismichu>) i

Dulceida (<https://www.youtube.com/user/aidadomenech>).

Aquests nous emissors obliguen els professionals de la comunicació a adaptar-se a noves realitats, llengüatges, etc., i els docents a entendre també que aquests són referents per a molts dels alumnes.

### *Un apunt personal*

Durant els mesos que vaig treballar a l'Escola Pia, vaig constatar que la majoria del professorat tenia una predisposició a aprendre, innovar i tirar endavant projectes, com aquesta iniciativa que vaig trobar en només arribar: <http://www.elperiodico.cat/ca/societat/20160410/mes-mil-joves-debaten-sobre-lus-de-les-xarxes-socials-a-internet-en-escoles-catalanes-5041445>.

Una mica més tard i en contacte amb professionals que adaptaven la seva pedagogia a nous formats com les classes inverses (o *flipped classroom*), amb l'ús de YouTube, o els mòbils per caçar Pokemons amb recorreguts culturals físics per algunes ciutats vam generar experiències com per exemple: «[La educación que usa redes sociales y móviles mejora rendimiento escolares](#)». Aquesta realitat també s'ha obert camí a les mateixes famílies: «[Una de cada cuatro familias utilizan Internet y los dispositivos móviles para educar](#)».

### *Periodisme*

Com a periodista de mitjans, considero imprescindible una bona alfabetització i saber com funcionen els mitjans tradicionals, ja que tinc la impressió que en la comunicació de massa la majoria es considera informat o és autodidacta.

La irrupció dels formats digitals i el multicanal, que significa la distribució mitjançant les xarxes socials, ha canviat la dinàmica de treball dels periodistes, i ha tensat encara més la seva capacitat de producció i, per tant, el resultat final.

La immediatesa de les xarxes ha forçat els mitjans a crear grans plataformes digitals on els continguts s'ofereixen en diferents formats i es fan arribar per diferents canals. Això i l'excessiva pressió de «tot allò immediat» fa augmentar dos perills ja existents, que són les errades i la producció forçada de notícies sense el contrast necessari i amb un incompliment més que probable de les normes deontològiques.

La irrupció de veus no periodístiques que expliquen fets o publiquen notícies justifica el paper del periodista i del mitjà com a garantia de la informació i del respecte de les pràctiques deontològiques.

La visió que la societat en general té de la feina periodística és, normalment, parcial i estereotipada. La incomprensió dels processos periodístics s'ha agreujat amb la generalització de les xarxes socials i de canals on qualsevol pot penjar informació de manera immediata.

Quan la informació ens arribava pels mitjans tradicionals, les dinàmiques de generació d'informació ordinàries eren de tres tipus:

1. Les prèvies, que tots els responsables de redacció feien elaborar segons les convocatòries a cobrir durant el dia. Les convocatòries de les administracions, grans empreses, ONG i l'agenda del dia, en què les agències EFE i Europa Press (i ACN) adquirien una gran rellevància.
2. Els temes propis. Redactors especialitzats buscant notícies, parlant amb fonts, seguint instruccions del seu cap i rebent temes prèviament preparats pels gabinets de comunicació. Com més prestigi del mitjà, millors fonts de comunicació i, potser, no per la qualitat del mitjà en si. Aclareixo que les fonts són interessades i, en àmbits com el polític, demanen, a més, una certa identificació amb el projecte. No descobreixo res de l'altre món. Les tertúlies dels mitjans amb periodistes estan plenes d'aquesta diversitat i els productors dels programes que les fan tenen molt clar qui és quota de qui.
3. «El disc sol·licitat». Són els temes que el cap d'informatius o de redacció diu que s'han de fer. Normalment responen a un interès explícit de la propietat del mitjà.

Així doncs, la generació era cosa de pocs i la recepció, cosa de molts.

Ara, amb la irrupció digital, especialment de Twitter, la generació d'informació ha deixat de ser patrimoni de col·lectius reduïts. Si abans la immediatesa només la donava la ràdio, ara Twitter és el diari digital i has d'estar pendent del Twitter, d'unes fonts que ja no et necessiten tant, ja que tenen altaveus immediats.

Ara parlem de negoci. Els mitjans tradicionals que van sobreviure va ser gràcies a dobles redaccions: la convencional i la que penjava continguts en xarxa. La situació econòmica fa que alguns sí que tinguin el doble de personal, però en d'altres la mateixa persona fa el doble de feina.

El redactor que surt al carrer ha de retransmetre via Twitter, penjar fotos, àudios i vídeos per alimentar els comptes del mitjà. Els mòbils i els portàtils li permeten enviar el contingut una mica després a la versió digital.

És el regne “de l’enllaç”. La circulació i repercussió és bàsica. I és que els digitals són bèsties que mengen sense descans i que són també un nou sustentador econòmic gràcies a la publicitat. L’evolució tecnològica dona als mitjans l’oportunitat de sortir del seu àmbit i ser invasius, apostant per formats de vídeo o àudio en el cas dels diaris.

En resum, en el món de la informació és va el doble o el triple de ràpid que abans, ja que hi ha el doble o el triple de pressió i el doble i el triple de feina. I això, exponencialment, fa augmentar els errors.

Sabent, però, com funcionen els mitjans, ara és més fàcil apropar-s’hi. Amb una @ accedeixes a un periodista de l’àrea que t’interessa. Si tens el seu telèfon, pots contactar-hi i enviar-li fotos i vídeos del teu mòbil.

Els mitjans continuen sent un referent i és bo que ho siguin, ja que, tot i la situació, la majoria dels meus companys poden donar garanties deontològiques que altres generadors d’informació a les xarxes no donen.

