polítiques

57

Currículum i ciutadania

El què i el per a què de l'educació escolar

CÈSAR COLL (DIRECTOR)

Currículum i ciutadania

El què i el per a què de l'educació escolar

Cèsar Coll (director), Miquel Àngel Alegre, Miquel Àngel Essomba, Raül Manzano, Maria Masip i Juli Palou

Currículum i ciutadania

El què i el per a què de l'educació escolar

Cèsar Coll (director), Miquel Àngel Alegre, Miquel Àngel Essomba, Raül Manzano, Maria Masip i Juli Palou

Editorial Mediterrània

polítiques | 57

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: abril de 2007

© Fundació Jaume Bofill, 2007
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, SL
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@emediterrania.com
www.emediterrania.com

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-8334-814-7
DL: B-21.402-2007

Impressió: Romanyà Valls, Capellades (Anoia)
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

Presentació 11

INTRODUCCIÓ 17

1. El projecte Bàsic: competències bàsiques i sabers fonamentals 19
Justificació, coordenades i objectius del projecte 21
La delimitació del projecte: plantejament i opcions de partida 24
Organització, activitats i fases del projecte 32

PRIMERA PART: EL QUÈ I EL PER A QUÈ EN L'EDUCACIÓ ESCOLAR. DONAR VEU A LA SOCIETAT PER REPENSAR EL CURRÍCULUM 35

2. Les veus de la societat civil: la contribució dels grups de discussió 37
El grup de discussió: una opció metodològica per l'estudi de realitats complexes 40
Una mirada polièdrica de la realitat a partir de la diversitat de veus 46
Les veus dels grups de discussió: què s'ha d'aprendre i ensenyar a l'educació bàsica? 47
· Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb la informació i la comunicació 49
· Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb la ciència i la tecnologia 79

· Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals 101
· Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el funcionament de la societat, les dinàmiques socials i la vida en societat 142
Una mirada de conjunt i transversal de les aportacions dels grups de discussió: alguns trets destacats 172

3. Quatre mirades i un debat sobre la contribució dels grups de discussió 177
Comentaris al document. *Joan Badia* 179
Comentaris al document. *Elena Martín* 189
Comentaris al document. *Fernando Lezcano* 196
Comentaris al document. *Josep Maria Terricabras* 205
Relatori de la discussió. *Emília Molas i Ramon Francolí* 211

SEGONA PART: EL QUÈ I EL PER A QUÈ EN L'EDUCACIÓ ESCOLAR. CRITERIS I REFERENTS PER REPENSAR EL CURRÍCULUM 225

4. El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. *Cèsar Coll* 227

5. Educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l'educació obligatòria. *Maria Masip* 249

6. Els referents curriculars a l'educació bàsica: conflictes i (des)equilibris entre les exigències socials, les necessitats personals i els projectes ideològics. *Juli Palou i Raül Manzano* 273

7. La dimensió global-local en el currículum escolar: Aprendre a navegar en contextos de complexitat diversa i sostenible. *Miquel Àngel Essomba* 295

8. Responsabilitats escolars, responsabilitats extra-escolars i responsabilitats compartides: els debats entorn dels límits de l'escola i les seves implicacions curriculars. *Miquel Àngel Alegre* 311

CODA 335

9. Criteris per a la concreció i desplegament de polítiques i pràctiques curriculars: algunes recomanacions. *Cèsar Coll, Miquel Àngel Alegre, Miquel Àngel Essomba, Raül Manzano, Maria Masip i Juli Palou* 337

ANNEXOS 355

Annex 1 357
Membres del grup coordinador, del grup de suport i de la unitat de suport tècnic del projecte Bàsic 359

Annex 2 361
Guia per a la realització dels grups de discussió 363
Guió de la presentació de les sessions de discussió 378
Fitxa de participant en un grup de discussió 379
Relació de participants en els grups de discussió 381

Referències bibliogràfiques 383

Presentació

La delimitació d'allò que els nois i noies menors de 16 anys han d'aprendre al llarg de la seva trajectòria escolar és una de les qüestions més rellevants de la política educativa. Quantes vegades no hem escoltat —o fins i tot pronunciat— afirmacions rotundes que responsabilitzaven els continguts educatius de molts dels problemes percebuts a la nostra societat en general i entre els més joves en particular. Siguin o no certes aquestes afirmacions, el que no es podrà negar és que el que dóna sentit a l'escolarització és en gran mesura la transmissió de coneixement amb l'objectiu que aquest sigui adquirit per l'alumnat. Per tant, si això és així, és evident que la qüestió dels continguts hauria de ser el pilar principal sobre el qual articular bona part de la política educativa del país.

Lamentablement, allò que han d'ensenyar els professors i que han d'haver après els nois i les noies en finalitzar la seva etapa escolar ha estat històricament un debat molt poc present a la societat catalana. Aquesta també ha estat una qüestió poc debatuda, i de manera més incomprensible, entre la mateixa classe política, i fins i tot m'atreviria a dir que ha estat insuficientment tractada pels mateixos professionals de l'educació. Els últims temps, però, això ha canviat. Probablement, el creixement del fracàs escolar i sobretot la constatació de les múltiples i ràpides transformacions que la nostra societat està vivint, han fet emergir una inquietud més o menys canalitzada sobre l'abast i el contingut dels anomenats currículums escolars.

Una societat que es vol cohesionada i a la vegada preparada per abordar els reptes que el futur immediat ens depararà en un context cada vegada més internacionalitzat, i un país que es vol preservar en aquells elements que l'identifiquen com a tal malgrat la inexistència d'estructures pròpies de poder polític sobirà, no hauria de girar l'esquena a la reflexió ni al debat sobre què hauria de formar part de la motxilla de continguts amb els quals hem d'aspirar que els nostres fills i filles surtin de l'escola en finalitzar l'escolarització obligatòria.

Probablement per aquests motius des de la Fundació Jaume Bofill vam creure oportú impulsar un projecte que intentés donar resposta a la pregunta de quins coneixements, quines adquisicions havíem de definir com a bàsiques, com a imprescindibles, i quines com a desitjables. La peculiaritat del projecte no estava només en l'establiment d'aquesta diferenciació, sinó en la voluntat que aquest projecte no fos únicament un treball intel·lectual o de sumes corporatives, sinó que d'acord amb un protocol metodològicament sòlid, fos el resultat d'un procés de participació de persones diverses amb la finalitat que l'equip de coordinació de la recerca, encapçalat per Cèsar Coll, recollís les opinions, impressions i comentaris sobre les dues preguntes anteriorment plantejades (què és bàsic imprescindible, i què és bàsic desitjable).

Com probablement no podia ser d'una altra manera tractant-se de la Fundació Jaume Bofill, la reflexió sobre aquesta matèria ha anat en tot el projecte molt lligada a la reflexió sobre com creem i mantenim la ciutadania. És obvi, però de tant que ho és probablement no és gens sobrer recordar-ho, que l'acció i la política educativa tenen en ambdós casos una enorme responsabilitat en la configuració de la ciutadania de l'imminent demà.

Que ningú esperi trobar en les pàgines següents cap receptari tipus llista de les matèries. Des de bon començament es va considerar que el més important era fixar criteris i no elaborar llistes que podrien aparentar una culminació excel·lent d'aquest procés però que en realitat tindrien una caducitat major i una inestabilitat més gran. Seria molt beneficiosa per al país la possibilitat que el currículum quedés definit per un cert temps sense riscos de patir alteracions més pròpies d'una pugna corporativa i una suma de desorientacions generals. Fins que la classe política i els agents socials no

assumeixin la importància de la constància en el manteniment dels currículums, és a dir, en la mesura que els resultats educatius es veuen a mitjà termini, seria bo donar oportunitats a mitjà i llarg termini per veure amb una mica de garanties els resultats assolits. Finlàndia s'ha posat de moda i ha esdevingut un referent, per a molts, del que hauria de ser el nostre model educatiu. El que ja no és tan conegut és que els finlandesos donen un valor molt gran a unes mateixes bases legislatives per encarar amb èxit els resultats del procés educatiu. Cal constància i perseverança, i sense això —o amb canvis sobrevinguts en cicles de curta onada— l'educació al nostre país seguirà deixant que desitjar.

Finalment vull donar les gràcies tant a Cèsar Coll com als equips que l'han acompanyat —especialment el de coordinació (Miquel Àngel Essomba, Juli Palou, Maria Masip, Miquel Àngel Alegre i Raül Manzano), per la dedicació i per l'encert del llenguatge i la forma amb què han acabat aquesta recerca. Les gràcies també van adreçades a les prop de 120 persones que han participat en els seminaris que s'han realitzat arreu del territori per facilitar el procés. I, lògicament, a Mercè Chacón, responsable de l'Àrea d'Educació de la Fundació Jaume Bofill, que ha acompanyat tot el procés des de l'inici del projecte.

Aquesta recerca arriba en temps oportú ja que durant els propers mesos el Govern de la Generalitat de Catalunya es veu amb l'obligació de determinar el contingut del currículum. Esperem, doncs, que el llibre respongui a les necessitats percebudes i reals, i que el treball fet pel reduït equip doni el seu resultat en la fixació de criteris sobre allò que és bàsic i allò que no ho és.

Jordi Sànchez
Director de la Fundació Jaume Bofill

Introducció

1 El projecte Bàsic: competències bàsiques i sabers fonamentals

Justificació, coordenades i objectius del projecte

Quin és el bagatge de coneixements, habilitats, actituds, valors i competències necessaris per incorporar-se a la societat d'avui i de demà? Quin és el capital cultural que l'alumnat hauria d'haver adquirit al termini de l'educació obligatòria? Quina responsabilitat específica té l'educació escolar en l'adquisició d'aquest bagatge i d'aquest capital cultural? Quins són els aprenentatges fonamentals que condicionen de forma decisiva els nois i les noies de les nostres escoles i els nostres instituts en la formulació i realització de projectes personals i professionals satisfactoris?... Les decisions sobre els continguts escolars concreten les intencions educatives i són una expressió de les finalitats que els grups socials atribueixen a l'educació. Quan es prenen decisions sobre què ha d'ensenyar el professorat i què ha d'aprendre l'alumnat —quan es prenen decisions curriculars—, també s'estan prenent decisions sobre quin tipus de persones i quin tipus de societat es vol contribuir a conformar amb l'educació. Les decisions sobre els continguts escolars són alhora un ingredient i un exponent del projecte social i educatiu que es vol promoure i desenvolupar mitjançant l'educació escolar. Les decisions curriculars són, en definitiva, una expressió de com s'entén la ciutadania i el seu exercici en un context sociohistòric i cultural determinat.

En els últims anys, i com a conseqüència dels grans canvis produïts per les migracions, els processos de globalització, la irrupció de les tecnologies de la informació i

la comunicació i altres fenòmens i processos associats a la societat de la informació, es qüestiona de manera insistent quins són els aprenentatges, els sabers culturals, que han de conformar el marc de referència de la ciutadania, i en el nostre cas, de la ciutadania catalana. Mitjançant la selecció i la preservació dels elements bàsics del patrimoni cultural i social de Catalunya, aquest marc ha de permetre crear les bases per afavorir la convivència i la construcció d'una societat dinàmica, innovadora, emprenedora i articulada amb vincles socials sòlids, que combini unitat i diversitat, equitat i excel·lència.

La situació actual pel que fa al currículum escolar és una situació crítica i un xic paradoxal. D'una banda, en el nou escenari social, econòmic, polític i cultural de la societat de la informació, sembla cada cop més evident la necessitat d'incorporar al currículum escolar nous coneixements, noves destreses i habilitats, nous valors, noves competències. D'altra banda, amplis sectors del professorat, tant d'educació primària com d'educació secundària obligatòria, coincideixen a valorar que és del tot impossible que l'alumnat aprengui i que el professorat ensenyi tot allò que la normativa curricular vigent diu que s'ha d'ensenyar i s'ha d'aprendre durant l'educació bàsica.

Uns currículums clarament sobrecarregats, excessius, com són sense cap mena de dubte els nostres, generen frustració en el professorat i sentiments de fracàs i d'incompetència en l'alumnat, alhora que introdueixen una dificultat afegida, molt difícil de superar, al ja de per si difícil i complex tema de l'atenció educativa a la diversitat. Tot sembla indicar, en conseqüència, que en els nostres currículums manquen continguts i competències que cal incorporar-hi; tot sembla indicar també, però, que n'hi ha d'altres que no són tan necessaris i que potser no n'haurien de formar part. Per fer front a les noves necessitats de formació, el procés de revisió i actualització del currículum escolar no pot limitar-se a incorporar nous continguts i noves competències; ha de qüestionar, a més, la idoneïtat i la necessitat dels que hi són actualment.

La conjuntura política actual reforça l'oportunitat d'endegar un procés de reflexió i de debat sobre l'orientació que hauria de prendre un procés d'actualització i de revisió del currículum, així com sobre els criteris que haurien de presidir les decisions sobre què ensenyar i aprendre a l'educació bàsica. L'aprovació de la Llei Orgànica d'educació

—LOE—, i molt especialment la voluntat del Govern de la Generalitat de Catalunya de redactar i promulgar una Llei d'educació de Catalunya, dibuixen una situació en què sembla particularment oportú plantejar una reflexió sobre quins són els sabers fonamentals i les competències bàsiques que hauria d'adquirir el jovent del nostre país al llarg de la seva escolarització i que, en conseqüència, haurien de constituir el nucli vertebrador i essencial del currículum escolar a Catalunya.

La finalitat del projecte Bàsic és justament impulsar i promoure una reflexió d'aquesta mena per arribar a un seguit de conclusions i propostes sobre el currículum escolar des d'una perspectiva independent i amb visió de futur, més enllà de les urgències que imposa la gestió quotidiana del sistema educatiu. Es vol fer, a més, adoptant una visió àmplia de l'educació, que reconeix a les escoles, als instituts i al professorat la seva centralitat en els processos de formació dels nens, les nenes i els i les joves, però que reconeix igualment la importància d'altres escenaris i agents educatius en aquests processos i que defensa el principi de coresponsabilització social pel que fa a l'educació. I es vol fer, per últim, recollint i incorporant les reflexions i aportacions del major nombre possible de sectors de la societat civil, rebutjant de forma explícita els plantejaments corporatius que caracteritzen sovint les discussions curriculars.

Més concretament, el projecte Bàsic es proposa els objectius següents:

- Plantejar un procés de reflexió i de debat, amb la participació i les aportacions de la societat civil, sobre les competències i els sabers —coneixements, habilitats, actituds i valors— que han de vertebrar la ciutadania i l'exercici de la ciutadania a la societat catalana d'avui i del futur immediat.
- Identificar i descriure els àmbits principals de sabers i competències que l'educació escolar ha de promoure que tots els alumnes adquireixin en el transcurs de l'escolarització bàsica.
- Proporcionar una sèrie de criteris argumentats per diferenciar, d'una banda, entre sabers i competències l'adquisició dels quals s'ha de considerar absolutament prioritària i imprescindible per l'alumnat durant els nivells obligatoris de l'educació escolar; i, de l'altra, sabers i competències l'adquisició dels quals, tot i ser considerada desitjable, no és igualment imprescindible.

- Animar l'Administració educativa de Catalunya a emprendre una revisió en profunditat del currículum escolar, que tingui en compte tant els nous sabers i les noves competències que cal introduir-hi, com els sabers i les competències que han perdut funcionalitat i la presència dels quals en el currículum escolar cal disminuir o fins i tot suprimir.
- Oferir a l'Administració educativa de Catalunya propostes i criteris per a l'actualització i revisió del currículum escolar a partir de les aportacions de la societat civil, així com de la participació i de les aportacions d'un equip interdisciplinari d'especialistes en ciències socials i ciències de l'educació.
- Formular a grans trets una proposta de procediment "normalitzat" que permeti revisar i actualitzar de forma periòdica i sistemàtica el currículum escolar, atenent als resultats de processos igualment sistemàtics, periòdics i objectius d'avaluació.

La delimitació del projecte: plantejament i opcions de partida

El procés de reflexió i debat sobre currículum i ciutadania que es vol impulsar i promoure mitjançant el projecte Bàsic parteix d'un conjunt d'opcions que es formulen breument a continuació. Es tracta, naturalment, d'unes opcions de partida que han de servir per endegar i emmarcar la reflexió i el debat en una primera fase, però que han de ser objecte de valoració i de revisió crítica a mesura que avanci aquest procés.

Intencions educatives i aprenentatges escolars: continguts, capacitats i competències

Per començar, es postula que la identificació i descripció dels aprenentatges en termes de *competències* és una opció útil i adequada per concretar les intencions educatives i les finalitats de l'educació escolar. D'acord amb una de les definicions més conegudes d'aquest concepte (OCDE, 2002, p. 8),

> Una competència és la capacitat per respondre a les exigències individuals o socials o per realitzar una activitat o una tasca [...]. Cada competència reposa sobre una combinació d'habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades, coneixements (incloent el coneixement tàcit), motivació, valors, actituds, emocions i altres elements socials i comportamentals que poden ser mobilitzats conjuntament per actuar de manera eficaç.

Aquesta opció no és nova a Catalunya, on s'han desenvolupat ja diverses iniciatives en aquest sentit en el transcurs dels darrers anys (vegeu, per exemple, Departament d'Ensenyament, 2000; Sarramona, 2003). El que ens interessa destacar aquí és que els enfocaments basats en competències matisen i enriqueixen els enfocaments basats en capacitats que han estat dominants en el discurs pedagògic i en la definició de les polítiques curriculars en molts països durant les dues darreres dècades del segle XX.

El concepte de *competència* enriqueix i matisa el concepte de *capacitat* almenys en quatre aspectes importants pel que fa a la concreció de les intencions educatives i a la identificació i definició dels aprenentatges escolars (Coll, 2007). En primer lloc, posa l'accent en el saber fer, és a dir, en la mobilització i l'aplicació del coneixement, subratllant així l'exigència de *funcionalitat dels aprenentatges escolars*. En segon lloc, l'èmfasi en la mobilització i l'aplicació del coneixement i en la funcionalitat de l'aprenentatge implica la necessitat d'assegurar la *integració de diferents tipus de sabers* —coneixements, habilitats, valors, actituds— com un altre tret destacat dels aprenentatges escolars. En tercer lloc, les competències no poden deslligar-se del *context* en què s'adquireixen i s'apliquen, amb totes les implicacions pedagògiques i didàctiques que aquest fet comporta. I finalment, amb les competències es prioritza un tipus especial d'aprenentatge, l'*aprenentatge autònom i autodirigit*, que és el que permet que qualsevol persona esdevingui un aprenent competent i desenvolupi la capacitat per seguir aprenent al llarg de la vida.

Competències, competències clau i sabers fonamentals en l'educació bàsica

La caracterització precedent mostra amb claredat que no té sentit contraposar competències a sabers: les competències remeten sempre a l'aplicació, la mobilització, la

utilització d'uns sabers. Per adquirir, desenvolupar o perfeccionar una competència cal apropiar-se dels sabers corresponents. Definir el currículum en termes de competències no posa en qüestió aquest fet. Únicament subratlla que no n'hi ha prou, encara que sigui necessari, amb apropiar-se dels sabers corresponents implicats. A més, cal aprendre a mobilitzar-los, aplicar-los, utilitzar-los. Això significa que un currículum definit en termes de competències no pot estalviar-se la identificació dels sabers que fan possible el desenvolupament i l'adquisició d'aquestes competències. S'ha de tenir en compte, a més, que una mateixa competència pot adquirir-se sovint a partir de sabers diferents (en l'àmbit de la llengua, per exemple, és obvi); de la mateixa manera, la mobilització dels sabers que caracteritza les competències es pot dur a terme en contextos i situacions molt diferents els uns dels altres. Com dèiem, l'entrada per competències a l'establiment del currículum escolar no permet fer estalvi dels continguts escolars (el que hem anomenat *sabers*), però ajuda a prendre decisions més clares i transparents (i, per tant, a poder debatre) sobre quins han de ser i quina amplitud han de tenir.

Aquestes consideracions porten, en principi, a proposar una entrada simultània per *competències clau* i per *sabers fonamentals* associats en la identificació i descripció de què s'ha d'ensenyar i aprendre en l'educació bàsica.

Les "velles" i "noves" alfabetitzacions: un esquema per a la identificació de les competències clau i els sabers fonamentals

La identificació de les alfabetitzacions emergents o que estan adquirint una importància i un protagonisme creixents en la societat de la informació i del coneixement (com ara, per exemple, l'alfabetització tecnològica, l'alfabetització informacional o l'alfabetització audiovisual), la revisió de les alfabetitzacions tradicionals (bàsicament l'alfabetització lletrada i matemàtica o numèrica) i la descripció d'unes i altres en termes de competències i de sabers fonamentals associats proporcionen un referent de gran ajuda en els processos de revisió i actualització del currículum escolar. El concepte d'*alfabetització* es pren aquí en un sentit ampli, és a dir, com l'adquisició dels sabers i les competències necessaris per esdevenir membre o usuari d'una cultura (Ferreiro, 2001). En una aproximació força simple, però que és útil per a la presa de decisions

curriculars, les cultures poden definir-se per unes eines simbòliques, uns sabers i unes pràctiques socials. Triar aquesta opció, llavors, implica preguntar-se quines són les cultures —les eines simbòliques, els sabers i les pràctiques socials— que ha de conèixer l'alumnat a l'acabament de l'educació bàsica, quines són les cultures de què ha d'esdevenir membre o usuari per no quedar al marge de la societat, per no veure's exposat a processos de marginació i segregació social.

Aquesta entrada a la identificació i descripció de les competències bàsiques i els sabers fonamentals a partir d'una exploració de les "velles" i "noves" alfabetitzacions adoptada en el projecte Bàsic s'allunya significativament de l'aproximació tradicional que agafa les disciplines acadèmiques com a punt de partida per prendre decisions curriculars. En lloc de començar preguntant-se què és important que els alumnes aprenguin de cada disciplina, el que es proposa és començar identificant quines són les alfabetitzacions rellevants i importants en la societat actual, veure a continuació quines són les eines simbòliques, els sabers i les pràctiques socials que les caracteritzen, i valorar finalment com es pot contribuir a adquirir-les des de les diferents disciplines acadèmiques.

Seguidament es presenta la relació d'alfabetitzacions emprada pel projecte Bàsic per identificar les competències clau i els sabers fonamentals. Abans, però, convé fer quatre observacions prèvies, per evitar interpretacions errònies en la mesura del possible. La primera és que es tracta d'una aproximació temptativa, oberta a revisions i reformulacions successives en el transcurs de la reflexió i del debat. La segona, que és un esquema per identificar competències clau i sabers fonamentals, no una proposta d'organització curricular; per tant, no s'ha d'interpretar en cap cas com una proposta d'organitzar el currículum escolar en termes d'alfabetitzacions. La tercera, que un cop identificades les competències clau i els sabers fonamentals associats cal valorar-ne el resultat a la llum de les dimensions comentades en l'apartat següent i dels criteris que se'n deriven. I la quarta, que el concepte d'alfabetització fa referència a un procés, no a un estat, la qual cosa significa que "estar alfabetitzat" en un àmbit no és una qüestió de tot o res, sinó de grau i de modalitat; en qualsevol dels àmbits identificats, tots ens estem alfabetitzant contínuament i sovint ens veiem obligats a continuar el nostre procés d'alfabetització amb l'adquisició de noves competències (l'alfabetització lletrada en entorns electrònics n'és un bon exemple).

Aprenentatges relacionats amb les "velles" i "noves" alfabetitzacions

- *Alfabetització lletrada* o en la cultura lletrada: competències i sabers relacionats amb el domini de la llengua oral i escrita (parlar, escoltar, llegir, escriure);
- *alfabetització en llengües estrangeres*: competències i sabers relacionats amb el domini d'una o més llengües estrangeres (comprendre, comunicar-se i expressar-se oralment i per escrit en la llengua o les llengües en qüestió);
- *alfabetització numèrica*, matemàtica o en la cultura matemàtica: competències i sabers relacionats amb el domini de les matemàtiques (càlcul aritmètic, raonament matemàtic, solució de problemes);
- *alfabetització científica* o en la cultura científica: competències i sabers relacionats amb l'aplicació i l'ús del coneixement científic en les activitats de la vida quotidiana de les persones (decisions personals, participació en activitats socials, valoració de polítiques públiques...);
- *alfabetització econòmica* (o en la cultura econòmica): competències i sabers relacionats amb el funcionament de l'economia i les seves repercussions sobre la vida quotidiana de les persones (identificar problemes econòmics, analitzar situacions i polítiques, valorar-ne les conseqüències, gestionar l'economia pròpia...);
- *alfabetització tecnològica* o en la cultura tecnològica: competències i sabers relacionats amb el funcionament i l'ús de la tecnologia en la societat actual (què és, per a què serveix, com funciona a nivell d'usuari, com es pot utilitzar per treure'n profit...);
- *alfabetització audiovisual* o en la cultura audiovisual: competències i sabers relacionats amb el domini del llenguatge visual o audiovisual (interpretar, emprar, valorar i produir imatges fixes i en moviment per comunicar-se, aprendre, pensar, expressar emocions i sentiments...);
- *alfabetització artística* o en les arts: competències i sabers relacionats amb la capacitat de produir i gaudir de diferents menes d'obres i de produccions artístiques (en relació amb les arts visuals i plàstiques, la música, el cinema, les arts escèniques...);
- *alfabetització informacional* o en la cultura de la informació: competències i sa-

bers relacionats amb el maneig de la informació (localitzar, seleccionar, valorar, sintetitzar, utilitzar... la informació que es necessita, quan es necessita i amb les tecnologies adients);

- *alfabetització multicultural* o en la multiculturalitat: competències i sabers relacionats amb el coneixement de la cultura pròpia i de les altres cultures;
- *alfabetització en la comprensió dels fenòmens globals*: competències i sabers relacionats amb el coneixement i la comprensió de les interrelacions entre fenòmens i processos que es donen en diferents indrets del planeta);

Aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals, de relació interpersonal i d'actuació i inserció social

- *Alfabetització cognitiva i metacognitiva*: competències i sabers relacionats amb les capacitats de planificació, autoregulació, autocontrol cognitiu i emocional, adaptabilitat, maneig de la complexitat i de la incertesa, etc.;
- *alfabetització emocional*: competències i sabers relacionats les capacitats de creativitat, curiositat, motivació per aprendre, autoestima, responsabilitat, iniciativa, perseverança, etc.;
- *alfabetització relacional*: competències i sabers relacionats les capacitats de comunicació, empatia, treball en equip, habilitats socials, maneig i resolució de conflictes, etc.;
- *alfabetització en la ciutadania*: competències i sabers relacionats les capacitats i els valors de l'exercici de la solidaritat, la responsabilitat, la implicació en els problemes de la humanitat i del planeta...

Algunes dimensions rellevants en la presa de decisions sobre el currículum escolar

Juntament amb les opcions esmentades, el plantejament adoptat en el projecte Bàsic considera que la reflexió i el debat sobre el currículum escolar, i en especial els pro-

cessos de revisió i actualització curricular, han de prestar una atenció especial a una sèrie d'aspectes i dimensions especialment rellevants i importants en el moment actual. Breument enunciats, aquests aspectes i aquestes dimensions són els següents:

- La suma d'aprenentatges que els diferents sectors socials, polítics i culturals consideren que és desitjable que l'alumnat aprengui al llarg de l'educació bàsica supera àmpliament el que és realment possible aprendre i ensenyar durant aquest període de temps. És impossible aprendre i ensenyar tot el que ens agradaria que l'alumnat aprengués, fins i tot el que sense cap mena de dubte seria bo que l'alumnat aprengués. El currículum i l'horari escolar no són una goma elàstica. *En el currículum escolar no hi cap tot*. Cal triar, cal seleccionar els aprenentatges que hom proposa incloure en el currículum escolar.
- La distinció dintre del currículum entre el *bàsic imprescindible* i el *bàsic desitjable* pot ser una ajuda per fer aquesta selecció. Per tant cal fer un esforç per diferenciar, d'una banda, entre aprenentatges que han de ser considerats *bàsics imprescindibles* (els que, si no s'assoleixen al llarg de l'educació bàsica, generen segregació i exclusió social i són difícilment recuperables en el futur), i de l'altra, els aprenentatges que poden o han de ser considerats *bàsics desitjables* (els que, si no s'assoleixen al llarg de l'educació bàsica, no posen als alumnes implicats en especial situació de risc de segregació i exclusió social i, a més, són fàcilment recuperables en moments posteriors de la vida).
- En la presa de decisions sobre els aprenentatges que es proposa incloure en el currículum escolar cal prestar atenció tant a les competències clau i als sabers fonamentals associats que podrien formar part d'un currículum "universal" —els aprenentatges rellevants per a totes les persones, independentment de la seva cultura de pertinença— com els que només tenen sentit o que sobretot tenen sentit en relació amb l'àmbit nacional i cultural català. En altres termes, actualment l'*articulació del global i del local* és un dels aspectes importants que cal tenir en compte en els processos de revisió i actualització curricular.
- Igualment important ha de ser l'esforç per acotar els aprenentatges l'assoliment dels quals és responsabilitat principal de l'educació escolar; els aprenentatges que són de responsabilitat compartida entre l'educació escolar i altres escenaris

educatius, i els aprenentatges en què l'educació escolar només té una funció "complementària". La importància d'aquesta dimensió en els processos de revisió i actualització curricular s'origina en la *multiplicitat d'escenaris i agents educatius* en la societat actual i en la influència creixent d'aquests escenaris i agents sobre els processos de desenvolupament, socialització i formació de les persones. La multiplicitat d'escenaris i agents amb una influència educativa creixent aconsella incorporar la qüestió del seu compromís i la seva coresponsabilitat en la presa de decisions sobre els aprenentatges escolars.

- Un dels factors que expliquen que el currículum escolar actual estigui netament sobrecarregat i sigui inabastable és la confusió entre *educació bàsica* i *educació obligatòria*. Aquesta identificació és un error que cal corregir, ja que porta a voler incorporar al currículum de l'educació obligatòria tots els aprenentatges que es consideren importants per a les persones, quan en realitat alguns o molts, tot i ser importants i bàsics, s'adquireixen en moments o etapes de la vida posteriors al termini de l'educació obligatòria. La presa en consideració del fet que les persones tenim necessitats educatives bàsiques al llarg de la vida aconsella diferenciar entre *educació bàsica inicial* i *educació bàsica al llarg de la vida*, i per tant a distingir entre els aprenentatges bàsics propis de l'educació bàsica inicial —que són els que s'han d'incorporar al currículum escolar— i aprenentatges bàsics propis de moments o fases posteriors de la vida de les persones, que no cal —i en molts casos no és convenient— incorporar al currículum escolar. D'aquesta manera, l'articulació entre educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida se'ns presenta com un altre dels aspectes o de les dimensions importants que cal tenir en compte actualment en els processos de revisió i actualització curricular.
- Finalment, en la presa de decisions sobre els aprenentatges escolars s'ha de fer un esforç per cercar i assolir un equilibri entre les exigències formatives derivades de les necessitats de la societat, i en especial del món laboral; les derivades del desenvolupament personal de l'alumnat, i les derivades del projecte social, cultural i ideològic que es vol promoure mitjançant l'educació escolar. L'experiència mostra que no és fàcil assolir aquest equilibri i que els processos de revisió i actualització curricular tendeixen en general a prioritzar en excés una o l'altra d'aquestes *fonts del currículum* i a menystenir les altres, com a resultat

de la pressió i la urgència per fer front a problemes que generen alarma social o per la influència de modes ideològiques, culturals i pedagògiques d'orientació diversa.

Organització, activitats i fases del projecte

En la realització del projecte Bàsic han intervingut quatre instàncies:

Grup coordinador. Format per cinc membres i un coordinador general. Aquest grup ha estat el responsable del disseny, la planificació i el desenvolupament del projecte: ha dissenyat i planificat les activitats, ha elaborat els documents necessaris per desplegar-lo, ha supervisat el procés de recollida de dades, ha analitzat les informacions recollides, ha sintetitzat els resultats i ha formulat les conclusions. Finalment, ha estat també el responsable de la redacció d'aquest volum.

Grup de suport. Format per vint-i-cinc membres seleccionats per la seva experiència i el seu coneixement provats dels fenòmens i processos educatius, tant de tipus formal i escolar com no formal. Els membres del grup provenen dels diferents territoris de Catalunya. Aquest grup ha analitzat i revisat les propostes i els documents de treball elaborats pel grup coordinador, ha proporcionat elements de contrast i ha fet aportacions en el transcurs de sessions conjuntes de treball.

Grups de discussió territorials. Quinze grups d'entre nou i deu persones cadascun, aproximadament. Són grups heterogenis formats per agents socials i membres destacats de les institucions educatives i culturals i de la societat civil dels territoris respectius. Tot i que s'han cobert les quatre demarcacions provincials de Catalunya i que el nombre de grups en cadascuna reflecteix en termes generals el volum de població, la selecció concreta dels indrets on s'han fet respon a criteris oportunistes, atenent fonamentalment als llocs de residència i a les possibilitats de desplaçament de les persones que han assumit la coordinació dels grups de discussió i que, com ja s'ha esmentat, han estat membres del grup de suport i en part, també, del grup coordinador.

Unitat de suport tècnic. Formada per dues persones. Ha donat suport al grup coordinador i al grup de suport en els aspectes relacionats amb la gestió del projecte: creació i manteniment d'una pàgina web del projecte, amb un espai d'informació accessible a tothom i un espai de comunicació i de documentació d'ús exclusiu per als membres del grup coordinador i del grup de suport; transcripció de documents; suport als coordinadors dels grups de discussió territorials; digitalització, organització i arxiu de les contribucions dels grups de discussió, etc.

Les activitats planificades s'han desenvolupat d'acord amb el calendari i han donat lloc als productes que s'indiquen en la taula següent:

Abril-juliol de 2005	Encàrrec i elaboració del projecte. Constitució del grup coordinador. Revisió del projecte inicial, establiment dels criteris per a la constitució del grup de suport i proposta de membres, a càrrec del grup coordinador (vegeu l'Annex 1).
Setembre-novembre de 2005	Elaboració de materials amb el contingut i les orientacions metodològiques per a l'organització i realització dels grups de discussió territorials, a càrrec del grup coordinador.
Novembre de 2005	Sessió conjunta de treball del grup coordinador i del grup de suport en què s'analitza i es discuteix el projecte, el seu plantejament general i els seus objectius. Elaboració, a càrrec del grup coordinador, de la *Guia per a la realització dels grups de discussió* (vegeu l'Annex 2) i establiment de criteris per a l'organització i la composició dels grups. Sessió conjunta de treball del grup coordinador i del grup de suport, en què s'analitzen i es revisen els criteris i materials elaborats per a la realització dels grups de discussió territorials. Coordinació entre els moderadors dels grups de discussió territorials i la seva persona de referència en el grup coordinador, amb la finalitat de prendre decisions sobre el perfil i la composició dels grups (vegeu l'Annex 2).
Gener-març de 2006	Realització dels quinze grups de discussió territorials. Primer buidatge de les contribucions dels grups de discussió, a càrrec dels moderadors.

Març-juliol de 2006	Digitalització, organització i arxiu de les contribucions dels grups de discussió, a càrrec de la unitat de suport tècnic. Elaboració d'un primer document d'anàlisi de les *idees força* que apareixen en les contribucions dels grups de discussió, a càrrec del grup coordinador.
Juliol de 2006	Sessió conjunta de treball del grup coordinador i del grup de suport, en què es presenten, s'analitzen i es valoren les *idees força* identificades en la primera anàlisi de les contribucions dels grups de discussió territorials.
Setembre-novembre de 2006	Elaboració i redacció, a càrrec del grup coordinador, d'un segon document d'anàlisi de les contribucions dels grups de discussió territorials, en què es recullen les aportacions del grup de suport.
Desembre de 2006	Jornada de treball a Can Bordoi, en què s'analitza i es valora aquest segon document, amb la participació dels membres del grup coordinador i del grup de suport més les aportacions de persones expertes alienes al desenvolupament del projecte (vegeu el capítol 3). Revisió del document que recull els resultats de l'anàlisi de les contribucions dels grups de discussió territorials (vegeu el capítol 2).
Setembre de 2006 - febrer de 2007	Elaboració i redacció, a càrrec dels membres del grup coordinador, de contribucions específiques sobre algunes de les dimensions i dels aspectes més rellevants pels processos de revisió i actualització curriculars identificats pel projecte Bàsic (vegeu els capítols 4, 5, 6, 7 i 8).
Gener-febrer de 2007	Preparació de l'edició del present volum sobre el projecte Bàsic i els seus resultats.
Febrer de 2007	Elaboració i redacció, a càrrec del grup coordinador, d'un conjunt de criteris i recomanacions per a concretar i desplegar polítiques i pràctiques curriculars (vegeu el capítol 9).

Primera part:

El què i el per a què en l'educació escolar. Donar veu a la societat per repensar el currículum

2 Les veus de la societat civil: la contribució dels grups de discussió

Aquest capítol pretén recollir les aportacions de la societat civil catalana al projecte Bàsic, des del convenciment que es tracta d'una mirada important a l'hora d'elaborar criteris curriculars. A través d'una visió crítica, s'han volgut copsar diferents veus presents en la nostra societat, amb el propòsit d'impulsar una reflexió en profunditat i un debat ampli sobre les competències clau i els sabers fonamentals que ha de dispensar l'educació obligatòria avui i en el futur, així com els agents educatius que han d'intervenir-hi.

El projecte Bàsic vol fomentar una visió global de l'educació, a partir de la idea que, en la societat actual, s'han diversificat el nombre d'agents que incideixen en la formació d'infants i joves. Al mateix temps, es considera la necessitat de crear coresponsabilitats i complicitats entre aquests agents per aconseguir que els processos formatius siguin coherents i fructífers.

S'ha pensat que una part destacada del projecte Bàsic havia d'estar dedicada a recollir les veus de la societat civil catalana. Les seves opinions i propostes tenen un gran valor pel món educatiu. A més, redundant en aquesta idea global d'educació, es considera la mateixa societat com a agent educador.

El grup de discussió: una opció metodològica per a l'estudi de realitats complexes

La intenció ha estat fer un treball de caire qualitatiu, que atorgui una rellevància especial a la interacció verbal entre els participants, com a plataforma per identificar i contrastar les seves representacions sobre el tema tractat. Allò qualitatiu es mou en l'espai de la intersubjectivitat, és a dir, en la comunicació, el debat i el contrast, en la interpretació de la realitat social.

El grup de discussió ha estat la metodologia triada.[1] Al voltant de la mateixa taula, s'hi han assegut persones que, per la seva situació personal, tenen visions diferents del món educatiu. Aquestes persones han estat parlant sobre el tema entre una hora i mitja i dues hores,[2] partint d'un guió que recull les finalitats del projecte Bàsic i un conjunt d'orientacions i criteris compartits per les moderadores i moderadors dels diferents grups. El contingut de les discussions ha estat enregistrat íntegrament.

El treball previ amb les persones que han moderat els grups de discussió ha estat acurat. Amb el propòsit d'arribar a una construcció compartida de l'enfocament metodològic, s'han fet algunes trobades prèvies de caire formatiu i s'ha procurat assolir una convergència de criteris i plantejaments, tant pel que fa als objectius del projecte com a la importància de les aportacions dels grups de discussió i al seu desplegament i moderació.[3] Aquestes persones, doncs, han tingut un paper fonamental a l'hora de

1. El grup de discussió "És una conversa curosament planejada. Dissenyada per obtenir informació d'una àrea definida d'interès, en un ambient permissiu, no directiu. Es du a terme amb grups de set a deu persones, aproximadament, guiades per un moderador expert. La discussió és relaxada, confortable i en molts casos satisfactòria per als participants, que exposen les seves idees i comentaris en comú. Els membres del grup s'influeixen mútuament, ja que responen a les idees i comentaris que sorgeixen en la discussió" (Krueguer, 1991, p. 24).

2. "El grup funciona l'estona que dura la conversa, té un inici i un final marcats. Es constitueix expressament per discutir sobre una problemàtica concreta i això permet treballar amb relació al que ha sorgit en la seva sessió de treball" (Canales i Peinado, 1994, p. 288).

3. Aquests criteris i plantejaments compartits han estat recollits en una *Guia per la realització dels grups de discussió* (vegeu l'annex 2).

clarificar els objectius del grup amb els participants, de plantejar interrogants i de conduir la conversa de manera natural, oberta i relaxada.

En la metodologia dels grups de discussió, els participants no representen estadísticament la població, tot i que són una expressió de les diverses percepcions, postures i opinions (interpretacions) de la realitat que interessa conèixer. No es pretén, per tant, una representativitat estadística, però sí existencial; les veus que apareixen adquireixen un sentit i tenen valor com a exponents d'una multiplicitat de visions i perspectives, amb una gamma àmplia de matisos. Per aquesta raó, la mostra no ha estat triada amb criteris estadístics, sinó estructurals. Es tracta de garantir el contrast de mirades entre persones que viuen l'educació des de perspectives diferents: com a agents (professorat), com a usuaris (familiars), des de l'educació no formal, des del món de l'empresa, des de l'Administració local i des d'altres perspectives ciutadanes.[4] Amb aquesta definició de perfils, s'ha procurat que en els grups hi hagi prou heterogeneïtat perquè apareguin visions i perspectives diferents i es produeixi una autèntica discussió, tot garantint un ambient relaxat, natural i còmode.[5] D'acord amb els criteris establerts en el transcurs de les trobades formatives prèvies amb les moderadores i els moderadors, la composició de tots els grups de discussió havia d'incorporar els perfils següents:

- dos professors de diferents etapes educatives (educació infantil, primària o secundària);
- un professional que treballi específicament en l'atenció educativa a la diversitat dins del sistema educatiu formal (EAP, psicopedagog/a de centre, ELIC, etc.);
- dos pares o mares de l'alumnat de diferents etapes educatives;

4. No hem considerat oportú incloure l'alumnat en la composició dels grups de discussió en aquest treball. La limitació del nombre de participants a deu o dotze i l'exigència de respectar l'heterogeneïtat de perfils dins dels grups hauria creat situacions força asimètriques, amb el perill evident de distorsió de les veus de l'alumnat. Atès l'interès i el valor indubtable de la consideració de les veus de l'alumnat per repensar el currículum, pensem que el seu recull i la seva anàlisi haurien de ser objecte d'un treball específic.

5. "Els grups de discussió han de combinar uns mínims d'heterogeneïtat, per assegurar la diferència necessària en tot procés de parla, i d'homogeneïtat, per mantenir la simetria de relació entre els components del grup" (Canales i Peinado, 1994, p. 299).

- un empresari del territori;
- un membre de les organitzacions sindicals del territori;
- un professional de la formació ocupacional de la zona;
- un professional del col·lectiu d'agents educatius locals o territorials;
- una persona relacionada amb l'educació no formal;
- altres perfils interessants.

El quadre 1 recull el nombre de participants de cadascun dels perfils assenyalats que finalment han participat en els grups de discussió:

Quadre 1.
Perfils dels participants als grups de discussió de BÀSIC

Agent d'educació no formal	6
Empresari/ària	13
Mare/Pare	21
Membre de l'Administració local	13
Membre d'entitat cultural	9
Membre d'entitat de formació ocupacional	7
Membre d'organització sindical	12
Professorat (educació infantil, primària, secundària, superior)	28
Professionals d'atenció a la diversitat	14
Altres	5
Membres del grup coordinador i del grup de suport de Bàsic	6
TOTAL	**144**

En total, s'han fet quinze grups de discussió, tretze dels quals han estat organitzats d'acord amb criteris territorials i, els altres dos, amb membres del grup de suport del projecte Bàsic. Pel que fa als grups territorials, se n'han fet a les quatre grans demarcacions catalanes, tenint en compte la diversitat de contextos: rural, urbà, cinturó industrial, gran ciutat. Així, dels tretze grups territorials, dos s'han fet a Lleida (Lleida ciutat i Mollerussa), dos a Girona (Girona ciutat i Banyoles), tres a Tarragona (Tarragona

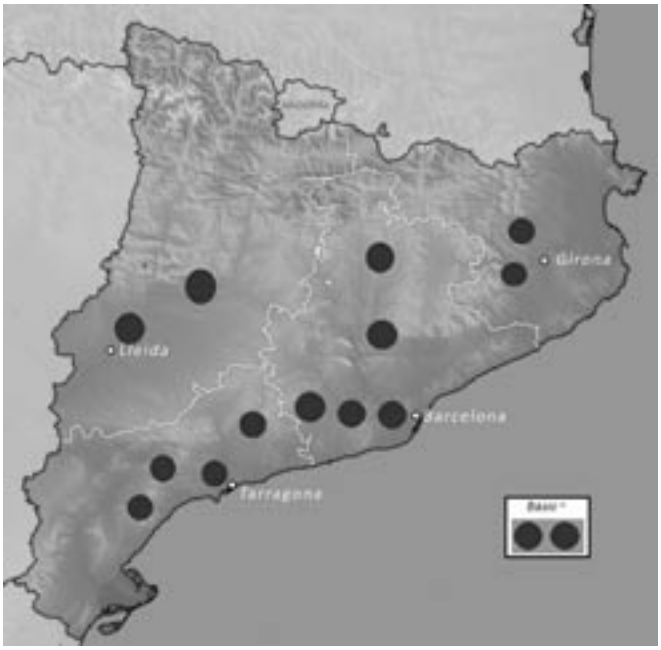
ciutat, Reus i Valls) i sis a Barcelona (tres a Barcelona ciutat, un a Terrassa, un a Berga i un a Vilafranca del Penedès). En tots el casos, s'ha vetllat perquè les persones que moderen els grups pertanyin al territori i tinguin un coneixement ampli de la seva situació educativa. Tot i que el nombre màxim de participants per grup ha estat fixat en dotze persones,[6] en alguns grups aquest nombre ha estat superat i en altres ha quedat per sota. Els participants han estat seleccionats pels moderadors respectius, d'acord amb el ventall de perfils establerts i amb el criteri afegit, en tots el casos, d'incorporar persones de les quals —per la seva experiència i coneixements— és raonable esperar aportacions significatives. El quadre 2 informa del nombre de persones que han participat en cadascun dels quinze grups de discussió, mentre que la figura 1 mostra la seva distribució territorial sobre un mapa de Catalunya.

Quadre 2.
Participants als grups de discussió de Bàsic

Lleida ciutat	14
Lleida – Mollerussa	10
Girona ciutat	11
Girona – Banyoles	8
Tarragona ciutat	11
Tarragona – Valls	13
Tarragona – Reus	10
Barcelona ciutat I	9
Barcelona ciutat II	3
Barcelona ciutat III	9
Barcelona – Terrassa	11
Barcelona – Berga	10
Barcelona – Vilafranca del Penedès	9
Grup de suport I	7
Grup de suport II	9
TOTAL	**144**

6. "Els grups de discussió de més de dotze participants no són recomanables: redueixen les possibilitats de cada individu per compartir idees i visions del tema" (Krueger, 1991, p. 97).

Figura 1.
Distribució territorial dels 15 grups de discussió del projecte Bàsic



*A més dels grups de discussió representats en el mapa, se n'han fet dos més amb la participació dels membres del grup de suport. Les sessions de treball d'aquests dos grups han tingut lloc a Barcelona, però els participants provenen de diferents indrets de Catalunya.

En la preparació dels grups de discussió, s'han tingut en compte una sèrie de recomanacions sobre com crear un context que permeti generar un bon clima de treball.[7] S'ha procurat respectar l'espontaneïtat i la "frescor" en la resposta, tot evitant que els participants coneguessin el guió d'antuvi, ja que el fet de conèixer prèviament el tema de discussió propicia en excés la racionalització de les contribucions i fa que els participants tendeixin al monòleg, sense que es produeixi l'escolta mútua i la interacció.

7. Vegeu l'apartat *Algunes idees al voltant de la dinàmica de treball,* de la *Guia per la realització dels grups de discussió* (annex 2).

La discussió s'ha estructurat a partir de tres preguntes genèriques i obertes,[8] que permeten a cada participant respondre des del seu punt de vista. Les preguntes plantejades a l'inici han estat les següents:[9]

- Què haurien d'haver après totes les noies i els nois als setze anys, en acabar l'educació obligatòria?
- L'assoliment de tots aquests aprenentatges, és una responsabilitat exclusiva de les escoles i dels instituts? N'hi ha alguns que són, totalment o en part, responsabilitat d'altres instàncies? Quins?
- Com, quan i des d'on es poden compensar les eventuals mancances d'aprenentatges bàsics i fonamentals amb les quals acaben l'educació obligatòria alguns nois i noies?

La persona moderadora coordina el grup i fa els enllaços entre temàtiques, tot demanant matisos i arguments i convidant a la participació a altres persones del grup. Tot i que s'han fixat criteris comuns per a tots els grups, la coordinació té autonomia i capacitat de gestió, ja que cada grup de discussió comporta situacions comunicatives irrepetibles, en les quals les qüestions personals i contextuals del moment tenen gran incidència. Per facilitar la tasca de moderació, la *Guia per a la realització dels grups de discussió* (vegeu l'annex 2) que s'ha lliurat a les persones que moderen inclou una sèrie de situacions que es poden donar al grup i algunes actuacions possibles per afrontar-les.

8. "Les preguntes que s'usen als grups de discussió tenen un caràcter obert per tal de permetre al subjecte de determinar ell mateix la direcció de les seves respostes. Aquestes preguntes obertes ofereixen la possibilitat de respondre des de diferents dimensions. La pregunta no determina la resposta ni suggereix el tipus o forma que ha de tenir. S'anima els individus a respondre a partir de la seva pròpia situació personal. (...) S'han d'evitar les preguntes dicotòmiques que tenen com a resposta el sí o el no. (...) Les preguntes utilitzades als grups de discussió estan curosament preparades. Al grup, una bona pregunta requereix esforç i desenvolupament sistemàtic; rarament apareix sota la forma d'un raig inspirador arribat del cel. Les bones preguntes necessiten reflexió i avaluació per part dels altres. (...) Cal temps per preparar paraules i estructures que aportin claredat, precisió i brevetat." (Krueger, 1991, p. 66-69).

9. Aquestes preguntes, juntament amb una breu presentació del projecte Bàsic i les seves finalitats, apareixen formulades en una *Fitxa de presentació de la sessió de discussió,* que es lliura a tots els participants dels grups a l'inici de les sessions (vegeu la fitxa a l'annex 2).

Un cop finalitzada la discussió, des de la moderació es fa una valoració del contingut tractat i de la dinàmica establerta durant la sessió i aquesta valoració es contrasta amb els participants. La valoració ha estat força positiva en tots els grups de discussió i molts participants han fet palès el sentiment que les contribucions que s'han fet han estat una aportació positiva al projecte Bàsic.

Una mirada polièdrica de la realitat a partir de la diversitat de veus

El recull de les contribucions fetes pels participants als grups de discussió té un sentit totalment polièdric, ja que ens permet accedir a la realitat des de diferents mirades. Les 144 persones que han participat en els diferents grups de discussió ho han fet —a demanda expressa nostra— a nivell personal, a partir del seu propi criteri, generat per l'experiència i el coneixement. L'organització i desenvolupament de la discussió en el marc del grup ha permès el contrast a partir del debat, tot fomentant la reflexió i l'intercanvi d'idees i opinions al voltant dels àmbits competencials proposats, per identificar les competències clau i els sabers fonamentals associats, i el seu creuament amb les dimensions rellevants en la presa de decisions sobre el currículum escolar.

El procés interpretatiu desenvolupat posteriorment parteix de la narració de les veus de les persones participants amb relació a la temàtica objecte d'anàlisi. El resultat és un text que permet disposar d'una amalgama àmplia i diversa d'intervencions en el debat educatiu, consonants i, en alguns casos, dissonants. El seu valor, des del nostre punt de vista, rau precisament en aquest conjunt divers d'impressions, valoracions, idees i propostes que apareixen sobre les competències clau i els sabers fonamentals i que han de ser objecte d'atenció especial en l'educació d'avui i del futur. El text reflecteix la nostra realitat complexa i cada lectora en podrà extraure les seves pròpies conclusions, un cop l'hagi analitzat.

La seva elaboració parteix dels enregistraments de la discussió de cada grup. Les moderadores i moderadors dels grups han fet un primer buidatge i han identificat les competències i sabers fonamentals de cada àmbit competencial dels que s'ha fet esment en el

transcurs de la sessió, i també les consideracions resultants —quan s'han produït— del seu creuament amb les diferents dimensions rellevants. En tots el casos, però, el criteri compartit ha estat recollir les veus dels participants de manera personalitzada i contextualitzada.[10] Un cop recollides les contribucions de tots els grups de discussió, mitjançant els buidatges fets pels moderadors respectius, s'ha organitzat la informació obtinguda per àmbits competencials, d'acord amb la proposta d'àmbits presentada al capítol 1. El document de treball resultant d'aquesta primera aproximació ha estat objecte de presentació, valoració i debat en una sessió de treball conjunta del grup coordinador i del grup de suport del projecte. Finalment, i com a resultat de la revisió del document —que, en bona mesura, s'ha fet a partir dels comentaris, apreciacions i suggeriments formulats en el transcurs de la reunió—, els membres de l'equip coordinador han procedit a la seva redacció final, que es presenta a continuació.

Les veus dels grups de discussió: què s'ha d'aprendre i ensenyar a l'educació bàsica?

Com ja s'ha assenyalat, les aportacions recollides mitjançant la metodologia dels grups de discussió es presenten organitzades en els quinze àmbits competencials identificats al capítol 1. Així, en cada àmbit competencial, s'inclouen les contribucions corresponents fetes per tots els participants als quinze grups de discussió. L'estructura emprada per presentar la informació és la mateixa en tots els casos. En primer lloc, es mostra un quadre resum amb dos tipus d'informacions: les competències clau identificades pels participants en l'àmbit competencial en qüestió, i com es contemplen aquests competències en la perspectiva de les dimensions rellevants per prendre decisions curriculars, presentades també al capítol 1. Ambdós tipus d'informacions s'expressen amb enunciats breus, que intenten reflectir amb claredat i concisió el sentit de les contribucions dels participants, tot intentant respectar —quan ha estat possible— les seves pròpies paraules. En segon lloc, i amb un estil descriptiu que incorpora sistemàticament les veus

10. El buidatge de les discussions s'ha fet amb l'ajuda d'una *Plantilla de buidatge* que ha estat presentada, comentada i lliurada a les persones moderadores en el transcurs de les trobades formatives (vegeu la fitxa a l'annex 2).

dels participants, s'assenyalen i comenten alguns aspectes especialment significatius i destacables de les contribucions fetes des dels grups de discussió a l'àmbit competencial en qüestió. Finalment, es fa una breu síntesi del conjunt d'informacions presentades i es posa l'accent en quin sentit es consideren bàsiques o clau les competències assenyalades i en la importància que se'ls atorga, amb relació a altres àmbits competencials.

Cal afegir, encara, que, per tal de facilitar la lectura i la consulta del document i evitar —en la mesura del possible— una lectura fragmentada i compartimentada dels diferents àmbits competencials, ens ha semblat oportú agrupar aquests àmbits en quatre grans apartats. Aquests apartats s'han decidit a partir del supòsit que fan referència a activitats, pràctiques socials o comportaments en les quals intervenen competències properes, relacionades o, en algunes ocasions, fins i tot estretament interconectades, més enllà de la mirada essencialment analítica que imposa l'adopció d'una relació d'àmbits competencials. El problema és la inexistència en la literatura especialitzada d'un esquema classificatori —fonamentat teòricament i suficientment compartit— de competències, àmbits competencials i agrupaments d'àmbits competencials. Això fa inevitable que qualsevol agrupació d'àmbits competencials —igual que qualsevol relació d'àmbits competencials— presenti nombrosos punts febles i sigui difícil de justificar en la seva totalitat. En aquest sentit, l'agrupació que hem emprat per a la presentació de les contribucions dels grups de discussió no es una excepció. Així doncs, la nostra pretensió no és oferir un esquema classificatori general d'àmbits competencials o d'agrupacions d'àmbits competencials, sinó, simplement, presentar les contribucions dels grups de discussió d'una manera entenedora, intuïtiva i com més respectuosa millor amb les veus dels participants. L'agrupació emprada compleix amb escreix aquesta funció. Altres agrupacions alternatives, però, són possibles i, probablement, podrien complir la mateixa funció de forma satisfactòria.

El primer grup d'àmbits competencials recull les competències i els sabers fonamentals relacionats amb la informació i la comunicació. Aquí, s'hi inclouen l'alfabetització lletrada, audiovisual i informacional, i també l'alfabetització en llengües estrangeres.

El segon grup aglutina les competències i sabers fonamentals relacionats amb la ciència i la tecnologia, incloent-hi l'alfabetització científica, tecnològica i numèrica.

El tercer grup recull les competències i els sabers fonamentals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals. Tot i que també seria possible —en un cert sentit— utilitzar el concepte d'alfabetització per referir-se als àmbits competencials integrats en aquest grup —de fet, no és inusual escoltar o llegir expressions com ara, alfabetització emocional o alfabetització cognitiva—, hem preferit emprar el concepte més clàssic de capacitat, perquè considerem que reflecteix millor la natura de les competències que s'hi inclouen. Així, en aquest grup, s'integren les competències i els sabers fonamentals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de les capacitats cognitives i metacognitives, emocionals i d'equilibri personal, relacionals i interpersonals, i artístiques. La inclusió en aquest grup de l'àmbit competencial relatiu a les competències artístiques es justifica pel fet que les veus dels participants les plantegen de forma majoritària en termes de capacitats personals (sensibilitat, gaudi, expressió, creativitat, etc.).

Finalment, en el quart grup s'inclouen les competències i els sabers fonamentals relacionats amb el funcionament de la societat, les dinàmiques socials i la vida en societat. Hi trobem l'alfabetització per la ciutadania, l'alfabetització intercultural, l'alfabetització en els fenòmens de globalització i l'alfabetització econòmica. També en aquest cas, la inclusió en aquest grup de l'alfabetització econòmica —sens dubte, discutible— troba la seva justificació en les competències que plantegen els participants als grups de discussió i en la seva proximitat amb les competències de les altres alfabetitzacions incloses en aquest grup.

Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb la informació i la comunicació

- Alfabetització lletrada
- Alfabetització en llengües estrangeres
- Alfabetització audiovisual
- Alfabetització informacional

ALFABETITZACIÓ LLETRADA (o en la cultura lletrada): competències i sabers relacionats amb el domini de la llengua oral i escrita (parlar, escoltar, llegir, escriure)

Es consideren competències clau:

- Ser locutors i receptors actius, tant en llengua catalana com en llengua castellana
- Saber comunicar pensaments i sentiments de manera ordenada i clara
- Poder defensar les opinions pròpies amb arguments
- Saber expressar-se en públic de manera oral
- Usar els recursos necessaris per adequar el missatge al context
- Saber escoltar de manera activa

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren competències imprescindibles
- Són competència de l'escola, encara que la família és coresponsable en algunes qüestions, com l'estimulació de l'hàbit de la lectura
- Constitueixen els fonaments que han de sostenir amb solidesa i possibilitats d'èxit els processos formatius posteriors

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització lletrada

Les quatre competències clau: escoltar, parlar, llegir i escriure, han estat valorades pel conjunt dels participants amb relació a tres àmbits diferents de significació i d'interpretació. En primer lloc, destaquen les aportacions que valoren els aprenentatges que caracteritzen l'alfabetització lletrada com a elements facilitadors de la comunicació. En segon lloc, hi ha un nombre considerable d'intervencions que posen l'èmfasi en l'ús funcional de la llengua. En tercer lloc, hi ha aportacions que destaquen el paper clau de les competències lingüístiques per poder desenvolupar amb èxit altres aprenentatges i per poder accedir a processos formatius posteriors.

Les competències lingüístiques com a element facilitador de la comunicació

Una bona part dels participants va més enllà dels plantejaments que conceben la llengua com un conjunt de sabers merament instrumentals, per incidir en el seu vessant socialitzador:

> El primer és el llenguatge perquè és eina de pensament. Cal un domini suficient per arribar a expressar el que pensem i a sentir-nos amb el dret de fer-ho.
> (Membre d'entitat cutural. GD Tarragona ciutat.)

> Utilitzar la paraula és el que ens caracteritza com a humans i té un efecte facilitador en la resolució de conflictes i de relació amb els altres. Hem d'utilitzar més la paraula. Aquí, hi ha un dèficit d'utilitzar la paraula a les escoles.
> (Professional d'atenció a la diversitat. Psicologia. GD Mollerussa.)

> Cal saber expressar de forma oral i escrita allò que saps, allò que t'interroga i allò que et mou.
> (Mestre. GD Terrassa.)

Es destaca la necessitat d'aprendre a parlar per poder expressar, amb ordre i claredat, pensaments, sentiments i necessitats. Moltes de les aportacions destaquen com a competència clau la capacitat de manifestar les pròpies idees i defensar-les amb arguments de manera assertiva:

> Al llarg de la vida, una de les coses que et serveixen és saber parlar per argumentar, i fer-ho de manera assertiva. Com a mínim, això et permet que t'hagis pensat bé els arguments, que siguis capaç de defensar-los i tinguis prou recursos per no deixar-te vèncer a la primera per l'altre, i puguis fer prevaler els teus criteris i punts de vista. Sempre diuen que és sàvia una persona que sap tres paraules més que tu i les sap dir.
> (Professora d'universitat. GD del GS.)

Es considera que cal aprendre a fer ús de la llengua oral per aportar petits monòlegs en situacions interactives públiques i formals:

> Suposo que els que estem aquí patim molt quan sentim parlar persones i veiem que els costa fer-ho. Saber parlar en públic, fer un discurs coherent, cohesionat, organitzar el discurs, saber si ha de ser llarg, si ha de ser curt... això costa molt. Per exemple, jo estic a castellers, quan els presidents de la colla han de parlar, pateixen, et demanen que els facis el discurs... Jo crec que, parlar en públic, tothom ho hauria de saber fer sense patir.
> (Professor d'educació secundària. GD del GS.)

La capacitat d'expressar-se de manera oral es complementa de manera clara amb una escolta atenta, atès que, quan aquesta no existeix, no hi ha reciprocitat ni és possible la comunicació. Com ja hem apuntat, molts participants interpreten l'alfabetització lletrada com un conjunt d'aprenentatges fonamentals, útils per garantir la convivència i la integració social. Des d'aquesta perspectiva, la capacitat d'escoltar es considera cabdal. Per il·lustrar aquesta preocupació, es recull una intervenció que situa aquest aprenentatge com a element clau per garantir la integració social:

> A mi em sembla que hi ha un dèficit de capacitat d'escolta. No és una actitud arrelada en la gent. Escoltar, de vegades, vol dir saber què és el que no s'ha dit. Coses molt simples, que poden marcar la diferència entre saber en quin món estàs o no saber-ho.
> (Agent d'educació no formal. GD del GS.)

Per alguns participants, aquesta capacitat no està contemplada com caldria en els currículums. A més, és una capacitat que, per a molts, els mitjans de comunicació exemplifiquen en una direcció oposada a allò que seria desitjable:

> Per mi, la competència bàsica que més he trobat a faltar i que més he hagut de treballar per desenvolupar la meva feina és la de la comunicació. Si anem al currículum de llengües, allà t'explica com expressar-te oralment, per escrit, però no hi ha un bloc de continguts que faci referència a saber escoltar. Llavors,

> a mi, m'interessa molt tot l'aspecte de la comunicació. A partir de la comunicació et pots començar a entendre, si saps escoltar l'altre, que precisament és tot el contrari del que fan algunes cadenes televisives en alguns programes, que parlen tots alhora i s'expressen, però no es comuniquen. Penso que és una de les competències bàsiques d'avui dia, saber escoltar. (...) A partir d'un respecte. Quanta més interacció hi ha, més possibilitats hi ha que no hi hagi conflicte.
> (Professor d'educació secundària. GD Valls.)

Tot i la unanimitat a l'hora de considerar la capacitat d'escoltar i de parlar com a aprenentatges bàsics per facilitar la comunicació, són rellevants les veus que es lamenten que ni l'escola ni la família els potencia:

> El llenguatge s'aprèn escoltant i parlant. Parlar vol dir organitzar, prioritzar... El problema és que els nens no tenen espais on poder parlar, ni a l'escola ni a casa, i aquesta conversa moltes vegades és dirigida. (...) Em trobo amb nens que no saben parlar, no perquè siguin sords, sinó perquè ningú ha tingut la paciència de parlar-los i esperar que responguin.
> (Professional d'atenció a la diversitat. CREDA. GD Mollerussa.)

> Aquí, la gent escolta molt poc, és una capacitat que s'ha perdut pràcticament.
> (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

L'ÚS FUNCIONAL DE LA LLENGUA

Des d'un plantejament més instrumental, es fan moltes referències a la necessitat de saber llegir i escriure, tant en català com en castellà, per fer-ne un ús funcional i poder reeixir en les diferents pràctiques i activitats de la vida quotidiana. Des d'aquesta perspectiva, comprendre i expressar-se de manera correcta i adequada esdevenen aprenentatges bàsics i imprescindibles per poder aprofitar les oportunitats de tota mena (de treball, de salut, d'oci, de benestar econòmic, etc.) que ofereix la societat. En aquest sentit, són recurrents les referències a la necessitat d'un bon domini lingüístic, parlat i escrit, i també de saber trobar informació i discernir el seu valor, com a requeriments indispensables per accedir de manera satisfactòria a les oportunitats de treball:

> En tots els nivells de contractació, el prioritari és el domini del llenguatge comunicatiu parlat i escrit, la capacitat d'accedir a la informació i el discerniment del seu valor.
> (Membre d'entitat cultural. GD Tarragona ciutat.)

Tot i que aquests aprenentatges es consideren molt importants, es posa de manifest que els nois i noies que busquen feina en sortir de l'ESO no solen haver-los adquirit:

> Els nois que arriben amb setze anys no compleixen els mínims que s'estan demanant: redactar correctament, fer un escrit en castellà i en català.
> (Empresari. GD Valls.)

> Els nanos no saben ni tan sols redactar un currículum, el llenguatge sembla morse, com els missatges de mòbil, sembla que no se sap quin llenguatge necessita cada context.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Com a contrapunt, és interessant la idea que manifesta un responsable de l'Administració municipal, que assenyala que cal estudiar i veure el sentit comunicatiu de les noves maneres d'enviar-se missatges entre joves, així com la seva funcionalitat:

> Ens trobem en uns moments en què estan emergint diferents llenguatges, per exemple, quan fas un correu electrònic, quan escrius un text i uses el corrector; els joves usen uns llenguatges abreviats que els serveixen per comunicar-se en determinats àmbits, valdria la pena tenir-ho en compte i valorar-ho des de les seves potencialitats. Són experts en llenguatge visual i de comunicació massiva.
> (Membre de l'Administració local. GD Lleida ciutat.)

Un bon nombre d'aportacions manifesten la importància de comprendre els textos escrits i els missatges iconogràfics, com a eina bàsica per poder desenvolupar-se satisfactòriament en diferents activitats quotidianes. En aquest sentit, la capacitat de descodificar de manera comprensiva esdevé un element primordial per no limitar de manera significativa les possibilitats de viure en una societat complexa:

> Som usuaris, som consumidors... hem de saber què ens posem a sobre, què mengem, què anem a comprar a la ferreteria. Saber desxifrar el que ens diuen les etiquetes ho veig imprescindible.
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

> El que seria llegir un plànol d'un metro, tot l'aspecte de comunicació; la parada de l'autobús, entendre què volen dir aquests símbols.
> (Pare. GD Barcelona ciutat.)

> Penso que un element de confrontació és el diari, però probablement també ho sigui la declaració d'hisenda, o els rebuts, o la firma d'algun tipus de contracte, els més bàsics, els dels habitatges, les hipoteques... Has de poder llegir aquestes coses i donar-los un significat.
> (Professora d'universitat. GD Barcelona ciutat.)

> Les capacitats relacionades amb comprendre una diversitat gran de textos, de saber entendre missatges escrits, orals, icònics, audiovisuals és imprescindible perquè, si no ho domines, sí que quedes exclòs.
> (Membre d'organització sindical. GD Barcelona ciutat.)

Des de la perspectiva funcional, les al·lusions a la necessitat de desenvolupar el llenguatge oral són recurrents i es fa èmfasi en la poca eficàcia del sistema educatiu per garantir-ne l'aprenentatge:

> Sobre l'expressió oral, jo penso una cosa que em sembla fonamental. S'ha parlat d'una assemblea de veïns. Quan a l'escola fem fer expressió oral, es fan activitats que estan molt bé, però se sol ajudar els nens a convertir-se en conferenciants. Llavors, tu penses: quants d'aquests nens, al llarg de la seva vida, hauran de fer una conferència? (...) En canvi, no es fan simulacions de coses que sí que es trobaran a la vida. Per tant, dir: expressió oral, per a què? Per poder fer ben feta una reunió de veïns, que la gent tingui ganes de tornar-hi a anar i quedi clar el que es decideixi.
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

També relacionat amb l'ús funcional de la llengua, hi ha qui identifica com a competència clau saber adequar el registre lingüístic als diferents contextos i interlocutors:

> Utilitzar els registres lingüístics apropiats a una ocasió, que no sigui el llenguatge dels amics sinó (...), i per tant , encara que treballin en una botiga fent de dependents, saber utilitzar un tipus de llenguatge més formal, no tant el col·loquial. (...) Saber dirigir-se a persones amb entorns diferents, és a dir, saber que, encara que siguin companys de treball, si estan davant d'un client, doncs, han d'utilitzar un altre registre.
> (Tècnica de PGS. GD Barcelona ciutat.)

Les competències lingüístiques com a base per poder dur a terme amb èxit altres aprenentatges i per poder accedir a processos formatius posteriors

En aquest apartat, destaquen totes les aportacions que interpreten les competències lingüístiques —sobretot comprendre i expressar-se de manera correcta, tant en català com en castellà— com a garantia per assolir bons aprenentatges i per tenir oportunitats de continuar formant-se. Hi ha unanimitat a l'hora de considerar que aquests aprenentatges són el tronc, la base que facilita l'accés a la cultura:

> Saber llegir i escriure s'ha de saber des de molts àmbits, perquè és la base per aprendre a interpretar el món.
> (Mestra. GD Terrassa.)

> És important que un alumne les pugui saber utilitzar (les capacitats lingüístiques), pugui ser capaç de fer un discurs organitzat i coherent, pugui ser capaç d'escriure un text sabent que està escrivint un tipus determinat de text i el que això significa, i sigui capaç de llegir qualsevol text —sigui un problema de matemàtiques, sigui un exercici de socials— i, alhora, sigui capaç d'escoltar, amb el que suposa tot un procés d'escolta activa i estructurada.
> (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Girona ciutat.)

Es destaca la importància de potenciar la comprensió i la redacció de diferents tipologies textuals i es reforça el paper clau de la institució escolar per garantir aquests aprenentatges:

> Penso que hi ha una sèrie de textos bàsics que s'han de treballar i que es creen diferències significatives molt importants entre els alumnes, segons siguin les oportunitats que hagin tingut de treballar-los o no.
> (Professora d'universitat. GD Barcelona ciutat.)

Tot i la unanimitat en la importància de la comprensió i l'expressió, un bon nombre de participants posen l'èmfasi en les dificultats dels nois i noies per assolir aquest aprenentatges:

> Per tots hi ha allò bàsic, que és aprendre a llegir i a escriure, que no es limita a llegir i a escriure sinó a comprendre; perquè, moltes vegades, fins i tot en els que continuen estudiant a la universitat, després, molts professors es queixen que, justament, hi ha mancances, hi ha un nivell molt baix. (...) De vegades, s'ha dit que suspenen perquè no entenen els enunciats.
> (Membre de l'Administració local. GD Mollerussa.)

Amb relació a la comprensió escrita, en alguns grups de discussió, s'ha parlat de la importància de la lectura i de la necessitat de fomentar-ne el gust. En la consideració d'aquesta actitud hi ha coincidència a valorar que també és responsabilitat de la família el seu desenvolupament:

> El gust per la lectura s'adquireix si es veu fer a casa.
> (Mare. GD Terrassa.)

> No tot s'ha d'aprendre a l'escola. Hi ha coses que es poden aprendre en altres llocs. La lectura, per exemple.
> (Membre de l'Administració local. GD Terrassa.)

Tanmateix, hi ha diverses veus que consideren que fomentar el gust per la lectura és una responsabilitat compartida, també, per l'escola, que, d'altra banda, no sempre contempla com caldria aquesta necessitat:

> El tema de la lectura és molt important. S'hauria de fer un pas més. Com llegir? No es treballa prou. I la lectura és bàsica per tot el que farem després. (...) Si no es busquen lectures apropiades per l'edat, és molt difícil que als nens els agradi la lectura.
> (Mestra. GD Mollerussa.)

Síntesi

El conjunt de les aportacions destaquen la importància cabdal de l'alfabetització lletrada. Hi ha total unanimitat a l'hora de considerar els sabers i competències que comporta com a imprescindibles per una integració social adequada, per poder aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix la societat i per poder accedir a altres processos educatius i formatius amb garanties d'èxit.

També hi ha unanimitat a considerar que aquesta és una tasca fonamental de l'escola. És el saber que es considera més important pel que fa a l'àmbit escolar o acadèmic:

> Si, per exemple, un alumne no és solidari, no crec que vingui cap pare a dir-me: vostè és la responsable que el nen no sigui solidari. I, en canvi, si no sap llegir, sí que m'ho poden dir, perquè aquesta és la meva tasca.
> (Mestre. GD Mollerussa.)

> És important que els centres d'educació obligatòria prenguem la responsabilitat de garantir aquests aprenentatges de la llengua oral i escrita; els han de tenir, si no, s'acaba tot. L'escola ha de garantir que els alumnes surtin de l'escolaritat obligatòria amb aquest saber.
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

En aquest sentit, algun professional de l'educació ha fet notar que la gran quantitat de continguts que cal treballar a l'escola fa que aquest conjunt de sabers i competències siguin menystinguts:

> Tot el que és la comprensió i l'expressió, que és una tasca pròpia de l'escola, com que hem de fer tantes altres coses... ho deixem de banda.
> (Mestre. GD Mollerussa.)

Tanmateix, en alguns grups de discussió, s'ha posat èmfasi en el paper complementari de la família, sobretot en el cas del foment d'actituds com la capacitat d'escolta o el gust per la lectura, aspectes en els quals aquesta institució té molta responsabilitat.

Alhora, s'ha fet constar que és fonamental que els sabers i competències que comporta l'alfabetització lletrada siguin assolits durant l'educació obligatòria inicial, ja que són el pilar dels aprenentatges posteriors.

Per acabar, es podria afirmar que el coneixement oral i escrit de la llengua catalana esdevé gairebé l'únic element explícit en la definició d'un currículum específic d'àmbit català, tot i que, allà on se n'ha parlat, es parteix de la base que cal comunicar-se en les dues llengües: català i castellà.

> És important que un ciutadà, a Catalunya, aprengui a escoltar els altres. Cal aprofitar la riquesa de tenir dues llengües al país.
> (Sense especificar. GD Girona ciutat.)

ALFABETITZACIÓ EN LLENGÜES ESTRANGERES: competències i sabers relacionats amb la comprensió i comunicació en llengües estrangeres

Es consideren competències clau:

- Mostrar una disposició positiva cap a la comunicació amb altres llengües
- Adquirir habilitats receptives (escoltar, llegir) i productives (parlar, escriure) en llengües estrangeres, de manera especial en anglès

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren competències imprescindibles
- És un aprenentatge que ha de formar part de l'educació bàsica obligatòria inicial, tot i que s'amplia i es desenvolupa al llarg de la vida
- L'opinió més compartida és que es tracta d'un aprenentatge que cal fer a l'escola, encara que es pugui completar en altres escenaris

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització en llengües estrangeres

Els comentaris que tenen relació amb l'alfabetització en llengües estrangeres no queden deslligats de la importància que s'atribueix a la capacitat de ser competents en les habilitats comunicatives. Per això, dedicarem el primer dels apartats que segueixen a comentar aquesta relació. Tot seguit, centrarem l'atenció en una altra qüestió clau: la capacitat d'expressar-se de manera fluïda en anglès com un requisit propi de la societat on vivim. Finalment, i també com una exigència social, tractarem sobre les actituds que cal educar per tal d'aprendre a viure en contextos multiculturals i multilingües.

Les habilitats comunicatives i l'aprenentatge de llengües

Un dels reptes més importants que es planteja avui el sistema educatiu, en el seu tram obligatori, és desenvolupar les habilitats comunicatives, a fi que els nois i noies puguin

interactuar de manera eficient, tant en contextos formals com informals. I aquest repte afecta les diverses llengües que s'introdueixen a l'escola:

> Un domini i un aprenentatge molt important de les llengües per comunicar-se i per entendre i saber interpretar el que diu l'altre.
> (Empresari i pare. GD Banyoles.)

De fet, l'aprenentatge de les llengües es considera com un aprenentatge fonamental, totalment imprescindible. Es tracta d'afavorir la comprensió i l'expressió, tant en la pròpia llengua com en llengües estrangeres, per poder accedir a estudis superiors i per obrir-se camí en la vida laboral.

L'aprenentatge d'una llengua estrangera, l'anglès

L'aprenentatge d'una llengua estrangera no es considera un aprenentatge afegit, superposat a les llengües oficials o cooficials, sinó com un saber imprescindible per poder accedir al mercat de treball. Els empresaris són que els que acostumen a subratllar amb més èmfasi la necessitat de ser competents en llengua anglesa:

> A nivell d'idiomes, que es demana cada vegada més; perquè, fa quatre dies, es treballava a la província de Tarragona i Espanya, però ara s'està treballant molt a l'estranger, els productes que ens arriben, els proveïdors, la necessitat de comunicar-te...
> (Empresari. GD Valls.)

Sovint, s'apunta que els nois i noies, quan acaben l'escolarització obligatòria i postobligatòria, no tenen un coneixement de l'anglès que els permeti actuar com a interlocutors eficients en contextos reals. Les causes que provoquen aquesta situació poden remetre a aspectes quantitatius o qualitatius:

> Idioma estranger a les aules... no se'n fa prou.
> (Empresari. GD Banyoles.)

> Per què s'han d'ensenyar els idiomes a fora de les escoles (a propòsit del gran nombre d'acadèmies d'idiomes)? Doncs perquè a l'escola no es fa bé!.
> (Empresari. GD Banyoles.)

A més, es constata un desfasament entre la percepció que tenen els nois i noies pel que fa al coneixement de la llengua i les seves capacitats comunicatives reals:

> Ens diuen que parlen anglès, els fas una prova i, bàsicament, ni oral, no la superen. El nivell d'idiomes és molt baix, fins i tot els que acaben carrera universitària, a no ser que es preparin específicament. Hem constatat que, a la resta d'Europa, almenys un parell d'idiomes, els nois joves els dominen. Aquí no.
> (Empresari. GD Valls.)

La possibilitat de vehicular els continguts curriculars de les anomenades àrees no lingüístiques es contempla com una possibilitat de futur, en la línia del que apunten les darreres tendències en el camp d'aprenentatge de llengües estrangeres, i que recullen i volen potenciar els diferents programes promoguts per l'Administració educativa. Aquesta tendència, però, es contempla amb certa cautela, perquè es considera que, sense un bon domini lingüístic, és difícil la interiorització i reelaboració de determinats continguts:

> Jo diria que s'hauria de treballar amb tres llengües a l'escola, les dues llengües i l'anglès, per exemple ... i els politics que ens van portant cap aquí, que ens van dient que hem de fer algunes assignatures en anglès... però cuidado (sic) hem de saber el punt de partida, que és molt pobre.
> (Professor d'educació secundària. GD Girona ciutat.)

En cap moment es posa en dubte el paper rellevant que té l'escola amb relació a aquesta alfabetització. Amb tot, hi ha força coincidència a l'hora de sospesar la incidència que poden tenir altres escenaris o instàncies educatives.)

Conviure en contextos multilingües

No s'estableix una relació directa entre l'aprenentatge de llengües i el procés maduratiu de la persona. Aquest aprenentatge es planteja com a funcional, per tal de poder desenvolupar-se de manera adequada en àmbits de la vida social i professional. És des d'aquesta perspectiva que cal considerar les referències explícites a la necessitat de descobrir i valorar altres llengües.

Tenint en compte que la presència de ciutadans que provenen d'altres països modifica dia a dia el paisatge d'una part important del nostre context social, s'apunta la necessitat d'educar actituds de respecte i d'interès cap a la diversitat cultural i lingüística:

> Seria convenient que els nois i noies sabessin dir alguna cosa en alguna de les noves llengües presents a Catalunya, com per exemple l'àrab o el xinès.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Aquest aprenentatge d'altres llengües es considera desitjable. Destaquem que no es tracta de dominar, sinó d'educar el que es pot considerar com una disposició favorable.

Síntesi

Hi ha una coincidència a l'hora de valorar l'aprenentatge de les habilitats comunicatives com un aprenentatge imprescindible que cal fer, bàsicament, en el marc de l'educació obligatòria:

> Al finalitzar l'ensenyament obligatori, aquest ensenyament hauria d'estar garantit, no té sentit que l'haguem d'aprendre posteriorment.
> (Pare. GD Girona ciutat.)

Pel que fa a l'aprenentatge de llengües estrangeres, els empresaris són —sobretot— els que posen l'accent en la necessitat de saber anglès per poder accedir amb més facilitat al món laboral. Per a ells, aquesta és una qüestió prioritària. Un cop aclarit això, cal

destacar que l'aprenentatge de la llengua estrangera es considera, per part de tots els sectors d'opinió, com una exigència social inqüestionable:

> Si no parles anglès, avui, ja no se't vol en una empresa. Si vas a Alemanya, tothom, fins i tot un taxista, et parla anglès.
> (Empresari. GD Terrassa.)

Les competències relacionades amb aquesta alfabetització s'han d'adquirir a l'escola, però queda clar que es tracta de competències que es van ampliant i millorant al llarg de la vida.

Es considera que el futur de Catalunya és el propi d'una societat multicultural i que això implica la necessitat de descobrir i valorar les altres llengües. Davant d'una situació inevitable com és el contacte de cultures, l'única sortida és promoure una disposició favorable cap a la diversitat que aporta i representa l'altre.

ALFABETITZACIÓ AUDIOVISUAL (o en la cultura audiovisual): competències i sabers relacionats amb el domini del llenguatge visual o audiovisual (interpretar, utilitzar, valorar i produir imatges fixes i en moviment per comunicar-se, aprendre, pensar, expressar emocions i sentiments, etc.)

Es consideren competències clau:

- Saber llegir, analitzar, interpretar i valorar missatges audiovisuals
- Conèixer i utilitzar els codis i els mitjans per produir missatges audiovisuals

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren competències imprescindibles
- Es contempla el paper que han de tenir diferents escenaris i agents educatius i socials, tot i que de manera majoritària es posa de relleu la responsabilitat de l'escola

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització audiovisual

L'aportació més destacada que fan els participants és la identificació de dues competències que, fins ara, han tingut escassa consideració en el currículum de l'educació obligatòria: la capacitat de llegir, analitzar, interpretar i valorar missatges audiovisuals i la capacitat de produir-los. La primera es relaciona amb la recepció crítica, mentre que la segona posa l'èmfasi en la producció i l'emissió.

Recepció crítica de missatges audiovisuals

Els participants són conscients que l'alfabetització audiovisual comporta competències derivades de les noves necessitats socials. En un context cultural on les imatges i els símbols tenen un protagonisme preeminent, algunes veus en justifiquen la importància:

> Ara, penseu en els anuncis de televisió que ens inunden. Moltes vegades, no hi ha ni paraules. Allí hi ha sensacions, emocions i imatges que impacten en la nostra cultura i que també són llenguatge i tenen significat.
> (Membre de l'Administració local. GD Lleida ciutat.)

> Hi ha un món fictici que sembla que sigui un món real.
> (Mare. GD Girona ciutat.)

> Ja no ens hem de quedar amb els de lectura i escriptura, sinó també amb el del simbolisme per tot arreu. Hi ha múltiples llenguatges que s'han de requerir, més aviat per part dels joves i dels adolescents.
> (Pare. GD Mollerussa.)

Un nombre considerable d'intervencions identifica com a competència clau la capacitat d'entendre els codis i sistemes de comunicació audiovisual, i de fer-ne una anàlisi crítica (llegir, analitzar, interpretar i valorar imatges, sons i símbols), per poder garantir un creixement personal adequat i satisfactori; fins i tot, hi ha qui opina que les persones que no l'adquireixen són més vulnerables. En aquest sentit, es considera

que l'analfabetisme audiovisual pot comprometre seriosament el desenvolupament personal i social de l'alumnat:

> L'analfabetisme en matèria audiovisual fa que els nois i noies no descobreixin les trampes informatives en els mitjans de comunicació, la qual cosa els fa molt vulnerables. Per exemple, quan un nano veu un telenotícies, no sap el procés que hi ha hagut de recerca, d'intencionalitat, de muntatge... no sap el valor d'una imatge.
> (Empresari. GD Barcelona ciutat.)

Correspon a l'escola dotar d'elements als joves per tal que siguin competents en la recepció de missatges audiovisuals; aquesta és una creença força compartida. Amb tot, un bon nombre de participants es lamenta de la distància que hi ha entre els valors que aquesta vol transmetre i els que difonen els mitjans de comunicació i el mercat:

> L'escola ha de lluitar constantment contra el monstre de la societat i això és impossible.
> (Empresari. GD Vilafranca.)

> La televisió cada vegada incorpora més un llenguatge groller en els programes que veuen els adolescents i sembla que tot sigui normal.
> (Mare. GD Vilafranca.)

> Si preguntem als pares o als polítics, tots diran que volen un ciutadà solidari, respectuós... (...) Els únics que se'ns escapen són el món dels mitjans de producció i els mitjans de comunicació. Aquests sí que transmeten uns models masclistes, consumistes, insolidaris... I qui intervé en aquests? Ningú.
> (Membre d'entitat d'educació no formal. GD del GS.)

A frec d'aquesta discussió, es planteja la importància d'afrontar la capacitat crítica davant dels missatges que emeten els mitjans de comunicació, com una responsabilitat compartida entre l'escola i els altres agents socials i comunitaris. Per exemple, es

considera una competència imprescindible saber mirar la televisió; en l'aprenentatge d'aquesta competència, hi té un paper preeminent l'escola, però també la família:

> Dins del món audiovisual, el que sobresurt més és el de la televisió. L'escola i la família tenen un paper fonamental davant d'aquest mitjà i cal saber delimitar i explicar el bon mirar la televisió. Potser des de casa, i també des de l'escola, hem d'ensenyar a mirar la televisió i treballar bé els valors que pot transmetre, tant els negatius com els positius. Aprendre a mirar la televisió hauria de ser un saber imprescindible i algú hauria de controlar, "urgent", què veuen els nens i les nenes.
> (Mestra. GD Vilafranca.)

En algun grup de discussió, es va més lluny en els plantejaments que postulen la coresponsabilització social en l'educació i es fan aportacions que incideixen en la necessitat que —des del sistema escolar— s'exerceixi el control sobre els valors que transmeten els mitjans de comunicació, alhora que es reclama el paper de lideratge de l'escola en la definició d'un projecte socialment compartit:

> O sigui, no pot ser que en el sistema educatiu no existeixi ningú que controli, des del vessant formatiu, els mitjans de comunicació. Com que resulta que tenim uns criteris de llibertat de..., ningú vetlla per això. Tothom pot fer el que li doni la gana.
> (Agent d'educació no formal. GD del GS.)

> Què fa el CAC? Qui controla realment el que veuen els infants per la televisió, qui controla els continguts dels videojocs? Qui es preocupa, tret de l'escola, dels continguts educatius de les imatges?
> (Professor d'educació secundària. GD Vilafranca.)

> Qui ha d'establir la filosofia del model educatiu, el grau d'incidència dels diferents components educatius? Els especialistes que hi ha —igual que, en salut, hi ha els metges—, els especialistes, els que estem més preparats per dir a un centre d'esplai, a una societat esportiva, a una de cantaires el que haurien de

> fer perquè fossin més educatius, som nosaltres. Per tant, hauríem de tenir el lideratge, com en el cas dels metges.
> (Agent d'educació no formal. GD del GS.)

Producció i emissió de missatges audiovisuals

Des d'una perspectiva funcional, hi ha diverses veus que consideren una competència clau la capacitat de conèixer i utilitzar els codis i els mitjans per produir missatges audiovisuals (vídeo, informàtica, internet, etc.). Es tracta d'una competència derivada de les noves necessitats socials. En aquest sentit, s'entén que el seu domini per part de tota la població escolar permet que els joves puguin aprofitar les diferents oportunitats de comunicació i de formació que ofereix la societat i, alhora, és una garantia per promoure l'equitat i la cohesió social:

> No només a nivell de missatges sinó també a nivell d'oportunitats, (els joves han de ser) productors de missatges que no estiguin basats només en la lectura-escriptura. És a dir, hem de ser capaços de fer —com a societat— que puguin generar missatges creatius amb d'altres formats, com els audiovisuals. Si no, crec que estem creant una incompatibilitat entre un món que vomita imatges contínuament, però que són produïdes per uns pocs.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Tanmateix, algunes persones fan constar la poca preparació dels professionals de l'ensenyament per assumir aquest repte, tot i que —fora de l'escola— les noves tecnologies de la informació i la comunicació són per tot arreu:

> No té sentit no estar al dia, si a casa ho toquen tot i ho saben fer funcionar tot.
> (Pare. GD Vilafranca.)

En el mateix sentit, hi ha veus que reclamen dotacions més adients:

> Des de l'escola s'han de tenir les eines necessàries per poder ensenyar en condicions.
> (Membre d'organització sindical. GD Vilafranca.)

Síntesi

Aquest saber, que es relaciona directament amb la capacitat per interpretar i utilitzar bé la comunicació entre les persones a través de les noves tecnologies de la informació (vídeo, informàtica, internet, etc.), ha estat considerat una competència clau de caràcter imprescindible per assegurar un desenvolupament personal adequat i satisfactori, per aprofitar les diferents oportunitats de formació que ofereix la societat i per garantir una integració social adequada:

> La comunicació a través de les noves tecnologies ha de ser una competència "normalitzada".
> (Professor d'universitat. GD Barcelona ciutat.)

Hi ha acord en el fet que la responsabilitat de garantir l'assoliment d'aquesta competència correspon, bàsicament, a l'escola:

> L'escola té un paper determinant en el nou món de la cultura audiovisual.
> (Mestra. GD Vilafranca.)

Tanmateix, algunes opinions també consideren el paper d'altres escenaris i agents:

> L'educació no formal ha de participar molt estretament amb l'escola: crec que l'escola és un bon espai; amb ajudes externes, es pot fer això, però crec que no ha d'ésser l'únic i, aquí, la meva intuïció és que una oferta molt important podria ser a nivell més comunitari, més de barris, de centres cívics...
> (Membre d'entitat cultural. GD Barcelona ciutat.)

Transcendint l'àmbit de l'alfabetització audiovisual, i en referència als valors que transmeten els mitjans de comunicació i el mercat —considerats poc educatius de manera majoritària—, hi ha qui opina que cal establir un projecte educatiu socialment compartit, en el qual l'escola pugui exercir un paper de líder.

ALFABETITZACIÓ INFORMACIONAL (o en la cultura de la informació): competències i sabers relacionats amb el maneig de la informació (localitzar, seleccionar, valorar, sintetitzar, utilitzar... la informació que es necessita, quan es necessita i amb les tecnologies apropiades)

Es consideren competències clau:

- Conèixer les fonts d'accés a la informació i utilitzar les tecnologies adequades segons les necessitats
- Comprendre la informació a partir de la seva selecció, organització i interpretació
- Crear opinió pròpia a partir de l'anàlisi i la valoració crítica de la informació
- Utilitzar la informació necessària per a l'ús social i dels diferents serveis
- Saber elaborar i comunicar a partir de la informació integrada al coneixement personal

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren sabers i competències imprescindibles per viure en la societat actual
- Són responsabilitat de l'escola, principalment; es destaca el paper de la família en qüestions com la lectura crítica dels mitjans de comunicació i apareixen referències a altres agents educatius emergents, com l'educació no formal
- Es consideren sabers i competències que han de ser treballats des de la primera infància, per crear una base sòlida per processos educatius posteriors

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització informacional

L'alfabetització informacional, juntament amb la tecnològica, conformen un conjunt de sabers i competències emergents en la societat actual. Tots els grups de discussió s'hi han referit especialment i consideren que són coneixements imprescindibles avui

i de cara al futur. Són necessaris per viure sense risc d'exclusió social i, per tant, el currículum, l'escola i la societat els han de tenir especialment presents.

Les quatre competències clau referents a la informació —cerca, processament, valoració crítica i ús-elaboració—, les podem situar en tres àmbits d'anàlisi. En primer lloc, es destaca la informació com a element central en la societat d'avui. En segon lloc, hi ha moltes intervencions que coincideixen quant al procediment del tractament de la informació i al seu caràcter instrumental per a l'adquisició del coneixement. I, en tercer lloc, es destaca la necessitat d'adquirir aquestes competències informacionals pels estudis posteriors i per la formació al llarg de la vida.