Per acabar, i tornant al que sí que es pot fer en educació amb els nous canals i l’impacte que podem tenir en la societat, us vull ensenyar això:

<http://www.elperiodico.com/es/mataro/20170628/se-viraliza-un-video-donde-los-profesores-de-la-escola-pia-de-mataro-se-despiden-de-sus-alumnos-6133615>

### ***Infants i joves. Ús i consum dels mitjans de comunicació de massa***

Maria-José Masanet, professora de la UPF

#### *Introducció*

La ponent es presenta i explica que es referirà als projectes amb els quals està treballant, i afegeix que va estar col·laborant amb Joan Ferrés. Explicita que el propòsit és «educar sobre els mitjans i com fer servir els mitjans», i que és una

formació molt instrumental, molt enfocada a l'ús i sense abordar altres elements importants com la deontologia.

Continua explicant que Carlos Scolari, fa tres anys, va plantejar un projecte europeu, titulat «Transmedia Literacy», que busca educar els joves en els mitjans.

L'educació mediàtica de la dècada dels seixanta partia de la base de prevenir els possibles efectes nocius que els mitjans poguessin tenir sobre els adolescents. Buscava donar eines per construir una mirada crítica dels mitjans a les escoles. Es va treballar, per exemple, la creació de continguts aprenent a fer un diari o un programa de ràdio, etc.

### *Preguntes que ens fem*

Després d'aquesta introducció, la ponent es pregunta:

— Què estan fent els joves amb els mitjans?

La resposta l'anem a trobar als instituts, i hi anem i ho mirem. Constatem que fan moltes coses, que fan vídeos, que dissenyen videojocs, que aprenen idiomes per poder jugar amb joves d'altres països. Però molts d'aquests aprenentatges no formen part del currículum oficial ni de la programació formal del centre.

— I com ho han après?

Els adolescents estan produint molts continguts a Internet. Després d'un capítol de *Merlí*, per exemple, al dia següent apareixen moltes històries a Internet escrites per joves inspirades en el capítol o en altres comentaris i opinions que s'hi relacionen.

Penseu que WhatsApp és una eina per construir històries i expandir narratives. Els joves poden escriure històries sobre sèries que miren, i ho poden escriure i ho saben escriure en diferents formats i tenen seguidors, fans joves dels escriptors joves.

— Com han trobat aquestes plataformes, qui els ha ajudat?

Mitjançant les xarxes socials, perquè els adolescents n'utilitzen moltes, tot i que són molt efímeres. Hi ha una fragmentació d'algunes xarxes socials per edats, els

adolescents abandonen Facebook perquè l'usen les mares i els pares i d'altres apareixen i desapareixen.

- Com saben construir les seves identitats a les xarxes socials? Com es protegeixen? Quins continguts construeixen?

Sabem molt poc sobre les competències que tenen els joves. Jo treballava en la sèrie de televisió *Física i Química* i, al seu moment, va ser molt criticada pels seus continguts, però en analitzar-la amb profunditat, vaig observar que tenia molts bons components educatius, però els pares prohibien als seus fills que la veiessin.

Jo els deia que veiessin la sèrie amb els fills i compartissin les impressions i les opinions amb ells, i «si t'avorreix o no t'agrada, no estàs mirant-la per entretenir-te sinó per compartir una estona amb els teus fills i filles». Si no ho fem, ens podem abocar a l'ús individual, que cada membre de la família s'habitui a mirar la seva pantalla en solitari, i llavors ens perdem oportunitats d'educar la diversitat de mirades i l'esperit crític.

#### *El projecte «Transmedia literacy»*

La ponent, arribats a aquest punt, explica que la recerca del projecte «Transmedia literacy» neix de la necessitat de respondre a aquestes preguntes bàsiques:

- Què fan els joves amb els mitjans: mapa de competència transmèdia.
- Com van aprendre a fer-ho?
- Com podem aprofitar aquests sabers dins de l'aula?

La ponent explica la metodologia de l'estudi, en què van participar diverses escoles, que els investigadors del projecte van visitar perquè la recerca era de tall etnogràfic, i el treball de camp es va realitzar en un seguit de tallers participatius on els joves creaven continguts o creaven videojocs. També es van fer entrevistes d'estudiants de cada taller i es va dur a terme a vuit països.

La ponent diu que no considera oportú detallar el processament de les dades, perquè prefereix anar directament als resultats.

#### *Resultats*

De forma molt sintètica, es va observar que la base ideològica i els valors tenen una presència molt minoritària, que les habilitats per a la producció i la *performance* són majoritàries, igual que fer trampes en un videojoc o baixar continguts il·legals d'Internet.

La metodologia d'aprenentatge és tradicional: ho han après fent, dels seus iguals a partir de la imitació, mirant un tutorial de YouTube, a través del joc, amb l'ensenyament i l'avaluació entre iguals.

La ponent projecta, com a exemple, un vídeo fet en un taller de dues hores per unes alumnes i explica que van fer-ho a partir d'una plantilla del programa iMovie.

Umberto Eco deia que tenim uns guions mentals que no sabem que els tenim, i la ponent subratlla que la plantilla d'iMovie és pitjor que el vídeo elaborat per les joves. I és que hi havia una líder al grup que hi tenia afició i sabia fer-ho. Gravava i, al moment, si quedava bé, ja la muntava. Estaven molt emocionades perquè els agradava fer-ho.

La ponent explica que es recorda d'un adolescent que deia que havia après història amb els videojocs.

A continuació, la ponent mostra el resum del projecte en paper i diu que han fet un llibre per a les escoles amb activitats didàctiques i que es podrà descarregar properament des d'Internet.