La informació, element central en la societat d'avui

Ens trobem en la societat de la informació, del coneixement, de l'aprenentatgee. Avui dia, la informació, la rapidesa del seu flux i intercanvi, l'evolució del coneixement i la relació d'aquesta amb les noves tecnologies incideixen directament en la nostra manera de viure i en la nostra formació:

> Ser bàsicament competent és saber viure i sobreviure en la societat actual.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

La nostra societat es caracteritza per la complexitat:

> És necessari conèixer un món cada cop més complex, que demana unes habilitats de cerca de dades que s'han de saber qüestionar.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

El repte que se'ns planteja és poder fer uns processos adequats de selecció i valoració crítica d'aquesta gran quantitat d'informació que ens arriba:

> Hi ha molta informació, però molt unidireccional, poc debatuda.
> (Empresari. GD Barcelona ciutat.)

El caràcter instrumental del tractament de la informació

En la majoria de grups de discussió, s'ha fet referència al tractament de la informació per tal que permeti arribar a prendre decisions en les esferes quotidianes, abordar situacions i resoldre problemes. Com a exemple, podem esmentar aquesta conversa que ha tingut lloc al grup de discussió de Mollerussa:

> Per demanar una hipoteca, posem el cas, també cal saber buscar la informació, destriar-la, saber comprendre els fulls informatius, etc. En definitiva, és més una estratègia d'aprendre a aprendre, o sigui, de formar perquè una persona sàpigui on ha d'anar per trobar qualsevol cosa quan la necessiti.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

> Jo penso que hem d'anar per aquí, hem de donar les eines perquè siguin capaços de buscar per ells mateixos.
> (Mestra. GD Mollerussa.)

> Quan parlem de buscar, no hem de pensar només en els mecanismes per trobar informació; avui dia, en saben més els nostres alumnes que nosaltres, de buscar coses; es tracta d'ensenyar a focalitzar, a destriar.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

> És el que passa amb internet, allí hi és tot, i tots hi saben anar; per tant, la qüestió no és anar-hi sinó com analitzes tot el que hi trobes, no? Trobar és fàcil, encara que també costi; el que hem d'ensenyar és a analitzar tot el que trobes.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Mollerussa.)

> Al cap i a la fi, veure quin ús fas de les coses.
> (Empresari. GD Mollerussa.)

> Penso que tornem a estar com abans, sí que ara hi ha internet, però abans també hi havia gent que llegia un llibre i... es tracta de tenir la informació i saber-la incorporar i saber-la fer anar.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

> Es tracta de donar aplicació funcional i significativa a la situació que tu necessites.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

En general, l'enfocament que es dóna a l'alfabetització informacional i tecnològica és de caràcter instrumental, procedimental i transversal; de manera que, les competències i sabers d'aquests àmbits són considerats eines d'accés a la informació i, a partir de processos personals i col·lectius, de generació i transformació de coneixement:

> No ens podem plantejar l'educació com 'allò que hem d'aprendre' sinó com el coneixement del que hem d'aprendre: com aprenem, com ve la informació, com la processem, com la traiem... Si sabem triar, seleccionar i pensar, potser davant d'una situació nova sabrem com hem d'actuar. (...) Vivim en una societat que és informació. (...) Si no aprenem a saber fer una tria, saber fer una selecció, saber interpretar-la, saber criticar-la... això és el que s'hauria d'ensenyar des d'infantil fins a secundària, però també a nivell familiar.
> (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

En molts grups, s'ha parlat de la seqüència de transformació de la informació en coneixement integrat per la persona. Tal com s'apunta en el diàleg següent, això és necessari per la resolució de problemes quotidians, avui i en el futur:

> (...) per poder interpretar quantitat d'informacions escrites que se li presentaran; per poder accedir a tots els serveis —que cada vegada n'hi ha més— en la societat en què aquella criatura es mou; per poder interpretar qualsevol text escrit dels llibres d'instruccions dels aparells dels serveis domèstics que tenim i que qualsevol ciutadà ha de dominar, si vol ser lliure i independent, ja només a la seva pròpia casa.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

La primera competència a la qual s'ha fet referència és la de saber cercar informació i, sobretot, seleccionar-la:

> Doncs, jo penso que els nanos no necessiten pas tants coneixements, que n'hi ha massa, sinó conèixer eines per saber on trobar la informació que volen; per exemple, aprendre a fer servir un cercador i saber triar el que és important, destriar el gra de la palla, no perdre's en el que no és important.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Berga.)

Un cop consultades les fonts d'informació i feta la selecció, en molts grups de discussió s'ha destacat la necessitat que es pugui tenir una actitud crítica davant la informació rebuda. En aquest punt, es fa una referència especial als mitjans de comunicació:

> Cal formar persones una mica més crítiques amb la informació i amb els mitjans que tenim al nostre abast, que mai havien estat tan grans. Mai hi havia hagut tanta informació i tan diversa. Jo trobo a faltar una mica d'esperit crític i d'anàlisi, de saber llegir la informació, de discriminar-la i de saber tenir una opinió pròpia, desprès d'haver estat exposat a tanta informació. Penso que les persones de setze anys no en són capaces.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Lleida ciutat.)

> (...) jo, el que afegiria, és que cal saber valorar la informació com a usuaris.
> (Membre d'entitat cultural. GD Barcelona ciutat.)

> (...) cal saber interpretar els mitjans de comunicació, davant del bombardeig que tenim.
> (Professional d'atenció a la diversitat. Psicopedagogia. GD Barcelona ciutat.)

> M'escandalitzo cada dia, veient la gent que llegeix els *Què*, els *Metro*, perquè allò és una manipulació temible de tot. Per això cal ensenyar a llegir el darrere.
> (Membre d'entitat cultural. GD Reus.)

> Cal ensenyar a ser crític, ja que la manipulació és molt gran.
> (Professor d'educació secundària. GD Reus.)

Aquesta localització, selecció, processament i valoració de la informació amb relació a les competències comunicatives es té en compte per determinar competències professionals a les empreses:

> (...) en tots els nivells de contractació, el prioritari és el domini del llenguatge comunicatiu parlat i escrit, la capacitat d'accedir a la informació i el discerniment del seu valor.
> (Empresària. GD Tarragona ciutat.)

Finalment, apareix com a darrera fase del procés la competència de l'ús de la informació, la seva gestió, elaboració i comunicació. En les diverses intervencions, es fa referència a la dificultat que suposa arribar a aquest nivell, ja que la quantitat i diversitat d'informació genera complexitat:

> Es dóna força la idea que estem en un món on la informació és molta, difícil de gestionar i que cal donar eines perquè els individus sàpiguen destriar-la, ser crítics i treure'n el màxim profit.
> (Pare. GD Lleida ciutat.)

> Tothom veu clar que no és tant un problema d'aprendre'n el maneig sinó el bon ús, en el sentit de saber triar la informació, elaborar-la i fer-la servir adequadament.)
> (Membre d'entitat cultural. GD Lleida ciutat.)

> Una de les qüestions més importants de les competències bàsiques és fer entenedora aquesta informació, crítica, saber seleccionar-la i, a part, saber editar-la. I això, que es pot dir en dos minuts, és una feina de titans, no?
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

Les competències informacionals necessàries per a la formació al llarg de la vida

Les competències de cerca, processament, valoració crítica i elaboració i ús de la informació es consideren fonamentals per poder seguir un procés educatiu adequat i, per tant, per poder dur a terme satisfactòriament els estudis posteriors.

Com que és una alfabetització que s'emmarca en una societat caracteritzada per l'evolució del coneixement i la necessitat d'actualització constant, als grups de discussió s'ha posat l'èmfasi en la conveniència d'aquestes competències per a la formació al llarg de la vida, en el vessant acadèmic, laboral, social i vital:

> Aquesta capacitat de dir com organitzo la informació, on la vaig a buscar... tot això ha de formar part d'aquest aprenentatge continu al llarg de la vida; i, per tant, una persona apàtica, que no s'implica, que no s'autogestiona, que no és responsable d'ella mateixa, difícilment serà capaç d'autogestionar aquest aprenentatge continu.
> (Membre de l'Administració local. GD Girona ciutat.)

Aquestes paraules ens indiquen que l'assoliment de les competències d'aquesta alfabetització permet un desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional equilibrat i satisfactori.

Síntesi

Les competències i els sabers relacionats amb l'ús de la informació es consideren imprescindibles en la societat actual i del futur. De tota manera, hi ha algunes veus que alerten que les noves tecnologies poden desviar d'altres fonts d'accés a la informació, que també permeten ampliar els coneixements:

> Cal saber trobar informació més enllà d'internet, que s'ha convertit en una 'panacea' i ha anul·lat tota possibilitat de saber trobar informació en un arxiu, en un museu, en els diaris...
> (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

En alguns grups de discussió, també s'ha apuntat la interacció d'aquesta alfabetització amb la lletrada i, de manera més directa, amb la comprensió i expressió de missatges com a eina d'expressió de pensaments, de participació social i d'ús funcional de la informació. Sense aquestes bases instrumentals, és difícil abastar els processos de selecció, valoració crítica i elaboració de la informació que s'han apuntat en un bon nombre de grups de discussió:

> (...) el primer és el llenguatge perquè és eina de pensament, cal un domini suficient per arribar a expressar el que pensem i a sentir-nos amb el dret de fer-ho.
> (Membre d'entitat cultural. GD Tarragona ciutat.)

Aquesta mateixa interacció entre alfabetitzacions se sintetitza en la intervenció d'una altra persona del mateix grup, que la situa com una competència a assolir durant l'educació obligatòria:

> (...) saber localitzar la informació i seleccionar-la és clau... en acabar, als setze anys, haurien de poder escriure i expressar oralment allò que pensen, adequant el discurs.
> (Inspectora d'educació. GD Tarragona ciutat.)

En aquest sentit, saber buscar i trobar informació s'entén com una competència molt lligada a la comprensió de qualsevol tipus de text funcional —rebut bancari, fulls informatius diversos, textos penjats a la xarxa, etc.—, saber destriar la informació i escollir la millor opció en funció de les necessitats del moment.

En diversos grups, també s'ha relacionat amb l'alfabetització cognitiva i metacognitiva. Per tal de poder dur a terme els processos informacionals descrits, cal una estructuració del pensament, en el sentit de tenir un cap ben ordenat en lloc de ben ple. El grup de discussió de Banyoles l'ha relacionada amb el "pensar", explicitat pel grup com a competència bàsica. Una mare participant apunta els riscos de no exercitar correctament aquestes competències:

> Penso que, avui dia, la facilitat que tenen per trobar informació (internet) no els deixa pensar. (...) Abans havies d'anar a la biblioteca i havies de llegir, seleccionar, fer resums... avui dia... "copiar-pegar" i ja està fet el treball.
> (Mare. GD Banyoles.)

La majoria de participants pensa que el desenvolupament d'aquests sabers i competències correspon a l'escola, com a institució que té la responsabilitat de l'educació bàsica de tota la població. Tenint en compte el context social en el qual vivim, el fet d'educar els infants per aquesta societat de la informació, del coneixement i del saber és un dels reptes principals que es plantegen.

Cal tenir en compte que aquesta alfabetització està intensament relacionada amb la tecnològica, ja que, pel seu correcte desenvolupament i adquisició, cal fer ús d'estris tecnològics. En aquest sentit, es destaca que no tot l'alumnat disposa d'aquestes eines al seu domicili, de manera que, si aquest problema no es contempla des de la perspectiva pública, pot ser un element de desigualtat:

> Les noves tecnologies estan produint moltes desigualtats. Cal treballar a fons aquest aspecte i cal proposar noves solucions.
> (Agent d'educació no formal. GD Vilafranca.)

Per fer front a aquest problema, s'insta a l'optimització dels recursos escolars i es fa esment de les possibilitats que ofereixen altres entitats municipals, dins l'àmbit de l'oci o el lleure. En diversos grups de discussió, es destaca que l'educació no formal també hi pot tenir un paper molt important.

En trobar-nos davant un nou paradigma social, sens dubte complex, s'apunta la necessitat de la conscienciació i la preparació del professorat:

> És molt revolucionari però ho trobo bé... Serà bo saber on buscar la informació, però és un canvi d'enfocament molt difícil.
> (Professor d'educació secundària. GD Banyoles.)

> Hi ha una qüestió sobre la informació que es dóna a l'escola, que és la formació del professorat...
> (Membre de l'Administració local. GD Banyoles.)

A la família, també se li adjudica un paper molt rellevant. A part dels aspectes esmentats anteriorment —que tenen relació amb l'accés a la xarxa, la informàtica i alguns mitjans audiovisuals més sofisticats—, hi ha els mitjans de comunicació de què disposa qualsevol família a la llar (TV, ràdio, etc.). Se subratlla la necessitat de desenvolupar un esperit crític davant les informacions transmeses per aquests mitjans, exemplificant-ho mitjançant la proposta d'acompanyar la noia o el noi mentre mira les notícies o els programes que li agraden:

> Vivim en una societat que és informació. (...) Si no aprenem a saber fer una tria, saber fer una selecció, saber interpretar-la, saber criticar-la... això és el que s'hauria d'ensenyar, des d'infantil fins a secundària, però també a nivell familiar.
> (Professionals d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

Les competències a l'hora de trobar, organitzar i elaborar informació es consideren fonamentals per l'aprenentatge al llarg de la vida. Com podem apreciar en la citació anterior, es destaca la importància que es treballin des de la primera infantesa, ja que els nens i nenes viuen immersos en aquesta societat de la informació des del seu naixement.

Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb la ciència i la tecnologia

- Alfabetització numèrica
- Alfabetització científica
- Alfabetització tecnològica

ALFABETITZACIÓ NUMÈRICA (o en la cultura numèrica): competències i sabers relacionats amb el domini de les matemàtiques (càlcul aritmètic, raonament matemàtic, solució de problemes, etc.)

Es consideren competències clau:

- Usar amb desimboltura l'aritmètica bàsica: sumar, restar, multiplicar i dividir
- Adquirir competència matemàtica transferible a altres sabers
- Fer servir una matemàtica comptable bàsica
- Descobrir les formes geomètriques dels objectes
- Trobar diferents solucions als problemes i situacions de la vida quotidiana
- Saber controlar l'ús dels diners
- Usar el càlcul mental
- Tenir el criteri sobre el recurs matemàtic que cal emprar per resoldre un problema

Pel que fa a les dimensions:

- L'alfabetització matemàtica ha de ser assumida pels àmbits més propers de desenvolupament i aprenentatge dels infants: l'escola i la família
- No s'aporten dades sobre l'aprenentatge i l'ús de l'alfabetització numèrica en altres contextos, com ara el temps d'oci, el treball o la comunitat en termes generals
- Família i escola han de ser responsables d'aprendre a controlar l'ús dels diners
- L'escola és l'espai en què es considera imprescindible fomentar la comprensió del món a través de les matemàtiques

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització numèrica

Sobre l'alfabetització numèrica trobem referències nombroses i variades entre les diferents veus consultades. Un dels aspectes rellevants és la consideració del saber

matemàtic com un bon instrument a l'hora d'"estructurar el cap" (sic). És a dir, s'atorga una funció metacognitiva a l'alfabetització numèrica, entenent que la competència matemàtica contribueix al desenvolupament integral del pensament. Un altre, la importància atorgada al fet de dominar el llenguatge matemàtic, interpretar-lo i saber-lo usar. Per últim, també es remarca la necessitat de conèixer i fer servir una matemàtica comptable bàsica, que es considera imprescindible per efectuar operacions quotidianes.

La competència matemàtica com a base de l'alfabetització numèrica

La majoria dels comentaris i argumentacions sobre l'alfabetització numèrica tenen la competència matemàtica com a referència principal. Es tracta d'un saber que gaudeix d'un ampli reconeixement social, i això queda evidenciat tant en la quantitat com en la qualitat de les observacions i comentaris que proporcionen les diferents veus. En primer lloc, observem que la matemàtica s'entén com una competència imprescindible per comprendre el món i manegar-s'hi amb desimboltura:

> Les matemàtiques ens ajuden en l'obertura de mires cap al món exterior.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

Es tracta d'un saber que ajuda les persones al desenvolupament de diverses activitats. D'entre elles, s'esmenta la bona marxa del treball que requereix d'esforços col·lectius. Tanmateix, es fa al·lusió a la necessitat d'aquest saber per desenvolupar el raonament lògic.

> Entendre la matemàtica per l'aplicació en el treball, sobretot del treball en equip.
> (Empresari. GD Vilafranca.)

> És imprescindible per poder anar per la vida i entendre les coses de cada dia. Sobretot, la part lògica de la matemàtica. (...) S'ha d'aprendre la matemàtica des de la seva aplicació pràctica i des de l'entesa pel bon funcionament ràpid de la

> ment. Saber fer una equació de primer grau i saber-la aplicar és necessari per resoldre diferents problemes que es plantegen al llarg de la vida.
> (Membre d'entitat cultural. GD Vilafranca.)

> Dominar els llenguatges, tant el matemàtic com el llenguatge pròpiament dit... i el tecnològic; i saber interpretar-los i, segons l'edat que tinguis, saber-los utilitzar.
> (Mestra. GD Berga.)

L'alfabetització numèrica, doncs, no ha de ser un fi en ella mateixa, sinó que ha d'anar més enllà de l'escola i ha de ser útil i aplicable a situacions molt diverses de la vida quotidiana, tant durant l'escolaritat obligatòria com al llarg de la vida.

El debat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització numèrica

La importància que ocupa l'alfabetització numèrica en la formació de les persones fa que els debats mantinguts s'adrecin no només a assenyalar el sentit del saber matemàtic per a l'educació, sinó que també incloguin referències al voltant de la selecció de continguts que cal aplicar i la metodologia que cal emprar-hi. Apareixen veus interessades a aportar elements que clarifiquin què i com s'ha d'ensenyar aquesta alfabetització.

Quant a la selecció dels continguts matemàtics que cal tenir en consideració, apareix una necessitat clara de dominar les quatre operacions aritmètiques elementals: sumar, restar, multiplicar i dividir. Alhora, es fa una crítica al pes excessiu d'alguns continguts matemàtics, poc útils per la vida quotidiana i que només tenen un valor acadèmic, poc aplicat a situacions concretes.

> (...) Què és més important, avui dia, saber equacions de segon grau, o és més important aprendre a comportar-se a la vida, saber com s'ha d'anar, valors...? És clar que hi ha coses que s'han d'ensenyar; s'ha d'ensenyar l'aritmètica, sumar, restar, multiplicar i dividir (...) en canvi, hi ha coses que, després, a la vida, no

> s'entenen i no serveixen; i, en canvi, no s'ha tingut temps d'ensenyar, no s'ensenyen valors.
> (Empresari. GD Mollerussa.)

> Tothom estaria d'acord que cal aprendre les quatre regles.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

> El fet de llegir un diari, quins coneixements del món o matemàtics haig de tenir? Per exemple, de matemàtiques integrals? No. Tant per cent? Sí, això ho necessites tenir, perquè això del 90% del parlament català que aprova una llei, si no ho saps, no entens si és poc o molt.
> (GD del GS.)

Amb tot, també se citen altres àrees del saber matemàtic que cal tenir en compte per poder assolir una alfabetització numèrica òptima, com ara l'estadística o la geometria.

> Importància d'entendre el món a través de les matemàtiques, com a competència imprescindible per interpretar el creixement, les estadístiques, l'ús pràctic en la vida quotidiana.
> (Tècnica de PGS. GD Barcelona ciutat.)

> Saber-se moure en el món del càlcul, de l'aproximació numèrica, del que és gros i del que és petit i, per tant, percentatges i tot això...
> (GD del GS.)

No falten veus que recorden la necessitat d'adquirir una competència bàsica en alfabetització numèrica, amb vistes a accedir a altres processos educatius i formatius superiors amb garanties d'èxit. En alguns casos, doncs, es continua contemplant l'alfabetització numèrica com un eix transversal de l'aprenentatge:

> Les llengües, les matemàtiques i les ciències, les hem de poder treballar des de la transversalitat dels temes d'interès de l'alumnat i dels centres educatius.
> (Professor d'educació secundària. GD Vilafranca.)

> Desenvolupar capacitats per aprendre i treballar les matemàtiques com una capacitat ens prepararà per aprendre més coses.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

Respecte als aspectes més metodològics, en alguns moments s'aborda la necessitat de contemplar com ensenyar la matemàtica d'acord amb els criteris d'utilitat i funcionalitat. No podem esdevenir incoherents i pretendre que l'alumnat, d'una banda, aprengui de forma adequada les operacions bàsiques i, en canvi, promoure aquest aprenentatge usant eines i tècniques tradicionals. Es pot interpretar una crítica implícita a la forma clàssica de facilitar l'aprenentatge del saber matemàtic, que fonamenta el seu valor més en l'algoritme que en el raonament lògic que cal emprar:

> Jo diria que, potser no compartiria amb tu el que has dit sobre les quatre regles, perquè, avui dia, amb una bona calculadora... Però, sí saber quina operació s'ha de fer. Tenir el criteri. Aleshores, tot aquest criteri que necessiten per resoldre.
> (Mestre. GD Barcelona.)

L'alfabetització numèrica i la necessitat de resoldre problemes que planteja la vida quotidiana

Un dels elements que més ressalten del valor de l'alfabetització numèrica, i de l'orientació que hauria d'adquirir, és el seu potencial a l'hora d'aprendre a resoldre problemes. Parlem de problemes que planteja la vida quotidiana, associats a les accions de compravenda, d'interpretació de valors numèrics en el marc de llenguatges verbals o visuals (llegir el diari, interpretar una gràfica), etc. Aquesta dimensió de resolució de problemes és la que més evidencia la necessitat de relacionar aquesta alfabetització amb d'altres, com ara la lletrada o la cognitiva.

> Era en una botiga, compro mitja coca i una *baguette*. Resulta que, per resoldre què valia allò, s'hi va tirar! Primer ho va intentar resoldre, després va agafar una calculadora. I em diu a mi: "0,85"; i jo: "em penso que s'ha equivocat." I li pregunto: "què val una *baguette*?", i em diu: "0,45", cosa que dubto... i, al final, amb calma, paciència, una calculadora i molt de temps, va arribar a dir-ho. No hi

havia ningú... Una mica de càlcul mental l'han de tenir. Però, per saber utilitzar la calculadora han de saber de què és, si de sumar, restar o dividir, o de què. (Tècnica de PGS. GD Barcelona ciutat.)

Podem interpretar, arran de les veus analitzades, que contemplar la resolució de problemes de la vida quotidiana en el marc de l'alfabetització numèrica significa afavorir la contextualització de l'aprenentatge del saber matemàtic, cosa que —de nou— ens condueix a reflexionar sobre quina ha de ser la millor metodologia per aconseguir-ho, un cop vistes les evidències que l'enfocament tradicional, fortament algorítmic, no acaba de funcionar.

Síntesi

Les referències a l'alfabetització numèrica fan propostes adreçades als àmbits més propers de desenvolupament i aprenentatge dels infants: l'escola i la família. Tanmateix, en alguns moments, s'alerta del perill de concedir una importància massa elevada a aquesta alfabetització, en detriment d'aspectes més vinculats al desenvolupament personal i emocional dels alumnes.

No s'aporten dades sobre l'aprenentatge i l'ús de l'alfabetització numèrica en altres contextos, com ara el temps d'oci, l'àmbit del treball o la comunitat en termes generals. Això ens hauria de fer reflexionar perquè, en certa manera, posa de manifest una contradicció evident amb el desig que la matemàtica sigui un saber amb una forta aplicació pràctica en la vida quotidiana a l'hora de resoldre problemes senzills.

Cal destacar, també, que s'enumeren diverses competències, tot i que es dóna importància al càlcul per damunt de la resta de sabers. El càlcul és l'eix central del discurs analitzat. Fins i tot quan s'introdueixen altres continguts del saber matemàtic, com ara la geometria o l'estadística, fan una referència explícita als elements relacionats amb el càlcul.

L'aprenentatge de l'aritmètica bàsica es destaca com un saber imprescindible que ha d'assumir l'escola. En general, tal com hem anat dient, l'escola és l'espai en què es

considera imprescindible fomentar la comprensió del món a través de les matemàtiques, una comprensió que ha de permetre interpretar percentatges i altres elements de la vida quotidiana.

ALFABETITZACIÓ CIENTÍFICA (o en la cultura científica): competències i sabers relacionats amb l'aplicació i utilització del coneixement científic a les activitats de la vida quotidiana de les persones (decisions personals, participació en activitats socials, valoració de polítiques públiques, etc.)

Es consideren competències clau:

- Disposar d'una base en llenguatges (lletrat i matemàtic), que permeti un accés correcte a les diferents ciències
- Adquirir els coneixements científics per una millor comprensió de la persona, del seu entorn natural i social i del món en què viu
- Aplicar aquests sabers per la resolució de situacions i problemes quotidians

Pel que fa a les dimensions:

- Es destaca la dificultat de diferenciar sabers i competències imprescindibles i desitjables, atesa la varietat d'aprenentatges inclosos en aquest àmbit
- La competència se situa a l'escola, encara que també es destaca el paper de la família i, molt especialment, el d'altres instàncies socials i culturals
- Es remarca la necessitat de conèixer la realitat propera en un marc de coneixement global ampli

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització científica

És una alfabetització a la qual s'ha fet poca referència i que ha sorgit en pocs grups de discussió. En general, apareix relacionada amb l'àrea de medi social, cultural i natural.

Hi ha un esment específic a la necessitat de disposar d'una base correcta en l'alfabetització lletrada i matemàtica per poder accedir al coneixement científic.

> Dominar els llenguatges, tant el matemàtic com el llenguatge pròpiament dit, saber interpretar-los i, segons l'edat que tinguis, saber-los utilitzar.
> (Mestra. GD Berga.)

Els sabers i competències que es destaquen en aquesta alfabetització els podem situar en tres àmbits. En primer lloc, la ciència com a element de ciutadania activa. En segon, es remarca especialment la funcionalitat del coneixement científic. I, finalment, també hi ha referències a la necessitat d'un treball científic que proporcioni les bases per a estudis posteriors.

La ciència com a element de ciutadania activa

Els sabers científics tenen valor en la mesura que ens ajuden a comprendre millor el món que ens envolta i a nosaltres mateixos. I tot aquest coneixement permet incidir-hi activament:

> Aquest saber (en referència a les ciències) és un dels que utilitzaran en la cultura de la vida per poder desenvolupar-se i prendre decisions, per poder participar activament en la societat.
> (Sense referència. GD Vilafranca.)

Apareix, així, la dimensió que ha tingut, té i tindrà en el futur la ciència per al desenvolupament de la persona i de la societat; es tracta d'aprendre a interactuar amb l'entorn natural, perquè l'equilibri entre la conservació natural i el desenvolupament de l'activitat humana és un dels principals reptes que tenim avui en el camp ecològic i mediambiental. És necessària una actitud oberta i, alhora, rigorosa davant l'evolució científica:

> Els científics diuen que la gràcia que té la ciència és que res és immutable.
> (Membre de l'Administració local. GD Vilafranca.)

En aquest sentit, és important remarcar la importància que tenen els avenços científics per la millora de la qualitat de vida, alhora que es van generant elements que ens ajuden i donen arguments per interpretar la realitat que ens envolta; i aquest saber ens permet l'acció ciutadana per la incidència social.

La funcionalitat del coneixement científic

La mateixa intencionalitat que marca l'apartat anterior ens porta a un element compartit per totes les intervencions sobre aquesta alfabetització als grups de discussió, la necessitat que els continguts que es treballin a les ciències tinguin un caràcter funcional en l'entorn quotidià:

> Han de saber millor les coses quotidianes. No saben aplicar les qüestions senzilles. No pot ser que una persona que treballi en el món del lleure i que vagi de colònies amb nois i noies es trobi que, si en una casa de colònies o en qualsevol lloc marxa el llum, no sàpiga realment què s'ha de fer. I... és possible que hagi estudiat electricitat, però ho sap en teoria i, en canvi, a la pràctica, no sap resoldre un problema de cada dia.
> (Agent d'educació no formal. GD Vilafranca.)

En el mateix sentit, explicitant la institució escolar i fent referència al coneixement de l'entorn proper, intervé la mateixa persona:

> No pot ser que surtin de l'escola sense saber la diferència entre una alzina i una olivera. Potser no han de saber tantes coses generals i saber més coses bàsiques del seu entorn.
> (Agent d'educació no formal. GD Vilafranca.)

En el món del treball, també es considera imprescindible aquesta funcionalitat a la qual estem fent referència, tot remarcant que és una dificultat que s'aprecia en l'alumnat:

> Ara els costa molt aplicar aquelles coses que aprenen en la teoria a la vida de cada dia.
> (Empresari. GD Vilafranca.)

Els grups de discussió en els quals s'ha fet referència a aquesta alfabetització destaquen la importància de la metodologia de treball de les ciències a l'escola i la incidència dels processos d'investigació sobre els aprenentatges.

Necessitat d'un treball científic que proporcioni les bases pel coneixement i estudis posteriors

Com ja hem apuntat, el debat que s'ha fet als grups de discussió s'ha centrat bastant en l'estudi del medi social i natural. Es considera que el plantejament conceptual i metodològic hauria de ser diferent en l'àmbit escolar en general:

> No s'aguanta com s'ensenya i com aprenen actualment els alumnes el medi social i el medi natural (...) de fet, quan ve una persona substituta a l'escola, ningú demana mai el projecte curricular, encara que sigui per un temps llarg i, per tant, és difícil ensenyar coses del medi proper sense saber el tarannà d'aquell centre i sense conèixer gaire, en molts dels casos, l'entorn del centre.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

S'apunta la necessitat de tendir cap a un currículum més descentralitzat, amb uns continguts bàsics que s'haurien de poder contextualitzar a cada centre educatiu. Es destaca que un element que ho dificulta és la preponderància i el caràcter tancat dels llibres de text i del seu ús:

> D'una cosa tan estàtica com un llibre de text, s'ha de saber treure el suc d'allò que interessa. (...) Haurien d'haver-hi uns continguts bàsics d'allò que s'ha d'aprendre a l'escola i, totes les altres coses... ho hauria de determinar el claustre de mestres. L'última paraula amb els continguts l'hauria de tenir el claustre de mestres. I els continguts desitjables s'haurien de poder canviar, segons les necessitats de la societat i de l'alumnat.
> (Professora d'educació secundària. GD Vilafranca.)

Síntesi

En general, ha estat una alfabetització que, com hem dit, ha estat poc tractada als grups de discussió. A més, quan ho han fet, les veus manifesten —majoritàriament— que és molt difícil definir o diferenciar allò que és imprescindible d'allò que és desitjable, atesa la varietat d'aprenentatges que s'han anant incloent a aquest àmbit: l'educació viària, l'educació per la salut, l'educació ambiental, etc.; a més de la seva evolució en el marc de la societat de la informació. Es considera que hi ha alguns sabers imprescindibles, però, en general, es pensa que són desitjables. Es creu necessària la contextualització dels continguts d'acord amb l'alumnat i el seu entorn i, per fer-ho possible, cal que l'escola pugui prendre decisions sobre què ensenyar.

Fonamentalment, és una tasca de l'escola. Es destaca el paper que té la família i emergeixen altres agents educatius que val la pena tenir en compte: les associacions, organitzacions i entitats de caràcter ecològic, històric, etnogràfic, sociològic, cultural; els museus, els espais naturals i els seus estudis. Aquests darrers tenen un interès especial, pel seu caràcter ecològic-conservacionista, per la seva aportació al coneixement científic, i per la funcionalitat i proximitat de les seves recerques; de manera que poden aportar significativitat als aprenentatges de l'alumnat i obertura per l'acció i participació real de les persones de l'entorn.

Es parteix de la idea que aquests sabers i competències —els considerats imprescindibles— s'han d'adquirir durant l'educació obligatòria, juntament amb altres sabers desitjables, contextualitzats i lligats a projectes de l'entorn:

> La ciència, com tot, s'aprèn amb projectes que interessen i que il·lusionen els nens i nenes i també les mestres.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

I, finalment, en un sentit cultural ampli, és pertinent apuntar la reflexió que apareix en un grup, que subratlla que la cultura científica ha d'incloure la diversitat:

A França, pot haver-hi estudiants de filosofia, de llicenciatura, que poden dir que no hi ha filosofia africana.
(Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

ALFABETITZACIÓ TECNOLÒGICA (o en la cultura tecnològica): competències i sabers relacionats amb el funcionament i ús de la tecnologia en la societat actual (què és, per a què serveix, com funciona a nivell d'usuari, com es pot utilitzar per treure'n profit, etc.)

Es consideren competències clau:

- Conèixer els estris tecnològics que ens permeten l'accés a la informació i a la comunicació
- Domini del llenguatge bàsic per a l'ús tecnològic habitual
- Utilitzar els programes bàsics d'ofimàtica i accés a internet
- Emprar la xarxa com a font d'accés al procés informacional
- Aplicar els coneixements per a la utilització de les múltiples i diverses eines tecnològiques presents a la vida quotidiana

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren sabers i competències imprescindibles per viure en la societat actual. És una alfabetització necessària per a la creació d'una consciència social àmplia
- Són responsabilitat de l'escola, principalment, i es destaca la necessitat d'equipaments, materials i personal amb formació. També s'apunta la influència de la família i de l'educació no formal
- Són aprenentatges bàsics que han de continuar desenvolupant-se, un cop acabada l'educació obligatòria, al llarg de la vida

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització tecnològica

L'alfabetització tecnològica té una relació estreta amb la informacional, de manera que constitueix l'espai instrumental per accedir a la informació i genera els recursos

necessaris per poder dur a terme els processos descrits a l'alfabetització informacional. Les competències tecnològiques tendeixen cap al coneixement d'aquests estris, el seu ús i la seva aplicació en situacions de la vida quotidiana. Els grups de discussió n'han fet especial esment i, igual que en el cas de l'alfabetització informacional, ha estat tractada pràcticament a tots els grups.

Podem situar les competències descrites en tres àmbits d'anàlisi: en primer lloc, el caràcter imprescindible del domini tecnològic per l'accés a la informació en la societat actual, tot parant atenció als riscos d'exclusió que pot arribar a generar; en segon lloc, el caràcter transversal que adquireixen els aprenentatges tecnològics; i, finalment, la necessitat d'una base en competències tecnològiques pel futur acadèmic, professional i personal de l'alumnat.

El domini tecnològic imprescindible per l'accés a la informació en la societat actual

La societat de la informació, de l'aprenentatge i del coneixement necessita uns instruments que permetin un accés ràpid, ampli i complex a la informació. Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació constitueixen aquestes eines. Els grups de discussió han destacat la necessitat del seu coneixement i ús per tal que les persones puguin desenvolupar-se en la societat actual:

> Ensenyar als nens l'ordre lògic dels esdeveniments i els aprenentatges útils per la vida requereix, actualment, un domini bàsic de la tecnologia.
> (Mestra. GD Vilafranca.)

Els canvis profunds que suposa la introducció de les noves tecnologies en l'àmbit social i educatiu es consideren molt rellevants i es relacionen amb una sèrie de competències i sabers que s'han de tenir en compte, afegint-hi, a més, una conscienciació social:

> Els canvis tan brutals que han produït aquests mitjans els ha de saber regular la societat, si no, serà difícil modificar actituds, especialment si són poc adequades.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Vilafranca.)

L'educació les ha d'incorporar com a elements fonamentals per les necessitats presents i futures de l'alumnat:

> Ens hem d'anar adaptant als nous aprenentatges de cada dia i, per això, és del tot imprescindible adaptar-nos i conèixer a fons totes les tecnologies que facilitin l'educació.
> (Membre de l'Administració local. GD Vilafranca.)

La no adquisició d'aquestes competències tecnològiques es considera generaradora d'analfabetisme en la nostra societat; aquesta reflexió apareix en diverses intervencions als grups de discussió:

> Per això, quan tu deies "però, quin tipus de competències són prioritàries?" jo penso que, en la societat moderna, una persona que no haguem introduït en les noves tecnologies és absolutament analfabeta.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

> Qui no tingui aquestes eines —les noves tecnologies— és, bàsicament... un analfabetisme.
> (Pare. GD Banyoles.)

> Atenció als canvis d'avui, tan ràpids que demanen adaptacions contínues. Per exemple, avui, hi ha analfabets electrònics, que saben llegir i escriure, però analfabets, en el sentit que la tecnologia serà cada cop més necessària.
> (Empresari. GD Reus.)

L'ús de les noves tecnologies en general, i d'internet en particular, es veu necessari pel seu caràcter professionalitzador en els diferents àmbits de treball. Es recomana que es tingui molt en compte com a element de futur en la pròpia feina i com a possibilitat per adaptar-se als nous canvis professionals que generen els canvis contextuals i al lloc de treball en concret:

> Un jove, quan surt de l'escola hauria de saber informàtica. L'ordinador no li hauria de fer por.
> (Empresari. GD Terrassa.)

> La gent de cicles formatius té una elevada inserció professional, la formació tecnològica professional té una gran demanda.
> (Empresari. GD Girona ciutat.)

A part del món laboral, les tecnologies estan envaint els nostres espais de quotidianitat. Això fa que sigui necessari usar-les habitualment i que calgui resoldre problemes tècnics amb estris domèstics o d'ús diari —caixers automàtics, electrodomèstics, expenedors, etc.—, entenent la tecnologia en un sentit ampli del terme:

> Ser bàsicament competent és saber viure i sobreviure en la societat actual, per tant, avui dia, quan parlem d'analfabetisme, hem d'afegir no saber fer anar el caixer automàtic, per exemple. Poder viure i sobreviure en la societat actual va molt lligat a dominar aquestes competències bàsiques, que van més enllà de fer anar l'arrel quadrada perquè, al cap i a la fi, tenim calculadores.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

La manca d'assoliment d'aquestes competències comporta un risc d'exclusió social. Des de diversos grups, s'ha alertat d'aquest problema, amb el qual ens podem trobar en un futur no gaire llunyà:

> Actualment, si no es dominen les noves tecnologies, causarà segregació; i no únicament el seu coneixement, sinó les seves possibilitats d'ús.
> (Membre d'organització sindical. GD Valls.)

> Les noves tecnologies estan produint moltes desigualtats. Cal treballar a fons aquest aspecte i cal proposar noves solucions.
> (Agent d'educació no formal. GD Vilafranca.)

L'optimització dels recursos escolars, promoure l'ús social que ofereixen entitats comunitàries o municipals, el paper emergent que està tenint el sector de l'educació

no formal, la formació continuada i ocupacional, són alguns aspectes apuntats pels grups de discussió.

La transversalitat dels aprenentatges tecnològics

Les tecnologies de la informació i de la comunicació, com s'ha apuntat, tenen un caràcter instrumental per accedir a nous aprenentatges, per la qual cosa, més que ser una finalitat en si mateixes, ofereixen grans potencialitats a la resta d'àmbits del currículum:

> La tecnologia és bàsica en la societat de la informació i la comunicació. Són eines que haurien d'estar en el currículum, ja que moltes vegades es donen continguts nous i l'assignatura queda descontextualitzada; i la tecnologia és una eina que dóna lloc a molts altres continguts. És això, el que demana actualment la societat.
> (Professora d'universitat. GD Lleida ciutat.)

> Cal mostrar l'ordinador com a facilitador de l'aprenentatge i fer que s'usi en gairebé totes les assignatures perquè és una eina més.
> (Professor d'educació secundària. GD Terrassa.)

En aquest sentit, en algun grup s'ha qüestionat l'assignatura d'informàtica de manera descontextualitzada:

> No muntaria de cap de les maneres una assignatura d'informàtica. (...) Ells [l'alumnat] saben com van els programes... el problema no és l'ús, sinó les habilitats que ens permetran fer l'aprenentatge.
> (Professor d'educació secundària. GD Banyoles.)

En definitiva, les noves tecnologies són considerades, des d'aquesta perspectiva, com una alfabetització de caire instrumental, de manera força semblant a com l'escola ha caracteritzat tradicionalment la llengua i les matemàtiques:

> Les tecnologies s'han de considerar com a eina bàsica dins de totes les matèries, és una eina útil com a procediment.
> (Mestre. GD Terrassa.)

Aquesta perspectiva sobre les noves tecnologies ens porta a un altre aspecte important, el seu caràcter procedimental, que té implicacions en l'àmbit del currículum i de l'aula. L'alt grau motivacional que mostra l'alumnat envers aquests mitjans és un factor força rellevant:

> Els nens d'aula d'acollida, davant d'un ordinador tiren, tiren, tiren i entenen i aprenen.
> (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

La instrumentalitat de les noves tecnologies contrasta, en algunes ocasions, amb les matèries considerades tradicionalment com a instrumentals:

> Les noves tecnologies han afectat bastant. Si poses una persona a administració o al departament de qualitat, que ha d'estar passant quasi tot el dia informació escrita, cal que sàpiga escriure i redactar, però poden passar el corrector de català, castellà, anglès... les mancances es poden solucionar per les noves tecnologies. A nivell de problemes de matemàtiques, se soluciona, per exemple, amb les fórmules de full de càlcul.
> (Empresari. GD Valls.)

En algunes intervencions de membres de l'empresariat, però també de membres de la comunitat educativa, sembla que hi hagi una tendència a desmitificar la transcendència d'algunes alfabetitzacions tradicionals: són importants l'ortografia i la gramàtica?, té valor el càlcul o la realització d'operacions?, aquestes matèries, poden ser substituïdes per les noves tecnologies? Aquestes qüestions porten a una reflexió sobre quins sabers i competències de l'alfabetització lletrada són imprescindibles i quins desitjables. N'hi ha que realment són fonamentals com a elements d'estructuració mental, mentre que altres són simplement eines que afavoreixen l'aprenentatge d'altres continguts. El que pot generar aquesta confusió és la manera tradicional com s'ha plantejat l'alfabetització lletrada, sovint, excessivament analítica i descontextualitzada. Aquest aspecte s'hauria de tenir en compte a l'hora de fer els plantejaments de l'alfabetització tecnològica, com apunten els participants d'alguns grups de discussió:

> La tecnologia ha de poder aplicar-se en diferents contextos i àmbits de quotidianitat.
> (Sense referència. GD Vilafranca i GD Barcelona ciutat.)

Aquesta idea és extensible a la resta d'alfabetitzacions, considerades de caràcter transversal.

Saber cercar informació a internet és una competència que s'apunta amb força als grups:

> A l'escola, s'ha de poder garantir que els nens i nenes siguin capaços de poder trobar i saber trobar la informació que busquen d'una manera fàcil, senzilla i accessible.
> (Membre d'organització sindical. GD Vilafranca.)

L'accés a la informació s'ha d'acompanyar d'una selecció, comprensió i ús correctes, en funció de les necessitats concretes:

> El domini de les eines informàtiques és imprescindible per ajudar-los a saber triar les informacions.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

> És el que passa amb internet, allí hi és tot, i tots hi saben anar; per tant, la qüestió no és anar-hi sinó com analitzes tot el que hi trobes, no? Trobar és fàcil, encara que també costi, el que hem d'ensenyar és a analitzar tot el que trobes.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional GD Mollerussa.)

És interessant el matís que apareix en un grup de discussió amb relació a les possibilitats que ofereix un bon ús de la xarxa davant els mitjans de comunicació de masses, i les possibilitats de personalització que se'n poden desprendre:

> Llanço una altra idea que és el tema del poder com a societat... Bàsicament, es parla del tema de comunicació de masses, que hi ha un factor públic i privat; però, també hi ha una tercera via, que sempre ha existit, que és el tema d'internet. És

> un producte individualitzat, no només pel contingut, que també, sinó per com es fan; les possibilitats de crear productes i donar-los a conèixer i seleccionar. Qualsevol llar pot tenir un aparell d'aquest i obrir un munt de possibilitats. L'altre dia, a les ràdios, a totes les que vaig seleccionar feien el mateix, que era futbol, a la mateixa hora, no es pot triar. Pots crear arxius d'àudio, però molt individual; la manera de compartir-ho és molt diferent (...). Ha de tenir criteri per anar per internet. Per tot, però internet permet, en un moment determinat, escoltar altres coses que no t'han programat els altres i, a la curta, t'han deixat sense elecció, com en el cas de les emissores: sí, molta varietat i poder canviar de l'una a l'altra , però a totes feien futbol. No demano res més que poder elegir, i això pot afavorir-ho internet.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Aquesta hauria de ser la gran finalitat del desenvolupament tecnològic i, per aconseguir-ho, cal accés a la informació, creació de coneixement i saber i una formació adequada.

Les competències tecnològiques com a base pel futur personal, acadèmic i professional

Hem vist que, en la societat actual, les competències tecnològiques són necessàries per afrontar les situacions quotidianes de la vida. Per alguns participants als grups de discussió, però, també ho són per poder realitzar amb garanties d'èxit els estudis posteriors i per desenvolupar una carrera professional:

> Ens hem d'anar adaptant als nous aprenentatges de cada dia i, per fer això, és del tot imprescindible adaptar-nos i conèixer a fons totes les tecnologies que facilitin l'educació.
> (Membre de l'Administració local. GD Vilafranca.)

Es té consciència que el món de les tecnologies de la informació i de la comunicació és i serà present en el futur, la qual cosa les fa inevitables per a tothom en l'àmbit educatiu i laboral:

> No n'hi ha prou de plantejar-se que quedin assolides en finalitzar, als setze anys, sinó que serà necessari seguir estudiant i formar-se.
> (Membre d'organització sindical. GD Valls.)

La formació permanent i ocupacional ja s'ha fet ressò d'aquesta necessitat social d'actualització tecnològica:

> Hi ha programes subvencionats per a les persones que vulguin continuar formant-se en la vida adulta. Hi ha cursos com ara Anglès, Informàtica,...
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Lleida ciutat.)

No podem oblidar l'alt grau d'autoaprenentatge que es produeix en aquesta alfabetització, pel que fa a l'ús del maquinari i programes. És el cas, especialment, dels infants i adolescents, on trobem un component motivacional important. En general, la curiositat i la motivació per l'aprenentatge de les noves tecnologies s'observa més freqüentment en la població jove que en les persones més grans.

Síntesi

Les competències i sabers relacionats amb el funcionament de la tecnologia, l'ús de programes bàsics d'ofimàtica i internet i la seva aplicació en el camp educatiu, quotidià i professional, es consideren aprenentatges imprescindibles. Cal aprendre tecnologia per a la resolució de situacions que ens trobem en el dia a dia. El fet de no adquirir aquestes competències genera analfabetisme i risc d'exclusió social.

La responsabilitat recau en l'escola, però es destaca la necessitat que aquesta disposi de les condicions adequades, unes infraestructures i materials òptims i un professorat preparat i en formació constant. Ha d'haver-hi temps suficient per treballar i aplicar els aprenentatges, amb plantejaments no excessivament teòrics i aprenentatges descontextualitzats del programari. S'ha d'emprar i, en el seu cas, reforçar, la visió transversal a la qual hem fet referència. Una reflexió recollida en el grup de discussió de Vilafranca del Penedès ho exemplifica perfectament:

> Ha de passar a ser responsabilitat de l'escola, però l'escola ha de tenir condicions per poder-ho desenvolupar correctament: sobretot a nivell de materials adequats, persones amb constant formació.

Cal, també, una sensibilització per part de tots els agents educatius:

> Els mestres i les famílies ens estem adaptant als canvis. Molts hem viscut en una societat molt diferent a l'actual i cal avançar junts, però també cal un compromís de la societat en aquests aspectes.
> (Mare. GD Vilafranca.)

La situació familiar influeix en el grau d'alfabetització tecnològica dels fills i filles. De la mateixa manera que una família lectora és més possible que eduqui en el coneixement i el gust per la lectura, una família que faci un ús habitual i correcte de les tecnologies facilitarà als nois i noies el seu aprenentatge funcional i significatiu. L'educació no formal i els diferents agents educatius de l'entorn comunitari estan adquirint pes educatiu en l'adquisició d'aquests sabers i competències:

> Un cop més, l'educació formal i no formal, es creu que han de col·laborar en aquest aprenentatge (de les noves tecnologies).
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

> (...) i aquí s'ha dit de l'educació no formal, en la qual jo crec moltíssim i a la qual l'escola hauria de donar més oportunitats, fins i tot que els alumnes ens poguessin ensenyar també a nosaltres i pogués ser, diguem-ne, un lloc per aprendre i per ensenyar.
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

Els aprenentatges relacionats amb l'alfabetització tecnològica necessiten un assoliment bàsic a l'educació obligatòria. Es destaca que s'han de treballar des de la primera infància. I, pel seu pes en la societat actual, han d'estar presents en la formació permanent i al llarg de la vida. S'hauria de pensar en espais propers a la ciutadania, el municipi o —en el cas del món rural— la mancomunitat de municipis, on es podria assumir

aquesta competència i oferir un ventall d'opcions formatives, de manera que hi poguessin accedir fàcilment les persones que busquen feina, les que necessiten actualitzar-se o les que —per necessitats domèstiques o quotidianes— volen augmentar els seus coneixements en noves tecnologies. Es destaca la necessitat de creació de xarxes:

> Cal crear xarxes tecnològiques, un cop l'alumnat ha acabat l'escolarització. (Membre de l'Administració local. GD Vilafranca.)

Com a corol·lari, val la pena esmentar la reflexió apareguda al grup de discussió de Vilafranca del Penedès:

> Independentment del rol de l'escola i de la família, aquest nou entorn determinarà l'educació del demà.

Sabers fonamentals i competències clau relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals

- Capacitats cognitives i metacognitives
- Capacitats emocionals i d'equilibri personal
- Capacitats relacionals i interpersonals
- Capacitats artístiques

CAPACITATS COGNITIVES I METACOGNITIVES: competències i sabers relacionats amb la planificació, autoregulació, autocontrol cognitiu i emocional, adaptabilitat, maneig de la complexitat i de la incertesa, etc.

Es consideren competències clau:

- Saber adaptar-se a un món canviant, tot gestionant i vivint la complexitat
- Tenir una actitud oberta als nous aprenentatges a partir d'una escolta activa, iniciativa i motivació, constància i responsabilitat; tenir criteri per decidir-ne la utilitat i ésser conscient de les possibilitats d'aprendre de l'altre, dels altres
- Disposar de l'autonomia que permeti gestionar el temps personal, regular el propi aprenentatge, i que capaciti per tal de fer projectes pel present i el futur de manera responsable, amb mètode i hàbits de treball
- Ser crític i autocrític, a partir de l'anàlisi de la realitat particular i general, i essent conscient de les pròpies possibilitats i limitacions

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren sabers i competències imprescindibles
- L'escola té un paper important en aquests aprenentatges, però cal destacar la responsabilitat compartida amb la família, els agents socials, l'educació no formal i els mitjans de comunicació
- Han de ser adquirits durant l'educació obligatòria, ja que són la base per la formació de la persona durant tota la vida
- No s'assenyala cap especificitat vinculada a l'àmbit nacional i cultural català

Comentaris generals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats cognitives i metacognitives

Un familiar responia a la pregunta genèrica de la coordinadora d'un grup de discussió sobre què han de saber els nois i noies en acabar l'educació obligatòria als setze anys:

> Crec que el més important és que siguin persones íntegres, amb humanitat i coneixements.
> (Pare. GD Lleida.)

La dimensió personal ha aparegut de manera àmplia a la pràctica totalitat dels grups de discussió, en referència a les capacitats que estem tractant i les emocions. Ambdues es consideren un substrat necessari per a què la persona es pugui desenvolupar normalment, sigui activa en el seu entorn social i hi pugui aprendre.

De vegades, els límits de les capacitats cognitives i emocionals són difícils de marcar ja que, si tenim un concepte global i complet de la persona, ambdues s'integren; llavors, veiem que apareixen esferes comunes, com són les competències socials o la intel·ligència emocional.

Els participants als grups han situat les competències clau —adaptar-se al canvi, obertura davant el nou aprenentatge, autonomia personal i capacitat crítica i autocrítica— en tres àmbits d'anàlisi i interpretació. En primer lloc, en referència a unes competències cognitives en un context complex. En segon, s'ha emfasitzat l'ús funcional d'aquests sabers i competències. I, finalment, s'ha tractat el fet que generen un substrat per a la construcció del coneixement actual i futur.

Les competències cognitives en un món complex

De l'anàlisi dels diferents àmbits competencials, es pot desprendre el canvi social que estem vivint i que és percebut pel conjunt del teixit social de Catalunya. Ens trobem en uns moments en què la informació i el coneixement evolucionen i circulen a gran velocitat, i aquesta és una tendència que no involucionarà, ans al contrari, veiem com creix any rere any.

En aquest context, en el qual el coneixement ja no és fix i, per tant, abastable i limitable en un interval concret de temps —abans una generació—, s'han de desenvolupar unes habilitats cognitives que permetin a l'aprenent desenvolupar uns processos dinàmics d'accés a la informació, de transformació i integració personal d'aquesta en coneixe-

ment i saber. Actualment, hem passat d'una adquisició lineal dels aprenentatges a un model en xarxa:

> L'essencial seria que el ciutadà sabés viure i gestionar la complexitat, el fet que hi hagi immigració, el fet de viure amb una l'Administració pública, saber estar en xarxa, exercir com a ciutadà amb drets i deures, saber què és això de l'equitat...
> (Membre de l'Administració local. GD Reus.)

El tret que defineix la situació actual és la complexitat. En diferents grups de discussió, s'ha parlat de la necessitat de desenvolupar habilitats cognitives per tal que els nois i noies puguin adaptar-s'hi i fer front als canvis:

> Potenciar l'agilitat de pensament, perquè avui toca adaptar-se a un món que canvia contínuament.
> (Membre de l'Administració local. GD Berga.)

> Estem pensant, ara, pels nens d'aquí quinze anys. Tal com està canviant la societat avui dia, hem de preveure aquest canvi constant i això també s'ha d'aprendre, a adaptar-se contínuament a aquests canvis.
> (Mare. GD Reus.)

En el món del treball, també es reflecteix aquesta situació canviant:

> Han de poder assimilar ràpidament el que es necessita pel món del treball.
> (Empresari. GD Berga.)

> El món és tant canviant... A l'empresa, un organigrama difícilment dura més d'un any. Cal una formació pel canvi. La formació ha de garantir un mínim i... després: adaptació al canvi.
> (Empresari. GD Terrassa.)

El context complex i canviant fa que s'hagin de fer uns plantejaments curriculars que preparin l'alumnat per aquesta competència d'adaptació a la incertesa i al canvi, als canvis:

> Evidentment que cal saber llegir i escriure i, per tant, els coneixements de lectura i escriptura són bàsics perquè no es pot sobreviure sense ells. Però, no com a finalitat, no per se. Perquè no es pot actuar, resoldre problemes del tipus que sigui, personals, interpersonals i socials, si no tinc una sèrie d'eines al meu abast. El cap ben ordenat, però el cap ben ordenat per intervenir, no per jugar a escacs només.
> (GD del GS.)

L'ÚS FUNCIONAL DE LES COMPETÈNCIES COGNITIVES I METACOGNITIVES

Els grups de discussió han destacat les competències que permeten que les habilitats cognitives serveixin com a instrument, per fer front a situacions quotidianes dels nois i noies en el context que acabem de descriure.

S'esmenta la necessitat de disposar d'habilitats de pensament per a la resolució de situacions i problemes de la vida real, d'aplicació dels coneixements a les diferents esferes de quotidianitat:

> Jo crec que, si sortim al carrer i preguntem sobre què ha de saber un noi o una noia en acabar als setze anys, trobarem que diran que hauria de dominar les quatre regles —que dèiem de fa anys— i la lectura, i l'escriptura, i l'expressió oral d'aquelles llengües de la comunitat en què es desenvolupa aquella criatura, ha de dominar (...) i poder-les aplicar per resoldre qualsevol problema de la vida real que pugui trobar-se aquella criatura.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

> Si només tenim un bagatge de continguts, però no els podem articular en la vida quotidiana, no sé si ha servit de molt el que hem fet.
> (Mare. GD Barcelona ciutat.)

Aquest plantejament requereix un enfocament educatiu vivencial, de desenvolupament d'aquelles capacitats que el noi i la noia necessitaran en les situacions acadèmiques i vitals, de les habilitats que li permetran afrontar les noves situacions d'aprenentatge amb autonomia i interès:

> Jo, potser, li donaria més importància no tant a un cap ple, emplenar un cap, sinó al fet d'endreçar aquest cap. La manera com li anem posant tots aquests coneixements, construint. És molt important que l'alumne sàpiga resoldre un problema X que se li planteja a la classe, a la vida, que no pas que ell conegui tota una sèrie de llistats. Que tingui els valors, les actituds, els processos, les ganes, els ànims de poder arribar a resoldre, la motivació de fer-ho. Parlaríem d'aquest construir.
> (GD del GS.)

En moltes situacions, ens fa falta aturar-nos i fer servir el sentit comú; aquesta és una qüestió que no podem perdre de vista:

> S'ha de tenir sentit comú. Per exemple, s'ha de saber respondre amb lògica preguntes com: "Què pesa més un quilo de ferro o un quilo de palla?" Et diuen un quilo de ferro.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Terrassa.)

Igual que en els casos de l'alfabetització informacional i tecnològica, es fa referència a la importància de tenir estratègies d'accés i processament de la informació, més que intentar la seva simple acumulació:

> No es tracta que sàpiga moltes coses de física, però ha de saber què fer quan necessiti algun coneixement relacionat amb la física.
> (Professor d'educació secundària. GD Barcelona ciutat.)

Una altra competència que s'ha destacat és la d'aprendre a pensar i a relacionar les coses, a fer-se preguntes:

> El que es necessita, actualment, no són persones que sàpiguen resoldre problemes matemàtics, sinó que els sàpiguen plantejar.
> (Empresari. GD Valls.)

I ésser conscients que, en ocasions, la resposta serà complicada:

> Penso que és molt important una cosa que has dit: és important saber que hi ha preguntes per les quals no trobaràs resposta. Això em sembla molt important.
> (GD del GS.)

Es considera que, en la comprensió i el debat intern i personal de les idees, cal induir a la reflexió i a l'anàlisi del pensament, i donar la possibilitat d'expressió posterior i contrastació amb l'altre, amb els altres:

> És necessari saber pensar, saber expressar-se, saber dir el que es pensa, discutir...
> (Mare. GD Berga.)

En el seu desenvolupament, l'escola hi té un paper fonamental:

> No s'ensenya a pensar. Però, com s'ensenya a pensar? L'escola hauria de tenir, de dedicar-se a ensenyar a pensar... a la reflexió i al pensament. Hi ha quantitat d'eines de pensament que s'haurien de treballar. Són habilitats que es poden entrenar.
> (Mestra. GD Banyoles.)

Es destaca el desenvolupament d'aquestes competències per tal de generar aprenentatges sòlids i significatius per l'alumnat:

> Cal saber relacionar les coses perquè, dels conceptes, te n'oblides la setmana següent a l'examen.
> (Agent d'educació no formal. GD Terrassa.)

Tot plegat, ha d'ajudar l'estudiant a disposar d'eines d'anàlisi del coneixement, de la cultura i de l'entorn per fer front a les situacions quotidianes, com s'apunta en diverses intervencions del grup de Banyoles:

> Fer front a les situacions de la vida" (professional de la salut) (...) "de manera creativa" (Empresari) (...) "desenvolupant habilitats per a l'aprenentatge i la capacitat de reflexionar i d'utilitzar el sentit comú." (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

S'expressa de manera molt gràfica en la citació següent:

> Ús i interpretació de tots els serveis que necessita aquella persona per viure en societat, des d'agafar un metro fins com anar a un especialista de la Vall d'Hebron, que es perden molts, eh! Vull dir que... saber fer tots els passos, tots els que han de fer, interpretar-ho bé... Conèixer les sigles de qualsevol servei sanitari, educatiu, de serveis socials.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

En aquest sentit, s'apunta la necessitat de desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre, de crear hàbits de treball i, en conseqüència, de disposar d'una actitud oberta i amatent davant els nous aprenentatges:

> El que hauríem de buscar, com a base de l'ensenyament, és que l'aprenent o estudiant sàpiga desenvolupar per ell mateix, sàpiga trobar els recursos propis.
> (Membre d'entitat cultural. GD Reus.)

La quarta competència fa referència a la capacitat de tenir una actitud crítica davant la realitat i actuar activament per canviar-la, a partir de procediments democràtics:

> A mi, em fa molta por que això de l'educació per la ciutadania, que sigui una cosa que sigui conèixer les institucions democràtiques, perquè a mi, això, em desmobilitza, a mi em desmobilitza, em desmobilitza totalment (riu) perquè, si sempre s'ha de repetir això, val més la pena que no siguem ciutadans! No,

> *digo yo*, jo tinc una posició, en això, molt radical. Però, com a societat, igual no estem predisposats que ells haurien de poder veure que igual hi ha coses que s'han de canviar. Que hem assolit unes coses, però que les hem assolit amb una sèrie de mancances de, diguéssim, que no s'ha assolit com ens havien promès que seria, bueno (sic) no sé, il·lusions. Exacte... les il·lusions també permeten transformar, no em refereixo tant a allò que tu deies de gent trencadora, però que sí que hi hagi unes mínimes coses que es puguin canviar.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Finalment, apareixen una sèrie d'aspectes que val la pena tenir en compte a l'hora de desenvolupar les competències cognitives en l'ús acadèmic:

> És bo aprendre a gust, que les notes no condicionin l'aprenentatge.
> (Agent d'educació no formal. GD Terrassa.)

> Necessitat de treballar amb mètode: mètode d'anàlisi, mètode científic... desenvolupament del pensament lògic...
> (Professora d'educació secundària. GD Terrassa.)

> Cal potenciar la capacitat d'observació per la discriminació de variables...
> (Professor d'educació secundària. GD Barcelona ciutat.)

Les competències cognitives i metacognitives com a generadores de substrat pel coneixement actual i del futur

Les competències cognitives són considerades imprescindibles per accedir a estudis posteriors amb garanties d'èxit i per tenir unes capacitats personals que et permetin continuar aprenent durant tota la vida.

En aquest sentit, es necessita tenir autonomia per regular el propi aprenentatge i els propis recursos personals:

> L'altra competència que trobo molt important està basada en l'autonomia i la

> regulació de la pròpia capacitat per aprendre. Ser capaç d'afrontar una situació d'aprenentatge o de resolució de problemes i controlar tot aquest procés.
> (GD del GS.)

> Cal destacar les activitats que fem al Patronat Municipal d'Esports: potencien l'autonomia, l'esforç i el sacrifici; la reflexió, la comprensió i el domini dels procediments. Són pràctiques educatives socials, que desenvolupen la personalitat del nen. Cal aprendre a aprendre. Estem aprenent sempre.
> (Agent d'educació no formal. GD Valls.)

Amb relació a aquesta competència, es destaca el fet de tenir criteri per discriminar la utilitat de l'aprenentatge de les diverses informacions a les quals tenim accés:

> També, deixeu-me que n'afegeixi una altra: que una persona sigui capaç d'adonar-se si una cosa li és útil d'aprendre-la o no. Per exemple, amb els meus estudiants, crec que he aconseguit distingir aquells que saben poc d'una cosa però que tenen marcs per aprendre-la, d'aquells que saben molt però tot ho confonen i no els serveix per res. Aquest fer-se marcs davant d'una situació, jo penso que només passa quan s'han fet aprenentatges aprofundits en alguna cosa.
> (GD del GS.)

El veritable sentit de l'aprenentage l'hem de trobar en nosaltres mateixos, en el nostre desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional. És necessari disposar d'autocontrol emocional:

> Que, si reben una bronca, han de saber no rebotar-se, parlant amb el seu llenguatge.
> (Tècnica de PGS. GD Barcelona ciutat.)

Les competències socials són valorades com a imprescindibles en el món educatiu, laboral i personal. Ho manifesten especialment les persones que treballen en organitzacions relacionades amb joves. Els dèficits en aquest camp comporten la possibilitat de caure en risc d'exclusió social.

A tall de resum, podem presentar una bateria de competències —a les quals, d'alguna manera, hem fet referència— que il·lustren aquesta dimensió més personal de la formació, relacionada amb el desenvolupament i l'adquisició de competències cognitives i metacognitives:

- Autogestió de l'individu, del propi temps personal. GD del GS.
- Saber-te situar. Conèixer les pròpies possibilitats. GD Terrassa.
- Capacitat per dibuixar el futur, crear itineraris propis. GD Barcelona ciutat.
- Capacitat de prendre decisions per ser responsable del futur. GD Barcelona ciutat.
- Autoconsciència: qui són, què volen, què els agrada, quins projectes tenen. GD Terrassa.
- Escoltar: consciència que es pot aprendre dels altres. GD Terrassa.

Síntesi

Les competències i sabers d'aquest àmbit són considerats imprescindibles. Tenen una rellevància especial en una societat on el coneixement està en evolució constant i l'aprenentatge ha de tenir un caràcter continu, alhora que permeten viure en la situació d'incertesa generada per la complexitat. Cal tenir criteri sobre quan és útil o no aprendre una cosa. Hem de destacar la importància que li concedeixen els representants del món educatiu que acullen infants i joves amb dificultats, en el sentit que pot generar risc d'exclusió social.

L'escola té un paper rellevant en el desenvolupament d'aquestes capacitats, encara que no hi ha unanimitat a l'hora de considerar que és una tasca fonamental seva; es considera que s'ha de desenvolupar d'una manera compartida amb la família, els agents socials, l'educació no formal i, també, els mitjans de comunicació, que hi tenen un paper destacat:

> La capacitat analítica i reflexiva vindrà donada per l'aprenentatge de la llengua i la matemàtica a l'escola.
> (Mestre. GD Girona.)

> La família hi té el màxim grau de responsabilitat.
> (Mare. GD Valls.)

> És competència molt compartida, però l'escola hi té un paper molt important, tot i que no és únic, és clar.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

> Tots hem d'ensenyar als alumnes: l'escola, els pares i tots els agents socials. Són molt importants els models.
> (Membre de l'Administració local. GD Lleida.)

> Complementar les responsabilitats. Cal trobar l'equilibri, perquè l'escola, que té la responsabilitat de donar coneixements... però, si a part de coneixements pot transmetre valors per formar persones, el nen adquirirà aquests coneixements d'una manera més positiva: ensenyar d'una manera dinàmica, amb habilitats socials... s'implica més, aprèn més ràpid... i, per tant, parlem de complementarietat de responsabilitats. Les altres entitats: educació formal, informal, de lleure... si existeixen i funcionen, ajuden molt també.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Valls.)

És fonamental que els sabers i competències que impliquen les capacitats cognitives i metacognitives siguin assolides durant l'educació obligatòria, ja que són la base d'un bon aprenentatge en els estudis posteriors i al llarg de la vida:

> Les bases d'un bon aprenentatge al llarg de la vida es donen en l'ensenyament obligatori.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

> Cal seguir intervenint al llarg de tota la vida. La societat és un agent educador.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

CAPACITATS EMOCIONALS I D'EQUILIBRI PERSONAL: competències i sabers relacionats amb la curiositat, motivació per aprendre, creativitat, autoestima, responsabilitat, iniciativa, perseverança, etc.

Es consideren competències clau:

- Tenir una bona autoestima, a partir del coneixement d'un mateix, amb les pròpies potencialitats i limitacions, de manera que es puguin assumir els èxits i els fracassos
- Aprendre a ser conscient de les pròpies emocions i gestionar-les de manera controlada, per fer front a les situacions quotidianes i com a eina per afrontar els conflictes
- Comprendre les emocions dels altres i actuar empàticament
- Desenvolupar la pròpia personalitat a partir de l'elaboració de criteris i judicis propis
- Tenir perseverança i ésser conscient del valor de les coses i de les dificultats per aconseguir-les

Pel que fa a les dimensions:

- La majoria dels aprenentatges relacionats amb l'alfabetització emocional es consideren imprescindibles
- Hi ha opinions confrontades sobre la responsabilitat de l'escola o d'altres agents i escenaris educatius
- En general, es consideren aprenentatges propis de l'educació obligatòria, encara que també es remarca que n'hi ha que no s'acaben d'assolir mai, cal treballar-los durant tota la vida
- No es fa cap consideració especial vinculada a l'àmbit nacional i cultural català

Comentaris generals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats emocionals i d'equilibri personal

L'alfabetització emocional ha estat molt present en els debats dels diferents grups. Les seves competències i sabers es consideren imprescindibles per a la formació i

el desenvolupament de la persona. L'autoestima, el control emocional, l'empatia, la personalitat i la perseverança, les podem situar en tres espais interpretatius, a partir de la multiplicitat d'intervencions sobre aquest tema. El primer situa les competències emocionals com a eines per formar una ciutadania compromesa. El segon fa referència a les emocions en l'àmbit personal i col·lectiu. El darrer tracta sobre la construcció permanent de l'alfabetització emocional al llarg de tota la vida.

Les competències emocionals, eines per formar una ciutadania activa

Saber conviure en la societat actual és una de les competències destacades als grups de discussió. El respecte, el civisme, la responsabilitat, disposar d'una sèrie de valors personals que s'apliquen a la comunitat són qüestions que estan en la dimensió personal i que ens permeten viure harmònicament amb l'altre, amb els altres:

> Que la canalla, els nanos, vagin aprenent a viure amb el respecte a les coses perquè, independentment de la formació de la gent, si vas per les ciutats, veus coses inconcebibles: llençar papers per terra, contenidors d'escombraries plens a rebotar de coses que no hi han de ser..., saber menjar, saber ajudar.
> (Empresari. GD Barcelona ciutat.)

L'autoritat i l'establiment de límits són aspectes que generen dificultats en els diferents àmbits educatius (escolar, familiar i comunitari):

> Hi estic d'acord. En l'ensenyament, ha pogut passar com en la política, que no hem sabut fer bé la transició. S'ha deixat una manera d'ensenyar molt dura, molt sèria (sic) i no s'ha volgut seguir d'aquesta manera; però, ens hem deixat, entremig, una manera d'ensenyar que no per dura i autoritària ha de ser dolenta. Els nens s'han d'educar en llibertat, però han de saber les coses que no estan bé i no hem de ser permissius encara que ens faci por ser autoritaris o dictadors.
> (Mare. GD Barcelona ciutat.)

La capacitat de col·laborar en diferents àmbits socials esdevé un valor considerat important:

> També em sembla molt important la capacitat de col·laborar en diferents espais.
> (GD del GS.)

La col·laboració necessita d'un entorn que la potenciï i, per això, en les diferents esferes de quotidianitat on s'educa l'infant, cal un clima que la faciliti de manera real. Col·laborar i implicar-se en diferents projectes personals, educatius i socials genera el compromís personal:

> Què fa que una persona s'enganxi i digui que això és la meva societat? El que trenca un gronxador d'un parc públic està dient que allò no és el seu gronxador. I, si l'ajuntament està un any per arreglar-ho, està dient —sense dir-ho— que tant li fa que el trenquis. I, si l'animal l'endemà el torna a trencar i l'ajuntament el torna a posar... li està dient: Eh, animal, que això és un banc per a tots! Això és important. Vull dir que les coses, a vegades, les hem de llegir amb la complexitat que tenen, perquè són molt complicades.
> (Membre de l'Administració local GD Reus.)

El sentit de pertinença i compromís amb la comunitat i amb la societat dependrà de les opcions democràtiques d'acció que tinguin les persones en els diferents espais:

> Sentir-se part d'un tot dóna molt de sentit a l'esforç, dóna motivació.
> (Membre de l'Administració local. GD Reus.)

Les emocions en l'àmbit personal i col·lectiu

El primer nivell d'utilització de les emocions se situa en la consciència i comprensió de les pròpies emocions i les dels altres. En diversos grups de discussió, s'ha fet referència a la necessitat d'aquest autoconeixement com a element d'equilibri personal:

> Ajudar els joves a que es coneguin més ells mateixos, la intel·ligència emocional, donar eines per l'autoconeixement, elements de coneixement de la pròpia persona, quines preferències tenen.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Reus.)

Aquest equilibri és un element imprescindible per poder relacionar-se amb els altres:

> L'educació emocional, clar que a l'escola t'haguessin ensenyat a resoldre els teus propis, els teus propis sentiments, perquè llavors podràs... Si tu ho tens resolt, tens resolta la relació amb els altres.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

També és necessari per poder afrontar les diferents situacions relacionals en què ens trobem quotidianament i en les quals necessitem reaccionar empàticament:

> Coincideixo amb tu (en referència a la citació anterior), una cosa que tots hauríem d'aprendre molt és a conèixer més les nostres emocions, a gestionar-les i a conèixer més els recursos i les habilitats personals que puguem tenir per afrontar les situacions amb què puguem trobar-nos, ja siguin les relacions de parella, les relacions laborals i tot; i com ho vivim, i com això no ens faci mal a nosaltres i ho sapiguem transformar, sobre la base d'una ètica o a una educació que hàgim tingut.
> (Membre de l'Administració local. GD Mollerussa.)

És especialment necessari quan les situacions personals o relacionals ens porten a haver de fer front a un conflicte:

> Es necessita control emocional, el poder, en un moment determinat, resoldre un petit conflicte de la vida quotidiana.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

La transcendència que té, per al nostre benestar personal i col·lectiu, per facilitar-nos una vida millor i per poder fer front a les situacions d'aprenentatge amb les condi-

cions més òptimes, fa que s'aconselli tenir-ho molt present durant els primers anys de formació:

> Els primers anys són bàsics per educar els nens que es posin a la pell de l'altre, si no s'aprèn als primers anys, és molt difícil que ho aprenguin. Cal educació emocional, educar la intel·ligència emocional. Entendre i explicar, no tant a nivell lingüístic sinó més de sentiments, emocional. Cal educar l'empatia.
> (Pare. GD Valls.)

Un altra competència que apareix amb força en diferents grups fa referència a la capacitat de saber estar en diferents contextos i convencions socials, relacionada amb uns hàbits personals i un respecte envers les persones:

> El saber estar, en el sentit del llenguatge corporal. És a dir, el tema de com has de vestir. (...) La indumentària, per exemple, els joves de l'àmbit tecnològic són més informals i pensen que és assumible per la societat perquè van pel carrer vestits així, no? Clar, a l'hora d'entrar a una empresa, els sobta el canvi, el tema de certes obligacions que els exigeixen de vestir d'una determinada manera i també se'ls ha de transmetre. Com a mare, el que li he dit al meu fill és que ho entengui com una eina de treball; és a dir, que igual que un mecànic es canvia de roba per fer de mecànic i no va pel carrer d'una determinada manera, hi ha unes normes de la societat, que el carrer, la família i l'empresa són diferents; que entenguin els rols diferents perquè no trobin com... eh... un rebuig per aquest cantó.
> (Tècnica de PGS. GD Barcelona ciutat.)

Aquestes situacions poden generar malentesos i situacions conflictives que perjudiquin la persona:

> Jo ho estic vivint cada dia en aquesta zona: portar gorra o no portar gorra, sembla una tonteria, però la nostra societat a qualsevol lloc no es va en gorra i hi ha joves que es pensen que sí. Anècdotes d'aquestes, que poden ser molt puntuals, poden marcar positivament o negativament una criatura i poden donar una imatge més o menys adequada.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

> Hi ha el saber estar, el saber presentar-se, saber adequar-se.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Barcelona ciutat.)

La puntualitat també és un hàbit que implica respecte als altres i consciència i responsabilitat personal:

> La gent no dóna importància a la puntualitat (...).
> (Agent d'educació no formal. GD Berga.)

Des del món del treball l'empresariat, es fa referència al valor de les competències emocionals relacionades amb l'equilibri, la responsabilitat i la capacitat d'identificació amb la institució:

> Els joves, quan surten de la seva formació, inclosa la universitària, surten molt preparats de continguts, però amb mancances de responsabilitat, fidelitat, constància, créixer amb l'empresa... La mitjana empresa, les multinacionals potser no, valora molt la manera en què s'ho està prenent el treballador, la seva dedicació, la manera com s'ho pren, emocionalment, el seu projecte de futur... De fet, valorem més el ser que el saber, valorem la qualitat humana.
> (Empresari. GD Valls.)

De les reflexions exposades per diferents agents socials, en ressalta la rellevància que han de tenir les competències descrites en aquest apartat en l'àmbit educatiu i als mateixos centres:

> Sembla ser que, avui dia, tot el que són competències instructives, d'instrucció, acadèmiques, més o menys tothom hi pot d'una manera o altra discutir, potser serien les que menys discutiríem, el que sí que fa falta són una altra mena de competències, les habilitats socials, no? Deia abans, competències laborals, "pàgines sèpia", però caldrien unes competències que lliguessin aquesta instrucció que reben en una formació inicial amb aquest món laboral, i per una altra, les que no s'haurien d'oblidar, les competències a nivell de persona, les personals.

> Potser hi ha més feina amb aquestes, hi ha menys dilema amb les instructives, que es poden anar adquirint, fins i tot a la mateixa feina.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

L'alfabetització emocional, en constant construcció durant tota la vida

Les intervencions dels diferents grups de discussió ens porten a concloure que, el tema emocional, cal tractar-lo, tenir-ne cura i anar-lo construint al llarg de tota la vida, de manera que —amb aquesta evolució— anem generant la nostra autoimatge i el nostre autoconcepte. Les experiències de la primera infància i a l'educació obligatòria tenen una rellevància especial pel seu caràcter bàsic. Les relacions afectives amb la família, amb el grup d'iguals, a l'escola, a la comunitat... incideixen en el desenvolupament emocional de la persona.

L'autoestima es va construint a partir d'aquests processos. Per això, cal que siguem capaços de conèixer-nos a nosaltres mateixos, les nostres possibilitats i capacitats, i també els nostres límits. En definitiva, generar criteris que fomentin l'autoestima:

> Ajudar els joves que es coneguin més ells mateixos, la intel·ligència emocional, donar eines per l'autoconeixement, elements de coneixement de la pròpia persona, quines preferències tenen.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Reus.)

> Hi ha una qüestió, com assenyalava X (l'empresari), molt important, que és l'autoestima; que, estigui en un grup o estigui en un altre, allò important és que cadascú se sentit bé amb les seves potencialitats. Tots som diferents i no passa res, a mi m'agradaria ser més alt i no ho sóc.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

No podem oblidar la complexitat del tema:

> Sí, però hi ha crios que potser no ho tenen prou ben assumit això...
> (Mare. GD Mollerussa.)

La societat actual, amb el pes que exerceixen els mitjans de comunicació, incideix de manera molt directa en aquest procés de generació de l'autoimatge i autoconcepte d'infants i adolescents —i també dels adults. Els models físics, les cultures, els mites, els herois... sovint s'estereotipen a partir de les imatges de la televisió i generen malestar i, fins i tot, malalties:

> (...) jo crec que, en el cas dels adolescents, és molt important el tema de l'autorepresentació, que no et representin com has de ser, perquè, a més a més, els mitjans de comunicació estableixen uns estereotips als quals l'adolescent no arribarà mai, sinó que tu tinguis dret a estimar-te com ets i l'única manera en aquesta societat és autorepresentar-te per agradar-te. Per exemple, jo, amb noies d'aquestes que tenen problemes d'obesitat, hi he treballat el tema del vídeo i, els primers moments, eren incapaces de suportar-se visualment amb un visionat en una pantalla; i d'amargar-se, de no deixar-se gravar, i ho he vist —un cas darrere de l'altre— i, per mi, l'única manera és lluitar d'aquesta manera i, clar, això vol dir que, com a societat, hem de veure on podem fer això.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Realment, cal fer una reflexió social sobre aquest tema perquè, malgrat els efectes negatius que està produint, sembla que no s'hi estan aplicant suficients mesures. A part, en l'àmit personal, l'equilibri apareix novament com a element necessari per fer front a aquestes situacions:

> A mi em sembla que el control emocional, amb relació a la capacitat de diàleg i a la convivència, és una competència molt important, que probablement està relacionada amb l'autoestima i amb un bon autoconcepte i un bon equilibri emocional.
> (GD del GS.)

La bona autoestima també es valora en el camp del treball:

> Hem d'explicar que ningú no és més per tenir una carrera universitària, l'important és ser un bon professional, cal que els valorem les seves possibilitats i

> capacitats, perquè si no surten amb un complex d'inferioritat: "jo, pobre de mi, no sé res, no sé fer res, sóc un desgraciat".
> (Empresari. GD Mollerussa.)

En tots els àmbits vitals, el fet de saber desenvolupar al màxim les pròpies potencialitats es relaciona amb l'equilibri i la intel·ligència:

> Parlem de competències bàsiques, jo crec que valdria més parlar que sortissin bàsicament competents, en tots els sectors, hauríem de poder donar les eines suficients perquè tothom desenvolupi al màxim les seves potencialitats, que no tenen perquè ser les mateixes per a tothom, perquè no són les mateixes... Però, sí que cal lligar al màxim la societat actual (...) caldria obrir finestres a l'escola, per veure què passa a fora i, des de fora, que passés el corrent d'aire cap a dins. D'aquesta manera, donaríem una resposta més atractiva.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

Una altra competència que surt com a necessitat personal és el saber ser persona, des d'un punt de vista conductual i de valors, amb capacitat de saber estar en els diferents contextos on vivim i convivim:

> L'aposta és educar per ser. Hem estat educats per saber.
> (Membre de l'Administració local. GD Valls.)

Aquesta competència, fonamental, sens dubte, l'ha de tenir en consideració l'escola, però també es remarca la necessitat d'una conscienciació social àmplia:

> Quan parlem d'això de competències bàsiques, sovint ens cenyim a la llengua i a les matemàtiques, però, penso que, avui dia, donada la situació social, hi ha un altre paquet, que no pertany únicament a l'escola; una part sí, evidentment, però hi ha una forta responsabilitat social, que seria tot el tema de saber estar, saber fer, aprendre a aprendre, saber ser persona, tenir un criteri, tenir un judici i tenir una personalitat, que avui dia, penso, es necessita molt sòlida i molt ferma, per fer front als constants problemes i reptes que se'ns plantegen.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

Es destaca el paper de la família i de la comunitat:

> Els valors emocionals depenen molt de la família. Ja podrem ajudar-los a ampliar els seus coneixements: formació continuada, cursets interns o externs... No et pots deixar de perdre una persona amb valors, ja l'ajudarem si no té formació. A vegades, vénen amb molts currículums però no són persones.
> (Empresari. GD Valls.)

> Aprendre a ser persona vol dir saber de quina casa ets, estimar els teus, respectar els grans, com que respectes els teus, llavors respectar els de fora, sentir-se partícip d'un lloc... Aprendre a conviure a casa, que cadascú som diferents i que hi ha unes normes a complir, formem una comunitat petita, dins d'una altra comunitat, i que l'hem de tirar endavant.
> (Mare. GD Reus.)

També s'esmenta la transcendència del saber estar pel futur acadèmic i professional:

> Més que l'acadèmic, per mi és més important que el nen, fins als setze anys, aprengui a ser persona. Fins aquesta edat, no tenen un interès específic per estudiar. És més important aprendre hàbits, conductes, respecte.
> (Mare. GD Reus.)

> Per això jo preguntava, al començament, què estudien actualment els nois (...) Què és més important, avui dia, saber equacions de segon grau? O és més important aprendre a comportar-se a la vida, saber com s'ha d'anar, valors, ...?
> (Empresari. GD Mollerussa.)

La tercera competència és el fet de tenir interès, el gust per aprendre, el gust per la cultura. El plantejament educatiu i les metodologies incideixen en la motivació de l'alumnat:

> Els professors que vaig tenir de jove no m'han deixat coneixements especials de geografia, per exemple, el que em van deixar és una sensibilitat, un gust, un

no cansar-se, un tenir ganes d'aprendre més. Sí que crec que, això, t'ho han de donar de petit, més que coneixements concrets.
(GD del GS.)

El principi fonamental és que, fins ara, hi havia l'obligació d'aprendre i el que hem de dir és que hi ha necessitat d'aprendre. Si anem obligats a fer alguna cosa, anem molt condicionats. Si anem convençuts que hem de fer alguna cosa, potser en salvarem més, de persones d'aquestes. I això no és problema de l'escola només, els flashos han de venir des de tots nosaltres, de la societat.
(Empresari. GD Reus.)

Sí, l'escola ha de donar les eines perquè tinguis la curiositat per aprendre i que, a partir d'aquí, tinguis interès per les coses que tens al voltant, tinguis interès en el món que t'envolta i et preocupis per allò que t'afecta socialment.
(Membre de l'Administració local. GD Mollerussa.)

Que no és qüestió només de donar les eines, sinó de tenir la necessitat de conèixer, pel gust de conèixer, pel gust de desenvolupar, per la feina mateixa, pel que sigui.
(Mestra. GD Reus. Professor d'educació secundària. GD Reus.)

La quarta competència, molt present als grups de discussió i valorada pràcticament per unanimitat, és la de saber valorar l'esforç, element necessari per aprendre. Avui, es troba a faltar entre l'alumnat:

Més important que el coneixement són els hàbits d'estudi, esforç, dedicació i valorar l'esforç.
(Professor d'educació secundària. GD Valls.)

L'altra cosa és que hi ha una altra capacitat que potser no la diria als anys setanta, que és la capacitat de lluitar, que la gent "hi posi ovaris" i sàpiga que les coses se suen, que les coses tenen un valor i costa aconseguir-les.
(GD del GS.)

> I, com que és molt complicat [referint-se a l'educació en general], es deixa de costat i, llavors, ens trobem el que ens trobem: una etapa de zàping, d'anar a buscar el més fàcil. I això lliga amb el tema de l'esforç que deia el pare, cal una implicació, però també cal un compromís per part del propi nen, però també del compromís de tothom qui està al costat.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

> Hem de reconèixer que, això, el sistema educatiu ho ha anat perdent, no sé perquè..., jo no sabria dir perquè, cada vegada hi ha menys voluntat per esforçar-se, les coses que costen una mica s'aparten, i... (...) Haurien de tenir aquesta cultura de valorar què és l'esforç, i això no es pot fer als catorze anys, això s'ha de començar des de baix, a l'escola.
> (Membre CRP. GD Mollerussa.)

> No sé si l'aprenentatge en general podria tornar a ser amic de l'esforç per assolir uns objectius determinats... potser caldria trencar aquesta dinàmica que les coses que costen esforç ja no s'hi entra.
> (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

> L'esforç, entès en el sentit de saber que ningú no pot fer les coses per nosaltres.
> (GD del GS.)

I, finalment, es destaca la competència de saber prendre decisions i responsabilitzar-se dels propis actes:

> El que més trobo a faltar és... que la gent jove ve a treballar sense ganes i sense cap sentit de la responsabilitat.
> (Empresari. GD Berga.)

El fet de prendre decisions de manera conscient i responsable fa que haguem d'assumir els èxits i els fracassos. Quan s'han de prendre decisions, també s'ha de saber assumir la frustració que es produeix quan les coses no surten com s'havia previst:

> No estem educats davant del fracàs, davant de qualsevol adversitat, no sabem fer-hi front (...) ens costa, doncs, molt d'assumir els moments difícils (...) I, segons com, no ensenyem ni a optar, ni a triar, per por al fracàs (...) és difícil d'ensenyar a triar, però no ho hem fet prou.
> (Agent d'educació no formal. GD Berga.)

> S'hauria d'estimular un cert sentit de la responsabilitat, adequada a l'edat. Capacitat d'assumir l'èxit i el fracàs i que això servís com a experiència.
> (Professional de la salut mental. GD Lleida ciutat.)

> Responsabilitat per prendre una decisió: això sí i això no, i acceptar l'encert o la fallida.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Lleida ciutat.)

Síntesi

La pràctica totalitat de competències i sabers relatius a l'alfabetització emocional es consideren imprescindibles. Es destaca, però, la dificultat d'ensenyar-los:

> Es discuteix obertament no tant del suport a aquesta competència, que el rep, sinó del difícil que esdevé afavorir-la. Es reconeix que hi ha països on el compromís cívic és ben evident, mentre que en altres no. Es proposen raons com que les persones estan ben educades, que les administracions tenen mitjans per recordar el compromís (molts escombriaires pel carrer, moltes papereres, ...), que hi ha conviccions profundes sobre això, que es pensa més en els altres, que el carrer es veu no com un espai on es pot fer el que es vulgui, etc.
> (Coordinador. GD Reus.)

Apreciem opinions confrontades a l'hora de dir si la responsabilitat és escolar o d'altres escenaris i agents educatius. Hi ha moltes veus que destaquen la importància de la família en l'educació emocional:

> És una responsabilitat de la família, no es pot delegar a l'escola.
> (Pare. GD Valls.)

> Hi ha una part important de les competències que depenen del nucli familiar: constància, principis, moralitat, sinceritat amb els companys, honradesa... A l'escola, institut, universitat, ensenyen matèria, el temari. Els valors morals i ètics de la companyonia... és responsabilitat de la família.
> (Empresari. GD Valls.)

> El paper de les famílies a l'hora d'anar marcant unes rutines i uns hàbits que afavoreixin l'autocontrol i la seguretat personal és fonamental, per aquest motiu és necessari harmonitzar les necessitats de treball dels adults amb les dinàmiques dels joves, cal donar més suport a les famílies.
> (Mestra. GD Girona.)

Però, s'aprecia que, en la societat actual, les famílies tenen dificultats —temps, complexitat, maneres de viure i conviure, etc.— per poder exercir amb condicions aquesta responsabilitat:

> (...) els pares noten que els fills se'ls escapen, no els controlen, i això ho senten molt; de manera que, en cedir a l'escola la responsabilitat de la formació com a persona, tenen por que aquesta no en tingui prou cura, s'ocupi més dels aprenentatges acadèmics, volen que tot el que no els poden ensenyar com a pares, que ho haurien de fer ells, ho faci l'escola.
> (Mare. GD Reus.)

> És un problema d'horari, de la família, de l'escola, de l'empresa, i és un problema polític. Problema d'horari de conciliació familiar.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Valls.)

> No hi ha qualitat educativa en moltes famílies: com més temps estiguin a l'escola millor. (...) Els nens arriben a l'escola buits, cal omplir-los d'hàbits,... Hi ha moltes mancances emocionals i afectives.
> (Mestra. GD Valls.)

> Cada vegada més, depèn de l'escola ensenyar els valors. Si la família no pot fer-ho —ja hem comentat a bastament els motius—, qui ho ha de compensar, ara mateix, és l'educació formal.
> (Membre de l'Administració local. GD Valls.)

Aquesta realitat social fa que, progressivament, es vagin atribuint més responsabilitats a l'escola:

> S'atribueix, també, molta importància a l'educació escolar en això. Fins i tot, fent-ho passar per davant dels aprenentatges acadèmics: l'acadèmic, quan siguin més adults i tinguin interès per fer una cosa, ja es preocuparan de fer-ho, sense treure la importància que arribin amb uns mínims de lògica, etc.
> (Mare. GD Reus.)

S'alerta, però, que no es pot excedir en la demanda de responsabilitat a l'escola:

> És més específic de l'escola l'ensenyament de coneixements: si es dedica un temps als coneixements, és un temps que es treu d'altres coses. Les hores són les que són. Si llegim els informes a escala europea que han sortit, el nivell del nostre país no és massa alt i se suposa que, bàsicament, deuen estar parlant de resultats acadèmics i no tant d'aspectes com les relacions socials, les emocionals... L'escola ha de dedicar-se bàsicament a ensenyar coneixements, ja hi ha altres contextos que s'han d'ocupar de compartir i ensenyar les altres coses, el formar persones.
> (Membre d'organització sindical. GD Valls.)

> Algú posa l'objecció que això està molt bé que s'ensenyi a l'escola, però que no s'oblidi que aquesta ha d'afavorir aprenentatges de continguts, sobretot dels instrumentals, com a bàsics. No sigui que, a l'escola, se li encarregui tot i no pugui fer el que ha de fer com a més propi.
> (Membre de l'Administració local. GD Reus.)

> He recordat que hi ha una autora, que no recordo el nom, que el que preguntava a la gent és: quines experiències de vida creus que hauria d'haver tingut qualse-

> vol persona de setze anys, què és allò que, si no ho haguessis viscut, penses que t'hauries perdut a la vida? Sortien moltes situacions, com haver confortat a un amic, que són aprenentatges vitals però que no sé si l'escola ho pot donar.
> (GD del GS.)

Nombroses intervencions fan esment a la necessitat de la coresponsabilitat:

> Evidentment, tothom [en referència a la responsabilitat educativa] família, societat... però l'escola també.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

> Però, tot això suposa que totes les persones que estem al voltant dels nois i noies hem de dedicar-los un temps, suposa un temps invertit, implica estar al damunt, en el moment que estem a casa, parlant, dialogant, contrastant opinions, intentant formar això; que tinguin un criteri propi, que puguin veure cap on va la societat i cap on podries anar tu, tot això és treball de dia a dia.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

Finalment, es consideren aprenentatges propis de l'educació obligatòria que formen part de la formació global de la persona. Es necessita una base sòlida perquè, després, passen a formar part de l'educació permanent al llarg de tota la vida, en l'àmbit personal, professional i educatiu. Tenen un caràcter permanentment incomplet, mai no s'acaben d'assolir.