### *Conclusions*

- No hi ha nadius digitals.
- El panorama és complex i canviant.
- La distribució de competències transmèdia no és regular ni equilibrada.
- Hi ha biaix de gènere. Les dones produeixen vídeos, i els nois, videojocs.
- Els adolescents coneixen molt bé els riscos de les xarxes socials, encara que, paradoxalment, no se'n protegeixen.
- Imiten molt.
- YouTube és un dels seus espais d'aprenentatge.



- Les pantalles només tenen sentit si s’hi veuen reflectits; si no, les abandonen. Com a adults i educadors, mirant les pantalles que miren, sabrem com són.

## B. 2a Jornada. 15 de març de 2018

### **Bloc 3:** *Per una escola comunicativa. Jovent, educació i comunicació en l’era de la globalització*

Martí Teixidó, pedagog

Decroly,<sup>2</sup> metge i pedagog, va associar globalització a infància i a la seva educació. L’ensenyament ha separat els aprenentatges per assignatures segons l’especialització científica del segle XIX. Es pot comprendre, i va funcionar amb els infants i joves més llestos, els seleccionats per fer el batxillerat.

Avui el sistema econòmic ens presenta la globalització com un progrés; d’altra banda, ja és una realitat. I el sistema escolar segueix amb un currículum per assignatures i amb un professor diferent per a cada assignatura a l’educació secundària, la que han de fer tots els joves. És insostenible. Com ens atrevim a parlar de fracàs escolar referint-nos a alumnes d’educació secundària? Abans que els resultats escolars, hem de considerar si estan interessats en la feina que els proposem. Ens correspon a nosaltres fer veure la importància i la necessitat del coneixement i de la cultura en la societat actual. Malament ho podrem fer per assignatures en l’era de la globalització.

Morin,<sup>3</sup> a demanda de la UNESCO va presentar els set coneixements necessaris per a l’educació:

- Les cegueses del coneixement: l’error i la il·lusió.
- Els principis d’un coneixement pertinent.
- Ensenyar la condició humana.
- Ensenyar la identitat terrestre.
- Afrontar les incertituds.

2. Ovide Decroly (1987), *La funció de globalització i altres escrits*, Vic, Eumo (traducció de l’obra original de 1929).

3. Edgar Morin (2000), *Els set coneixements necessaris per a l’educació del futur*, Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya (traducció de l’obra original de 1929).

- Ensenyar la comprensió.
- L'ètica del gènere humà.

Ja es pot entendre que aquests coneixements corresponen a la globalització i no s'adquireixen amb assignatures separades, però és ben necessari el coneixement de totes les assignatures amb perspectiva interdisciplinària.

La globalització no és un problema per a l'educació secundària. És una oportunitat excel·lent: realitats que afecten el conjunt del planeta, interrelació contínua entre local i global, totes les realitats complexes han de ser tractades amb perspectiva interdisciplinària, ningú ho sap tot però en equip podem encarar qualsevol realitat. I al mateix temps, disposem de les tecnologies de la informació que permeten accedir, comparar, analitzar, emmagatzemar, reelaborar, criticar, il·lustrar i comunicar.

L'ensenyament no pot seguir fragmentat i concebut com una competició individualista. Cal aprendre junts i de tot, i cadascú hi ha de posar la seva dedicació, el seu esforç individual, i trobar allò que pot fer millor amb les seves aptituds diferenciades. Gràcies al treball d'equip no ha de perdre la perspectiva global, de conjunt, i quan ho necessiti serà capaç d'aproximar-se a qualsevol assumpte. Avui és un canvi radical que han de fer els nostres instituts i col·legis per no haver sabut fer-lo evolutivament, pas a pas, amb la renovació pedagògica sempre necessària.

La joventut és l'edat de construcció de la pròpia personalitat. A partir dels dotze anys l'adolescent que pensa, trenca, pressiona, s'enfronta... No serveix de res frenar, impedir. És energia que cal canalitzar, aplicar-la a una finalitat. El jove hi ha de participar, hi ha de participar en grup. Dels dotze als divuit anys es construeix la personalitat social sobre la base temperamental i el caràcter que s'ha anat perfilant a l'entorn familiar. L'adolescent s'emancipa dels pares i s'atreveix a discrepar dels professors fent grups d'iguals. La institució escolar encara avui no ho té prou en compte en l'aprenentatge.

A Catalunya, Josep Costa-Pau va explorar una pedagogia per a adolescents partint del grup natural, del grup d'amics que poden aprendre junts alhora que van

ajustant la seva personalitat. És l'experiència inicial de Súnion el 1974 com a Institució Cultural Catalana.

A França, Paul Langevin i Henri Wallon van dissenyar un pla d'estudis fonamentat en el desenvolupament emocional dels adolescents posant com a base l'elecció de matèries d'estudi. Va ser el Pla Langevin-Wallon, el 1946, que no es va arribar a aplicar per un canvi de majoria política al govern, però que ha estat un referent inevitable en totes les reformes.

L'ensenyament a l'educació secundària ha de partir d'aquesta constatació i afavorir els vincles d'amistat entre els alumnes, cosa que de ben segur pot afavorir l'aprenentatge col·laboratiu i, en definitiva, també l'aprenentatge personal. Justament aquella part de l'activitat escolar que s'ha de fer a casa es realitzarà millor si els alumnes poden fer-la junts rellevant-se en el paper d'animadors per fer front als moments de mandra natural lligats a un estadi de creixement físic i maduració emocional.