CAPACITATS RELACIONALS I INTERPERSONALS: competències i sabers relacionats amb la comunicació, empatia, treball en equip, habilitats socials, etc.

Es consideren competències clau:

- Manifestar respecte i tolerància vers les diferents opcions i maneres de pensar
- Saber interactuar i col·laborar amb altres persones, especialment en el treball en equip
- Saber viure en llibertat, tenint criteri propi i defensant amb assertivitat les pròpies posicions
- Ser capaç d'acceptar límits i regles
- Responsabilitzar-se de les accions pròpies

Pel que fa a les dimensions:

- Es considera imprescindible desenvolupar actituds que facin possible la convivència
- Es contempla com una responsabilitat compartida per la família, l'escola i altres agents socials
- Les actituds que fan possible la convivència, cal aprendre-les i desenvolupar-les en l'educació inicial bàsica

Comentaris generals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats relacionals i interpersonals

El conjunt de les aportacions fan referència a una constel·lació de sabers, actituds i valors que afavoreixen la convivència, amb formulacions que van des de plantejaments molt genèrics i abstractes fins a concrecions molt detallades.

Es dóna molta importància a la necessitat de fomentar la socialització, entesa com la integració activa en una comunitat i en una cultura concretes. Es fan moltes referències a la necessitat de promoure l'adquisició de competències socials en els joves, definides

com un conjunt de sabers, habilitats, valors i actituds que afavoreixen un estil cognitiu i relacional més reflexiu i menys impulsiu:

> Competències socials són sabers que ens serveixen per moure'ns dins la nostra societat i per relacionar-nos amb el altres. Hi ha sinònims, que utilitzen diversos autors, com intel·ligència emocional, social o interpersonal. A nivell pràctic, seria com reflexionar sobre un tema o no, pensament crític, sensibilitat enfront els problemes dels altres, pensament alternatiu, pensaments de causa i efecte de les coses que fas. Això, a nivell més cognitiu. A nivell conductual, seria com comunicar-nos, com relacionar-nos amb els altres. A nivell emocional, és l'expressió dels sentiments, com "empatitzar" amb els altres, i com poder autocontrolar-se en una situació que crea tensió.
> (Membre de l'Administració local. GD Valls.)

Sembla que una de les preocupacions més compartides és la necessitat de trobar formes de relació que evitin o temperin la conflictivitat. Així, hi ha acord en el fet que, per aconseguir un bon nivell relacional, cal potenciar actituds de respecte, de tolerància i de diàleg:

> Acceptar que un altre no pensi com jo i que, per això, no li he de trencar la cara.
> (Membre de l'Administració local. GD Barcelona ciutat.)

> En general, hi ha molta dificultat de dialogar, de cedir i d'utilitzar mètodes no violents per resoldre problemes.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

La capacitat de col·laboració, i molt especialment el treball en equip, també han estat considerats aprenentatges fonamentals, no només per assegurar un desenvolupament personal adequat i satisfactori, sinó com a requisit per a una bona inserció laboral i per moure's satisfactòriament en els diferents àmbits de l'esfera social:

> Està claríssim que hem de saber treballar en grup, en equip, a tot arreu, no només a l'escola, al món empresarial i en tots els àmbits. S'ha de fer xarxa contínuament,

> s'ha d'aprendre a consensuar. Totes les competències de socialització, de relació, de compartir queden perdudes si treballem només amb màquines.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

En el rerefons d'algunes intervencions, hi ha una preocupació per ensenyar a aprendre a viure en llibertat, entenent que això suposa tenir criteri propi i saber defensar de manera assertiva les pròpies posicions:

> Saber dir no, però no només a la droga, que hem de dir no i, a més, ens ensenyen a dir no. Cal dir no a altres moltes coses, sabent que algunes no ens ho ensenyaran.
> (Mestre. GD del GS.)

També implica ser conseqüent i responsabilitzar-se de les pròpies accions:

> S'ha d'educar per ser conseqüents, per assumir els actes, s'ha de tornar a l'ètica (...).
> (Mestra. GD Berga.)

> Hi ha uns valors que són immutables, quan un home o una dona dóna la seva paraula, s'ha de complir. Això és un valor.
> (Membre d'organització sindical. GD Mollerussa.)

Algunes intervencions posen l'èmfasi en la necessitat que els joves reconeguin les persones adultes com a font i model d'autoritat. La idea subjacent és la necessitat d'acceptar límits i regles, alhora que es manifesta una preocupació per la manca de referents i el desconcert que genera aquest tema:

> L'autoritat de l'adult és important perquè no tot val, un adult marca límits.
> (Mestra. GD Barcelona ciutat.)

> Ara es tracta d'establir uns canals mínims, no mínims, òptims, de convivència. I veure com aquesta convivència és acceptada pel nombre més ample de la gent

> que en formem part, sense arribar al conflicte, és a dir, si ens hem de posar el cinturó, posem-nos-el sense que faci falta que hi hagi els Mossos d'Esquadra amb el garrot al damunt.
> (Membre d'organització sindical. GD Lleida ciutat.)

> Es tractaria de donar elements bàsics als nanos perquè sabessin respectar les diferències: a la gent gran, als més petits dins de l'escola, als discapacitats... ja que tothom formem part del mateix nucli social, que tots hem de participar en la ciutat, en el barri; formació per ser respectuosos amb tot el que la societat actual ens està demanant.
> (Mestra. GD Lleida ciutat.)

> Hi ha poca habituació a trobar límits clars i a acceptar complir-los.
> (Membre de l'Administració local. GD Mollerusa.)

En el terreny de les concrecions, hi ha qui fa constar la importància de l'esport com a espai privilegiat de socialització:

> L'esport és el que més m'ha ajudat a la vida. A l'esport, s'aprenen moltes coses de com relacionar-te.
> (Empresari. GD Terrassa.)

> L'esport és una activitat que ens permet recuperar allò tan important que és fer coses perquè volem. Ja sé que és important guanyar, però és més important jugar.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Moltes persones fan referències abstractes a la necessitat d'educar en els valors. Malgrat això, hi ha qui manifesta que cal redefinir-los i compartir-los per adequar-los a les noves necessitats socials:

> Tots estaríem d'acord que cal ensenyar uns valors, però penso que han de ser coherents...(...) i sí que veig molt necessari un catàleg de competències neces-

> sàries coherents, a tot arreu, que a tot arreu hi hagi el mateix senyal, i que vagin el màxim de lligades possible a la societat actual, a les necessitats actuals. Els nostres propis valors han canviat, per exemple, nosaltres vam ser educats en el valor de l'estalvi, avui dia, qui estalvia és un tonto.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

De manera complementària, alguna intervenció posa l'èmfasi en la importància de les habilitats socials, com a concrecions de valors més abstractes:

> Em sento molt identificada amb aquest paquet que genèricament se'n podria dir habilitats socials, habilitats per a la vida, que el que fan és centrar els grans valors —com la pau, la solidaritat— que són més "punyeteros" de treballar, amb petits maons que construeixin aquestes grans parets: com el saludar, donar les gràcies, disculpar-se... Això, de vegades, és difícil de fer.
> (Agent d'educació no formal. GD del GS.)

No obstant això, hi ha qui qüestiona aquest enfocament:

> Però, tot això que nosaltres els hi diem de la indumentària, i que intentem entrar per coses concretes... a mi, em fa l'efecte que s'ha d'entrar d'una altra manera. No anar dient del particular al general, sinó que poguessin arribar a deduir tot això. Però, això, si no hi ha una base...
> (Mestre. GD Barcelona ciutat.)

Síntesi

En general, hi ha unanimitat a l'hora de considerar imprescindibles tots aquells aprenentatges que faciliten la convivència. Hi ha acord que, per assolir una integració social adequada i un desenvolupament personal equilibrat i satisfactori, cal haver desenvolupat hàbits i actituds de relació que facilitin conviure, sense caure ni en l'egocentrisme indiferent ni en la filantropia. En aquest sentit, hi ha una intervenció que exemplifica aquesta posició, ja que delimita allò que és clarament necessari per conviure i relacionar-se:

> A mi m'agrada sortir de casa sabent que fa molt de temps que no em barallo amb un veí, que el pas zebra no tothom el respecta, però, cada vegada hi ha més gent que ho fa... Cal ensenyar que conviure vol dir això: no estimar-se sinó allò que deia l'altre dia un conferenciant: que hi ha coexistència, convivència i concòrdia. No cal esperar la concòrdia, però sí que cal dominar les eines que ens permeten uns mínims de convivència.
> (Mestre. GD del GS.)

La major part de les intervencions destaquen que els sabers i competències que defineixen l'alfabetització relacional són una responsabilitat compartida entre la família, l'escola i altres agents socials:

> (...) sense valors no construïm res, valors com la puntualitat, el respecte, l'ordre, l'esforç i la disciplina s'aprenen amb models. Primer, de la família, després, dels mestres, professors i educadors de l'escola ...
> (Inspectora d'educació. GD Tarragona ciutat.)

> Tot adult ofereix un model d'educació (...) s'ha de donar, des de l'escola, el lleure, l'associacionisme i l'esport un referent.
> (Agent d'educació no formal. GD Berga.)

> És imprescindible que les escoles i els instituts tinguin clar que la convivència és fonamental. Hi ha coses que no hauríem de deixar passar, però per fer-ho, cal, necessàriament, que les famílies s'impliquin i que col·laborin.
> (Membre de l'Administració local. GD Girona ciutat.)

Pel que fa al paper de l'escola, hi ha qui manté que té un paper molt destacat perquè és una institució obligatòria, mentre que algú, amb un posicionament clarament minoritari, emfasitza el paper predominantment instructor d'aquesta institució:

> (...) tot això és desitjable però, en la realitat, no totes aquestes competències tindran ocasió de desenvolupar-se funcionalment... És prioritari més temps escolar, i dedicat a lectura-escriptura i matemàtiques, la resta es pot assumir des de casa.
> (Pare. GD Tarragona ciutat.)

Tanmateix, també es destaca que aquests aprenentatges s'han d'assolir durant la formació inicial bàsica, ja que són el pilar per un desenvolupament personal que permeti viure i integrar-se adequadament en la societat:

> És imprescindible que es valori i es faci un plantejament des de petits.
> (Mare. GD Girona ciutat.)

CAPACITATS ARTÍSTIQUES: competències i sabers relacionats amb la capacitat de produir i gaudir de diferents tipus d'obres i de produccions artístiques (amb relació a les arts visuals i plàstiques, a la música, al cinema, a les arts escèniques, etc.)

Es consideren competències clau:

- Adquirir una base cultural
- Desenvolupar la sensibilitat artística
- Aprendre a gaudir de l'art
- Ser capaç d'expressar-se amb el cos a través de la música
- Aprendre a treballar l'art com una eina de creixement personal, creativitat i sensibilitat

Pel que fa a les dimensions:

- Consens en el fet que aquesta alfabetització depassa les capacitats educadores dels centres escolars, sobretot quan es té en compte el marc d'uns currículums ja sobrecarregats
- Consens en el fet que es tracta d'una "assignatura pendent"
- Deixar-la exclusivament en mans de les famílies pot generar efectes de desigualtat, atesa la distribució desigual de capitals culturals segons els sectors socials
- No desperta grans suports, però tampoc grans crítiques. Algunes veus la consideren bàsica i responsabilitat compartida per tots els agents socials i educatius, mentre que altres s'hi posicionen "indiferentment d'acord"

Comentaris generals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats artístiques

Són pocs els grups de discussió que debaten sobre aquesta alfabetització. Dels quinze grups de discussió, només quatre d'ells hi paren atenció; en general, una atenció força residual en comparació amb la predominança d'altres tipus d'aprenentatges. Com anirem veient, això no treu que, allà on es tracta aquesta alfabetització, les competències que s'hi associen siguin considerades bàsiques i imprescindibles. Es detecta un cert debat entre opcions que entenen l'alfabetització artística com una finalitat en si mateixa (basada en l'adquisició d'uns determinats continguts, l'art per l'art), i altres que l'entenen com un mitjà per a l'assoliment de competències que van més enllà d'una determinada definició del que és artístic. A jutjar pels arguments recollits, aquesta segona opció sembla la majoritària.

L'alfabetitzacio artística com a eina per al desenvolupament personal

Es parla, aleshores, que el sentit bàsic d'aquesta alfabetització s'entén com a eina de creixement personal i autoconeixement (expressió i creativitat), a través del treball sobre capacitats emotives i de sensibilitat. A partir d'aquí, s'arriba a afavorir el benestar personal i l'obertura cap a unes relacions socials més satisfactòries. Veiem, per exemple, que una mestra, tot referint-se a les virtuts de l'ensenyament musical o de plàstica, es pronunciava en aquest sentit:

> Els coneixements de plàstica i música són importants, no tant pel coneixement en si, que també ho és, sinó pel benestar de les persones, molt important en la societat en què vivim.
> (Mestra. GD Vilafranca.)

En aquesta mateixa direcció, una educadora social ens parlava de l'ensenyament artístic com un mecanisme útil a l'hora de treballar en àmbits com l'autoestima, la relació i —a la base d'aquests— la gestió general de les emocions:

> Ajuda molt a ajudar a expressar aquestes mancances d'estimació personal i de relació, per exemple, el teatre, la psicomotricitat. Expressar el que porten a dins els nens i canalitzin. El tema artístic ajuda a treballar de forma transversal totes les emocions. El currículum el recull poc.
> (Membre de l'Administració local. GD Valls.)

En efecte, aquest tipus de posicionaments situen l'alfabetització artística molt a prop de l'alfabetització emocional, estretament lligada al treball pedagògic al voltant d'uns valors de desenvolupament personal, més enllà de l'estricta racionalitat.

> S'hauria de poder aprendre i ensenyar com una capacitat que ajudés l'alumne a ser sensible com a persona.
> (Mestra. GD Vilafranca.)

> Hem d'ensenyar que tenim dret a emocionar-nos.
> (Membre de l'Administració local. GD Vilafranca.)

Qui se n'ha de responsabilitzar, de l'alfabetització artística: el paper dels agents educatius no formals

Paral·lelament a aquesta qüestió, convé explicitar que, en els pocs grups de discussió en què ha estat tractada aquesta alfabetització —en major o menor mesura—, els participants que s'han posicionat més clarament a favor dels beneficis personals, emocionals i relacionals vinculats a les competències artístiques, són educadors no vinculats a l'educació formal. Recollint aquesta constatació i el sentit d'altres aportacions formulades en aquesta direcció, sembla que es corrobora l'existència d'una consciència força generalitzada que l'alfabetització artística és un àmbit educatiu que sobrepassa el currículum i els centres escolars. En alguna ocasió, i des d'aquells arguments que situen aquesta alfabetització més enllà de les exigències intel·lectuals d'altres matèries (matemàtiques, llengües, etc.), es fa referència, també en un sentit utilitari, a les seves potencialitats en un camp força més concret: el de la motivació vers el conjunt dels aprenentatges escolars, com a mitjà d'adhesió escolar. És a dir, la presumpta ductibilitat d'aquests ensenyaments que formen part de l'alfabetització artística els fa més fàcilment

connectables amb els interessos i les lògiques dels joves adolescents. Si bé en cap dels grups de discussió s'arriba a especificar l'encaix curricular d'aquesta alfabetització (contingut transversal, matèria obligatòria, opcional, etc.), des d'aquesta perspectiva, l'ensenyament artístic seria reivindicat com a mètode de facilitació o alleugeriment d'un procés instructiu altament farragós. Veiem com ho expressen una mestra i una mare d'infants en edat escolar:

> Hem parlat de la sensibilitat davant de l'art i no sé què, doncs, evidentment, interessa a la persona, perquè també s'ha de fer feliç per un bon estudi i una bona motivació.
> (Mestra. GD Berga.)

> Hi ha molta desmotivació, el jovent no se sent motivat per treballar, necessitaria tornar a trobar mecanismes de motivació per prendre consciència del que viu, el que suposa un mínim de coneixements culturals, per exemple, coneixements tant en el camp de la música com de la geografia.
> (Mare. GD Berga.)

En tot moment, es fa evident el consens segons el qual l'alfabetització artística s'ha de situar com una esfera d'aprenentatges que són coresponsabilitat de l'escola, la família i el lleure. En aquest sentit, no és estrany que s'aposti per la importància de promocionar el seu ensenyament des d'instàncies d'educació no formal, comptant amb la complicitat de les famílies. Així ho assenyalava una mare amb fills en edat escolar:

> Vull defensar la importància de les relacions de l'educació amb l'entorn cultural, la cultura... s'ha de fer fora de l'escola (...) s'ha d'anar a buscar qui calgui en els llocs on es pot trobar [la cultura]: a la ciutat, a la natura, etc.; hi ha biblioteques on es pot anar a llegir, hi ha museus on es pot anar a mirar pintura, hi ha auditoris on es pot anar a escoltar música... per què aquest tancament a l'escola? (...) és una tasca a compartir, família i escola.
> (Mare. GD Girona capital.)

El paper de l'alfabetització artística en el currículum: una assignatura pendent

Ara bé, aquest raonament, a bastament compartit, no evita que es consensuïn, també, afirmacions que apunten al diagnòstic que el currículum escolar té, respecte d'aquesta alfabetització, una assignatura pendent. I és aquí, quan alguns dels participants en els diferents grups de discussió on s'ha abordat aquesta alfabetització fan la següent observació: si bé s'està d'acord que ens trobem davant d'uns aprenentatges que reclamen una acció educativa compartida, l'escola no pot perdre de vista les seves responsabilitats en aquest camp. En cas contrari, el treball al voltant d'aquestes competències és deixat en mans d'unes famílies que, sovint —i unes més que les altres—, no poden amb tot. Aleshores, el debat consegüent oscil·la entre dos nivells. D'una banda, es detecta que, efectivament, les condicions objectives de les famílies a l'hora d'ocupar-se de la socialització artística dels seus fills són desiguals (disposar de més o menys temps, de més o menys llibres, de més o menys diners per apuntar els fills a activitats extraescolars de tipus artístic, etc.). D'altra banda, i estretament relacionat amb això, es considera que el problema s'origina pel fet que no totes les famílies disposen del mateix capital cultural de base, que no totes comparteixen uns mateixos *habitus*, unes mateixes disposicions en la seva relació amb el món del que s'anomena "art" o amb la cultura "legítima" (és a dir, aquella cultura i aquell art oficialment reconeguts com a tals).

La citació següent, extreta del discurs d'una tècnica de joventut, remet al primer d'aquests dos nivells:

> Una plataforma important, el lleure o una altra estructura no reglada o acadèmica, ha de compensar aquestes mancances estructurals que tenim. Les famílies no ho poden assumir tot, a nivell qualitatiu potser sí que fan el seu màxim dels valors personals, però quantitatiu, no poden assumir-ho tot, i les escoles tampoc; ensenyar grec, a seure, a menjar... cal educar per ser, un nou producte, potser des del lleure, potser a partir de les "maries", pintar, jugar...
> (Membre de l'Adminsitració local. GD Valls.)

Tot aquest conjunt de raonaments, però, cauen en clara contradicció quan es tracta de pronunciar-se sobre el grau d'importància dels ensenyaments relacionats amb

l'alfabetització artística, en comparació amb el d'altres aprenentatges més tradicionals. Les darreres paraules d'aquesta última citació apunten, de fet, en aquest sentit. Quan es pondera la viabilitat d'abordar seriosament aquestes competències en l'àmbit escolar, és quan apareix el realisme d'aquelles visions pragmàtiques, que malden per no descuidar el marc de possibilitats d'uns currículums que, actualment, ja estan sobrecarregats; una sobrecàrrega que, precisament, fa que s'adjudiqui l'etiqueta de "maries" a aquestes alfabetitzacions. D'acord amb el que semblen indicar les paraules d'un professor de secundària, aquesta consideració situaria els aprenentatges artístics com a imprescindibles, però no prioritaris, davant d'altres:

> Hi ha un tipus d'aprenentatges que s'han de seqüenciar bé i saber prioritzar davant d'uns altres ja que, a l'escola, no es pot fer tot el que voldríem.
> (Professor d'educació secundària. GD Vilafranca.)

Síntesi

En definitiva, en els pocs casos en què s'ha debatut l'alfabetització artística als grups de discussió, aquesta s'ha situat recurrentment al nivell de sentit que remet al seu ús com a mitjà de desenvolupament personal, emocional i afectiu equilibrat i satisfactori. D'aquesta manera, es tracta d'una alfabetització que es vincula constantment a l'alfabetització emocional. L'èmfasi es posa en una aproximació cap endins, de direcció marcadament introspectiva. No ens trobem davant d'unes competències posicionades prioritàriament cap al valor d'allò social, com a eines d'integració o aprofitament en el marc d'una determinada col·lectivitat, d'una determinada esfera pública externa a l'individu. Altra cosa és que el benestar personal (gestió de les emocions, capacitat expressiva, sensibilitat, autoestima, etc.) que pugui fonamentar sigui aprofitable, des del punt de vista de l'edificació d'unes relacions socials més saludables.

Això és el que fa que aquesta alfabetització —i les competències que s'hi vinculen— sigui quelcom imprescindible en el procés educatiu i, alhora, un àmbit de coneixements poc considerat en la formació escolar. Ja sigui per principis o pel fet que l'escola, en el marc actual d'assumpcions curriculars, no ho pot ensenyar tot, un dels consensos més cimentats en aquest terreny és que ens situem davant d'uns aprenentatges que no

poden ser, ans al contrari, competència exclusiva de l'ensenyament reglat. Requereixen la complicitat de les famílies i de l'acció educativa directa de les entitats d'educació no formal.

A partir d'aquí, queden dos interrogants oberts: d'una banda, el dubte sobre si una implicació comunitària en el desenvolupament de l'alfabetització artística contribuirà, de forma coresponsable amb l'escola, a assolir les competències bàsiques en aquesta matèria, o bé acabarà per fer-ne desaparèixer la seva presència a l'escola de forma definitiva. D'altra banda, la qüestió sobre els possibles perills per a la igualtat d'oportunitats educatives, pel fet d'acabar relegant excessivament aquests aprenentatges a l'àmbit decisori d'unes famílies amb posicions socials clarament desiguals i disposicions subjectives marcadament diferenciades.

Finalment, convindria fer notar que el conjunt de referències recollides a propòsit de la naturalesa i sentit d'aquesta alfabetització s'adrecen a la seva dimensió competencial, en cap cas arriben a la seva traducció en sabers (més enllà de referències generals a la música, la plàstica o la pintura). Probablement, aquesta circumstància evita que els participants en els diferents grups de discussió es posicionin sobre el concepte d'allò que és considerat artístic. Dit d'una altra manera, s'apunten tot un seguit de competències finals, deslligades de continguts, i s'obvia la discussió sobre la definició específica del mitjà, allò substantiu que ha de permetre l'assoliment d'aquestes competències i que forma part d'una(es) determinada(es) definició(ons) d'art.

Aquest exercici el·líptic també du a la descontextualització del currículum educatiu (entès en sentit ampli); és a dir, a la no consideració d'allò que —substantivament— podria tenir d'específic aquesta alfabetització, pel fet d'ésser articulada en un context nacional i cultural concret, el català. Val a dir que aquesta el·lipsi és especialment ressenyable, ja que es tracta d'una alfabetització els sabers (i també les competències) de la qual podrien contribuir al treball crític sobre la pròpia representació d'allò que essencialment nodreix la(es) definició(ons) de cultura catalana.

Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el funcionament de la societat, les dinàmiques socials i la vida en societat

- Alfabetització per a la ciutadania
- Alfabetització intercultural
- Alfabetització global
- Alfabetització econòmica

ALFABETITZACIÓ PER A LA CIUTADANIA: competències i sabers relacionats amb la pràctica de la solidaritat, la responsabilitat, la implicació en els problemes de la humanitat i del planeta, etc.

Es consideren competències clau:

- Ser capaç d'anar més enllà de l'interès individual i implicar-se en els afers col·lectius
- Valorar la necessitat d'unes normes que regeixin la vida en comú
- Desenvolupar una consciència solidària per tal d'incidir en la millora de les condicions de vida per tothom
- Tenir una representació de tot allò que comporta la inserció en el món laboral
- Conèixer la geografia, la història i el bagatge cultural per poder ubicar-se en aquest món

Pel que fa a les dimensions:

- Es consideren competències imprescindibles
- L'educació per a la ciutadania no comença ni acaba durant l'educació obligatòria
- S'ha de compartir, no es pot delegar a l'escola

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització per la ciutadania

No hi ha dubte que l'alfabetització per la ciutadania és un dels aspectes que es destaca més sovint i amb més insistència quan, avui, es planteja allò que és bàsic i fonamental a l'educació obligatòria. Es tracta d'educar actituds i maneres de fer que facilitin la consciència cívica i l'exercici responsable de la ciutadania. I aquesta és una qüestió que afecta tant la institució escolar com tots els altres escenaris educatius possibles.

Hi ha una opinió força compartida segons la qual és necessari fomentar uns valors determinats, com la responsabilitat i la solidaritat. Cal fomentar-los tenint en compte que no són els que prevalen en el món en què vivim i que no són els que ajuden a configurar els mitjans de comunicació. És per aquestes raons que, en aquest cas, partirem del que es detecta com una mancança, per dedicar els apartats següents a tractar sobre quines actituds cal educar, com s'ha de fer, qui ho ha de fer i les dificultats que hi ha.

L'educació per la ciutadania: un repte prioritari

El propòsit que orienta l'acció educativa és la millora de la condició humana. Avui dia, aquesta finalitat cal fer-la explícita amb insistència, perquè la globalització econòmica, política i social ens situa davant uns fenòmens nous que exigeixen aprofundir en unes actituds específiques:

> Aprendre a ser persones amb tot el que comporta. Avui dia, estem perdent humanitat. A nivell d'escoles, és enorme. Ve gent de fora, hi ha enfrontaments. S'ha d'ensenyar humanitat.
> (Pare. GD Lleida ciutat.)

> Ser persona avui dia en una societat tan complexa porta a ser persona dins de la ciutadania. Els principis morals i ètics d'abans s'han de reconsiderar.
> (Membre de l'Administració local. GD Lleida ciutat.)

> Els valors no són únics, cada cultura té la seva idiosincràsia. Cal trobar uns punts comuns i mínims.
> (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

L'educació per la ciutadania es planteja en un món complex, difícil de comprendre, que viu en conflicte i que avança amb tensions de tota mena. Aquesta realitat fa que es perdin les referències i que augmenti la desorientació; i això desdibuixa els propòsits educatius de moltes famílies:

> Ser persona vol dir ser ciutadà, però també s'ha de considerar la família, que és la que penso jo que està més necessitada, més que l'escola. Hi ha una desorientació a nivell familiar, que després dificulta ser alumne a l'escola i ser ciutadans.
> (Professional d'atenció a la diversitat. Psicologia. GD Lleida ciutat.)

Costa saber què es demana i què s'exigeix dels futurs ciutadans, de manera que molts dels problemes que avui es detecten en el camp educatiu s'atribueixen a la manca d'un projecte social consistent i coherent:

> Els adolescents estan desorientats. No saben ben bé què els demanem... alguna cosa hem de canviar...
> (Professor d'educació secundària. GD Banyoles.)

En determinats aspectes, hi ha un excés d'informació supèrflua, que no ajuda a reorganitzar el coneixement propi:

> Més que desorientats, estan angoixats en el sentit que tenen tantes coses, tanta informació... que, en el moment que esclaten, peten fort.
> (Empresari. GD Banyoles.)

Així mateix, hi ha un excés d'egocentrisme que actua de manera incompatible amb la capacitat de participar, d'associar-se, de comprometre's amb els altres i pels altres:

> Hauríem d'insistir més en les actituds socials, no? Hem perdut la noció d'as-

> sociacionisme, només s'ha de veure el que passa, el nombre minvant de pares en les reunions de l'AMPA; hem perdut la consciència de la importància de la col·lectivitat.
> (Mestra. GD Berga.)

Tot plegat fa que l'educació en els valors que requereix l'exercici d'una ciutadania responsable sigui inqüestionable. Es tracta d'un propòsit educatiu tan important, o més, que qualsevol dels altres que afecten els continguts curriculars que, de manera més tradicional, es consideren fonamentals:

> L'educació en valors és un dels sabers imprescindibles d'avui.
> (Membre d'organització sindical. GD Vilafranca.)

> Els valors són importants, però els nens i les nenes han d'acabar amb una maleta plena de valors i també d'altres continguts curriculars de llengua i de matemàtiques.
> (Agent d'educació no formal. GD Vilafranca.)

Actituds relacionades amb l'educació per la ciutadania

Els valors que cal ensenyar no tenen altra intenció que ensenyar a viure:

> L'escola ha d'ensenyar a anar per la vida.
> (Professional d'atenció a la diversitat. EAP. GD Mollerussa.)

Això no vol dir que tot sigui vàlid. Aquest anar per la vida comporta interioritzar maneres de fer que, d'entrada, evitin qualsevol tipus d'exclusió a nivell personal:

> Hauríem de partir d'allò que exigeix la societat per decidir quins ensenyaments s'haurien de fer. Cal tenir clars quins requisits mínims han de tenir les persones joves per tenir una vida social acceptable, en termes personals i de societat. Quins requisits mínims farien que no tingués risc d'exclusió social (...).
> (Membre d'organització sindical. GD Mollerussa.)

L'educació per la ciutadania implica interessar-se per l'entorn social més proper, el compromís amb els altres, la capacitat d'anar més enllà de l'interès individual per implicar-se en els afers col·lectius:

> La plaça pública com a element contraposat a l'egocentrisme. Donar valor a la plaça pública seria adquirir consciència comunitària. Participar en el model de futur: hi haurà d'haver un espai on, més enllà de la diversitat, haurem de compartir i acceptar uns valors comuns.
> (Empresari. GD Barcelona ciutat.)

La solidaritat és un terme que apareix de manera repetida; sovint s'apunta que aquest capteniment ha d'afectar la vida quotidiana, però també s'ha de projectar cap a la millora de la condició humana en general, de les seves condicions de vida en aquest planeta. Al costat de la solidaritat, hi apareix un altre concepte clau, la responsabilitat:

> Hem educat poc en la responsabilitat.
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Terrassa.)

Sembla que la funció de l'educació obligatòria es mogui en un balanceig entre els continguts curriculars tradicionals i la formació en els valors esmentats que, en darrera instància, són els que poden garantir una bona inclusió social. Des d'aquesta perspectiva, es podria considerar fracàs escolar no assolir uns valors mínims, no tenir respecte per les persones o romandre insensible davant dels grans problemes de la humanitat.

Com cal fomentar les actituds cíviques

Els valors als quals hem fet referència a l'apartat anterior han de formar part de la vida en comú, de manera que els nois i noies hi puguin entrar en contacte perquè hi ha uns adults que els mostren amb les seves maneres d'actuar, d'abordar les situacions contingents:

> Els millors valors que s'ensenyen són els que es practiquen.
> (Membre d'organització sindical. GD Girona ciutat.)

> El dia que a l'escola s'hagin d'ensenyar valors com a assignatura, o s'hagi de posar una assignatura que es digui educació cívica, la societat haurà firmat el seu fracàs, voldrà dir que no som capaços de transmetre valors, que la societat no ha sigut capaç de transmetre valors.
> (Professor d'educació secundària. GD Girona ciutat.)

Això no exclou, tot el contrari, que els centres hagin de fer un esforç per precisar quines són les seves intencions educatives. El desplegament d'aquestes intencions ha d'afectar tant l'etapa concreta, com l'actuació a cada aula i el tracte amb cada alumne:

> Els centres han de prendre decisions sobre cap on ha d'anar l'escola, l'aula i sobre què cal fer amb aquest alumne, amb la finalitat que l'alumne, quan acabi, pugui adaptar-se al seu entorn, estar bé amb ell mateix i tenir una feina... que es pugui socialitzar com a persona: saber fer coses, saber conèixer...
> (Professional d'atenció a la diversitat. LIC. GD Banyoles.)

És important garantir un bon clima a l'aula. Si la institució escolar és un punt de referència cabdal quan es tracta de l'aprenentatge de la convivència, llavors, hem d'entendre que el primer que cal garantir són espais on es practiqui el respecte a l'altre i el descobriment de la norma com a element regulador de les relacions personals. Educar no és compatible amb situacions que, de manera sistemàtica, queden fora de control:

> De la disciplina, jo en diria l'obediència.
> (Mestra. GD Banyoles.)

> Hi ha edats més difícils i, quan no es té una autoritat ben entesa, es desmadra (sic) fins i tot una classe de P3.
> (Mestra. GD Banyoles.)

> No pot ser que algunes coses (posa exemples de descontrol en una aula d'un IES) estiguin passant en una classe (...) No podem controlar una classe de nens de tretze anys? Si passa això, cal cridar els pares, reunir-los i posar-hi remei. (...) Una de les primeres coses que detecten els joves és la possibilitat o no de disbauxa

> (...) Si no hi ha unes normes i una disciplina, les coses no funcionen.
> (Pare. GD Banyoles.)

Des del centre educatiu, s'ha d'ensenyar a treballar de manera col·laborativa i s'ha d'ensenyar que la realització de qualsevol tasca demana un esforç personal. Per això, és necessari donar sentit a les maneres de fer i als continguts que s'introdueixen:

> Moltes vegades, als nens i joves, se'ls fa jugar a participar, com si fessin simulacions, però no se'ls ensenya a participar de veritat: les responsabilitats s'aprenen desenvolupant-les.
> (Membre d'organització sindical. GD Barcelona ciutat.)

No es pot permetre que els diferents aprenentatges quedin deslligats, perquè els nois i noies necessiten disposar d'una visió de conjunt que els permeti comprendre els fets tal com es presenten; això és fonamental per poder accedir amb probabilitats d'èxit a altres estudis. El que caldria exigir a l'escolarització obligatòria és que ensenyi allò que és fonamental i que ho faci de manera més global, perquè només així els nois i noies podran establir connexions entre els diversos sabers:

> La fragmentació de coneixements que es dóna a l'escola no ajuda a entendre el món. Caldria oferir una visió de món més interrelacionada.
> (Membre d'entitat cultural. GD Terrassa.)

> Hi ha uns mínims que s'han de saber. Una cultura general l'has de tenir.
> (Mare. GD Terrassa.)

En aquest món, que hem d'humanitzar dia a dia, els valors que cal ensenyar han d'abastar dues dimensions. Una d'elles, afecta la manera de relacionar-se amb aquells que són propers en l'espai; això inclou les relacions de veïnatge i de ciutadania.

Podem entendre que l'altra dimensió se situa en el temps: per tal de fomentar unes bones actituds cíviques, és important garantir el coneixement de la història i de la geografia. En darrera instància, es considera que, per ubicar-se en aquest món i aprendre a

conviure, cal descobrir el passat, cal conèixer el bagatge cultural. En algun cas, aquesta referència al passat apunta cap a la nostra realitat com a país:

> El món no comença amb ells. S'han fet coses en el passat. Som fruit del passat.
> (Mestre. GD Terrassa.)

> També, si parlem de continguts, a mi em fan patir molt les llacunes històriques... em fa patir la ignorància, que hi hagi nanos de setze anys sense la caricatura de la història... com a una petita prestatgeria on col·locar coses.
> (Agent d'educació no formal. GD del GS.)

> Un tema que, de vegades, s'oblida és el de la memòria històrica recent, el fet que... de vegades, molts dels temes sembla que sorgeixen del no res (...) sembla que tot hagi estat així sempre, no? Vull dir que, el benestar s'ha hagut d'aconseguir, que uns certes privilegis també s'han hagut d'aconseguir... Llavors, a mi em sembla que, ara que s'està posant tot el tema aquest de l'educació cívica, això caldria tenir-ho en compte.
> (Agent d'educació no formal. GD Barcelona ciutat.)

Només amb aquests coneixements es pot adquirir una representació coherent d'una societat que és complexa. Així mateix, només una perspectiva global pot fer possible l'elaboració d'alternatives fonamentades amb criteris i ideologies específiques:

> Cal ser crítics amb la societat. Saber decidir i saber què volem canviar.
> (Agent d'educació no formal. GD Terrassa.)

El repte consisteix a interioritzar unes actituds, uns valors, que afavoreixin la convivència. És en el marc de la relació amb els altres on apareix la idea dels límits. Uns límits que cal aprendre a acceptar, no perquè hi hagi una imposició gratuïta externa, sinó perquè esdevenen una condició indispensable per assolir reptes d'ordre superior, com pot ser la capacitat de donar respostes acceptables als conflictes:

> Crec que la clau és com passem del gregarisme del grup a ser individus responsables, que pertanyen a una comunitat que té un seguit de regles per poder conviure, i això es fa amb coneixements tècnics, però es fa també amb un seguit de valors que no pot fer l'escola sola, però l'escola haurà de ser un peó fonamental per aconseguir-los.
> (Membre d'organització sindical. GD Mollerussa.)

> Jo no estic d'acord a funcionar només pel control (...) Potser cal trobar una altra manera de treballar els límits.
> (Membre de l'Administració local. GD Banyoles.)

És fonamental saber compartir amb els altres un espai, un temps i àmbits específics, com el laboral. S'utilitzen expressions sinònimes per remetre a aquesta qüestió; així, al costat del terme límits, apareixen termes com normes i codis. Tots ells remeten al mateix: la necessitat de respectar les regles del joc. I aquesta necessitat comprèn des del respecte pels semàfors, fins als deures implícits en qualsevol relació laboral. S'apunta de manera recurrent que els nois i noies accedeixen al món laboral amb un gran desconeixement de les regles que el caracteritzen:

> M'ha sobtat molt el nul coneixement que la gent té dels seus drets laborals com, per exemple, què suposa firmar un contracte de treball, què és una taula sindical, quina és la normativa sobre els riscos laborals (...).
> (Membre d'organització sindical. GD Berga.)

> Les regles del joc en el treball s'han de conèixer. El món del treball ha d'entrar amb naturalitat a l'escola.
> (Membre d'organització sindical. GD Terrassa.)

Aquest desencontre es manifesta en el fet que els adolescents no disposen d'una representació clara de les exigències que comporta qualsevol treball productiu:

> L'empresa es queixa perquè arriben els nois i noies sense coneixements, i no tant d'habilitats, sinó d'aspectes i coneixement del món del treball com drets,

> deures, pautes de comportament més o menys clares de convivència; el que en podríem dir l'educació per la ciutadania.
> (Membre d'organització sindical. GD Valls.)

En darrera instància, és necessari fomentar una obertura dels centres educatius perquè s'interrelacionin amb el seu entorn. Només així serà possible adquirir una representació de la realitat social i tenir interès per adquirir els sabers que permeten ser-ne un membre actiu:

> (...) Cal lligar al màxim la societat actual. (...) Caldria obrir finestres a l'escola per veure què passa a fora i, des de fora, que passés el corrent d'aire cap a dins. D'aquesta manera, donaríem una resposta més atractiva.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

Agents implicats i dificultats

Aquestes actituds es desenvolupen en el centre educatiu, on cal que hi hagi un clima d'esforç i un nivell de disciplina que facilitin el bon funcionament de la classe. Ara bé, convé destacar que, des de tots els sectors d'opinió, se subratlla que allò que pugui fer l'escola de manera aïllada sempre serà insuficient, perquè la formació dels valors que exigeix una actitud cívica responsable ha d'implicar la família —sobretot— i el conjunt de la societat:

> Hi ha certs comportaments que s'han d'ensenyar a casa. Una educació moral, saber acceptar la diferència, són conceptes que, a l'escola, s'han de treballar conjuntament amb la família, però si els pares o tutors renuncien a la tasca d'educar, l'escola no ho pot fer, ni cap institució. Els pares hem de ser conscients del paper que ens toca com a educadors i actuar en conseqüència. Hi ha valors que s'han d'educar a casa i amb l'exemple.
> (Professional d'atenció a la diversitat. Psicopedagogia. GD Lleida ciutat.)

> Treballar i ensenyar per ser sociables i responsables és una tasca difícil, si no es col·labora plenament des de les famílies.
> (Membre d'organització sindical. GD Berga.)

En alguna ocasió, es destaca de manera explícita el paper que ha de tenir l'àmbit de l'educació no formal en aquesta alfabetització, entre altres raons perquè el tracte és més personalitzat i perquè, molt sovint, és la mateixa tasca que es realitza la que ajuda a prendre consciència de la necessitat de respectar les normes:

> Jo penso que tota aquesta mancança (...), la feina grossa a fer, també està en aquest àmbit [del lleure], un àmbit distès, voluntari, en el qual hi ets perquè ho vols. És un àmbit on es poden tocar moltes coses, passes de ser... del global de l'escola, que allà ets un dintre els vint-i-cinc, a que tu pots ser tu, personal i de tu a tu individual. Arrel del joc, el nen aprendrà les normes del joc i, després, aprendrà les normes de la convivència.
> (Agent d'educació no formal. GD Banyoles.)

Si la coherència és un requisit imprescindible per fer presents valors que es consideren positius i necessaris, no ens ha d'estranyar que s'apunti de manera repetida que una de les grans contradiccions en què vivim és la manca de connexió que hi ha entre les actituds que es volen educar i les que —massa sovint— es transmeten a la família i des del context social:

> Hi ha una desconnexió entre els valors que transmet la societat i els que transmet el centre educatiu.
> (Empresari. GD Banyoles.)

No és compatible la formació d'actituds cíviques sense la implicació familiar:

> Caldria assegurar que els pares poguessin relacionar-se bé amb els docents. Potser caldria expedir certificats —si calgués— conforme s'ha assistit a una entrevista o una reunió a l'escola (en el sentit de prestigiar l'escola com a institució) perquè si no, no es valoren les coses.
> (Empresari. GD Banyoles.)

> Com pots estar ajudant el teu fill si no estàs enterat (sic) (...), després fas la reunió de l'AMPA i n'hi ha deu.
> (Agent d'educació no formal. GD Berga.)

De la mateixa manera, cal la implicació dels mitjans de comunicació:

> Hi ha una desconnexió, és com si hi haguessin dos móns diferents... La televisió ofereix un model de societat que no és el que defensem des de l'escola.
> (Empresari. GD Banyoles.)

En alguna ocasió, s'apunta de manera clara que la societat en la qual vivim, amb totes les seves qualitats i contradiccions, no facilita la formació d'una personalitat que pugui distingir amb nitidesa què és realment important i què és superflu.

> (...) i és difícil, ja que sembla que la societat no va per aquí. Els exemples que tenim als diaris, el que surt per la tele, no va per aquí, ni les pel·lícules, ni els herois, però...
> (Professional d'atenció a la diversitat. GD Lleida ciutat.)

Síntesi

El perfil del bon ciutadà és el d'una persona responsable cap als altres, que s'esforça per fer les coses bé, que coneix els mecanismes que regeixen les societats democràtiques i que sap mostrar-se, al mateix temps, crític i amb capacitat de negociar els acords que siguin imprescindibles. Aquestes són les bases que cal educar per aconseguir una societat justa, que ofereixi a tothom les mateixes oportunitats i que estigui ben organitzada. A més, davant del fenomen de la immigració, cal ensenyar, encara més, les actituds de diàleg i de respecte. En aquest sentit, no hi ha dubte de la importància d'aprofundir en l'àmbit de l'educació en els valors.

L'alfabetització relacionada amb la ciutadania és considerada imprescindible. Aquesta és una percepció que es defensa sense cap mena d'ambigüitat:

> Hi ha batalles que no calen i d'altres que no podem deixar d'estar al peu del canó.
> (Mestre. GD Vilafranca.)

Sovint apareix el terme plaça pública, que remet a la necessitat de tenir com a referent un marc de valors compartits que permetin la convivència, en una societat que serà cada vegada més diversa i complexa en l'esfera individual. L'educació per la ciutadania és un saber que no comença ni acaba durant l'educació obligatòria i que incideix en uns sabers que també tenen gran importància per a la formació permanent:

> S'han de buscar fórmules que permetin anar-te formant per mitjà del treball.
> (Empresari. GD Terrassa.)

El consens és molt destacable. Ara bé, els reptes que es plantegen des d'aquesta alfabetització han de ser compartits per l'escola, la família i la societat en general (mitjans de comunicació, entorn, àmbits de lleure, educació no formal, etc.). S'ha d'evitar la delegació de responsabilitats exclusivament a l'escola. La situació que cal afavorir és la relació entre família i escola, per promoure de manera coordinada unes mateixes actituds:

> Un dels treballs més importants que s'ha de fer és el dels valors, i l'escola encara hauria d'estar més oposada a la societat intentant inculcar-ne uns de més correctes que els que ja hi ha. El que passa és que encara crearà més xoc entre el que passa a casa i el que passa a l'escola. Però, és clar, si evitem aquest xoc amb els pares, doncs...
> (Membre de l'Administració local. GD Banyoles.)

Sovint, s'exigeix massa a l'escola i se li atribueixen responsabilitats que mai no hauria d'assumir de manera exclusiva. En aquest sentit, hi ha una consciència clara de la influència que exerceix l'entorn, en la seva globalitat. Així, es veu com una dificultat ensenyar a ser solidaris en una societat que, en moltes de les seves manifestacions, no es mostra solidària. Aquest és, sens dubte, un punt de conflicte fonamental que es planteja en aquesta alfabetització:

> Per poder ensenyar els valors solidaris, primer cal transformar la societat en solidària i, aleshores, podrà existir una correspondència entre escola i societat.
> (Sense especificar. GD Girona ciutat.)

ALFABETITZACIÓ INTERCULTURAL (o en la interculturalitat): competències i sabers relacionats amb el coneixement i comprensió de la diversitat cultural, així com amb el foment d'un marc de convivència intercultural basat en la igualtat de totes les persones

Es consideren competències clau:

- Conèixer la cultura pròpia i altres cultures
- Saber moure's pel món, viatjar i aprendre de la cultura dels altres
- Considerar la cultura dels altres i apreciar el mestissatge cultural
- Conservar els valors positius de la cultura d'origen
- Valorar les diferències
- Comprendre l'heterogeneïtat de la societat
- Apreciar què pot aportar la diversitat
- Trobar un nucli de valors compartit per tothom

Pel que fa a les dimensions:

- L'escola, com a espai de sociabilitat, representa un escenari privilegiat per al contacte i la relació interculturals
- L'alfabetització intercultural difícilment pot ser assolida sense l'acció educativa d'altres agents, particularment la família
- Aquests aprenentatges representen un exemple clar de la necessitat d'adaptar el currículum al sentit d'aquests canvis socials. Alhora, aquesta necessitat situa els límits d'un coneixement escolar (i d'uns recursos docents) que no ho poden abastar tot
- Calen més recursos per treballar sobre i amb la diversitat, sobretot si es pretén treballar aquesta diversitat evitant folklorismes
- L'arribada de població immigrada ha estat el fet que ha visibilitzat amb més força la creixent interculturalització de la nostra societat

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització intercultural

En els diferents grups de discussió, l'alfabetització intercultural compta amb referències i al·lusions nombroses i variades. Apareixen, especialment, referències al voltant de les competències que són útils per fomentar la convivència. Una de les competències que pot desvetllar el treball respecte d'aquesta alfabetització és l'empatia, com una competència que permet prevenir les actituds racistes. Es planteja el debat sobre a qui correspon l'esforç d'obertura i adaptació necessari per tal d'encetar determinats processos d'integració social, a la població nouvinguda o a la població autòctona. Es tracta d'un punt que, presumiblement per la seva complexitat, resta obert.

El valor de l'alfabetització intercultural avui dia

L'aproximació a l'alfabetització intercultural segueix una constant al llarg dels diferents grups de discussió, que ve marcada per una doble dimensió. En primer lloc, les competències centrades en una dimensió social i simbòlica de la realitat intercultural. En aquest sentit, es demana que els nois i noies acabin l'escolarització obligatòria havent adquirit competències que els ajudin a conèixer i apreciar els elements i valors culturals, tant de la societat majoritària com de la població nouvinguda. Aquestes competències estarien incloses en un nivell bàsic, relacionat amb la incorporació i integració a la societat. I, en segon lloc, les competències centrades en una dimensió d'interacció personal en la realitat intercultural. Aquí, es considera bàsic el fet que els alumnes en escolarització obligatòria siguin competents a l'hora de reconèixer i apreciar positivament la diversitat de la societat. Entenem que aquestes competències es contextualitzen en un nivell bàsic, relacionat amb el fet d'assegurar un desenvolupament personal satisfactori.

En ambdós casos es prioritza l'adquisició de competències. Es promou un equilibri entre aquelles competències que prioritzen una dimensió més cognitiva (conèixer la cultura pròpia i la dels altres, comprendre la diversitat) i aquelles que ho fan des d'una dimensió més socioafectiva (apreciar les cultures dels altres i la pròpia, apreciar el mestissatge cultural).

L'alfabetització intercultural des del punt de vista social i simbòlic

Sobre les competències més centrades en una dimensió social i simbòlica, obtenim algunes dades rellevants. Per començar, sembla força compartit que l'alfabetització intercultural representa un camp d'aprenentatge necessari per comprendre la complexitat i la diversitat cultural que caracteritza la societat actual i, per tant, per tal de saber-hi conviure i funcionar-hi amb normalitat, tot evitant conflictes:

> Ara, per exemple, a ningú se li ocorrerà posar en un llibre que el profeta era un enviat de l'infern, ara posaran que el profeta és un representant de l'islam... El procediment és un altre procediment, tenim una realitat diversa en la qual hem de conviure, són coneixements bàsics, però el que jo demanaré al nen de setze anys, quan surti, és que aquests coneixements l'ajudin a entendre la realitat amb què es troba, l'ajudin a reconèixer una altra religió tan important com la nostra... Els coneixements han de tenir una aplicació. El respecte és això, simplement.
> (Membre de l'Administració local. GD Mollerussa.)

> Ara, es tracta d'establir uns canals mínims, no mínims, òptims, de convivència. I veure com aquesta convivència és acceptada pel nombre més ample de la gent que en formem part, sense arribar al conflicte (...).
> (Membre d'organització sindical. GD Mollerusa.)

Partint d'aquesta qüestió, i sobre la base que l'arribada de població immigrada ha estat el fet que ha visibilitzat amb més força la creixent interculturalització de la nostra societat, en algun grup de discussió, es planteja el debat sobre a qui correspon fer l'esforç d'obertura i adaptació necessari per tal d'endegar determinats processos d'integració social (s'entén, en l'àmbit públic), a la població nouvinguda o a la població autòctona. Si bé, com anirem veient més endavant, la majoria dels discursos apunten cap a la segona d'aquestes opcions, no és estrany que apareguin citacions relatives a diferents tòpics sobre l'existència o no de voluntat d'integrar-se per part de segons quins col·lectius immigrats:

> N'hi ha dos tipus: l'immigrant que ve i s'integra i el que no s'integra (...). El primer problema el tenim amb la religió.
> (Empresari. GD Berga.)

> Aquí hi ha de tot, eh? Hi ha molta gent que té molt de morro, eh?
> (Mare. GD Berga.)

Sembla freqüent considerar que aquest procés d'aprenentatge hauria d'arrelar en el coneixement de la pròpia cultura, aquella que es tradueix en el nostre entorn i relacions més immediates. A partir d'aquí, caldria anar ampliant el cercle de sensibilitat i coneixements amb el contacte amb altres manifestacions culturals. Partir del coneixement (cultura pròpia) per tendir cap al reconeixement (altres cultures):

> Cal un arbre, unes arrels, després empelta el que vulguis, que vol dir això de conèixer altres maneres de veure el món, les religions...
> (Pare. GD Valls.)

> Permet contrastar. Cadascú s'ha d'ubicar en un context cultural i, a partir d'aquí, ampliar.
> (Membre d'organització sindical. GD Valls.)

> Acceptar la diferència, amb el germà, el pare i la mare, anar ampliat la convivència amb la diferència.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Valls.)

L'alfabetització intercultural des del vessant de la interacció personal

Sobre les competències més centrades en una interacció personal, també obtenim algunes dades rellevants. Així, es fa evident la creença que els aprenentatges vinculats a l'alfabetització intercultural ens enriqueixen com a persones. Es tracta d'una formació humanística que ens fa més crítics, més reflexius, més sensibles, més oberts, més curiosos... Aprendre a valorar la diversitat cultural (fins i tot el mestissatge entre cultures) ens obre noves perspectives per entendre els altres i a nosaltres mateixos:

> Continuem plantejant que l'única manera d'aprendre és a través dels centres educactius, i de les assignatures i matèries, i nivell de coneixements. Hi ha una fase, de dotze a setze anys, on, si en comptes d'anar a escola ens n'anessim a viatjar, a conèixer món, seria molt més útil, aprendríem maneres diferents de fer i aprendríem a entendre més el món.
> (Pare. GD Mollerussa.)

Una de les competències que pot desvetllar el treball respecte d'aquesta alfabetització és l'empatia (per exemple, a l'hora de comprendre la situació dels nouvinguts). S'entén l'empatia com una competència que permet prevenir les actituds racistes:

> Capacitat d'empatia, de saber treballar amb la gent, de coordinar-se amb d'altres. (...) El problema més gran és el del racisme, és impressionant. Jo veig unes actituds... que estic al·lucinat. La gent no sap posar-se a la pell de l'altre. La immigració és el gran repte dels pròxims vint o vint-i-cinc anys. Ja veurem a les escoles, les noves lleis, quan assolim els nivells que tenen a França o Anglaterra. S'ha d'educar en aquesta direcció de manera prioritària.
> (Membre d'organització sindical. GD Berga.)

Una empatia que acaba anant més enllà d'unes actituds o competències exclusivament mobilitzables davant els immigrants i, necessàriament, acaba relacionant-se amb els diferents processos d'identificació-diferenciació amb què encarem les nostres relacions quotidianes. Apareixen referències al voltant de les competències que ens són útils per fomentar la convivència:

> El problema no només és amb relació a la immigració, el problema és conviure, aprendre a conviure, tant és si és d'aquí o és de fora.
> (Pofessional d'atenció a la diversitat. Psicopedagogia. GD Berga.)

No queda clar fins a quin punt s'accepta que el contacte i la relació amb altres cultures pot acabar generant un procés de relativització de les nostres pròpies certeses culturals. En un dels grups de discussió, una mestra sí que explicitava el neguit següent:

> Potser perdem el que tenim, què hem de fer amb les nostres tradicions davant de tantes cultures diferents?
> (Mestra. GD Valls.)

Síntesi

Són recurrents les referències que atribueixen el caràcter d'imprescindible a aquesta alfabetització, en la mesura que —tant des d'un punt de vista instrumental, com de valors o de creixement personal— així ho determinen aquelles transformacions socials que fan del nostre món un entorn cada vegada més divers i complex:

> Educació intercultural no l'havia senti mai: interculturalitat, convivència, integració, cohesió social... és per entendre's entre nosaltres. Tot això depèn de les actituds, de la motivació, de la predisposició per aprendre...
> (Agent d'educació no formal. GD Valls.)

Aquests aprenentatges representen un exemple clar de la necessitat d'adaptar el currículum al sentit d'aquests canvis socials. Alhora, aquesta necessitat situa els límits d'un coneixement escolar (i d'uns recursos docents) que no ho poden abastar tot. Calen més recursos per treballar sobre i amb la diversitat:

> Hem de considerar la cultura de l'altre, nosaltres no estem preparats, sovint no coneixem les realitats de cadascun i això dificulta la comunicació, hem de saber que berbers i marroquins no es poden veure... i això.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Mollerussa.)

Falten recursos: vénen nens de diversos llocs... i els recursos són els mateixos:

> El perill (davant la immigració) és que es generin escoles gueto; l'única solució és dotar les escoles que tenen immigrants de molts més recursos i evitar que es generin aquests guetos, que els catalans marxin, que els immigrants omplin places que van quedant buides.
> (Mestre. GD Berga.)

... sobretot si es pretén treballar aquesta diversitat sense caure en folklorismes, aprofundint a l'hora de tractar processos històrics, geogràfics, antropològics i fins i tot lingüístics...

> La meva filla, que estudia primer de batxillerat, no em sap explicar algun aspecte de la història africana; això és greu, perquè això significa que aquesta persona gestionarà molt difícilment la diversitat aquí, perquè la vida de la diversitat cultural també és una diversitat d'història.
> (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

> La diversitat encara es treballa com una cosa molt puntual i, si m'ho permeteu dir, molt folklòrica.
> (Mestra. GD Girona ciutat.)

... tot cercant punts de contacte, denominadors comuns positius, entre les diferents manifestacions culturals...

> Hem de fer l'exercici de trobar-nos amb cultures diferents. Hi ha molts aspectes universals en els humans (emocions...) i és important fer aquest exercici. Saber trobar els punts que ens uneixen és una via d'entesa.
> (Professional d'atenció a la diversitat. Psicologia. GD Lleida ciutat.)

> Vivim en una societat que ja és, i que serà, intercultural, tot i que les cultures tampoc no són tan diferents. Quan grates una mica, totes les religions van a petar allà mateix, etc.
> (Membre d'organització sindical. GD Girona ciutat.)

> L'escola ha de donar les eines, l'idioma, la cultura i, alhora, ensenyar a valorar la seva cultura aquí, perquè es puguin desenvolupar aquí, per poder compartir un espai.
> (Mestre. GD Berga.)

...sobretot si tenim present que l'escola, com a espai de sociabilitat, representa un escenari privilegiat pel contacte i la relació interculturals:

> Això de conviure, se n'aprèn fent-ho. (...) S'han de generar espais de convivència i, a l'escola, és més fàcil que a la societat.
> (Mestre. GD Berga.)

Tal com succeeix quan el que està en joc és l'aprenentatge de valors o competències no disciplinàries, tothom comparteix la idea que l'alfabetització intercultural difícilment pot ser assolida sense l'acció educativa d'altres agents, particularment la família. En definitiva, no és estrany fer aparèixer suposats dèficits en la socialització familiar com a causa de les dificultats de treballar eficaçment aquests aprenentatges a l'escola:

> Coses que poden influir: els mestres, el mateix alumne, la metodologia, la formació, els recursos... Hi té molt a dir la família. També hem de tenir en compte temes nous: la immigració. Necessita més professors per atendre la diversitat, pot haver-hi problemes a les aules o no...
> (Agent d'educació no formal. GD Valls.)

> S'afegeix a la manca de temps escolar i a les necessitats afectives que mostren els nens per motius diversos, famílies desestructurades... l'emigració. Si la societat canvia, nosaltres hem de canviar i a les famílies sí que hi ha d'haver complementarietat, però, a vegades, falla, falla bastant.
> (Mestra. GD Valls.)

El nucli familiar és decisiu. En funció de la situació del nucli familiar —estructurat, desestructurat, etc.—, l'adquisició de les competències i sabers interculturals dels infants anirà en una direcció o una altra.

Per acabar, volem remarcar que el discurs de la majoria de participants es construeix sobre un concepte estàtic de cultura, que reforça la dialèctica nosaltres-ells i que imprimeix aquestes nocions a les diverses propostes que apareixen en la conversa.

ALFABETITZACIÓ GLOBAL (o en la comprensió dels fenòmens globals): competències i sabers relacionats amb el coneixement i la comprensió de les interrelacions entre fenòmens i processos que tenen lloc en diferents indrets del planeta)

Es consideren competències clau:

- Conèixer l'entorn proper d'allà on ets tu, descoberta del teu entorn
- Saber tenir una visió constructiva de la història
- Saber el perquè de les relacions socials i poder-les qüestionar
- Saber i comprendre història i geografia

Pel que fa a les dimensions:

- Existeix consens a l'hora d'atorgar competències educatives exclusives a l'escola en aquest terreny

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització global

Tot i que vivim en un entorn sociocultural en què la referència a la globalització per comprendre el món és una constant, es tracta d'una alfabetització escassament referida en els grups de discussió. Tanmateix, quan hi trobem referències, aquestes sí que es relacionen amb la necessitat d'adquirir competències per comprendre i posicionar-se en un món cada vegada més subjecte a processos de globalització. Fonamentalment, les al·lusions giren al voltant de la importància del coneixement de processos socials (en l'àmbit de la història i la geografia) que, d'acord amb les veus escoltades, marquen i permeten comprendre el perquè del funcionament de la nostra societat.

L'alfabetització global com a base per posicionar-se davant dels processos socials

El sentit de l'alfabetització global neix de la necessitat d'adquirir competències per comprendre i posicionar-se en un món contextualitzat en processos de globalització.

Fenòmens com el canvi climàtic, les migracions de l'hemisferi sud al nord o els conflictes internacionals —amb un fort component de base energètica— ens afecten directament en la nostra vida quotidiana, però no poden ser compresos sense unes competències i uns sabers que ajudin els ciutadans a identificar-ne els diferents components, entendre les relacions que estableixen i cultivar una actitud personal pròpia, que permeti situar-se de manera adequada davant els escenaris que genera la globalització.

Per aquests motius, entenem que es tracta d'una alfabetització necessària durant l'educació bàsica i al llarg de la vida. Les persones hem d'actuar en el nostre àmbit local donant resposta a temes globals, una nova dimensió educativa que cal promoure durant l'ensenyament obligatori, però que cal tenir present al llarg de la vida, sense limitacions d'edat.

> Tothom, no només els adolescents, ha d'entendre en quin món estan vivint ara i han de tenir els elements suficients per analitzar-lo i saber en quin món viuen. (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

Els continguts de les ciències socials com a fonament de l'alfabetització global

Les diverses veus, en les escasses referències que trobem a aquesta alfabetització, coincideixen a assenyalar algunes de les ciències socials —com ara la geografia o la història— com les àrees de coneixement que poden proporcionar els elements necessaris per assolir una alfabetització global completa.

Amb tot, trobem arguments crítics que reivindiquen una certa revisió sobre els continguts i la metodologia amb les quals s'està educant en aquesta alfabetització actualment. D'una banda, amb relació als processos d'ensenyament, apareixen algunes al·lusions a la importància d'ensenyar coneixements en aquestes àrees. Podem interpretar, a partir de les paraules analitzades, que es procura deixar clar que la comprensió del món d'avui no resulta contradictòria amb la comprensió del món d'ahir. Ans al contrari, comprendre l'ahir ens pot situar millor en l'avui, un temps en què predomina la dimensió procedimental per damunt de la conceptual.

> És un error modern haver menyspreat educativament els continguts davant dels procediments. Conèixer Miquel Àngel educa.
> (Empresari. GD Barcelona ciutat.)

D'altra banda, pel que fa als processos d'aprenentatge, identifiquem una crítica a la fragmentació amb què l'alumnat d'educació obligatòria acostuma a elaborar el coneixement sobre aquestes àrees, que no és d'altra manera sinó fragmentada. En certa mesura, podem deduir que allò que preocupa —en essència— és la manca de competències que ajuden a tenir una visió integrada dels fets i dels fenòmens, un element bàsic a l'hora de comprendre el món.

Síntesi

Com a síntesi final, podem destacar que les referències comparteixen una orientació comuna. En primer lloc, unes competències que ajuden l'estudiant a conèixer i comprendre el món actual, i en fomenten una aproximació descriptiva. I, en segon lloc, unes competències que ajuden l'estudiant a ser crític amb aquest món, i en fomenten una aproximació prescriptiva.

D'acord amb el material empíric, es tracta d'una alfabetització associada bàsicament al coneixement dels processos socials que marquen i permeten comprendre el perquè del funcionament de la nostra societat. Per al coneixement d'aquests processos socials, es fa imprescindible adquirir competències útils que ens permetin contextualitzar-los en el temps i en l'espai, a través de l'estudi de la història i de la geografia des d'un enfocament global:

> Quan no s'aprèn una imatge constructiva de la història, es construeixen diferències enfrontades, i és molt fàcil que, després, els adolescents caiguin en situacions d'agafar uns esquemes per una realitat i agafin comportaments que no són socials, perquè reprodueixen sense cap esperít crític... perquè no tenen elements per mirar la història d'una altra manera.
> (Membre d'entitat cultural. GD Girona ciutat.)

Tot plegat, orientat a facilitar una comprensió del nostre món més proper (es parla d'entorn, de relacions socials) que els permeti participar-hi com a ciutadans ben informats. Disposar d'aquestes eines, de retruc, haurà d'afavorir estats de consciència susceptibles de relativitzar allò que es viu quotidianament, a favor de l'enteniment d'uns processos socials més amplis, i a valorar les distàncies que, sovint, s'estableixen entre discursos públics i realitats socials. Amb relació a aquesta darrera reflexió, la mateixa escola —que és l'agent a qui tothom atribueix competències educatives exclusives en aquesta matèria— hauria de començar a predicar amb l'exemple.

> Està molt bé que fem el dia de la pau, però, la veritat és que estem a punt que hi hagi una guerra a l'orient mitjà, que esclati i ho encengui tot en aquests moments i que és responsabilitat nostra, dels adults, no dels adolescents, el fet d'aturar-la... hi ha hagut un discurs en aquest sentit, però sembla que estiguem esperant que les noves generacions que pugen ja ho arreglaran.
> (Membre d'organització sindical. GD Girona ciutat.)

Com a darrer apunt, volem recordar de nou la poca —mínima— atenció que ha rebut l'alfabetització global en els grups de discussió. A partir de l'anàlisi de la resta de la informació, podem aventurar-nos a plantejar la hipòtesi que, l'interès i els comentaris sobre aquesta alfabetització han quedat integrats en altres, concretament aquells que tracten competències i sabers que tenen relació, precisament, amb efectes diversos de la globalització (com la intercultural, la de llengües estrangeres, la informacional, etc.).

ALFABETITZACIÓ ECONÒMICA (o en la cultura econòmica): competències i sabers relacionats amb el funcionament de l'economia i les seves repercussions sobre la vida quotidiana de les persones (identificar problemes econòmics, analitzar situacions i polítiques, valorar-ne les conseqüències, gestionar la pròpia economia, etc.)

Es consideren competències clau:

- Conèixer els mecanismes de l'economia actual. El funcionament de la nova cultura econòmica
- Capacitat per un consum responsable
- Saber controlar l'ús dels diners

Pel que fa a les dimensions:

- Es considera una competència bàsica i imprescindible, en el seu vessant d'aplicació quotidiana
- Es comparteix que aquesta alfabetització ha de recaure dins l'àmbit de responsabilitats de l'educació escolar, per bé que comptant amb el suport de la família
- Cert debat al voltant de la participació dels agents econòmics a l'hora de determinar els continguts imprescindibles que han de formar part d'aquesta alfabetització

Comentaris generals relacionats amb l'alfabetització econòmica

Es tracta d'una alfabetització poc freqüent en els debats mantinguts pels grups de discussió: tan sols en tres dels quinze grups de discussió organitzats s'hi fa esment, en general, de forma perifèrica. Aquesta presència reduïda i perifèrica de l'alfabetització econòmica en els debats recollits no vol dir que les competències que s'hi vinculen no siguin considerades bàsiques i imprescindibles. Allà on és abordada, el seu tractament mostra una connexió forta amb l'alfabetització matemàtica. Com veurem tot seguit, aquesta connexió s'estableix a través de les nocions de càlcul i de codificació de determinades abstraccions, que es troben a la base de totes dues alfabetitzacions.

El valor de l'alfabetització econòmica per a un bon desenvolupament de la vida quotidiana

Tot i que es tracta d'una alfabetització amb una referència substantiva (continguts curriculars) aparentment clara, en les poques ocasions en què els grups de discussió la tracten, es posa l'èmfasi en el seu valor com a conjunt d'instruments per assolir competències que van més enllà d'una determinada definició del que és econòmic. En la citació següent, la directora d'una escola ZER exemplificava l'atenció necessària a la funcionalitat pràctica de qualsevol aprenentatge escolar, tot fixant-se en alguns continguts propis de l'alfabetització econòmica:

> Tots aquests aprenentatges han de servir per poder circular per la vida. Llavors, pensava que era veure què ens demanava la societat en cadascun d'aquest àmbits i com poden anar responent. No sé, per exemple, què cal saber per anar per la vida en la qüestió matemàtica? O economia i tal, si has de demanar un crèdit bancari o resoldre problemes a la vida quotidiana. A mi em sembla que la finalitat pràctica és bàsica.
> (Mestra. GD del GS.)

En aquest sentit, els arguments recollits remeten fonamentalment al valor d'ús atribuïble al fet de conèixer determinats mecanismes bàsics per una gestió correcta de l'economia domèstica. Es fa referència, sobretot, a la importància de conèixer i controlar l'administració dels diners, concretament el funcionament de les noves formes de gestionar les inversions i els estalvis (per exemple, a l'hora de contractar una hipoteca). El següent extracte del debat mantingut en un dels grups de discussió il·lustra la consideració d'aquests punts de referència:

> Avui dia, qui estalvia és un tonto. Ara, allò que cal és fer una hipoteca i hipotecar-se sempre.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

> La hipoteca és una manera d'estalviar.
> (Empresari. GD Mollerussa.)

I, per tant, hauríem d'ensenyar aquests nous mecanismes de l'economia actual.
(Coordinadora grup. GD Mollerussa.)

Això és un canvi respecte al sistema econòmic; el meu pare tenia la llibreta de La Caixa, és una nova forma d'estalviar, i cal entendre'n els mecanismes.
(Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

El valor d'estalviar sempre hi ha sigut, el que ha canviat ha estat la forma i la manera d'entendre el món dels diners.
(Membre de CRP. GD Mollerussa.)

L'alfabetització econòmica com a intersecció de diversos sabers relacionats amb altres alfabetitzacions

En aquest terreny, les aportacions recollides es mouen entre dues motivacions o nivells bàsics: d'una banda, el valor oportunista dels aprenentatges associats a aquesta alfabetització (importància atribuïda a l'aprofitament de les oportunitats de promoció individual que s'articulen en el món actual); d'altra banda, el seu sentit com a eina de coneixement, imprescindible per evitar caure en situacions d'exclusió en el procés d'incorporació a la societat. Entre aquests dos nivells de sentit se situen, també, altres referències a coneixements econòmics concrets, directament relacionats amb l'alfabetització matemàtica:

Interpretar el creixement, les estadístiques....
(Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Barcelona ciutat.)

És compartit que aquesta alfabetització ha de recaure, principalment, dins l'àmbit de responsabilitats educatives de la formació escolar, per bé que ha de comptar amb el recolzament de la família. En certa manera, aquest repartiment de responsabilitats educatives es justifica pel nivell de complexitat atribuït a l'aparell conceptual dels coneixements econòmics. La construcció i transmissió d'aquests coneixements requereix, aleshores, del protagonisme de mans relativament especialistes.

En aquesta mateixa direcció, en un dels grups de discussió, es debat sobre la proposta de disposar d'un catàleg de competències necessàries en aquest camp, elaborat amb la participació dels mateixos agents econòmics. No en va, ells són els veritables dipositaris dels coneixements pertinents de què cal disposar, tant per saber aprofitar oportunitats de mobilitat social com —a un nivell més bàsic— per saber moure's funcionalment en una societat profundament organitzada al voltant del pes de determinats mecanismes econòmics. Veiem com ho justifica un professor de secundària:

> Això ja no ho sé, però el que sí que està clar és que aquest catàleg de necessitats no es pot dictar des d'una oficina del Departament d'Educació, sinó que cal parlar molt seriosament amb els empresaris, amb tots els sectors de la societat, per tal d'elaborar aquest catàleg de valors i de competències actuals, per poder —a partir d'aquí— donar resposta, des dels centres, des de les famílies i, sempre, des d'una posició de coherència.
> (Professor d'educació secundària. GD Mollerussa.)

En la mesura que el grau de complexitat atribuït a la interpretació del funcionament dels mecanismes econòmics també està vinculat a la dificultat pròpia del llenguatge de l'economia (conceptes econòmics, monetaris, transaccionals, etc.), no és estrany que un dels participants en un dels grups de discussió organitzats associï el desenvolupament correcte d'aquestes competències a capacitats que remeten directament a l'alfabetització lletrada.

> Però, anant més enllà dels valors, com ho fem perquè tothom entengui què li estan explicant quan va a un banc a demanar una hipoteca?
> (Coordinadora. GD Mollerussa.)

> Això ja no té a veure amb l'economia, té a veure amb una altra competència: la capacitat de comprensió lectora i de la comunicació.
> (Membre de CRP. GD Mollerussa.)

Síntesi

Cal insistir, doncs, en els sentits i valors d'utilitat i funcionalitat social que els participants en els grups de discussió atribueixen a les competències adscrites a l'alfabetització econòmica. Tant si es pondera la seva instrumentació com a mecanisme de promoció social (enfocament oportunista) o bé d'integració social (enfocament inclusiu), l'èmfasi sempre es posa en una aproximació cap enfora, de l'individu cap a allò social. D'aquesta manera, el punt de partida compartit es diferencia del significat d'aquelles aportacions recollides a propòsit dels valors de l'alfabetització matemàtica —els continguts de la qual sovint es relacionen amb els propis de l'econòmica—, que sostenien afirmacions com: "la importància d'entendre el món a través de les matemàtiques" (membre d'entitat de formació ocupacional. GD Barcelona comarques); o encara: "la importància (...) que l'alumne sàpiga resoldre un problema X que se li planteja a la classe, a la vida" (mestra GD del GS).

Aquest motiu bàsic de projecció cap a allò social és el que fa que aquesta alfabetització i les competències que s'hi vinculen esdevinguin quelcom imprescindible en el procés educatiu. Quan es tracta d'atendre al repartiment de funcions i responsabilitats educatives en aquest camp, es prioritza en el protagonisme de la formació escolar. No en va, als aprenentatges vinculats al món de l'economia, se'ls atribueix un grau d'especialització i complexitat difícilment assumible per les famílies, no tant per una qüestió de temps disponible per a l'educació dels fills com per una qüestió de capacitats. En aquesta mateixa línia, alguns dels participants als grups de discussió estan d'acord a involucrar els agents econòmics i empresarials en el propi procés de recontextualització curricular dels coneixements que formen part d'aquesta alfabetització.

Si estirem aquest darrer argument, cal destacar el fet que, més enllà de referències puntuals a la importància d'aprenentatges relatius al creixement econòmic, la interpretació d'estadístiques, o el funcionament de les hipoteques, els debats dels pocs grups de discussió que tracten aquesta alfabetització giren, principalment, al voltant de la dimensió competencial. En conseqüència, no es recull cap exercici mínimament sistemàtic de construcció de la definició operativa d'economia, cosa que —al mateix temps— impedeix tota possibilitat de contextualització substantiva d'aquells sabers econòmics, específicament valuosos en el marc d'una realitat nacional i cultural com la catalana.

Una mirada de conjunt i transversal de les aportacions dels grups de discussió: alguns trets destacats

Del conjunt d'aportacions fetes pels diferents grups de discussió, se'n desprèn un conjunt de trets generals que podem enunciar breument de la manera següent:

(i) Les reflexions i propostes se centren fonamentalment en la formulació de capacitats, competències, destreses o habilitats, actituds i valors. Els participants posen l'accent de forma sistemàtica en els aprenentatges procedimentals i de valors, actituds i normes, en aprenentatges relacionats amb el "saber fer", el "saber estar" i el "saber ser". (En canvi, les referències als aprenentatges factuals i conceptuals són més aviat escasses, especialment pel que fa als primers.)

(ii) Les diferents alfabetitzacions tenen una presència força desigual en les aportacions dels grups de discussió. Hi ha una clara tendència a prestar més atenció i donar més importància a les alfabetitzacions directament relacionades amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals, com les cognitives i metacognitives, emocionals i relacionals. Es constata, igualment, la interiorització del discurs de la societat de la informació en la importància acordada a les alfabetitzacions informacional, tecnològica i audiovisual i en les al·lusions repetides al perill d'aparició de nous analfabetismes, vinculats als dèficits d'aprenentatges en aquests àmbits durant l'educació bàsica. L'alfabetització lletrada i, en menor mesura, l'alfabetització numèrica, continuen essent considerades, però, peces clau de la lluita contra l'exlusió social. Per últim, també apareixen amb força les referències a aprenentatges relacionats amb el nou escenari social, econòmic, polític i cultural i a les alfabetitzacions per a la ciutadania, multicultural i, en menor mesura, global.

En aquest mateix ordre de consideracions, cal destacar la poca atenció que es dedica a altres alfabetitzacions, malgrat la seva importància objectiva en la societat actual i futura. El cas més evident és, sense dubte, el de l'alfabetització científica, amb una presència força limitada en les aportacions dels participants als grups de discussió. Hi ha una tendència a creure que el currículum escolar de les ciències naturals —i en part també el de les ciències socials— està sobrecarregat a causa de tot un seguit

de continguts nous que se li han afegit, a conseqüència de noves demandes socials —educació vial, educació per a la salut, educació sexual, educació ambiental. D'altra banda, es considera que, a l'educació bàsica, aquests aprenentatges pertanyen més aviat de forma majoritària a l'àmbit del que és desitjable i, en general, s'ensenyen de manera excessivament acadèmica.

(iii) El conjunt de competències esmentades pels membres del grups de discussió en els diferents àmbits competencials dibuixa un concepte de formació i educació integral que té en compte especialment les necessitats educatives i d'aprenentatge del món actual. Podríem dir que, en termes generals, el que es proposa és donar prioritat a "aprendre a viure avui".

Es busca formar persones autònomes, responsables, amb capacitat d'esforç, amb una actitud cívica, un bon equilibri personal, sensibilitat estètica, conscients de la realitat en què viuen i conviuen, capaces d'exercir les responsabilitats ciutadanes —drets i deures democràtics—, solidàries, amb consciència planetària, amb capacitat d'empatia, respectuoses davant d'allò diferent i amb una actitud crítica i de compromís social.

(iv) En general, es proposa orientar l'educació bàsica a l'assoliment d'aprenentatges que siguin útils per fer front a situacions i resoldre problemes de la vida quotidiana. En moltes aportacions, apareix de forma més o menys explícita una crítica a l'academicisme i a la manca de funcionalitat que, s'afirma, continua caracteritzant massa sovint l'ensenyament a algunes escoles i instituts. En alguns casos, fins i tot s'arriben a plantejar alternatives un xic exagerades, excessivament simples i artificiosament contraposades; és el cas d'un participant que es demana en veu alta què és més important, si saber fer equacions de segon grau o tenir valors i saber comportar-se per la vida. També trobem un rerefons de reivindicació d'un cert grau de transversalitat del currículum, com quan s'assenyala que les situacions de la vida quotidiana s'han d'afrontar des dels coneixements que impliquen diferents matèries i àmbits competencials.

(v) En el camp de les llengües estrangeres, hi ha la tendència a considerar, sobretot, les hegemòniques a escala mundial, especialment l'anglès. Quan es demana una formació més bona —aspecte que destaquen els participants empresaris—, l'argument

més utilitzat és la comparació amb els països del nostre entorn. Sorprèn que només hi hagi una intervenció que faci referència al context intercultural i plurilingüístic en què estem immersos, fruit de la presència creixent dins la nostra societat de persones originàries d'altres països i que tenen altres llengües (àrab, xinès, romanès, etc.). Només una persona que treballa directament amb el tema, en el camp de la inserció social, fa esment de la conveniència de tenir nocions d'aquestes llengües. S'observa el mateix des d'un punt de vista cultural més ampli i, tret d'una aportació que fa una participant, no es proposen continguts d'aprenentatge sobre altres cultures.

(vi) Pel que fa a la distribució de responsabilitats en els processos de formació i educació de les persones, la centralitat correspon clarament a l'educació formal i escolar, tot i que també s'assenyalen algunes necessitats educatives i d'aprenentatge, relacionades sobretot amb l'adquisició i el desenvolupament de competències cognitives, metacognitives, emocionals, relacionals, cíviques i, en part, també artístiques, en les quals s'atorga una gran responsabilitat a la família. En algunes contribucions, apareixen escenaris i agents educatius de l'àmbit comunitari que valoren especialment la tasca que fan, o que podrien arribar a fer, instàncies i institucions de formació ocupacional, culturals i de lleure. Es dibuixa, així, un triangle interessant, format per la família, l'escola i la comunitat, amb l'infant o jove situat al centre, al qual se li exigeix coordinació i, sobretot, coherència en l'acció educativa. En aquest sentit, és significativa la contribució d'un tècnic de joventut que critica la manca de coherència que sovint s'observa entre els valors que transmet l'escola i els valors que presideixen les relacions entre persones i grups en la nostra societat. Davant les desigualtats socials, econòmiques i culturals que vivim —especialment marcades en algunes zones— i que, de fet, impedeixen que moltes famílies puguin ajudar els seus fills i acompanyar-los en la realització dels aprenentatges escolars, hi ha una demanda de serveis públics i comunitaris que ajudin a compensar aquestes mancances.

(vii) La idea de la formació al llarg de la vida apareix com una idea força, clarament reflectida per l'empresariat, que marca unes necessitats formatives bàsiques a nivell de competències bàsiques i coneixements, i una predisposició per aprendre i adquirir el coneixement que convindrà en cada realitat laboral que es trobi. Aquesta idea també es trasllada a altres àmbits personals, ciutadans i del lleure. La formació com a element d'enriquiment personal i de generació de cultura.

(viii) Els grups de discussió han dedicat una atenció força limitada a la dimensió local/global i a les seves implicacions curriculars. De la mateixa manera, excepció feta de l'aprenentatge de la llengua, gairebé no s'ha esmentat l'adquisició de competències i de sabers específics relacionats amb el fet d'una educació bàsica orientada a la formació d'una ciutadania catalana.

(ix) Entre els molts sentits del concepte *bàsic* aplicat als aprenentatges de l'educació bàsica, n'hi ha dos que apreixen amb més freqüència en els arguments aportats pels participants als grups de discussió per justificar les seves propostes i consideracions. El que fa referència a aprenentatges que es consideren bàsics per afavorir la incorporació de les persones a la societat com a ciutadans i ciutadanes de ple dret, impulsar la cohesió i la integració social i lluitar contra els fenòmens de segregació i exclusió social; i el que fa referència a aprenentatges que es consideren bàsics per assegurar un desenvolupament —emocional, personal, afectiu i relacional— de les persones equilibrat i satisfactori. En tercer lloc, encara que a una distància considerable, apareixen arguments en què els aprenentatges són considerats bàsics per poder aprofitar les oportunitats de tota mena (d'educació, de formació, culturals, d'oci, de salut, de benestar econòmic, d'activitat professional, etc.) que ofereix la societat. Per últim, amb una freqüència encara menor, apareix l'ús del concepte per referir-se a aprenentatges que es consideren bàsics per poder accedir a processos educatius i formatius —posteriors al termini de l'educació obligatòria— amb garanties d'èxit.

3 Quatre mirades i un debat sobre la contribució dels grups de discussió

El document elaborat a partir de les contribucions dels grups de discussió que hem presentat en el capítol 2 va ser objecte d'una anàlisi i un debat en profunditat, en el transcurs d'una jornada de treball celebrada divendres 1 de desembre de 2006 a Can Bordoi, prop de Barcelona, amb la participació dels membres del grup de suport i del grup coordinador (vegeu l'annex 1). La jornada es va organitzar al voltant de dues taules rodones, introduïdes per dues ponències cadascuna d'elles. Els ponents convidats, Joan Badia i Elena Martín, en la primera, i Fernando Lezcano i Josep Maria Terricabras, en la segona, van ser convidats a presentar breument què els havia cridat més l'atenció, quina interpretació o interpretacions en feien i quines implicacions treien d'aquestes contribucions. En ambdós casos, les presentacions van anar seguides d'un debat de dues hores entre tots els participants. En aquest capítol, es recullen els textos de les ponències presentades pels quatre ponents i el relatori de la discussió, elaborat per dos membres del grup de suport, Emília Molas i Ramon Francolí.

Comentaris al document. Joan Badia[1]

Consideracions generals

Abans d'entrar en l'anàlisi del text central del projecte Bàsic, voldria fer unes consideracions generals sobre el projecte i el que pot representar en un país com el nostre, poc acostumat a fer exercicis com aquest, almenys en el terreny de l'educació.

1. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Sentit general del projecte Bàsic. Personalment, m'ha interessat moltíssim tot el text; però, més enllà del seu contingut concret, que és sobre el que he d'opinar, voldria subratllar la importància que té sortir de l'àmbit concret del debat acadèmic o "gremial" en un tema de tanta transcendència social com l'educació. Si de veritat es creu que la funció de l'escola (de l'educació formal en sentit estricte) és realment una funció social, semblaria lògic que fos la societat la que marqués les línies, continguts i fins i tot propostes concretes sobre com s'ha de desenvolupar aquesta funció. Un projecte com aquest ens recorda que l'educació escolar, com a part de l'educació formal, es deu a una societat i a un temps determinats (en aquest cas, els nostres, els de la Catalunya contemporània de principis del segle XXI), i que la seva tasca essencial és la de contribuir al desenvolupament personal i social de les persones que, al llarg d'aquest segle, s'aniran incorporant a la societat adulta catalana (i espanyola, europea i mundial).

Paradoxa del col·lectiu docent. Tanmateix, estic força segur que aquest mateix exercici, si fos conegut, generaria àmplies resistències entre el col·lectiu docent; és a dir, entre els responsables de tirar endavant aquesta mateixa funció. Pot semblar una contradicció, però diria que és part de la paradoxa de la professió docent actual: d'una banda, es reclama més implicació de la societat (de la família, dels pares i mares, etc.), però, de l'altra, es nega que aquesta mateixa societat pugui decidir sobre prioritats o sobre aspectes generals (que no pas tècnics) del que cal ensenyar, del currículum, o d'altres aspectes generals de l'escolarització. I diria que aquest és un punt clau que no hem de perdre de vista a l'hora de tirar endavant qualsevol proposta en el camp del currículum (i de l'educació en general): tot i que els que som aquí podem tenir molt clara la funció social de l'educació, una part dels professionals que han de portar a la pràctica les propostes que desenvolupin aquesta funció no admeten el seu caràcter obert al conjunt social i s'erigeixen en únics intèrprets de les demandes de la societat, complexes com la mateixa societat.

La pragmàtica del currículum: una dimensió més? Permeteu-me, encara, una darrera consideració general. Entenc que l'exercici que s'ha fet, de donar veu a la societat civil, de "copsar diferents veus presents a la nostra societat amb el propòsit d'impulsar una reflexió en profunditat i un debat ampli sobre les competències clau i els sabers fona-

mentals" de l'educació obligatòria, en paraules del projecte, ha resultat, sobretot, un exercici de pragmàtica curricular: "Per a què cal realitzar determinats aprenentatges?" Ja sabeu que la pragmàtica és l'estudi de la llengua en el seu ús: *qui* parla, *a qui* s'adreça, *què* diu, *on* ho diu, *com* ho diu, *quan* ho diu, *per què* ho diu... Aplicat al currículum: *qui* ensenya (escola, família o altres agents educatius); *a qui* ho ensenya (infants, nens, adolescents; nois, noies...); *què* ensenya (competències i sabers); *on* ho ensenya, *com* ho ensenya, *quan* ho ensenya; *per què* ho ensenya...

Podríem dir, doncs, que el text del projecte Bàsic és, segurament, el primer exercici de pragmàtica curricular que es fa a Catalunya, amb implicació de la societat civil, no solament l'Administració educativa i els professionals de l'educació (universitaris o no universitaris). En aquest sentit, cal felicitar la Fundació Jaume Bofill i tots els que han tingut l'encert de la iniciativa. I desitjar que en vinguin moltes més com aquesta.

Però tampoc no podem oblidar que, a més de la pragmàtica (tan necessària i important), hi ha altres maneres de mirar el currículum —el que cal ensenyar o fer que els alumnes aprenguin a l'escola. Altres maneres que poden tenir a veure amb el desenvolupament que volem impulsar en les persones que eduquem; o amb el model de ciutadà i ciutadana que volem construir; o amb el tipus de continguts; etc. Sens dubte, estarem d'acord que, a l'hora d'implementar un currículum, aquestes altres maneres de veure'l també hi tenen un paper important, almenys en la nostra tradició (Però, les tradicions, també es poden *des-construir* i *re-construir*...).

Sobre les diverses alfabetitzacions i aprenentatges i les seves dimensions rellevants

La proposta que s'ha fet parteix de quatre grans àmbits competencials, en cada un dels quals s'han identificat una sèrie de competències i sabers fonamentals, que s'han englobat sota el títol suggeridor d'alfabetitzacions:

Àmbit de la informació i la comunicació:

- Alfabetització lletrada
- Alfabetització audiovisual
- Alfabetització informacional
- Alfabetització en llengües estrangeres

Àmbit de la ciència i de la tecnologia:

- Alfabetització científica
- Alfabetització tecnològica
- Alfabetització numèrica

Àmbit del desenvolupament i les capacitats personals i interpersonals:

- Capacitats cognitives i metacognitives
- Capacitats emocionals i d'equilibri personal
- Capacitats relacionals i interpersonals
- Capacitats artístiques

Àmbit de funcionament de la societat, dinàmiques socials i vida en societat:

- Alfabetització per a la ciutadania
- Alfabetització intercultural
- Alfabetització global
- Alfabetització econòmica

La classificació proposada em sembla molt coherent i hi estic força d'acord, tret d'algun oblit (o error meu de no saber-ho localitzar). Pressuposa una reflexió profunda que, alhora que simplifica la visió del contingut curricular, situa en uns termes que em semblen adequats el que podríem dir una determinada concepció de la tasca escolar: la de contribuir al desenvolupament de la persona com un tot, tenint en compte tant les dimensions personals com les socials (o, com es diu en el text, la projecció cap endins i cap enfora). Hi faig algunes remarques breus que em semblen pertinents:

L'alfabetització corporal: un oblit? Abans d'entrar en les consideracions analítiques de cada un dels àmbits competencials, m'agradaria subratllar que no he sabut veure

per enlloc una alfabetització que també em sembla important: la que correspondria a l'activitat corporal (el que diem, en el currículum actual, l'educació física); és a dir, a l'alfabetització física o referida a l'activitat de conservació corporal. En el text, es parla de la pràctica de l'esport, com a factor que ajuda a les relacions interpersonals o a l'equilibri personal... Però, no hi he sabut trobar una sèrie de competències —que crec ben importants— sobre el domini del propi cos, incloent-hi el coneixement de les seves possibilitats. Pot ser que no hagi sortit en els grups de discussió; però, aleshores, també fa pensar. Parlem-ne...

Anàlisi de les diverses alfabetitzacions: Voldria fer, ara, un breu comentari a les diverses alfabetitzacions i aportar algunes consideracions, més aviat genèriques i a manera de comentari, tal com se m'ha demanat. Intentaré situar alguns aspectes que crec que poden ser importants per a un debat posterior.

a) Sobre l'alfabetització lletrada, ja és hora que es consideri la família com a coresponsable de l'hàbit lector. Diversos estudis ho avalen des de fa molts anys. Però, caldrà pensar que l'escola té un paper compensador en aquells casos en què la família no assumeixi el seu paper, per les raons que sigui.

b) Sobre l'alfabetització en llengües estrangeres, caldria recordar que l'escola sola no se'n podrà sortir: si no canviem la cultura dels mitjans audiovisuals —sobretot de la televisió—, el nostre país sofrirà un dèficit crònic en l'adquisició de l'anglès. No he acabat de veure que aquesta consideració aparegués amb gaire força en el document lliurat.

c) A propòsit de l'alfabetització audiovisual, voldria remarcar que, tot i acceptar la responsabilitat ineludible de l'escola, caldria preveure: 1) que es tracta d'una aprenentatge transversal, que no es pot identificar amb una àrea en concret; per tant, sóc contrari —al revés d'altres corrents d'opinió— que s'introdueixi una nova assignatura (educació audiovisual) al currículum escolar; 2) alguns aprenentatges, sobretot d'actituds cap als mitjans audiovisuals, crec que corresponen més a la família que no pas a l'escola.

d) L'alfabetització informacional distingeix diverses competències, però bàsicament dues: les que fan referència als aspectes tecnològics i les que versen sobre el tractament (des de l'accés fins a la crítica) de la informació. Respecte a la primera, val a dir que caldrà tenir en compte de compensar els dèficits de les famílies. I sobre la segona, remarcaria que es tracta, de nou, d'una qüestió transversal, que hauria de ser una actitud de tots els actors —sobretot del professorat— educatius. Però voldria destacar de manera especial que hem d'ensenyar a convertir la informació en coneixement, si volem esdevenir realment la societat del coneixement.

e) Sorprèn, parlant de l'alfabetització numèrica, que no hi hagi més dades sobre la importància que tenen els aprenentatges d'aquest àmbit en la vida quotidiana: temps de lleure, feina o vida comunitària en general. Potser és que es tracta d'uns coneixements tan difusos i que impregnen tant la vida quotidiana que no ens adonem de la seva rellevància? Molts estem convençuts que tenen una importància més enllà del que se sol dir. Però, també puc aportar dades i anècdotes a propòsit d'alguns dèficits clamorosos en aquest camp, per part de molts professionals de l'educació o dels mitjans de comunicació. Al contrari del que es diu en el text, crec que la família hi pot aportar moltíssim, sobretot quant a actituds i predisposició general. Les recerques més recents sobre matemàtiques i afecte mostren que hi ha alguna cosa, més enllà dels coneixements factuals, conceptuals o procedimentals, a l'hora d'adquirir els sabers d'aquest àmbit.

f) I també m'ha sorprès la diferent percepció sobre la importància de l'alfabetització científica que es dedueix de les conclusions d'aquest treball i la que sembla que predomina en determinades instàncies (UE, comissions internacionals, universitat, etc.), que ens empenyen a crear més vocacions científiques des de l'escola. Com ho farem lligar? És cert que l'alfabetització científica necessita determinades alfabetitzacions prèvies, com ara la lletrada (com han posat de relleu molts treballs a casa nostra: J. Jorba, N. Sanmartí i altres) i la numèrica. Potser caldria que ens replantegéssim més a fons la transversalitat d'alguns aprenentatges.

g) A parer meu, hauria remarcat més a fons l'alfabetització tecnològica, perquè crec que és aquella en què, com a país, podem donar més de nosaltres mateixos. Vull dir que,

estratègicament, Catalunya (i l'Estat espanyol) no seran mai països capdavanters en recerca bàsica (científica), però, en canvi, poden aportar moltíssim a la recerca aplicada i, sobretot, a l'àmbit tecnològic. El nostre, hauria de ser —sobretot— un país d'enginyers. I l'actitud cap a la tecnologia (entesa com l'aplicació de la ciència per resoldre problemes de la vida quotidiana) ha de ser fomentada des de l'escola i des la primera etapa escolar. D'altra banda, voldria cridar l'atenció cap a un fet que no apareix a l'informe i que em sembla rellevant: aquesta és l'alfabetització en què es produeix més segregació (inconscient, potser?) per raó de gènere: observeu només què passa en qualsevol escola o facultat d'enginyeria quant a nombre de nois i noies.

h) El conjunt de competències relacionades amb les capacitats personals i interpersonals crec que està molt ben descrit i no hi tinc res a objectar: coincideixo amb moltes de les apreciacions que s'hi fan. Potser hauria reblat més la importància de l'esforç i el treball personal, tot i que està ben recollit (Voldria dir, a propòsit d'aquest punt, que caldria que no ens deixéssim prendre o monopolitzar aquest valor —el de l'esforç— per part de determinats grups polítics, ja que hauríem de ser els que ens hem hagut d'esforçar molt per arribar on som a causa de l'origen humil de les nostres famílies, els qui més hauríem de reivindicar aquest valor.).