S'ha creat una greu fissura entre aprenentatge, lleure i cultura. Això afecta especialment els adolescents. L'aprenentatge demana esforç i hàbits, però avui serà molt difícil suscitar-los si el lleure de masses i consum crida a la comoditat, la facilitat i la variació contínua. La cultura, en el sentit més consistent de producció humana social, sembla quedar al marge quan justament és la que pot donar profunditat a l'aprenentatge i contingut motivador al lleure. L'ensenyament ha d'encomanar la cultura, interessar pel coneixement intel·lectual i experimental. Si solament apuntem a resultats escolars en termes de qualificació acadèmica, seguim en l'ensenyament tradicional selectiu i classificador que solament interessa als que se'n surten bé i tenen un entorn que els ho valora. Mentrestant, els altres queden seduïts per la crida dels mitjans de comunicació i de consum que els donen gratificacions immediates i més aviat efímeres.

Avui tots els joves de dotze a divuit anys han de seguir un procés educatiu carregat d'ensenyament i aprenentatges per assolir la millor i màxima formació segons les seves capacitats. Cal pensar com tots hi podrien quedar implicats partint d'aptituds i interessos.

Pel que fa a l'institut o el col·legi, ha de ser un espai d'aliança entre joves estudiants i adults professors. Una relació de confiança guiada per la cultura, pel coneixement teòric i pràctic sobretot. L'experiència dels joves de dotze a divuit anys hauria de ser de les que deixen més empremta a la vida; és el renaixement amb consciència de si mateix, dels altres i del món. Aquest període d'educació secundària pot donar oportunitats que canvien les pròpies de l'origen familiar, un accés a la cultura imprescindible que caracteritzarà ja tota la vida.

Per damunt de tot, a l'institut o col·legi cal posar, en primer lloc, l'experiència col·lectiva, sens perjudici del progrés individual que farà cada estudiant.

Quant a la cultura, aquesta els obre al món, a l'univers divers, a la ciència com a coneixement precís però sempre provisional, a les lleis de regularitat de la natura, a l'estudi de les civilitzacions humanes, a les creacions narratives, plàstiques i musicals, a l'expressió mítica de l'experiència humana. La cultura canalitza la llibertat humana orientant impulsos i tendències cap a realitzacions que ens gratifiquen i que poden merèixer el reconeixement social.

La cultura adquirida en la joventut pot orientar tota la vida, és l'aliment humà necessari que ens pot protegir davant la frustració i que permet encarar situacions difícils.

Cal tenir present també la racionalitat romàntica. El jove ha anat deixant l'etapa mítica de la infància. Percep que els adults no ho saben tot, que no ho tenen tot resolt. Cal acompanyar l'activitat de raó crítica, de discutir el valor de moltes construccions i normes socials amb la idealització romàntica de somni de perfecció. Els il·lustrats romàntics alemanys en són un bon referent, enfront de la racionalitat radical dels il·lustrats francesos o l'emocionalitat impulsiva de l'Europa llatina.

Tot ha de passar per la crítica en un ambient de diversitat expressiva sense arribar a l'acidesa dissocial.<sup>4</sup>

---

4. Bart Simpson, de la sèrie de televisió *The Simpson*, és la imatge del noi intel·ligent amb agudesa crítica (potser massa adulta) que arriba a comportaments dissocials. (Caldrà ensenyar-los a llegir, com a metàfora verboicònica, accions que no ens podem permetre en la realitat). Vistos amb molta freqüència, confiant que no generin modelatge, pot dur a una actitud cínica per un excés de crítica àcida de la societat.

En relació amb el pla d'estudis, aquest estableix una estructura amb continguts bàsics i objectius finals i té caràcter prescriptiu per a tothom. El currículum escolar és l'itinerari que els professionals docents projecten per a uns alumnes partint de la seva situació i les seves necessitats, i és possible introduir-hi variants per a alumnes concrets. Les finalitats són comunes per a tots els ciutadans, però el currículum ha de ser diferenciat i els docents l'han de desenvolupar segons els recursos materials i del medi disponibles i també amb la pròpia iniciativa, que és la que dona força a la comunicació del coneixement i suscita interès en els alumnes.

Quant al calendari, els horaris i els espais, cal tenir present que el calendari i els horaris escolars estan pensats per a un ensenyament expositiu de lliçó magistral. Cada hora, una matèria i un professor, quan solament s'anava a l'escola tres hores diàries. Un ensenyament basat en procediments múltiples, on la lliçó magistral pot ocupar estones curtes, on hi ha d'haver activitat aplicada, treball en equip, consulta de documents, projecció de documents... no es pot fer amb un horari tan fraccionat. Cal organitzar situacions d'aprenentatge llargues amb mòduls intensius curts, com llengua estrangera o activitat musical. Algunes matèries o projectes integrats de diverses matèries es podrien fer amb una sessió llarga única setmanal. La fragmentació horària uniforme genera moltes pèrdues de temps, entre cinc i deu minuts per a cada canvi d'espai, i una mobilització general massificada. També al professor li comporta una fatiga afegida canviar de nivell i edat dels alumnes cada hora. Els problemes de disciplina es redueixen clarament quan els alumnes treballen per projectes amb temps més llargs i saben què han de fer sense esperar l'explicació del professor.

En societats anteriors, als dotze anys tots els nois i noies participaven en la vida familiar o social amb feines i responsabilitats. Els nois i noies d'avui, en general més ben alimentats i atesos que els de fa anys, tenen una major energia i activitat potencial que, com que no està canalitzada, pot acabar en avorriment agressiu per un simple excés d'energia biològica habituació modelatge de la violència.

La nostra societat no té ben delimitades les edats de creixement i maduració humana. Ara que de manera generalitzada esperem que tothom pugui arribar prop

dels vuitanta anys, encara sembla més necessari identificar etapes de la vida caracteritzant-les com es feia en la societat romana. De moment, ajustem el període de joventut com el previ a l'edat adulta acordada per la societat política, als divuit anys. De fet, correspon a l'adolescència, dels dotze als divuit anys i tindriem l'adult jove dels divuit als vint-i-quatre anys.