   Sorprèn, fins a cert punt, la inclusió de les capacitats artístiques en aquest àmbit, però crec que està ben raonat i hi és pertinent. Una altra cosa és què cal fer en el currículum escolar, atenent la tradició pedagògica dels nostres sistemes educatius.

i) L'alfabetització per a la ciutadania trobo que està molt ben plantejada i que parteix d'una visió que posa l'èmfasi en la coresponsabilitat. Però, de nou, voldria cridar l'atenció sobre aquells casos en què família i escola no tindrem els mateixos valors; o en què els alumnes observaran exemples diferents en els pares i en els mestres. I ho dic perquè em sembla que no podem exigir a tothom els mateixos valors sobre qüestions com la solidaritat, el civisme o la responsabilitat i la implicació en els problemes de la humanitat... Podem, i hem de, continuar reclamant que la família i els mitjans de comunicació s'impliquin més en el projecte educatiu global; però,

convé no ser ni ingenus ni confiar que es produiran unanimitats en aquest punt... Ho dic per prevenir, després, coartades a manera d'excuses davant de determinades actituds socials.

j) M'ha semblat molt i molt interessant la reflexió entorn de l'alfabetització intercultural: es tracta d'una dimensió que ha aparegut els darrers anys. No podem oblidar que vivim en un món en què la diversitat cultural (i lingüística, que n'és l'expressió) està mal vista; en què la llei del mercat porta cap a la uniformització i l'etnocidi (com va denunciar Lévy-Strauss fa més de cinquanta anys). En aquest context, una "escola arrelada a Catalunya i oberta al món", com diem en el programa de Llengua i Cohesió social (LIC), em sembla que és l'actitud més òptima. Sovint, la interculturalitat s'ha fet servir per amagar el que és propi i només valorar el que és dels altres. I la nostra és una cultura feta d'elements de mestissatge..., sobretot.

k) I, finalment (però no pas menys important), voldria remarcar la importància de l'alfabetització global i, sobretot, voldria reivindicar el pes dels coneixements de geografia i, sobretot, d'història. Tot i que surt amb un pes molt menor en les conclusions (recollint el que s'ha dit en el procés de recollida d'opinions dels diversos participants en els grups de debat i discussió), hauríem de recordar que la història, com a base de l'arrelament a un país, però també com a element per construir la identitat personal com a part d'una identitat col·lectiva..., té un gran valor, més enllà del que se sol dir. Només sé d'una proposta que hagi eliminat l'ensenyament de la història del currículum escolar: la que formula B. F. Skinner a la novel·la *Walden Dos*: per pensar-hi a fons!!

l) He trobat molt pertinent la relació que s'ha establert entre l'alfabetització numèrica i l'alfabetització econòmica: Però, això, no ens hauria de fer oblidar que, fins ara, hem utilitzat el món de l'economia més aviat per guanyar significativitat en els aprenentatges matemàtics (com a exemples en els problemes matemàtics). I en canvi, el que ara se'ns proposa —i que trobo molt pertinent— és ensenyar als alumnes determinats continguts sobre el funcionament de l'economia i sobre la gran influència que aquests sabers i coneixements tenen en la nostra vida quotidiana.

Algunes consideracions finals

Tot i que ja sé que no era l'objectiu, les nou observacions finals que trobem a *Una mirada de conjunt i transversal...*(capítol 2) intenten ser les conclusions de tot el document. He trobat molt interessant que es digués quines havien estat les prioritats quant a àmbits compentencials (en termes del temps que s'ha dedicat a cada un), perquè això dóna clarament una idea de què és el que preocupa els intervinents en els diversos grups de discussió. I, certament, hi ha motiu per a la reflexió:

1. Capacitats personals i interpersonals
2. Alfabetitzacions informacional, tecnològica i audiovisual
3. Alfabetització lletrada
4. Alfabetització numèrica
5. Alfabetitzacions per la ciutadania, intercultural i global

I, a distància, vénen altres alfabetitizacions, com la científica...

Si això és el que ens demana la societat, caldrà que ho tinguem molt en compte en els nous currículums. Però, sobretot, caldrà que s'expliciti clarament per als qui han de dur a terme l'educació formal dels futurs ciutadans i ciutadanes d'aquest país...

De totes maneres, com sabeu, l'articulació de sabers i competències —de manera que se'n dedueixi una ordenació i una priorització— és un dels processos més complicats, tant en el moment d'elaborar un currículum com (m'atreviria a dir) en la psicologia de la instrucció: què ha d'anar primer? Quines competències cal desenvolupar i treballar perquè ens seran útils per altres de posteriors? En aquest sentit, coincidiria en la conclusió que sembla desprendre's del document en el sentit que, les capacitats relacionades amb aspectes personals (autoconcepte i autoestima) són les primeres (i bàsiques) en tots els sentits.

Però, tan important com aquest punt, crec que caldria tenir-ne en compte un altre: la relació bidireccional entre diverses alfabetitizacions i capacitats. Per posar un exemple pràctic: una bona competència en alfabetització lletrada és a la base per a una bona competència científica (els textos s'entenen més bé...); però, alhora, aquesta millora

de la competència científica pot produir un nivell més elevat (més competència) en alfabetització lletrada (s'entendrà una gamma més complexa de tipus de textos); la qual, alhora, servirà per millorar l'alfabetització per a la ciutadania, perquè l'aprenent serà capaç d'argumentar millor... M'ha semblat que aquesta relació bidireccional no apareixia al text o no s'acabava de concretar. I potser és un dels punts clau per passar de les consideracions generals a la formulació d'un projecte curricular concret.

I un darrer punt que em sembla interessant remarcar és que, en el document, apareix diverses vegades la necessitat que els alumnes tinguin clar que caldrà continuar aprenent al llarg de la vida. De fet, hi ha dues visions de l'educació escolar: la dels qui pensen que "a l'escola s'ha de fer tot" (aprendre el màxim possible) i la dels qui creiem que "a l'escola només cal aprendre el més bàsic" i la resta ja s'aprendrà al llarg de la vida.

Com a conclusions...

El darrer missatge de Cèsar Coll em demanava una sèrie de qüestions a les quals no sé si he donat resposta. Però, per resumir, les reformulo:

a) *Implicacions per al disseny d'un currículum de l'educació bàsica.* En primer lloc, la necessitat de simplificar continguts. I la convicció que cal ensenyar més les habilitats perquè els alumnes d'avui continuïn aprenent, que no pas uns continguts concrets que seran oblidats l'endemà d'haver-se'n ... examinat. En segon lloc, la introducció de noves competències i sabers (els relacionats amb les alfabetitzacions informacional, audiovisual, tecnològica, etc.). En tercer lloc, el reforç de la competència en llengua estrangera (anglès). En quart lloc, la necessitat d'articular millor (en el sentit d'ordenar i de prioritzar) el conjunt de competències bàsiques. I en cinquè lloc, la necessitat de marcar de manera més transversal els aspectes relacionats amb les capacitats cognitives i metacognitives; emocionals i d'equilibri personal; i relacionals i interpersonals. O el treball d'aquestes capacitats s'assumeix com una prioritat en totes i cada una de les àrees del currículum, o no donarem resposta a les demandes que ens fa la societat civil.

b) *A què s'hauria de fer cas i a què no.* Crec que ho he anat explicitant al llarg dels diferents apartats, però, bàsicament, cal entendre el missatge genèric: l'educació ha de ser una responsabilitat en bona part compartida per la família, l'escola i els agents d'educació no formal, incloent-hi els mitjans de comunicació. Tanmateix, continuo insistint que cal tenir en compte el caràcter compensador que pot (i ha de) tenir l'educació escolar.
c) *Competències i sabers sobredimensionats; o que hi falten.* Francament, no hi trobo res sobredimensionat. Més aviat hi he trobat a faltar un parell d'aspectes:

- Alfabetització corporal (no sé si n'hem de dir així). És a dir, sabers i competències relacionats amb el conreu de la salut corporal mitjançant l'exercici físic.
- Més èmfasi en l'alfabetització global i, de manera especial, en la necessitat de ser competent en coneixements bàsics sobre el país (història, costums, geografia, cultura popular, etc.).

Voldria acabar agraint a la Fundació Jaume Bofill i al grup coordinador del projecte Bàsic que m'hagin fet l'honor de deixar-me conèixer aquest text i de demanar-me'n l'opinió. No sé si hauré respost a la demanda, però, almenys, ho he intentat.

Moltes gràcies!

Comentaris al document. Elena Martín[2]

La primera valoració que voldria destacar, abans de passar al nucli del document, és la pertinència de la tasca que s'ha plantejat el projecte Bàsic. Comparteixo la urgència de repensar el que és *bàsic imprescindible* i *bàsic desitjable* en les intencions educatives recollides al currículum. La meva valoració també és molt positiva en relació a la metodologia emprada per dur a terme aquesta selecció tan difícil. L'aparent obvietat de considerar que la millor manera d'anar definint el projecte social que constitueix tot currículum és preguntar a la societat, encara no havia portat ningú a fer-ho, per

2. Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Madrid.

sorprenent que sembli ara que s'ha fet. Com a molt, s'havia demanat l'opinió, un cop elaborat, i l'opinió d'aquells sectors considerats experts en temes escolars, no pas a una representació àmplia de la societat. Potser aquesta és una de les primeres conclusions del treball que s'ha desenvolupat fins ara: el mètode utilitzat permet accedir a una base d'informació molt interessant.

Pel que fa a l'objectiu fonamental d'aquest text, presentar una sèrie de reflexions sorgides en la lectura del document, s'organitzen els comentaris d'acord amb els dos eixos proposats: *bàsic imprescindile-bàsic desitjable* i *responsabilitat escolar-responsabilitat social*. Al final del text, s'inclouen altres idees que podrien ser útils de cara a continuar el projecte.

Quan s'aborda aquesta tasca, em resulta difícil sostreure'm a una lectura centrada en la funció que tindria la identificació d'allò bàsic en la definició del currículum. És a dir que, tot i reconèixer que el propòsit del document no és presentar un currículum, considero que suposa un pas essencial pel disseny curricular i, per això, molts dels meus comentaris se situen en aquesta perspectiva.

El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable durant l'educació bàsica

L'objectiu del projecte, si no ho he entès malament, era identificar els sabers fonamentals i les competències clau. La primera afirmació que m'atreviria a fer és que l'anàlisi que s'ha dut a terme fins ara dóna compte de manera satisfactòria de la selecció de les competències, però en menor mesura de la dels sabers. Podria passar que, quan s'haguessin de definir més concretament aquests continguts, es tornés a constatar una sobrecàrrega en el currículum.

Crec que la selecció que es proposa encerta molt més en el que és bàsic que els currículums vigents i els que estan en procés d'aprovació[3] i incorpora molts aprenentatges que,

3. Reials decrets pels quals s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat.

essent essencials, ara hi són absents. No obstant això, em sembla que la diferència entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable amb prou feines s'ha utilitzat i, allà on s'ha fet, és precisament en l'alfabetització científica, que és l'àmbit de coneixement més "temàtic", en el qual els continguts cobren més importància. Al document, es diu textualment:

> Es destaca la dificultat de diferenciar els sabers i competències imprescindibles i desitjables, tenint en compte la varietat d'aprenentatges inclosos en aquest àmbit.

Em sembla que es podria concloure, per tant, que aquesta dimensió d'anàlisi no ha estat assumida funcionalment pels participants als grups de discussió i hauríem d'estudiar el perquè. La meva hipòtesi és que es tracta d'una dimensió especialment útil quan s'entra en la selecció de sabers específics i potser no tant en l'àmbit de les competències bàsiques.

Ja he destacat que la selecció de què cal ensenyar i què cal aprendre que es presenta al document em sembla lúcida i encertada. No obstant això, crec que faltarien alguns aprenentatges que, al meu entendre, pertanyen a la categoria del bàsic imprescindible. En la majoria dels casos, no suposarien noves competències o sabers sinó, més aviat, més èmfasi en perquè cal aprendre'ls. En concret, serien els següents:

- Saber fer-se preguntes.
- Utilitzar la llengua per regular les emocions.
- Prendre consciència que la lectura i l'escriptura ajuden a construir coneixement i utilitzar l'escriptura per reflexionar sobre el propi aprenentatge.
- Valorar els riscos de l'excés de temps que es pot arribar a dedicar a les TIC i la dependència que això pot generar.
- Utilitzar les TIC amb responsabilitat en incorporar informació pròpia (es tractaria de fer conscients els estudiants dels possibles riscos de fer servir l'anonimat que permet la xarxa i ajudar-los a reconèixer-se com a "autors", amb tot el que implica).
- Prendre consciència de la responsabilitat personal i col·lectiva en el desenvolupament sostenible (es parla de comprendre l'entorn natural i social, però no de

> perquè volem aquesta comprensió. En l'educació obligatòria, crec que l'objectiu imprescindible és el compromís amb la sostenibilitat).

L'observació següent no fa referència ja a uns aprenentatges concrets, com en els casos anteriors, sinó a una reflexió més general. Considero que l'enfocament que fan les aportacions sobre l'alfabetització tecnològica és desajustat. Penso que s'hi aprecia una visió reduccionista, segons la qual tecnologia acaba essent gairebé exclusivament TIC —més concretament, ordinadors. Crec que caldria recuperar les competències i sabers vinculats a la comprensió d'altres fenòmens tecnològics, fent èmfasi especial en la superació de l'aproximació de "caixa negra" que, massa sovint, es reconeix en la relació amb aquesta parcel·la de la realitat, i en un enfocament d'aquests aprenentatges des de les relacions entre ciència-tecnologia i societat. Per altra banda, crec que aquest enfocament s'ha de començar a practicar des de les primeres etapes, fins i tot des de l'educació infantil.

Finalment, pel que fa a aquest apartat de selecció del que és bàsic, voldria cridar l'atenció sobre alguns resultats que, al meu entendre, posen de manifest determinats biaixos en la manera d'entendre aquesta identificació de les intencions educatives. El primer fa referència al fet que s'hagin esmentat poques vegades els aprenentatges relatius a l'alfabetització científica. Això confirma que la necessitat d'aquestes competències i sabers està molt poc assumida, possiblement pel pes excessiu que tenen les "humanitats" —enteses d'una manera totalment reduccionista— en la nostra cultura.

També em preocupa la tendència que posen de manifest algunes de les citacions i idees expressades al text, que continuen considerant determinats aspectes de les competències emocionals i l'ensenyament de valors com a aprenentatges menys imprescindibles. Potser la citació més eloqüent sigui aquesta:

> Si, per exemple, un alumne no és solidari, no crec que vingui cap pare a dir-me: vostè és la responsable que el nen no sigui solidari. I, en canvi, si no sap llegir, si que m'ho poden dir perquè aquesta és la meva tasca.
> (Mestre. GD Mollerussa.)

Potser aquests dubtes o afirmacions, en el fons, responen a la diferència de bàsic imprescindible i bàsic desitjable, encara que no s'hagin esmentat explícitament en el raonament. Sembla que els valors són desitjables, però no imprescindibles.

Igualment, crec que també és poc encertat l'enfocament del document en el tema dels valors, en la mesura que es vinculen gairebé exclusivament a l'alfabetització per la ciutadania. Penso que estaríem d'acord que el desenvolupament moral també té una dimensió molt important en decisions que tenen una repercussió limitada a l'àmbit privat o estrictament familiar. Tot i reconèixer, sens dubte, la complexitat a l'hora d'establir aquests límits, em sembla arriscat focalitzar tant l'aprenentatge dels valors en el context de la ciutadania.

Responsabilitat escolar i coresponsabilitat social

Un cop més, la meva valoració d'aquest aspecte és molt positiva. El document transmet una visió de l'educació com una tasca socialment compartida, molt més que cap altre estudi dels que, en aquest moment, expressen les intencions educatives. No obstant això, s'aprecia una dificultat a l'hora de pensar, més enllà de l'escola, en altres contextos educatius que no siguin la família. Per descomptat, en alguns casos es parla d'altres contextos no formals, però la presència de la família és molt més gran i aquesta desproporció no sempre està justificada.

Un exemple d'aquest desequilibri seria la importància que s'atribueix a la família en l'hàbit de la lectura. És una primacia clara, sens dubte, però crec que iniciatives com les ludoteques i altres espais d'oci organitzat (tallers de lectura i escriptura, contacontes, etc.) són contextos que poden i han d'exercir molta influència. En aquest sentit, seria convenient —potser— fer notar aquesta absència en les respostes i emfasitzar la seva necessitat a les conclusions del document.

Per altra banda, en aquest àmbit —com en molts altres—, la formació dels pares, que sovint es du a terme a través d'institucions no escolars, té una repercussió molt important en el que, després, fa la família —directament o indirectament— quan selecciona

altres activitats en què els infants i els joves es veuen immersos. Per tant, potser seria útil destacar la necessitat de preparar els progenitors o tutors perquè puguin assumir aquesta doble dimensió d'influència educativa: la que exerceixen a través de la intervenció amb els seus fills i filles, i la que exerceixen quan organitzen la seva participació en altres pràctiques educatives no formals o informals.

Per últim, em preocupa la tendència que s'observa en algunes intervencions a confondre el fet que un determinat aprenentatge sigui responsabilitat conjunta de l'escola amb un o alguns altres contextos educatius amb el fet que per això ja no sigui part del bàsic imprescindible. La següent citació, per mi, reflecteix aquesta confusió:

> Complementar les responsabilitats. Cal trobar l'equilibri, perquè l'escola, que té la responsabilitat de donar coneixements, però si, a part de coneixements, pot transmetre valors per formar persones, el nen adquirirà aquests coneixements d'una manera més positiva: ensenyar d'una manera dinàmica, amb habilitats socials... s'implica més, aprèn més ràpid... i, per tant, parlem de complementarietat de responsabilitats. Les altres entitats: educació formal, informal, de lleure... si existeixen i funcionen ajuda molt també.
> (Membre d'entitat de formació ocupacional. GD Valls.)

Altres consideracions

Finalment, ens agradaria destacar algunes altres idees, que no corresponen pròpiament a les dues grans dimensions d'anàlisi, però que poden ser d'interès per continuar el projecte.

La primera és el fet que, tret de la llengua catalana, lògicament, no s'han identificat competències ni sabers bàsics que es justifiquin pel fet de tractar-se d'un currículum pensat per l'educació bàsica dels estudiants catalans. Més enllà de constatar aquest fet, que en si mateix ja és interessant, jo crec que és adequat que passi així quan, com en aquest cas, la selecció s'ha basat sobretot en les competències clau. Probablement, la necessitat d'introduir aprenentatges propis de la cultura catalana sorgiria en la selecció

dels continguts. Aquesta constatació em fa pensar que la idea originària d'un disseny curricular base comú per tot l'Estat, de la qual va partir el primer esborrany del currículum de la LOGSE[4], continua essent possible i desitjable si es pensa vertaderament en el que és bàsic imprescindible.

La segona reflexió té relació amb l'estructura d'organització del document en quinze àmbits de competència. És cert que tota l'estructura planteja certs problemes, i també que la forma de presentar la informació recollida no és el contingut essencial del text. No obstant això, no és menys cert que la forma pot ajudar o dificultar la comprensió del missatge que es vol transmetre. Des d'aquest punt de vista, jo crec que l'organització escollida té alguns desavantatges que valdria la pena considerar. Un d'ells és que fa que molts dels quinze camps es trepitgin entre ells. L'alfabetització informativa i la tecnològica en serien un exemple, tal com assenyala el propi text. A més, tots els últims àmbits de capacitats —cognitives, metacognitives, emocionals, interpersonals, etc.— es troben presents en la majoria de les alfabetitzacions. Segurament, per això es plantegen com a capacitats i no com a alfabetitzacions. Entenc que cal dotar-se d'una organització per presentar els resultats, però considero que aquesta no contribueix a fer entendre la necessària relació entre capacitats i continguts, competències i sabers. De fet, aquesta relació és una de les idees del model curricular que va proposar Cèsar Coll el seu dia —i que la LOGSE va adoptar— que s'ha entès més malament i que, tot i així, resulta més important per millorar el disseny i el desenvolupament curriculars. Des d'aquesta perspectiva, potser val la pena revisar l'estructura, a l'hora de presentar el document definitiu.

La darrera consideració s'allunya de l'objectiu del projecte Bàsic, però no em resisteixo a plantejar-la. Des del meu punt de vista, tindria molt d'interès proposar-se un projecte, anàleg en l'objectiu i en la metodologia, que ens permetés seleccionar el què i el perquè de l'educació inicial de professorat. En aquest cas, el bàsic imprescindible serien aquelles competències i sabers dels futurs ensenyants, sense els quals no es podrien compartir el què i el perquè de l'aprenentatge que es proposen aquí. L'objectiu

4. Aquesta proposta estava basada en el model curricular elaborat per Cèsar Coll i exposat el seu llibre *Psicología y curriculum* (1987).

seria, doncs, identificar quins supòsits bàsics hauria de compartir un docent —o un altre agent educatiu— per poder fer-se seves aquestes intencions educatives. Pensar conjuntament ambdós bàsics podria ajudar a impulsar-los a la pràctica.

Comentaris al document. Fernando Lezcano[5]

M'han demanat que exposi les reflexions personals que em suscita el document *El què i el per a què en l'educació escolar. Donar veu a la societat per repensar el currículum.* Abans que res, dir que, almenys per mi, estem davant d'un document innovador per la seva finalitat i per la seva orquestració. Es tracta d'un document prolix i ple de matisos que dóna molt joc pel contrast d'opinions i que pot ser de gran utilitat, tant per centrar el debat educatiu com per contribuir a generar un corrent d'opinió sobre què hem d'ensenyar als nostres fills i joves, amb els ulls posats en la societat present i futura.

Aquest text, on es mostren les reflexions sol·licitades, consta d'una primera part en què fixaré la meva concepció personal sobre el currículum, de manera que el lector pugui saber amb quines lents he llegit el document i, per tant, amb quin enfocament desenvolupo les consideracions que formen el nucli central de les pàgines que segueixen. Aquestes apareixen en un segon bloc expositiu que, al seu torn, es divideix en una valoració general per, després, entrar en les consideracions de caràcter més particular i atendre, així, el que se'm va indicar des de la Fundació Jaume Bofill. Per últim, en una tercera part, exposaré aquells problemes generals que em planteja el debat sobre el currículum i el que s'ha expressat als grups de discussió, tot acceptant que el que es recull al document comentat no esgota el que va poder sorgir en els grups esmentats.

5. Exsecretari general de la Federació d'Ensenyament de CCOO. Confederació Sindical de CCOO.

Concepció sobre el currículum. Enfocament de la lectura del document

Tots tenim una posició ideològica des de la qual fonamentem les nostres opinions al voltant del debat educatiu. Lògicament, això també passa quan el centre del debat l'ocupa el currículum.

La meva aportació particular a la lectura del document, la faig des de la coincidència amb aquells que conceben el currículum com un conjunt de coneixements que han de propiciar una experiència educativa comuna per tots els membres d'una societat, com el nucli cultural bàsic d'una societat en un període històric determinat, com l'única cultura a la qual molts ciutadans tindran l'oportunitat d'accedir, i que es construeix des del màxim consens social i pedagògic.

Per últim, diré que, tot i que la discussió gira al voltant del currículum, se'm fa difícil dissociar el debat sobre què s'ensenya, com s'ensenya, qui ensenya i des d'on s'ensenya. També comparteixo l'opinió que l'ensenyament institucionalitzat és una part de l'educació; que cal una metodologia que faci protagonista l'educand; que els docents són només una part dels actors de l'educació, perquè també eduquen la família, els mitjans de comunicació i, en definitiva, el conjunt social. Tot això porta a la conclusió que el procés formatiu no comença ni acaba en la institució escolar, sinó que la transcendeix, perquè es formalitza en tots els àmbits en què els nens i els adolescents se socialitzen.

Valoració del document

Valoració global

El primer comentari que he de fer, des d'una perspectiva global, és que el document em mereix una opinió molt positiva per dues raons. La primera, pel tema objecte d'estudi, el currículum. Enmig de tanta controvèrsia sobre el sistema educatiu, quan s'aborden les causes del seu suposat fracàs, s'apunten moltes hipòtesis, però poques vegades s'al·ludeix al currículum com una de les més destacables quan, per mi, el *què*

s'ensenya es troba al vèrtex del fracàs del sistema. M'explico: pel que escriu aquestes ratlles, la contradicció fonamental del sistema és aquella que s'estableix entre el perquè s'ensenya (finalitat de l'educació) i què s'ensenya (currículum). Diem que volem ensenyar per una cosa: "afavorir la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia, que constitueixen la base de la vida en comú" (del preàmbul de la LOE) i n'ensenyem altres, que no tenen res a veure, o molt poc, amb l'objectiu que diem que perseguim.

La divergència entre el que ens proposem assolir i els mitjans que posem en marxa per arribar-hi és el que —com apuntava— expressa el fracàs del sistema. M'interessa destacar, a més, que aquest fracàs no té conseqüències homogènies pel conjunt dels nostres infants i joves, sinó que s'expressa com un nou factor de desigualtat en funció del seu origen de classe.

La segona raó que em porta a considerar que el treball que s'ha fet com a molt positiu fa referència a la metodologia emprada. Optar per organitzar grups de discussió, amb una composició que inclou el conjunt social —docents, pares i mares, empresaris...— suposa, d'una banda, ser coherents amb una concepció que —com apuntava abans— comparteixo i que consisteix a considerar que l'educació és responsabilitat de tota la societat i que, per tant, és aquesta societat —amb tota la seva heterogeneïtat— la que ha de determinar què cal ensenyar. D'altra banda, suposa sortir al pas del risc de corporativització del disseny curricular en què es podria haver incorregut, com acostumen a fer els responsables de les administracions educatives, si s'hagués recorregut als professionals —docents i pedagogs— perquè fossin els que dissenyessin les propostes curriculars.

Però, un cop valorats aquests aspectes, la lectura del text m'ha suscitat algunes qüestions que no vull deixar d'exposar en una valoració general.

Hi he trobat a faltar una reflexió col·legiada sobre els fins de l'educació. Fa la impressió que —com que no apareixen explicitats en les opinions recollides al text— es dóna per suposat que existeix un acord sobre quins són, cosa que és suposar molt. Tampoc no apareix cap mena de debat sobre el context en què es desenvolupa l'educació, una

qüestió d'una importància capital, sobretot si tenim en compte que és canviant i que, a més, canvia de manera accelerada.

Igualment, trobo a faltar una reflexió que permeti el contrast entre el que es diu que cal fer i el que es fa a la pràctica. L'esmentat contrast em sembla ineludible ja que, si ens posem a pensar sobre què s'ha d'ensenyar, hem de ser conscients de la realitat de la qual partim, per conèixer els obstacles que haurem de superar.

En aquest sentit, també crec que hi manca una "pluja d'idees" sobre què caldria fer per canviar l'estat actual de les coses.

Per últim, expresso —en forma de pregunta— la inquietud que m'han provocat aquestes absències. Per què no han aparegut aquestes qüestions? No s'han desvetllat al llarg de les sessions de debat que s'han mantingut o, simplement, els participants no els han donat importància? I, si ha estat així, per què no els han donat importància?

No es tracta tant de respondre de manera justificativa aquests interrogants, com de deixar oberta la reflexió sobre què pot voler dir que la discussió dels grups hagi anat per uns camins i no per uns altres.

Alguns comentaris concrets al document

Voldria començar aquest apartat destacant tres formulacions que, tot i que apareixen escampades al llarg del text, em semblen fonamentals. M'identifico amb elles i les considero essencials per definir una determinada concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge:

La definició del context i de les finalitats de l'educació

Deia, més amunt, que aquesta és una qüestió que em sembla capital i que no apareixia als debats. Només apareix en boca del relator. Parteixo d'aquesta citació com a declaració de principis que, per mi, emmarca i ajuda a entendre el conjunt de comentaris i suggeriments que s'aboquen al llarg del document.

> En aquest context en el qual el coneixement ja no és fix i, per tant, abastable i limitable en un interval concret de temps —abans una generació— s'han de desenvolupar unes habilitats congnitives que permetin a l'aprenent desenvolupar uns processos dinàmics d'accés a la informació, de transformació i integració personal d'aquesta en coneixement. Ens trobem en moments en els quals, d'una adquisició lineal dels aprenentatges, hem passat a un model en xarxa.

Suscitar l'interès, el gust per aprendre

Aquesta és una altra de les qüestions que em sembla clau en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, tot i que la considero més relacionada amb el plantejament educatiu i amb les metodologies que no pas amb el disseny curricular. Si no som capaços de despertar el gust per aprendre entre els nens i les nenes, difícilment aconseguirem un aprenentatge significatiu; difícilment aconseguirem que mostrin interès per adaptar la seva formació als canvis que s'anirar succeint al llarg del seu itinerari formatiu ni, encara menys, que tinguin la curiositat per continuar aprenent al llarg de la seva vida. Aquesta idea, amb la qual em sento tan identificat, l'he trobat recollida en la citació següent:

> Els professors que vaig tenir de jove no m'han deixat especials coneixements de geografia, per exemple; el que em van deixar és una sensibilitat, un gust, un no cansar-se, un tenir ganes d'aprendre més. Sí, que crec que això t'ho han de donar de petit, més que coneixements concrets.

Incidència de la metodologia de la investigació sobre els aprenentatges

El relator, tot fent-se ressò de l'opinió expressada pels grups de discussió en parlar de l'alfabetització científica, ens diu:

> Els grups de discussió en els quals s'ha fet referència a aquesta alfabetització, destaquen la importància de la metodologia de treball de les ciències a l'escola i la incidència dels processos d'investigació sobre els aprenentatges.

He volgut destacar aquesta conclusió perquè, tal com passa amb les altres que he esmentat, per mi, es tracta d'una de les claus fonamentals de l'aprenentatge significatiu. Ser capaços d'interrogar-nos sobre el perquè de les coses; establir hipòtesis; investigar, estudiar, comprovar,... per establir la seva possible verificació, em sembla fonamental, tant per aprendre com per tenir i mantenir una actitud crítica i racional davant la vida, cosa que no deixa de ser una de les finalitats de l'educació.

Amb la intenció de respondre el requeriment de la Fundació Jaume Bofill sobre unes *competències bàsiques inicials*, considero que aquestes, d'acord amb el que es presenta al document *Bàsic*, estarien donades per l'alfabetització lletrada; l'alfabetització en llengües estrangeres, on cobra importància el que s'ha expressat als grups sobre els aprenentatges necessaris —encara que siguin essencials— de les llengües que s'han incorporat a la nostra societat; l'alfabetització informacional, la clau de la qual resideix a dotar els nostres infants i joves dels instruments suficients per manejar la informació i poder disposar d'eines que els permetin un aprenentatge més autònom; l'alfabetització numèrica; l'alfabetització científica i la global.

Però, pel que es planteja al document que analitzem, considero que, per les competències bàsiques inicials, també és necessària l'alfabetització artística, que a *Bàsic* apareix com a competència i no com a alfabetització, cosa que no acabo d'entendre bé. També em sembla important incorporar una alfabetització per la salut que inclogui l'esport. Aquesta qüestió no és plantejada pels promotors de l'estudi i, no obstant això, em sembla fonamental per introduir, almenys, dues qüestions rellevants: el coneixement del propi cos i dels hàbits saludables que han de regir la nostra vida, i els elements de satisfacció pels esforços realitzats, de superació i socialització que pot aportar l'esport, sobretot el que es practica en equip.

Per acabar, m'ha cridat l'atenció el poc espai dedicat pels grups de discussió a l'alfabetització científica i l'alfabetització global. No es tracta de desentranyar els motius d'aquest fet, però em sembla que contrasta la importància que donen tots a les alfabetitzacions citades amb el poc espai que els dediquen.

Entre les classificacions suggerides per la Fundació Jaume Bofill, es pregunta per l'educació bàsica al llarg de la vida. Juntament a les alfabetitzacions plantejades com

a bàsiques inicials, entenc que per una formació permanent que permeti adequar-se als canvis que operen en la nostra societat i doni elements per una qualificació més universal i versàtil, caldria incloure l'alfabetització tecnològica, l'alfabetització econòmica i l'audiovisual. Des del meu punt de vista, aquestes alfabetitzacions s'han de situar en aquest àmbit, encara que sigui per exclusió. Les considero bàsiques, enteses com a necessàries per dotar els nostres joves d'instruments que els ajudin adquirir una formació integral que, al seu torn, els permeti una capacitat més gran per interpretar el món i intervenir-hi activament i críticament. Però no considero que puguin situar-se com a bàsiques inicials, si aquest concepte també ha de tenir un correlat amb la cronologia de l'itinerari formatiu de l'alumne.

En tot cas, entenc que aquestes alfabetitzacions poden tenir una expressió en el concepte de bàsic inicial, introduint elements de l'alfabetització tecnològica en l'alfabetització científica, de l'alfabetització econòmica en l'alfabetització global i de l'alfabetització audiovisual en l'alfabetització informacional.

Vull acabar aquest repàs de les qüestions més precises que suscita el document *Bàsic* donant la meva opinió sobre una qüestió que es deriva del plantejament de treball de l'estudi que analitzem.

Considero que alguna de les alfabetitzacions i capacitats proposades s'han d'abordar des d'una perspectiva de bàsica inicial, però des d'una lògica transversal que impregni tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Faig referència a:

L'alfabetització intercultural

> El problema no només és amb relació a la immigració, el problema és conviure, aprendre a conviure, tant és si és d'aquí o és de fora.

Les capacitats cognitives

> Crec que el més important és que siguin persones íntegres, amb humanitat i coneixements.

Les capacitats emocionals

> El primer situa les competències emocionals com a eines per formar una ciutadania compromesa. El segon fa referència a les emocions en l'àmbit personal i col·lectiu. El darrer tracta sobre la construcció permanent de l'alfabetització emocional al llarg de tota la vida.

Passa el mateix amb l'alfabetització per la ciutadania.

He deixat la referència a aquesta alfabetització pel final perquè mereix una menció expressa ja que, recentment, ha estat objecte de polèmica perquè el Ministeri d'Educació ha regulat una assignatura amb aquest títol, en el marc de la darrera reforma educativa aprovada.

Crec que una part significativa dels continguts que pot plantejar-se una alfabetització d'aquesta naturalesa ha de formar part de l'alfabetització global i, en tot cas, la majoria d'aquests continguts no són tant per estudiar i aprendre com per aprendre tot practicant.

Serveixi com a exemple de l'afirmació precedent la formació en els valors democràtics. Qüestions com les regles del joc democràtic, no s'aprenen estudiant el sistema de partits i d'eleccions que la caracteritzen, ni es pot aprendre "empollant" —com diríem col·loquialment— la separació de poders que li és consubstancial. La manera més natural de formar-se en els valors democràtics és practicant la democràcia participativa a l'escola, tot dotant-la d'una estructura que permeti que els alumnes no només coneguin com funciona, sinó que participin en el joc de la representativitat i del respecte a les opinions diferents, cosa que —sens dubte— afavoriria un aprenentatge significatiu i una convivència més harmònica.

També vull posar èmfasi en la contradicció que observo en els nostres responsables educatius que, alhora que dissenyen una assignatura d'educació per la ciutadania, no han tingut cap problema a limitar la capacitat d'organització democràtica dels centres amb una regulació més restrictiva de les competències dels consells escolars

i en les normes per l'elecció de directors, que exclouen —cosa curiosa— els alumnes d'aquests àmbits.

Problemes generals que em planteja el debat sobre el currículum

Un cop presentades les observacions més generals i particulars que em suscita el document, voldria plantejar alguns problemes que em genera el debat sobre el currículum.

En primer lloc, dir que el debat plantejat per la Fundació Jaume Bofill compta amb un inconvenient, derivat de la situació per la qual travessa el sistema educatiu. La valoració crítica d'aquesta situació es pot abordar des de diferents punts de vista, però m'aturaré en tres aspectes que considero rellevants.

El primer, fa referència a la posició de les administracions educatives. Aquestes han tingut l'oportunitat de fer un replantejament significatiu del currículum, ja que ens trobàvem en ple procés de reforma educativa; ben al contrari, han optat per un plantejament continuista, si no conservador, que tanca la possibilitat —si més no per un temps— de promoure un debat amb conseqüències més radicals.

El segon aspecte tracta del que entenc que està íntimament lligat al debat sobre què s'ensenya. El debat sobre el currículum ens ha de dur a qüestionar no només el seu contingut sinó també la seva organització, l'organització del temps escolar, la configuració de l'equip docent, la metodologia pedagògica, el treball en equip dels docents, la pròpia organització i gestió dels centres educatius i la seva relació amb l'entorn on opera. I, tot això, em sembla molt replantejament per una Administració educativa que es limita a gestionar, uns docents que sembla que han esgotat les seves forces de canvi, i un ambient social que pressiona en una direcció conservadora i es mostra més preocupat pels resultats quantitatius que no pas pels canvis qualitatius.

La tercera qüestió, relacionada amb el que acabem de subratllar, fa referència al que anomenaria la *posició apàtico-corporativa del professorat* i les resistències que aquest

estat d'ànim i aquesta actitud suposen a l'hora d'abordar un debat de la transcendència i amb les conseqüències que s'apunten, que no fa altra cosa que qüestionar la seva pròpia acció professional.

Un altre gran problema que observo és el que té relació amb l'ambient social i polític necessari per fer front als canvis substancials en l'àmbit educatiu.

Al principi d'aquest treball deia que comparteixo la tesi, expressada pels qui han participat en els grups de discussió, que el currículum és responsabilitat del conjunt social i que requereix un consens ampli per poder-se obrir camí amb èxit. Doncs bé, al meu entendre, existeix un grau de polarització política que contribueix a generar un estat d'opinió entre la ciutadania que fa pràcticament impossible el consens necessari. Aquesta pressió ambiental fins i tot influeix perquè els responsables educatius siguin més tímids a l'hora de plantejar les seves propostes, o tinguin l'excusa perfecta per emmascarar la seva poca valentia.

Per últim, crec que un debat sobre el currículum, avui, està obligat a contemplar una dimensió supranacional. La conformació progressiva de la Unió Europea com un espai comú, també en l'àmbit educatiu, i la globalització imperant obliguen a tenir present aquesta nova dimensió, si no volem situar les nostres reflexions i propostes fora dels grans corrents europeus i internacionals, que ja marquen el nostre present però que, sens dubte, marcaran el nostre futur.

Comentaris al document. Josep Maria Terricabras[6]

Amb el document que se'ns ha lliurat per preparar aquesta jornada, s'ha fet molta feina i em sembla que molt ben feta.

A mi, el document sobre el qual he treballat em mostra, bàsicament, dues coses: *a*) que els quatre grans apartats en què s'ha dividit la reflexió es toquen, s'encreuen, de

6. Facultat de Lletres. Departament de Filologia i Filosofia. Universitat de Girona.

vegades es complementen, de vegades se superposen; és a dir, la separació temàtica sovint és mantinguda de manera postissa i a efectes només d'anàlisi; *b*) que molts dels elements assenyalats (no tots) no són exclusius d'una edat o d'una època vital determinades sinó que, en graus i proporcions diversos, també es poden anar trobant i reforçant al llarg de tota una vida, encara que necessitin, és clar, un primer moment d'arrelament.

D'aquestes dues constatacions que jo faig, en trec:

a) l'educació bàsica ha de ser global i barrejada: alfabetitzacions diverses, comunicació, coneixements científics i tecnològics, capacitats personals i interpersonals, dinàmiques socials;
b) aquesta educació té un punt d'arrencada en els infants més petits, però ha de continuar al llarg del currículum i, de fet, al llarg de la vida (sobretot en una societat plural, canviant i exigent com la nostra).

Perquè l'educació sigui global i constant (continuada), s'ha de plantejar, segurament, de manera nuclear, és a dir, hi ha d'haver un nucli que compacti molts coneixements, moltes experiències, capacitats i habilitats, un nucli que es vagi expandint tot ell —no de forma lineal sinó simultània— i que algun dia acabi explotant i amarant del tot la persona.

Quin és el millor candidat a nucli bàsic, a nucli primigeni que aglutini i que s'expandeixi? No em sembla que hi hagi cap altre candidat més potent que aquest: el llenguatge. Perquè el llenguatge reuneix allò que, en alguns moments, presentem com a separat (també en el document), però que resulta, de fet, inseparable: el llenguatge és alhora *mitjà* de comunicació i *medi* d'experiències humanes (és alhora *moyen* i *milieu*). El llenguatge no serveix només per comunicar-se, com li passa al telèfon, per exemple. Si només servís per comunicar-se, qualsevol llenguatge podria ser substituït per qualsevol altre i, en darrer terme, només ens caldria tenir un llenguatge que tots acceptéssim que ja fa les funcions de comunicació exigides. (Aquesta idea de llenguatge-telèfon, llenguatge-mitjà, llenguatge-comunicació és la que hi ha al darrere dels que no tenen gran interès a respectar la diversitat lingüística i que creuen que la mort de les llengües

és una desgràcia inevitable, en nom del progrés, i que no pot provocar-nos gaire dol sinó només, potser, un generós cop de cap enrere i un despentinament romàntics.) El telèfon és un mitjà perquè al darrere del telèfon hi ha algú que parla i que podria fer servir altres mitjans de comunicació. Ara bé, al darrere del llenguatge no hi ha ningú, perquè si hi hagués algú aquest també estaria envoltat de llenguatge —si no, ja no seria un algú sinó un ningú. Nosaltres no vivim al darrere del llenguatge amb els nostres pensaments, sinó que els nostres pensaments i nosaltres mateixos vivim *en* el llenguatge: en el llenguatge creixem, pensem, odiem, estimem, esperem, resem, maleïm i callem (perquè callem en el llenguatge, tant quan no enraonem com quan diem segons què); gairebé m'atreviria a dir que "en el llenguatge vivim, ens movem i som", que és el que diu la Bíblia que els humans fem en relació a Déu.

El llenguatge no és solament la bossa de les paraules o la norma de la gramàtica, sinó que és l'espai de les experiències humanes, perquè és en el llenguatge, i amb ell, que aprenem a escoltar i avaluar música, a comptar i a mirar imatges, és en ell i amb ell que aprenem a dialogar i respectar l'altre, que aprenem a odiar, calumniar i matar.

I el primer llenguatge, el llenguatge realment nuclear, és, evidentment, el llenguatge oral, amb el qual s'ha d'experimentar abundosament, però no entès com una experiència oral sinó —si se'm permet— com una experiència verbal! Entenc que els petits —potser no massa petits, però sí petits— haurien de fer experiència del llenguatge, haurien de jugar amb el llenguatge —i només això—, en totes les variants imaginables, durant mesos, potser durant dos anys. Vull dir que haurien de sentir explicar contes i n'haurien d'explicar; haurien de veure pel·lícules i les haurien de comentar; haurien de fer teatre i recitar poesies; haurien de fer descripcions molt exactes i descripcions de situacions còmiques o absurdes; haurien de fer rimes estúpides; buscar paraules sinònimes; enraonar només amb la meitat de l'alfabet o de les vocals; buscar usos diferents a una mateixa paraula; aportar paraules que no entenen; inventar paraules per a usos nous, etc. etc. Això ja ho podrien fer a casa, si tinguessin pares i avis que passen temps amb ells i que, ells mateixos, tenen "consciència lingüística", gust per les paraules, i saben enraonar. (Em sembla, però, que una alfabetització verbal continuada no solament seria un motor extraordinari per a les escoles que ara puguin anar al ralentí, sinó que, a la llarga, acabaria proposant un model d'escola diferent.)

Sí, enraonar molt abans que llegir, perquè enraonar no serveix només per comunicar-se amb altres sinó per entendre's un mateix. Perquè pensar és parlar-se amb comprensió. Aquest procés s'hauria de fer en una o dues llengües (català, o català i castellà, sense barrejar els idiomes en una mateixa sessió). En cap cas ho haurien de fer en un tercer idioma com ara l'anglès, senzillament perquè no ho poden fer: per a un plantejament com aquest, cal tenir sempre un coixí, un entorn d'ús, un sentit de la llengua, que els nostres alumnes poden tenir per al català i el castellà, però no per a l'anglès.