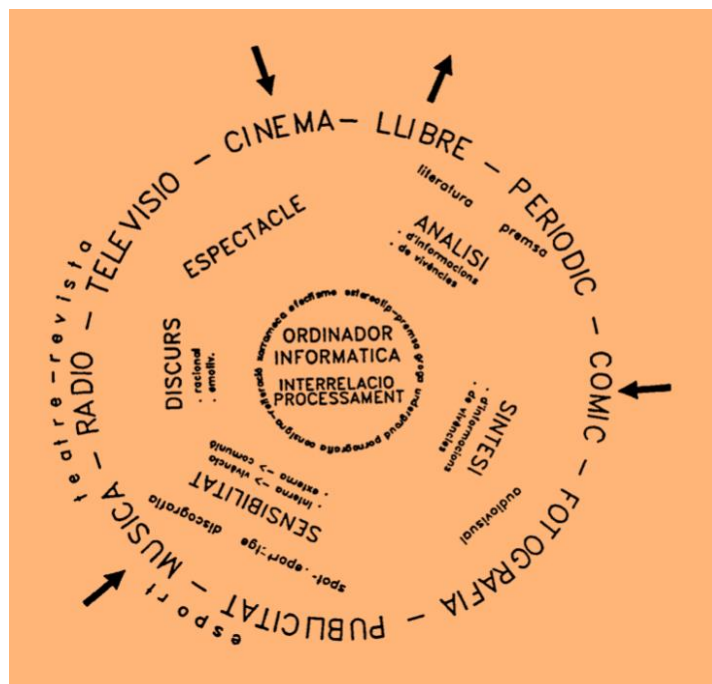
Dels dotze als divuit anys es construeix la personalitat social sobre la base temperamental i el caràcter que s'ha anat perfilant a l'entorn familiar. L'adolescent s'emancipa dels pares i s'atreveix a discrepar dels professors fent grups d'iguals. La institució escolar encara avui no ho té prou en compte en l'aprenentatge.

#### *Dels mitjans de comunicació i tecnologies de la informació a la cultura*

La figura 1 mostra la roda dels mitjans de comunicació (Teixidó, 1992). Els mitjans de comunicació, mancats de contingut propi beuen de la natura i de la cultura o bé exploten les misèries humanes que sembla que calmen l'angoixa d'importants audiències que no estan en condicions de fer cap esforç mental.

FIGURA 1

*Roda dels mitjans de comunicació  
segons els seus atributs i funcions*



FONT: Teixidó, 1992.

Comprentent aquesta funció sedant, encara que lamentant que afecti audiències tan extenses, volem centrar-nos en la transmissió de continguts culturals que —n’hi ha bones mostres—<sup>5</sup> es pot fer de manera gratificant també. Proposem veure els mitjans de comunicació en sentit ampli (els de la galàxia Gutenberg, de la galàxia Marconi i de la galàxia del ciberespai) organitzats en una roda de contigüitat. Es pot passar de l’un a l’altre.

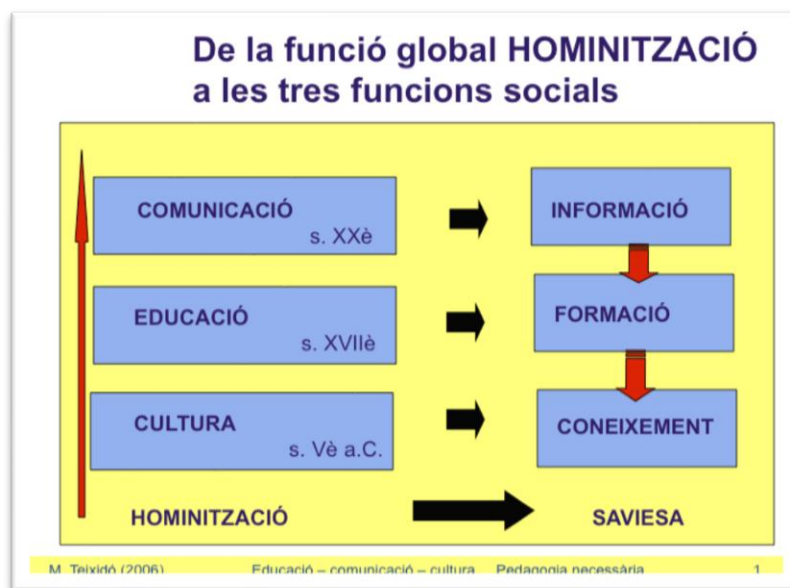
La competència lectora és irrenunciable en la nostra societat, però no tots hi arriben amb la mateixa motivació. A partir del cinema o d’una sèrie de televisió (per exemple, *Orzowei* o *Ebre avall*) es pot animar alguns alumnes a llegir la novel·la. A partir del còmic es pot fer geografia (per exemple, *Tintín*) o bé història (per exemple, *Astèrix*) o llegir en francès o llatí. A partir de la música d’un *rocker* o d’una banda, es troben llibres que expliquen la seva biografia i lletres que poden enganxar alguns alumnes, que caldrà llegir i entendre en anglès. Si tot això ja ho defensàvem fa vint anys, avui, amb la potència de les TIC i els dispositius mòbils d’accés a la Xarxa, la pedagogia ha de dissenyar nous sistemes d’intervenció, d’ensenyament, que els docents han d’aplicar. Hi ha d’haver docents investigadors, però quan un docent pren d’aquí i d’allà per intuïció correm el risc de no consolidar res. En pedagogia, com en medicina o enginyeria, hi ha d’haver una jerarquia tècnica, ja que no es pot fer artesanalment quan s’ha d’arribar a la totalitat de la població.

No hi ha societat del coneixement. Ja és molt que sigui societat de la informació. Massa sovint es mostra solament com a societat massa. Es parla amb molta lleugeresa de *societat del coneixement* com a sinònim de *societat de la informació*. S’incorporen noves expressions amb una certa lleugeresa. Per a una elaboració i un debat científic, cal garantir precisió conceptual. En comunicació científica no podem emprar sinònims com en literatura.

---

5. Televisió de Catalunya n’ha mostrat d’excel·lents: *Quèquicom*, de ciència i tecnologia; *Òpera amb texans*, de música; *Thalassa*, del mar i la gent de mar.

FIGURA 2

*Les tres funcions socials*

FONT: Teixidó, 1992.

Cultura, educació i comunicació han esdevingut tres funcions socials especialitzades<sup>6</sup> (figura 2) que en la humanitat primigènia es feien de manera integrada en un procés d'hominització a través de rituals religiosos conduïts pels savis de la tribu, encara que sempre hi podia haver abusos interessats.

En la nostra civilització occidental, aquestes funcions van prenen forma especialitzada i autònoma. Primer, la cultura amb un pensament independent de la religió; després, l'educació encara molt temps subordinada a la religió, i amb els diaris i la ràdio, definitivament la comunicació de massa fa un camí propi. Cada una d'aquestes funcions o processos deixa un pòsit. Cal notar que la comunicació aporta informació i, si opera amb formació resultant de l'educació, esdevé coneixement. Així per a moltes persones veure la televisió és un passatemps amb recepció d'informació, un comportament de massa que no aporta coneixement. Per a d'altres persones es converteix en coneixement gràcies a la formació personal adquirida. Altra vegada cal reafirmar la necessitat de la pedagogia com a coneixement científic que dona normes d'acció als docents i ha d'acreditar la seva consistència i la seva eficàcia amb diagnòstic i pronòstic pedagògic.

6. Vegem com corresponen a les tres funcions vitals: nutrició, reproducció i relació.



*Informació × formació = coneixement*

Com a conclusió, duem massa anys explicant els canvis de la societat i reclamant la incorporació de les TIC i amb menor grau la incorporació dels mitjans de comunicació de massa, els portadors de contingut (no és casual, tot i que avui han quedat integrats). Ja és temps de sistematitzar la pedagogia: enunciar els principis, ajustar les tensions i veure bé els referents en cada entorn.<sup>7</sup> La cultura de massa forma part d'aquest entorn i cal passar-hi per accedir a la cultura integral.

**Bloc 4:** *Per un pacte social per a l'educació. Jovent, educació i comunicació en l'era de la globalització*

Intervenien a la taula de participació: Ramon Breu, Pere Arcas, Jordi Carmona, Antoni Aguilar i Imma Balcells. *Resum de les intervencions a càrrec de Carles Cereceda.*

**L'educació en comunicació audiovisual a Catalunya, a pas de tortuga**

*Ramon Breu*, professor i col·laborador del Projecte EduCAC del Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

Des de fa anys a Catalunya es detecta un interès decidit per la introducció de l'educació en comunicació audiovisual (ECA) en l'ensenyament formal, però el voluntarisme d'un sector del professorat i d'associacions educatives creades per desenvolupar l'ECA contrasta amb el desinterès de les administracions educatives per donar a l'ECA un lloc d'importància dins dels currículums educatius. En contrast amb les dificultats per introduir l'educació en mitjans, trobem la ràpida difusió que l'ensenyament de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han tingut en l'educació. En alguns casos, fins i tot es confon amb l'educació en mitjans, i la primera acabar substituïnt la segona, cosa que suposa deixar de banda tot allò que l'ECA té de reflexió i anàlisi al voltant dels mitjans, atès que l'ensenyament de les TIC està sempre més centrat en un coneixement tècnic.

---

7. Seguim la formulació pedagògica, actualment la més clara, elaborada per Philippe Meirieu.

L'educació formal catalana es resisteix a considerar la comunicació audiovisual com una matèria d'estudi més, equiparable a les ciències socials o a la llengua, i la situa sempre en un àmbit «eteri» dels valors (en el sentit que apareixen a tot arreu i enlloc a la vegada).

És evident que els mitjans públics i privats han de tenir una pràctica d'autoregulació de continguts, però allò que farà possible una ciutadania madura i responsable amb les seves relacions amb els mitjans és l'educació crítica i l'apoderament en l'anàlisi serena i reflexiva dels mitjans.

*Pere Arcas*, guionista i realitzador. Llicenciat en ciències de la informació per la Universitat Autònoma de Barcelona i diplomad en direcció teatral per l'Institut del Teatre de Barcelona.

Unes quantes idees per a reflexionar: hi ha una crisi, i un dels capítols que primer es retallen és el de l'educació. I constato que el món de la comunicació és un negoci.

Vaig deixar de fer televisió perquè em vaig cansar de l'espectacle i vaig engegar un servei d'educació, de formació, pensant també en els docents, perquè hi ha moltes ganes d'aprendre entre els professors.

Ofereixo cursos i formacions i la majoria dels professors arriben amb l'aigua al coll, perquè li han encarregat que faci una pel·lícula amb els alumnes i no sap per on començar.

I és que l'audiovisual és una manera de veure el món, és una manera d'explicar-lo i no passa per ser una assignatura. Pot estar present a moltes assignatures.

Penso que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya és qui ha de posar ordre en aquest tema. Els botons no tenen importància, el que és important és saber què vols explicar.

La gran por és la nostra incapacitat per entendre els joves. A TV3 hi havia un programa de Roger de Gràcia amb adolescents i el càsting era triat. Els van demanar quina havia estat la primera vegada quan havien fumat un porro o que se n'havien anat al llit amb una noia, i en aquell moment els pares se'n van assabentar, per la

tele. La comunitat educativa va fer pressió per tancar el programa. I jo demanava que mostressin el programa i preguntessin als adolescents: «És això el que voleu que es mostri de vosaltres a TV3?»; per tant, el programa ens pot ser útil. No defenso aquests tipus de programes, però no podem enfrontar-nos-hi.

En qualsevol cas, venen mals temps per a l'alfabetització mediàtica perquè n'hi diuen *adoctrinament*.

*Jordi Carmona*, llicenciat en biologia i director de l'Escola Garbí.

La tecnologia fa anys que està present entre nosaltres i proporciona eines amb força i de força utilitat.

Hem de formar ciutadans lliures i crítics i això s'aprèn amb la utilització responsable de les eines, de manera que ajudin a formar opinió i a desenvolupar l'esperit crític de l'alumnat. Per tant, l'escola no ha de defugir cap oportunitat que li permeti posar sobre la taula aspectes i situacions perquè els alumnes generin opinió al respecte.

Com a principi, soc partidari de formar en un bon ús de la tecnologia, i la prohibició d'emprar-la a l'escola no hi ajuda.

A la nostra escola participen a l'òrgan de gestió de l'escola i, com diu Tonucci, «escoltem els alumnes i fem el que ens diuen». I fa anys els alumnes de secundària ens van dir que volien fer-ne ús i va aparèixer l'autocontrol i ells van posar-hi les normes.

A l'escola podem acompanyar sense defugir cap responsabilitat, és el que anomeno *pedagogia ocasional*, l'adult ha de deixar parlar els adolescents.

Cal formar ciutadans que siguin productors de continguts i, per això, a l'escola els alumnes poden treballar editant *podcasts* de ràdio, vídeos, emprant eines per fer cròniques del dia a dia, etc. Volem que en sàpiguen fer un bon ús i han de poder generar continguts per a mitjans de comunicació. Els mestres han de saber fer un vídeo i han de saber enregistrar un bon àudio. Com a fonament, l'escola s'ha d'omplir de sentiments, de sensibilitat...: de dansa, teatre, arts plàstiques, esports,

activitats en què els sentiments i les emocions hi siguin molt presents, és com l'antídot a aquest domini tecnològic.

A través dels mitjans de comunicació també s'arriba a la llibertat de saber i sense llibertat no hi ha educació, i els entorns de llibertat requereixen responsabilitat. Sabem poc quin ús en fan els joves, i les xarxes socials ofereixen grans oportunitats d'aprenentatge. Tot això és molt motivador per als joves i també per als adults.

La millor manera de formar l'esperit crític és escoltant. Els hem de confrontar amb tot allò que és inadequat de les xarxes i sense por perquè vegin els riscos d'un mal ús.

Seré trencador. L'educació està al punt de mira perquè al seu darrere hi ha molta ideologia. Els poders no ens permetran que eduquem l'esperit crític, per tant, deixem de centrar-nos en els temaris i enfoquem-nos en allò que és essencial.

*Antoni Aguilar*, llicenciat en filosofia i màster en educació i TIC. Pare d'un fill i una filla i director de l'Escola Pia de Mataró.

Estem en un moment de canvi profund i ràpid, i en l'àmbit familiar, hem de fer el que sempre hem fet: acompanyar els fills i filles, però ara hem de fer-ho en un entorn diferent de l'entorn en què ho feien els meus pares.

No podem deixar de fer allò que ens toca fer, exercir la nostra responsabilitat com a adults referents que som per als nostres fills i filles. M'he quedat preocupat quan en el vídeo que han passat abans, del nen de primària que és famós pel seu canal de YouTube, on ensenya joguines que les marques li ofereixen, la mare deia que el nen farà de *youtuber* fins que ell vulgui deixar de fer-ho. Què vol dir fins que el nen vulgui? I on és la funció reguladora de la mare? On són els límits tan necessaris per a educar?

A casa, per exemple, amb la música, quan els fills posen reggaeton, jo contraataco amb Bruce Springsteen, però com ho puc fer amb l'audiovisual?

Les famílies, en el pitjor dels casos, anem a l'escola i li demanem que facin allò que nosaltres no sabem fer. I, és clar, l'escola no pot educar en l'ús de les tecnologies de

la informació i la comunicació en l'àmbit privat, en l'oci, en l'àmbit familiar. Pot fer-ho en l'àmbit de l'aprenentatge formal, en l'àmbit social i en la responsabilitat del bé comú.

Em preocupa allò que no controlem de l'eina. Tot allò que va en paral·lel, per exemple, la publicitat implícita perquè condiciona els seus hàbits. Publicitat de juguesques mentre es juga a la consola, per exemple.

En conclusió, els pares i les mares hem de fer de pares i mares i acompanyar els nostres fills i filles en la tecnologia, conscients de l'ús que en fem perquè el que més educa és el model.

*Imma Balcells*, arquitecta i mare de quatre filles.

La nostra funció, davant de les tecnologies de la informació i la comunicació, és posar-hi límits i vetllar perquè els nostres fills aprenguin a fer-ne un bon ús i, constato que nosaltres, els pares, som el primers que no en fem un bon ús.

Com a adult has de tenir esperit crític amb l'ús que fas de les tecnologies i, per exemple, no compartir les notícies que ens arriben al mòbil si no estan contrastades o no pots contrastar-les. Als nostres fills la publicitat els arriba a una pantalla privada a la qual no tenim accés compartit.

Avui ser crític és molt complex i és complex donar eines als nostres fills i han de veure que els pares i mares també som crítics i generadors de continguts.



## Altres activitats

### A. Acreditació pedagògica dels museus

S'ha constituït la Comissió gestora per a l'acreditació pedagògica dels Serveis Educatius de museus i assimilats (colònies, camps d'aprenentatge), amb la finalitat d'oferir a la societat catalana l'acreditació i el segell de qualitat pedagògica del servei o funció educativa de museus i assimilats (com ara colònies o camps d'aprenentatge). Pot ser específicament el reconeixement del servei educatiu gestionat per la Direcció del museu o bé del conjunt del museu com a projecte artístic amb orientació antropogògica.

L'acreditació serà solament l'acte final d'un procés d'autoavaluació del museu a partir d'una norma o pauta de referència contrastada amb l'avaluació externa o auditoria amb membres de l'òrgan acreditador.

Abast i perspectiva: la iniciativa liderada per l'Institut d'Estudis Catalans no té sentit si no és amb la participació de professionals i de les institucions. En primer lloc, dels museus, siguin públics, amb finançament públic, però també privats amb presència reconeguda pels ciutadans. En segon lloc, i amb mesura, poden ser reconegudes accions amb valor pedagògic per fer una experiència d'aprenentatge personal i cultural assimilables a l'acció dels museus.

Calendari previst: gener-juliol del 2018, elaboració d'un instrument d'autoavaluació que pugui ser contrastat externament. Juliol del 2018: revisió externa de l'instrument d'autoavaluació. Setembre-desembre del 2018: primer pilotatge. Gener del 2019: presentació i servei obert.

Es pot trobar informació complementària d'aquest projecte a la web de la SCP:

<http://blogs.iec.cat/scp/activitats-2/activitats-cientifiques-rd/junta-deducacio/>

## **B. Participació de la SCP en el III Certamen d'Oratòria organitzat pel Grup Promotor Santillana**

El Certamen d'Oratòria té també com a finalitat millorar les competències de comunicació oral i plurilingüe i potenciar la igualtat d'oportunitats en el marc d'un sistema educatiu inclusiu que tingui per objectiu prioritari la reducció de les desigualtats. L'oratòria ensenya els estudiants a escoltar, a dialogar, a argumentar, a reflexionar i a sintetitzar, com a base fonamental per a una comunicació eficaç.

La convocatòria d'enguany s'adreçava a alumnes del Baix Llobregat de tots els cursos d'ESO i de batxillerat, tant en català com en castellà o anglès. S'hi van inscriure uns vuit-cents alumnes de més de setanta-cinc instituts i escoles. Els participants van haver de presentar una redacció de cinc-centes paraules sobre un tema lliure. D'entre els centenars que ho van fer, es van seleccionar els onze finalistes, que, després d'una formació prèvia, van haver de defensar públicament els seus textos a la gran final.

L'acte de cloenda va tenir lloc al Paraninfo de la Universitat de Barcelona, el 25 d'abril del 2018, i va ser presidit per la vicerectora de Docència i Ordenació Acadèmica de la UB, doctora Amelia Díaz.

Van formar part del jurat del Certamen el doctor Joan Mateo i Andrés, secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament; el doctor Martí Teixidó i Planas, president de la Societat Catalana de Pedagogia; la senyora Vibeke Asbjornsen, directora de The British Council; la senyora Maria Carme Roca i Costa, escriptora; la senyora Elena Regúlez, advocada; el senyor Eloi Rodríguez Esmerats, advocat; el senyor Carlos Gerardi Plasencia, director i gerent de Kith; la senyora Teresa Sambola, cap del Servei d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat, i el senyor Simone Botteri, professor de secundària.

Khaoula Azdig, alumna de primer de batxillerat de l'Institut Rubió i Ors de l'Hospitalet de Llobregat, va guanyar el primer premi. El segon i tercer premis van ser per a Elvis Chalas i Abir Soltani, respectivament, tots dos alumnes de quart d'ESO de l'Institut Margarida Xirgu, també de l'Hospitalet.



### C. Projecte «Fem l'escola plurilingüe»

En el marc d'aquest projecte-recerca i durant aquest període, s'ha constituït la Comissió Fem l'Escola Plurilingüe, encarregada d'actualitzar el marc teòric del projecte, així com de descriure els requisits, processos i resultats obtinguts durant la recerca. També es donaran orientacions per al moment de la generalització, juntament amb les eines de seguiment i avaluació.

- Grup de treball El Termòmetre Lingüístic i l'Observació de l'Expressió Oral, destinat a docents d'educació infantil i cicle inicial d'educació primària que apliquen el Termòmetre Lingüístic o que participen en el procés d'anàlisi dels resultats, en la reflexió sobre la didàctica de l'oralitat i la seva avaluació.
- Grup de treball Descriptors de l'Escola Plurilingüe, destinat a equips directius de centres d'educació infantil i primària, coordinadors lingüístics i docents que participen en el procés de construcció del projecte plurilingüe de centre. Conèixer un instrument per a l'autoavaluació del nivell de desenvolupament del projecte plurilingüe de centre. Entre els objectius del grup cal destacar:
  - Reflexionar sobre els indicadors d'un ensenyament plurilingüe efectiu.
  - Debatre i decidir quan una escola pot ser considerada plurilingüe segons els indicadors d'evidència i el barem homologat.
  - Realitzar una autoavaluació de centre que podrà ser contrastada externament.
  - Contribuir a la millora de la pròpia pràctica a partir de l'experiència compartida.
  - Proporcionar recursos per a la millora de la didàctica del plurilingüisme.
  - Obtenir una certificació de membre participant a la xarxa d'innovació Fem l'Escola Plurilingüe de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans.

Es pot trobar informació complementària a la web de la SCP:

<http://per.espais.iec.cat/>

VOLUM **14**

Novembre 2018

REVISTA CATALANA DE  
**PEDAGOGIA**