(Deixant de banda si els nostres alumnes tenen un coneixement prou acadèmic de català i castellà, és un fet que la immensa majoria dels nens catalans tenen un coneixement radicalment més potent del català i del castellà que no pas de qualsevol altre idioma. Per què? Perquè han estat sotmesos a immersió o, millor dit, a immersions. Per a tots, la primera immersió és la familiar i de l'entorn; però la immersió social és bàsica i ineludible. Així, els nens catalanoparlants que van a l'escola catalana també estan en immersió lingüística castellana constant, perquè viuen en una societat i tenen contacte amb uns mitjans de comunicació, serveis i institucions, fortament castellanitzats. I, per això mateix, convé que els nens castellanoparlants mantinguin una immersió lingüística catalana molt forta a l'escola, perquè pot ser que, en molts casos, no la trobin enlloc més, si viuen en un entorn ordinari molt castellanitzat. En aquest sentit, el cas de l'anglès és completament diferent: és evident que ni els fills de pares de parla anglesa que viuen a Catalunya no es troben en condicions d'immersió anglesa total, llevat que visquin en situació de gueto expressament buscada i artificialment controlada. Si això passa amb una petitíssima minoria angloparlant, ja es veu que no es pot pretendre que els nens catalans puguin arribar a viure —de moment— una immersió lingüística escolar o social en anglès que, ni de lluny, s'acosti a les que viuen pel que fa al català o al castellà. El trilingüisme, doncs, —desitjat per alguns— haurà de ser forçosament heterogeni perquè, a Catalunya, no hi ha condicions de simetria entre els casos del català i del castellà, per una banda, i el cas de l'anglès per l'altra.)

Si volem que els infants accedeixin algun dia a un pensament complex, han d'accedir, primer —i bé—, al llenguatge i a la complexitat lingüística. Formulat d'una manera ben simple —i alhora ben exagerada—, però certa: per què és tan infreqüent, entre

nosaltres, trobar persones que tinguin un pensament modulat i afinat? Resposta: perquè no saben fer oracions de relatiu.

El que en el document s'anomena *alfabetització lletrada* no consisteix solament a adquirir les quatre competències esmentades (parlar, escoltar, llegir i escriure), sinó sobretot la més bàsica, la subjacent a totes elles: entendre. Hi ha nens —i adults, però ara posem-nos de banda— que parlen sense saber què diuen, que escolten o llegeixen sense entendre res, que escriuen sense cap sentit (els pares i docents podem referir casos i casos d'un ús del llenguatge no solament erroni sinó artificial o buit).

Tota l'alfabetització posterior (audiovisual, informacional, numèrica, científica, etc.) depèn de l'alfabetització verbal. En particular, l'alfabetització audiovisual és (excellentment) complementària, però només complementària. I segons què complementi (vull dir, segons quin sigui el nucli verbal sobre el qual es construeixi), ella mateixa serà més pobra, més discreta, més superficial.

Aquí em sembla particularment important l'alfabetització científica (amb molts usos científics ja apresos, és clar, en la primeríssima fase d'alfabetització verbal, tal com hem vist). Estem en l'època més científica de la història, però això no implica pas que els ciutadans —escolaritzats, graduats i (in)convenientment egressats i tot... quina paraula tan horrorosa—, tinguin un coneixement adequat del paper de la ciència en les seves vides i un sentit científic suficientment desenvolupat. Això ho demostren cada dia l'èxit creixent de les paraciències, dels tarots —sovint usats més enllà de l'entreteniment—, de les màgies —blanques i negres—, dels rituals ocults, fins i tot de la ciència-ficció —que sovint no apareix com una ciència il·luminada sinó com una mera al·lucinació pseudocientífica— i de molts altres exercicis d'ignorància repintada.

L'alfabetització científica comporta estar al nivell de la cultura de l'època, també a través de la ciència, comporta saber-ne els límits, comporta entendre la distinció entre "causes" i "raons", comporta entendre que, d'explicacions, n'hi ha de moltes menes —és a dir, que "explicació" pot voler dir moltes coses— i comporta que no cal arribar sempre a una explicació.

L'alfabetització tecnològica ha d'ajudar a explotar adequadament els recursos de l'alfabetització científica. Tot just a la segona meitat del segle XX, la tecnologia s'ha independitzat de la ciència, pel que fa a autonomia, recerca i generació de coneixements i recursos. És evident, per exemple, que s'ha de facilitar —no sé si els grans els ho ensenyarem, però sí que els ho facilitarem, o no— que els alumnes transitin per les autopistes de la informació i per internet. Perquè el trànsit, però, els doni coneixement, cal que ja n'hi aportin molt. La tecnologia és una inversió: si no s'hi posa, no se'n treu res, o se'n treu un gaudi mínim i fugisser.

Les capacitats cognitives i metacognitives s'han incoat ja nuclearment amb el domini del llenguatge, que ha d'ajudar a gestionar la incertesa. Al capdavall, les ciències cognitives —i particularment l'anomenada intel·ligència artificial— ens han ensenyat que allò que caracteritza el pensament humà —en la majoria de casos de la nostra vida i, és clar, en els més importants— és que es tracta d'un pensament vague, imprecís, no —com havíem cregut des de Plató— d'un pensament precís, "crisp". (Tècnicament, el pensament precís té una base binària, de "sí o no", mentre que el pensament vague té una base gradual i graduada, que es mou en l'interval "entre sí i no".) La capacitat de gestionar bé el pensament imprecís és d'una importància extraordinària en la formació de nens i joves —futurs ciutadans desitjablement autònoms— perquè és una bona via per rebutjar el dualisme o l'essencialisme (acceptables només si són instrumentals) i el fonamentalisme.

Aquest punt em porta ja al conjunt de capacitats relacionades amb l'estructura personal, la responsabilitat ètica i social. Sobre tot aquest complex immens, només voldria fer tres apunts:

1) Recordar que la formació global significa una formació no escindida, ni des del punt de vista de les capacitats intel·lectuals i les emocions (intel·ligència emocional i emocions intel·ligents), ni des del punt de vista de la relació ment-cos.
2) Recordar que, per a l'educació, l'experiència és clau. Les coses més importants de la vida són les que s'*aprenen* sense que ningú te les *ensenyi*, però no, és clar, sense que algú te les *mostri*.

3) Recordar que l'aprenentatge del propi paper en la societat és l'aprenentatge *alhora* de *a*) la substituïbilitat (tractar-se un mateix com un altre, posar-se en el lloc de l'altre, autocrítica, humor) i de *b*) la insubstituïbilitat (respecte, admiració, art, valoració d'allò considerat inútil —o examen dels límits del que és útil— i descobriment del fet que cadascú ocupa un lloc únic en la xarxa de drets i deures).

Em sembla que tot això implica canvis radicals i bàsics en la formació dels docents. Perquè ells, de manera ben particular —però no exclusiva—, han d'ajudar a entendre a nens i joves que, en tots els camps, capacitats i alfabets, el més bàsic a la vida és decidir-se per ser del grup dels que escalfen, no dels que esclafen.

Relatori de la discussió. Emília Molas[7] i Ramon Francolí[8]

Introducció

El grup coordinador del projecte "Bàsic. Sabers fonamentals, competències clau" ha previst, en el seu desenvolupament, la preparació i realització d'una jornada de treball a Can Bordoi. Els objectius de la jornada han estat analitzar, valorar i revisar el document de conclusions provisional elaborat pel grup coordinador, així com debatre els comentaris i consideracions personals referents al projecte realitzats per quatre experts.

El seminari ha comptat amb la participació del coordinador del projecte, dels membres del grup coordinador, de diversos representants del grup de suport, dels membres de la unitat de gestió i, com ja s'ha esmentat, de quatre experts. La jornada s'ha organitzat en dues sessions: una al matí i una a la tarda. Ambdues sessions han mantingut la mateixa estructura. D'entrada, s'ha fet una taula rodona i, consecutivament, el debat respectiu.

Una intervenció especial del coordinador del projecte, Cèsar Coll, va servir per obrir la jornada i per orientar i centrar la dinàmica de la discussió. En aquesta introducció,

7. IES Jaume Huguet. Valls.
8. Escoles Pies de Catalunya.

es va destacar que l'objectiu era centrar-se en els elements substantius del projecte, és a dir, en les seves dimensions més rellevants.

Elena Martín i Joan Badia han iniciat la sessió matinal amb la presentació dels seus comentaris referents al document provisional de conclusions. En la sessió de tarda, J. M. Terricabras i F. Lezcano han estat els encarregats d'exposar les seves aportacions personals. En finalitzar cadascuna de les taules rodones, els membres del grup de suport, en l'espai de debat, han discutit els treballs presentats pels experts i han manifestat la seva opinió sobre el document elaborat, tot proporcionant elements de contrast per enriquir-lo.

El present informe té com a finalitat tractar el desenvolupament, resultats i principals conclusions dels debats posteriors a les dues taules realitzades. Més que dur a terme un registre detallat i seqüencial de les exposicions i els debats presentats, en aquesta relatoria s'ha optat per recollir els grans temes que van concitar l'atenció dels participants i els consensos que es van generar al voltant de cadascun d'ells; ja sigui com a expressió d'inquietuds, ja sigui com a identificació d'assumptes crítics o com a definició i ratificació de possibles línies d'acció.

Síntesi i ponències

Primera taula

Ponents: Elena Martín i Joan Badia
Moderadors: Miquel Àngel Essomba i Maria Masip

Elena Martín ha dissertat, fonamentalment, sobre dues de les dimensions fonamentals proposades en el projecte: bàsic imprescindible/bàsic desitjable i responsabilitat escolar/corresponsabilitat social. Joan Badia ha ofert una visió enriquidora de la recerca, a través d'unes consideracions generals del projecte i, posteriorment, s'ha centrat en la revisió del text a partir d'una anàlisi crítica sobre les diverses alfabetitzacions i aprenentatges.

Segona taula

Ponents: Josep M. Terricabras i F. Lezcano
Moderadors: Raül Manzano i Juli Palou

En la seva ponència, Josep M. Terricabras ha fet especial menció al fet que l'educació bàsica (global, interdisciplinària i de continuïtat) ha de ser treballada com un element nuclear (experiències compactades), en contínua expansió al llarg del procés d'aprenentatge, l'element central del qual és el llenguatge. Un llenguatge que és mitjà i medi de les experiències humanes. Fernando Lezcano ha incidit principalment en el desplegament del currículum que, segons el seu parer, ha de ser un element fruit del consens entre tots els agents implicats i que ha d'incidir en les capacitats analítiques (llengua i matemàtiques) i en l'alfabetització informacional. Va mostrar el seu desacord amb el tractament aplicat que es fa de l'educació per la ciutadania.

Les dues taules van propiciar un debat ampli entre els participants. Les exposicions i deliberacions van cobrir un panorama complet, que va incloure els temes següents com a nuclis detonants de les discussions:

1. La metodologia qualitativa, de tall descriptiu–interpretatiu, emprada en el treball.
2. Els àmbits en què es proposa identificar i descriure les competències clau i els sabers fonamentals associats.
3. Les competències clau i els sabers fonamentals identificats.
4. Les dimensions rellevants que cal tenir en compte en el procés d'identificació i descripció de les competències clau i dels sabers fonamentals associats.
   4.1. La distinció, dins del currículum escolar, entre els continguts i les competències que han de ser considerats bàsics imprescindibles o bàsics desitjables.
   4.2. Els aprenentatges bàsics assolibles en l'educació bàsica o al llarg de la vida.
   4.3. Els diferents nivells de coresponsabilitat en el procés educatiu.
   4.4. L'articulació de què és global i què és local en la definició del currículum escolar.
5. Aspectes diversos que actuen com a marc de condicions per al currículum.
6. Els temps i l'oportunitat d'aplicació de les conclusions del document. Incidència en el desplegament curricular.

1. La metodologia qualitativa, de tall descriptiu–interpretatiu, emprada en el treball

Han estat nombroses les contribucions que han ressaltat l'encert del procés i la metodologia en què s'ha basat el treball. Un procés obert a la participació, a les opinions i aportacions de tota la societat civil, més enllà de l'àmbit estrictament acadèmic, palesa una concepció del currículum com a projecte social. Les intervencions sobre aquesta temàtica assenyalen que la responsabilitat de definir un currículum no és només dels professionals de l'educació sinó que també és social i, conseqüentment, cal trobar vies d'articulació i espais d'intervenció amb tots aquells agents que tenen incidència real en la creació de "cultura pública". Ha estat una metodologia de treball on s'ha donat veu a molts agents que són receptors i usuaris del procés educatiu i s'ha defugit l'opinió gremialista.

Tanmateix, d'aquest treball, es desprèn que algunes qüestions de tipus metodològic relacionades, per exemple, amb la pròpia estructura dels debats de grup, la tipologia i orientacions de preguntes, les característiques dels grups, etc. poden haver estat determinants en alguns dels resultats obtinguts. Així doncs, van sorgir diverses reflexions quant a un enfocament crític de la metodologia i una autoavaluació del procés.

Durant el transcurs de la sessió, es van expressar diverses contribucions demostratives del valor que potser caldria atorgar als silencis i a les omissions de temes que s'evidencien en les anàlisis de les aportacions obtingudes en els grups de discussió. És en aquest sentit que es va afirmar la complexitat que suposa dialogar amb les veus, matisar allò que han volgut expressar, en el context on ho han realitzat, però sense sentir-los directament a ells.

2. Els àmbits en què es proposa identificar i descriure les competències clau i els sabers fonamentals associats

La primera delimitació dels àmbits competencials en termes d'alfabetitzacions es presenta reformulada en el document de conclusions provisionals. En conseqüència, es destaca l'encert d'agrupar els diferents àmbits en quatre grans apartats, perquè aporta

molta més cohesió i sentit al conjunt de les aportacions recollides en els grups de discussió. No obstant això, es proposa justificar millor els criteris emprats per definir i delimitar el concepte d'alfabetització i de capacitat. Una mostra de la necessitat d'aquest aclariment és la utilització del terme *capacitat* vers el d'*alfabetització* en el grup que recull les competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals.

Tot i que es tractava de centrar-se en el concepte d'alfabetització com a instrument metodològic útil per definir aprenentatges bàsics, es van assenyalar algunes possibles omissions com ara, la capacitat de l'alumne per explicar i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge viscut.

Els participants van expressar la seva satisfacció vers l'estructura emprada per presentar la informació perquè és la mateixa en els quatre grups d'àmbits competencials i, per tant, facilita la lectura i la consulta del document. La realització d'aquest segon nivell d'anàlisi matisa i amplia la primera fase d'anàlisi descriptiva. No obstant això, es remarca la diferència en els estils que s'han emprat per abordar les anàlisis dels quatre àmbits competencials. D'una banda, es clarifiquen més els nuclis de sabers en les competències vinculades a la informació i la comunicació i els relacionats amb la ciència i la tecnologia i, de l'altra, es mostren algunes repeticions en els aspectes destacables i les síntesis que s'anomenen en els grups competencials d'adquisició de capacitats personals i en les relacionades amb el funcionament de la societat, on potser es podria realitzar una feina de simplificació per una millor lectura del text.

El fet d'abordar els àmbits competencials en termes d'alfabetitzacions serveix per trencar l'àmbit de matèria i d'assignatura i situar l'èmfasi en el domini funcional. Malgrat que en el document s'han treballat les alfabetitzacions en blocs separats, això no ha de comportar l'establiment de la relació alfabetització-assignatura-matèria curricular.

En relació a una possible organització curricular dels sabers i les competències, es va plantejar una proposta que suscitava tres grans àmbits o blocs. Un primer bloc que contenia els aprenentatges i alfabetitzacions relacionats amb el jo persona (cognitiu, emocional i relacional). Un segon bloc al voltant del nosaltres (informacional, global,

públic, ciutadà) i, finalment, el bloc modulador, on hi ha explicitats els diferents tipus d'alfabetitzacions que tenen incidència en cada un dels blocs anteriors, (audiovisual, científic, numèric, lletrat). La proposta presenta força similituds amb l'estructuració del currículum d'educació infantil de la LOGSE.

3. Les competències clau i els sabers fonamentals identificats

En el document, no ha quedat prou ben resolta la distinció entre competències i sabers fonamentals, possiblement perquè les aportacions dels grups de discussió se centren, fonamentalment, en la formulació de capacitats, però no en la dels sabers factuals. S'han assenyalat moltes competències i molt pocs sabers.

El conjunt de competències esmentades pels membres del grup de discussió posa de manifest la presència desigual dels aprenentatges relacionats amb les diferents alfabetitzacions. Ara bé, en la sessió de treball, no es va renunciar a plantejar un esquema dels sabers i competències més fonamentals en la societat actual. D'una banda, les alfabetitzacions relacionades amb la llengua, les matemàtiques, les tecnologies de la informació i la comunicació i les llengües estrangeres; de l'altra, les competències sobre el saber estar i el saber ser, la socialització, els valors.

La definició d'algunes competències han quedat ambigües o poc concretes, en alguna alfabetització. Es constata la interrelació que presenten moltes competències i la problemàtica d'elaborar un currículum de competències transversals que, alhora, incorporés les competències i els sabers.

4. Les dimensions rellevants que cal tenir en compte en el procés d'identificació i descripció de les competències clau i dels sabers fonamentals associats

Els moderadors van animar els participants a centrar el debat en la lectura i interpretació del document, des del punt de vista de les dimensions: distincions entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable; educació bàsica i educació al llarg de la vida; responsabilitat de l'escola versus responsabilitat compartida amb altres agents; local versus universal o global.

Algunes de les intervencions assenyalaven que era necessari estudiar i aprofundir el sentit de les dimensions, amb el propòsit d'enriquir les conclusions del projecte. Es va suggerir completar el document amb els resultats que es podrien obtenir d'una anàlisi dimensional transversal a totes les alfabetitzacions, és a dir, com cadascuna de les dimensions s'han abordat des de totes les capacitats. Per contra, es va mostrar un cert desacord amb la funcionalitat que han presentat les dimensions per seleccionar competències i sabers.

La distinció, dins del currículum escolar, entre els continguts i les competències que han de ser considerats bàsics imprescindibles o bàsics desitjables

La proposta de la dimensió bàsic imprescindible-bàsic desitjable va ser sotmesa al criteri dels assistents i se'n va despendre que no ha acabat de quedar ben definida al llarg de l'estudi ni en els debats posteriors. Potser s'han assenyalat moltes competències i encara caldria ser més precís i veure quines serien prescindibles.

Un del punts de partida del projecte per distingir les competències que han de ser considerades bàsiques imprescindibles de les desitjables és tot el que faci referència amb l'exclusió social. En tots els grups de discussió, va quedar molt palesa la necessitat de formar persones que siguin competents a l'hora solucionar els problemes i situacions de la vida quotidiana. Però, paradoxalment, els grups no van matisar amb prou força quins eren els continguts i competències fonamentals que cal garantir que s'adquireixin perquè una persona pugui disposar de tots els elements que li han de facilitar una plena incorporació a la vida en societat.

Diverses contribucions coincidien a fer un enfocament crític sobre aquesta dimensió, perquè està sotmesa al projecte social, cultural i ideològic que es vulgui promoure: imprescindible per quin model de persona i societat, desitjable per assolir què.

Els aprenentatges bàsics assolibles en l'educació bàsica o al llarg de la vida

Respecte d'aquesta dimensió, l'opinió generalitzada ha estat la dificultat per discernir entre les necessitats formatives i d'aprenentatge assolibles en el període de l'escola-

ritat inicial bàsica i obligatòria, i les que es poden satisfer en períodes o moments posteriors.

Els aprenentatges bàsics no són únicament assolibles en l'escolaritat obligatòria, sinó al llarg de la vida de les persones. Les competències clau de les diferents alfabetitzacions han de poder ser treballades, de forma transversal i continuada, al llarg de tota l'escolaritat. No només és qüestió d'ensenyar, sinó, sobretot, és qüestió de pràctica aplicativa.

En el currículum, hi estan recollits determinats continguts, però en poden faltar d'altres, de la mateixa manera que no tot pot encabir-se en el currículum de l'escolarització obligatòria i cal pensar en la postobligatòria. Els participants en la sessió van expressar una inquietud generalitzada sobre aquest assumpte, que comporta seriosos problemes a efectes d'avaluació i d'acreditació.

Es va plantejar la necessitat de relacionar el bàsic imprescindible amb les finalitats terminals de l'ensenyament obligatori. Quins elements cal incloure en un ensenyament bàsic i obligatori terminal, en el sentit que ens permeti discernir la finalització d'una etapa, i quins són, a més a més, propedèutics, necessaris i també bàsics per a la continuació d'altres estudis. De la discussió, se'n va desprendre que, si ens referim a l'educació escolar, el sentit és que els alumnes facin uns aprenentatges que els permetin seguir construint la ciutadania en la seva pràctica quotidiana. Però, l'educació bàsica no acaba en l'educació inicial obligatòria, i el concepte de ciutadania s'amplia i es reconstrueix de forma continuada al llarg de la vida. S'ha de poder concretar si quan es parla de finalitats i es diu bàsic i obligatori ens estem referint a allò que únicament ens ha de servir per viure i conviure i al que ha de tenir a disposició qualsevol ciutadà inserit en el procés educatiu, o fixem uns altres límits i parlem sols d'un bàsic i imprescindible per a la continuació dels estudis. La feina realitzada en els diferents grups no acaba de concretar a què ens estem referint i seria bo poder-ho discernir, ja que aquesta seria una bona orientació pel desplegament dels currículums.

Els diferents nivells de coresponsabilitat en el procés educatiu

Aquest és un tema estretament relacionat amb l'anterior, que afecta especialment la capacitat dels agents educatius i la de les institucions per respondre amb eficiència als canvis i demandes de la societat actual.

Durant el transcurs de la reunió, es va abordar la necessària responsabilitat compartida entre l'educació escolar i altres escenaris educatius. Pel que fa a aquest tema, es constata que l'educació escolar és cada vegada més conscient de les pressions que s'imposen sobre aquest sector, però també queda evidenciat que no hi ha unes polítiques educatives suficients ni completament generalitzades que fomentin la capacitat d'establir xarxes operatives amb altres actors i contextos.

Els participants coincideixen a assumir la rellevància del context familiar, però ratifiquen que, quan la família no es pot coresponsabilitzar en l'educació, no és únicament el context escolar qui ha de compensar els dèficits, sinó que cal exigir a les administracions públiques que assumeixin la part de responsabilitat que tenen, tot preveient mesures que ordenin tots els àmbits implicats en les experiències educatives i formatives. Es recomana el ferm compromís del municipi, de la comunitat i de les xarxes locals per desplegar polítiques educatives que evitin l'exclusió. Tot i ser un procés lent, ja hi ha experiències localitzades en plans comunitaris i d'entorn.

Cal reconceptualitzar el sistema educatiu, entès com una suma de tres subsistemes: el sistema escolar, el sistema de xarxa social (entorn familiar, administracions locals, tercer sector) i l'espai educatiu convivencial (infraestructures, mitjans de comunicació, etc.). El camí és el diàleg i el coneixement mutu entre tots els subsistemes que s'hi inclouen, tant els contemplats en l'educació formal com en la no formal.

És fonamental que els poders públics comptin amb criteris que els permetin regular racionalment l'administració dels escenaris i agents educatius que hi intervenen, millorar les seves activitats i ser objecte de seguiment i control.

No obstant això, en el concepte de societat educadora, els participants van manifestar una certa inquietud vers algunes equivalències que, sovint, s'expressen i que no sempre

són certes. La primera és confondre la societat educadora amb les seves institucions. No és una línia d'acció real perquè la societat actual no està tan clarament articulada i organitzada i, a més, els ciutadans poden no sentir-se representats per les seves institucions. La segona, creure que aquestes institucions poden dir als seus professionals i ciutadans el que poden o no poden fer. Malgrat que es defensava la idea de ciutat educadora —entesa com a context ampli— i integradora de tots els sistemes, es reivindicava la necessitat d'anar més enllà de les institucions; es reivindicava que fossin els propis ciutadans els que s'organitzessin millor i que es creés una altra xarxa que, actualment, fa falta i la que hi ha està empobrida. Dit d'una altra manera: la clau no radica tant en les responsabilitats de les administracions i dels poders públics, sinó a generar una hegemonia cultural que pressioni els poders públics i els mitjans de comunicació.

La discussió sobre el poder dels mitjans de comunicació va ocupar una part central del debat sobre aquest punt. En termes generals, es formula la dificultat d'exigir, ordenar i controlar els mitjans de comunicació, perquè no és clar fins a quin punt tenen l'obligació de presentar un caire educatiu. D'això, es conclou que no podem esperar que es converteixin en instruments educatius, encara que sí que poden esdevenir espais de col·laboració en la formació, amb un millor ús i gestió de la informació.

En el seu conjunt, el seguit de qüestions relacionades amb els espais de responsabilitat de tots i cadascun dels agents que intervenen en el procés educatiu i la necessitat de mecanismes de control sobre les diferents intervencions, insistien en la responsabilitat compartida entre l'educació escolar i altres escenaris educatius. Contràriament, l'esforç per acotar els aprenentatges l'assoliment dels quals és responsabilitat principal de l'educació escolar i aquells en què l'educació escolar només té una funció complementària mostrava resistències.

L'articulació de què és global i què és local en la definició del currículum escolar

Tot i que el document constata la força limitada amb què la dimensió local/global ha estat objecte d'atenció en els grups de discussió, trobem diverses contribucions que mostraven certs desacords amb aquesta conclusió. En primer terme, els biaixos

metodològics i, molt especialment, la formulació de les preguntes. En segon terme, el posicionament actual —que comparteix un ampli sector de la societat— quant a la necessitat de superar la dicotomia del que és local i global.

Algunes intervencions deixaven constància de les poques aportacions que es feien als grups sobre temes més propis de la nostra realitat (llengua i cultura). Això pot ser entès com a superació de la fase de recuperació —i, per tant, no cal dotar de més espais ni rellevància en els continguts—, o com una no importància del tema —la qual cosa seria signe de pèrdua en el currículum i, per tant, demanaria un espai d'atenció preferent—; i, alhora, caldria saber si l'omissió és perquè no hi ha la percepció que els aspectes més "locals" no hagin de ser considerats bàsics i imprescindibles.

Interconnectada amb el discurs sobre els *mass-media,* va sorgir una nova mirada reflexiva de la dimensió global /local. Actualment, els mitjans de comunicació possibiliten que el global arribi al local de manera pràcticament natural i a l'inrevés; per tant, s'obre una perspectiva de redefinició sobre on tenen lloc els processos educatius. Ha quedat enrere una visió de la dimensió centrada en termes de proximitat, de manera que ha canviat el que s'entén per global (un jove pot estar interconnectat amb tot el món) i local (pot no conèixer els seus veïns d'escala).

5. Aspectes diversos que actuen com a marc de condicions per al currículum

Malgrat que la coordinació del projecte refermava que és possible centrar el debat curricular en *el què* (no destriar són excuses per no concretar-lo), una part de les discussions van abordar aspectes diversos que tenen una rellevància com a marc de condicions per al currículum.

En general, els participants van introduir elements relacionats amb el *per a què*, *qui*, *com* i *on*. Saber respondre a aquestes qüestions, saber-les contextualitzar (els *qui* i els *on* poden fer variar l'aplicatiu del propi currículum), demana una certa revisió del mateix sistema educatiu. Una revisió que passa per la pròpia autonomia i gestió dels centres, per un canvi mental necessari en els experts, per poder discernir allò més essencial que cal fer, pels propis processos de formació inicial i continuada dels docents i per la creació d'espais de relació i intercanvi, que incitin a una reflexió continuada

i al propi procés de valoració-avaluació del que es fa, per no caure en les rutines, en seguir fent el mateix.

Si el que es pretén és un individu competent, que no ha de ser una suma d'alfabetitzacions, cal donar més importància a allò més bàsic, a la selecció, el discerniment i el criteri. I perquè això sigui possible, també ens cal un docent que sàpiga seleccionar, discernir i construir criteri.

6. Els temps i l'oportunitat d'aplicació de les conclusions del document. Incidència en el desplegament curricular

D'aquest treball, es desprèn que s'ha obert un camí de diàleg entre diferents agents. El document és molt útil i llegible i pot donar peu a treballs de continuïtat posteriors. És un projecte independent que ha incidit en la necessitat d'establir un procediment normalitzat que permeti revisar i actualitzar el currículum escolar de forma periòdica i sistemàtica, a partir de processos igualment periòdics i sistemàtics de reflexió i d'avaluació. És important observar que molts dels participants van insistir que calia trobar el moment oportú de publicació d'aquest document perquè pogués incidir en el debat curricular.

Els assistents, al llarg de la sessió de debat, van apuntar algunes línies o estratègies d'actuació per enfortir i ampliar el treball desenvolupat:

- Publicar una versió reduïda, simplificada i entenedora del document, adreçada a un públic que no és professional de l'educació.
- Buscar complicitats i diàleg amb altres instàncies i subsistemes (lleure, família, món local, etc.) que, tot i que segurament no ho fan amb el mateix nivell d'intencionalitat, també adopten processos reflexius sobre el que val la pena ensenyar i aprendre. En aquest sentit, el document ajuda a tornar a trobar vies per reformular el currículum d'una manera conjunta amb els representants de diversos sectors.
- Fer arribar demandes concretes a altres àmbits —de la manera més pertinent i funcional possible— per fomentar el suport i la col·laboració en el procés educatiu.

- Reflexionar sobre les implicacions que comporten els processos de coresponsabilitat: són llargs, impliquen canvis de sinèrgies i exigeixen escoltar i deixar fer.
- Regular molt més els serveis anomenats educatius, reclamar que es repensi molt més tot el que comporta l'adjectiu educatiu.
- Explicitar les situacions educatives òptimes per al desenvolupament competencial. És complicat poder reflexionar sobre què cal aprendre i què cal ensenyar, sense aproximar-se al com fer-ho. Les situacions per aprendre competències no són les mateixes que per aprendre continguts específics escolars o curriculars. Seria molt convenient que el treball pogués explicitar públicament alguns exemples de les situacions educatives òptimes per al desenvolupament competencial. De retruc, veuríem que aquestes situacions no són específiques de l'escola, sinó que travessen altres contextos, agents i institucions i que, per tant, aquest disseny transversal faria més notòria la necessitat que aquestes situacions siguin compartides.

Segona part:

El què i el per a què en l'educació escolar. Criteris i referents per repensar el currículum

4 El *bàsic imprescindible* i el *bàsic desitjable*: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica

Cèsar Coll

Sobre la necessitat d'un replantejament del concepte *bàsic* en el currículum de l'educació bàsica

Els processos d'actualització i revisió curricular han estat presidits tradicionalment al nostre país per una lògica acumulativa caracteritzada per la introducció de noves matèries o assignatures i de nous continguts cada cop que s'han produït canvis socials, culturals, polítics o econòmics d'una certa rellevància o que hi ha hagut avenços científics i tecnològics importants. L'aplicació reiterada d'aquesta lògica als processos de canvi curricular successius que s'han donat al nostre país en les quatre dècades darreres ha comportat la incorporació a l'educació escolar d'un volum creixent d'objectius i de continguts d'aprenentatge, fins a configurar un currículum clarament sobredimensionat i sobrecarregat. Fins a tal punt és així que, d'acord amb una opinió prou estesa entre el professorat i altres membres de la comunitat educativa, és totalment impossible que el currículum que tenim actualment pugui ser efectivament treballat als centres i a les aules en tota la seva amplitud.

Les implicacions negatives d'aquesta situació han estat assenyalades i denunciades moltes vegades. Un currículum escolar sobrecarregat provoca sentiments de fracàs i baixa autoestima en l'alumnat —que se sent incapaç d'assimilar tot allò que el currículum oficial diu que hauria d'aprendre— i sentiments de frustració en el professorat —que per més que s'esforci no arriba a poder ensenyar a l'alumnat tot allò que se li demana i

se li exigeix que ensenyi. Però la sobrecàrrega del currículum no és només un dels factors responsables de l'aparició de sentiments de rebuig i de frustració, respectivament, en sectors relativament amplis del professorat i de l'alumnat. Sabem també que, entre altres efectes negatius, un currículum escolar sobrecarregat contribueix a reforçar l'ús de metodologies d'ensenyament transmissives; és un obstacle per a la generació i el desplegament d'experiències d'innovació i renovació pedagògiques; planteja dificultats gairebé insuperables en la realització d'un aprenentatge significatiu dels continguts escolars; és una font important de desigualtats educatives per la via d'una selecció dels continguts efectivament ensenyats als centres i a les aules, vinculada a l'origen sociocultural de l'alumnat i de les seves famílies; i comporta una dificultat afegida per a la posada en marxa de mesures d'atenció educativa a la diversitat.

Tanmateix, actualment i un cop més, els processos de revisió i actualització curricular tornen a estar sotmesos a fortes pressions per incorporar nous objectius i nous continguts. D'una banda, i com a conseqüència de les exigències plantejades per l'anomenada "societat de la informació" (globalització o mundialització econòmica i cultural, domini creixent de la cultura i del llenguatge audiovisuals, ubiqüitat de les TIC, etc.), són nombroses les veus que reclamen amb insistència que l'escola incorpori l'ensenyament de nous continguts i que garanteixi que l'alumnat pugui adquirir i desenvolupar noves competències durant l'educació bàsica. D'altra banda, i com a conseqüència de l'aparició de noves necessitats socials (moviments migratoris i generalització dels escenaris multiculturals, canvis en l'organització dels sistemes de producció, canvis en els models familiars, noves demandes de formació des del món del treball, desenvolupament del sector dels serveis, preocupació per la salut i la conservació del medi ambient, etc.), es demana igualment que l'escola assumeixi nous objectius i noves responsabilitats en l'educació i formació de les persones. I tot això en el marc d'un sistema educatiu caracteritzat, des del punt de vista curricular, per l'existència d'un currículum ja sobrecarregat i inabastable.

La temptació de respondre una altra vegada a aquestes pressions ampliant el currículum —és a dir, incorporant els nous objectius, les noves competències i els nous continguts d'aprenentatge al currículum escolar sense procedir a una reducció simètrica i a una reestructuració dels que ja hi són presents— és gran. Especialment si tenim en compte

les dificultats de les administracions educatives per fer front als moviments corporatius sectorials que, tant en el professorat com en altres col·lectius socials, generen inevitablement propostes de reducció i reestructuració dels continguts en qualsevol àmbit del currículum. El problema, però, és que l'horari escolar no és una goma elàstica, no es pot estirar més, no es pot ampliar més. Difícilment podem continuar actuant com si ignoréssim que la simple ampliació del currículum escolar o la incorporació de nous continguts no és una resposta adient a les noves, i no tant noves, necessitats educatives i de formació. Tal vegada sigui una resposta còmoda, ja que respon aparentment a les urgències i demandes socials, és fàcil d'explicar a l'opinió pública i no costa gaire d'implementar (almenys sobre el paper, ja que n'hi ha prou amb elaborar un nou decret de currículum). Ara bé, sabem de sobres que procedir d'aquesta manera no serveix per gaire, excepte per sobrecarregar encara més un currículum ja impossible d'abastar i, conseqüentment, per reforçar les dificultats i els problemes que, com abans esmentàvem, es desprenen inevitablement d'un currículum sobrecarregat. Així doncs, tot sembla indicar que la solució no passa, o no passa només, per incorporar nous objectius, nous continguts i noves competències al currículum escolar. És necessari, a més, qüestionar l'idoneïtat i la necessitat dels continguts que actualment hi estan inclosos i procedir, a partir del resultat d'aquesta interrogació, a una revisió i reestructuració en profunditat del currículum escolar. Aquesta revisió comportarà amb tota seguretat la incorporació al currículum escolar de nous aprenentatges que ara no hi són presents, però també inevitablement la renúncia i la reformulació d'alguns que ara hi són.

La necessitat de redefinir què és bàsic en l'educació bàsica s'ha instal·lat amb força en la reflexió i el debat pedagògics contemporanis. Actualment hi ha un acord ampli a l'hora de considerar que en aquest inici del segle XXI estem sent testimonis d'un seguit de canvis —socials, polítics, econòmics, demogràfics, científics, tecnològics i culturals— que estan transformant en profunditat l'educació en general i l'educació escolar i formal en particular. Aquesta transformació no afecta només el *quan*, l'*on* i el *com* s'aprèn, sinó també el *què* i el *per a què*. Les transformacions en els dos primers aspectes (*quan* i *on*) es vinculen a alguns dels eixos que, en aquest mateix informe, proposem tenir en compte en el moment de reflexionar, debatre i prendre decisions sobre el currículum de l'educació bàsica: la importància creixent de l'aprenentatge al llarg de la vida, enfront de considerar els primers anys de la vida com a període educatiu i de

formació únic o gairebé únic (capítol 5), i l'existència d'una multiplicitat d'escenaris i agents educatius la influència dels quals convergeix en el desenvolupament, l'educació i la formació de les persones, enfront del protagonisme absolut atorgat sovint a les institucions escolars i al professorat com a escenaris i agents educatius respectivament (capítol 8). Les transformacions relatives al tercer aspecte (*com*) estan relacionades amb qüestions de metodologia didàctica i no són objecte d'una atenció específica en aquest informe, tot i la importància decisiva i l'interès que tenen des del punt de vista del currículum.[1] Per últim, les transformacions en els dos darrers aspectes (*què* i *per a què*), estretament relacionats amb les finalitats i intencionalitats que presideixen i orienten l'educació escolar i formal, es vinculen a la necessitat de repensar i redefinir què s'ha d'intentar ensenyar i què s'ha d'intentar que l'alumnat aprengui durant l'educació bàsica.

La multiplicitat de significats del concepte *bàsic*: el *bàsic imprescindible* i el *bàsic desitjable* en el currículum escolar

El concepte *bàsic* és usat en el marc de l'educació escolar amb una multiplicitat de significats. Aplicat al conjunt de l'educació escolar, el concepte *bàsic* s'empra sovint en països com el nostre —on l'educació escolar s'ha generalitzat fins a convertir-se en un dret i un deure per al conjunt de la població— per referir-se al període de formació obligatòria inicial de les persones. És en aquest sentit que hom parla d'educació bàsica obligatòria i que diem, per exemple, que en el nostre país l'educació bàsica té una

1. Certament les opcions i les decisions relatives al *què* i al *per a què* s'aprèn i s'ensenya a l'escola són en la pràctica inseparables de les opcions i decisions relatives al *com* s'aprèn i s'ensenya. Determinades opcions de metodologia didàctica porten associat inevitablement l'èmfasi en determinats tipus de continguts, i viceversa. D'aquí que qualsevol aproximació de conjunt al currículum escolar, de la mateixa manera que l'elaboració d'una proposta curricular concreta, exigeixi tractar de forma conjunta ambdós aspectes. Les opcions i les decisions relatives a la concreció de les intencions educatives en termes d'aprenentatges esperats de l'alumnat (i per tant d'objectius que cal assolir, de competències que cal desenvolupar o adquirir i de continguts que cal aprendre) tenen, però, una importància cabdal en l'educació bàsica i mereixen ser objecte d'una atenció específica més enllà de la seva interrelació amb les qüestions metodològiques.

durada de deu cursos i acull nois i noies entre els sis i els setze anys; o entre els tres i els setze anys, si hi incloem el segon cicle de l'educació infantil, que no és obligatòria però que en canvi és bàsica, en el sentit que forma part del període de formació inicial de les persones.

Però els significats de *bàsic* que més ens interessen aquí són els relacionats amb l'aplicació d'aquest concepte a les intencions educatives i als elements del currículum que serveixen per concretar-les: els objectius, les competències, els continguts (en un sentit ampli, és a dir, que inclou tant els fets, els conceptes i els sistemes conceptuals, com els procediments i els valors, les actituds i les normes) i, en general, els aprenentatges escolars. D'entre aquests significats n'hi ha quatre als quals convé prestar una atenció especial quan s'intenta definir o redefinir què és —o per ser més precisos, què considerem que és— bàsic en l'educació bàsica. Són els següents:

- De vegades s'utilitza l'adjectiu *bàsic* per referir-se a un conjunt d'aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder-se *incorporar a la societat* com a ciutadà o ciutadana de ple dret i, per tant, amb capacitat plena per complir els deures i exercir els drets associats a la ciutadania en aquesta societat. En aquest cas es tracta d'un significat del concepte *bàsic* estretament relacionat amb la preocupació per l'equitat i la cohesió social. Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquest sentit del concepte, una garantia per promoure l'equitat, per compensar les desigualtats socials i culturals i evitar que esdevinguin desigualtats educatives, per impulsar la cohesió i la integració social. Són "bàsics" els aprenentatges considerats necessaris per a tothom, els aprenentatges que tothom ha d'assolir per no quedar en situació de risc de segregació o d'exclusió social. Són "bàsics" els aprenentatges considerats necessaris per al bon funcionament de la societat, entenent la cohesió social com un dels ingredients fonamentals i una condició *sine qua non* d'aquest bon funcionament.
- Un significat força diferent el trobem quan s'utilitza l'adjectiu *bàsic* per referir-se a un conjunt d'aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corres-

ponents) que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per tenir raonablement assegurat un *desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional* posterior equilibrat i satisfactori. Es tracta, en aquest cas, d'un significat relacionat amb la idea de maduresa personal en els seus diversos vessants —afectiu, emocional, de relacions interpersonals i grupals— i també, d'alguna manera, amb la idea d'intel·ligència emocional i fins i tot de felicitat personal. Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquesta accepció, una garantia per aconseguir que, a més de ciutadans i ciutadanes amb plena capacitat per exercir els seus drets i per complir els seus deures d'una manera constructiva i satisfactòria, esdevinguin persones madures, sensibles, equilibrades, amb un autoconcepte i una autoestima ajustats i acceptats, amb capacitat d'estimar i de ser estimades i de relacionar-se i interactuar de forma satisfactòria amb altres persones.

- Relacionat amb l'anterior, però sense confondre-s'hi, trobem un tercer significat del concepte quan l'adjectiu *bàsic* s'empra per designar un conjunt d'aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder *aprofitar les oportunitats de tota mena* (d'educació, de formació, culturals, d'oci, de salut, de benestar econòmic, d'activitat professional, etc.) que li ofereix la societat. El concepte *bàsic* es relaciona fonamentalment en aquest cas amb la capacitat de les persones per construir i desenvolupar un projecte de vida personal i professional. Sovint s'inclou en aquesta accepció la idea de considerar com a bàsics els aprenentatges i les competències necessaris per accedir al mercat de treball. En definitiva, els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquest sentit del concepte, una garantia per promoure una ciutadania activa, constructiva, enriquidora i satisfactòria tant per a les persones individuals com per a la societat en general.
- Finalment, el quart significat del concepte que volem assenyalar és quan s'utilitza l'adjectiu *bàsic* per referir-se als aprenentatges (amb les competències i els sabers associats corresponents) que hom considera que l'alumnat hauria d'haver adquirit en acabar el període d'educació bàsica per poder *accedir a altres processos*

educatius i formatius posteriors amb garanties d'èxit. Aquest significat del concepte *bàsic* es relaciona amb la idea d'accés a l'educació postobligatòria —i per tant amb el component propedèutic que en part i inevitablement acaba tenint l'educació obligatòria—; i en un sentit més restringit, amb la idea de complir els requisits per poder seguir progressant en l'aprenentatge d'una matèria o disciplina, o en el domini d'un àmbit determinat del saber. D'altra banda, en un sentit més ampli i també més actual, es relaciona amb les *idees d'educació i formació permanent i d'aprenentatge al llarg de la vida*. Aquest significat és el que més s'apropa a la metàfora del que és "bàsic" com a "fonament", "base" o "tronc" i, en conseqüència, com a plataforma sobre la qual es van construint els processos formatius posteriors i com a columna vertebral que els dóna consistència i els orienta. Els aprenentatges que es pretén que tot l'alumnat adquireixi en el transcurs de l'educació "bàsica" són o volen ser, en aquesta accepció, una garantia per aconseguir que puguin prosseguir amb garanties d'èxit processos formatius posteriors; i més concretament —en funció de si ens inclinem per un sentit més ampli o més restringit del concepte— per tal que puguin continuar aprenent al llarg de la vida o perquè puguin accedir a nivells educatius i de formació postobligatòria.

Arribats a aquest punt, ja estem en condicions d'introduir una distinció que pot ser de gran utilitat, a parer nostre, en l'abordatge de processos de revisió i actualització curricular presidits per la preocupació d'escapar de la lògica tradicional purament acumulativa i decidits a no continuar engreixant un currículum escolar ja excessivament ampli. Es tracta de la distinció entre el *bàsic imprescindible* i el *bàsic desitjable*. Aquesta distinció permet establir criteris explícits, exposats a la discussió i al debat públics, per prendre decisions sobre la incorporació o no de determinats aprenentatges al currículum escolar i sobre la prioritat que se'ls ha de donar. En efecte, la presa en consideració dels diferents significats del concepte *bàsic* que acabem de comentar porta a pensar que els aprenentatges inclosos actualment en el currículum escolar de l'educació bàsica o que són candidats per ser-hi inclosos

- no són tots igualment "bàsics" en el mateix sentit o accepció del terme: uns ho són perquè es consideren necessaris per raons d'equitat, mentre que uns altres

ho són per garantir un desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional equilibrat de l'alumnat, perquè cada alumne pugui construir i desplegar un projecte personal i professional amb garanties, perquè pugui accedir a les diferents ofertes formatives de l'educació secundària postobligatòria i aprofitar-les, o encara perquè tingui eines per continuar aprenent al llarg de la seva vida;

- no són tots igualment "bàsics" fins i tot dins de la mateixa accepció, és a dir, no tots contribueixen en la mateixa mesura a garantir o assegurar el que es pretén amb la seva incorporació al currículum de l'educació bàsica; així, per exemple, hom pot considerar que els objectius, les competències i els continguts relacionats amb l'alfabetització lletrada són bàsics en el sentit de necessaris per a tothom i per garantir l'equitat, però no hi ha dubte que en el marc d'aquesta alfabetització, com posen de manifest les aportacions dels grups de discussió, el domini funcional d'alguns continguts procedimentals i d'algunes competències (saber comunicar de manera ordenada i clara pensaments i sentiments, saber escoltar de manera activa...) són més bàsics i més necessaris que uns altres;
- no són tots igualment "bàsics" en els diferents moments o fases de l'educació obligatòria: així hom pot considerar, per exemple, que els aprenentatges considerats bàsics en el sentit de necessaris per garantir un desenvolupament personal emocional, afectiu i relacional equilibrat són especialment importants en l'educació infantil i durant els primers cursos de l'educació primària; mentre que la importància dels aprenentatges bàsics en el sentit de necessaris per continuar aprenent de manera autònoma al llarg de la vida augmenta a mesura que avancem en l'escolarització, i arriba al seu màxim en els darrers cursos, és a dir, en l'educació secundària obligatòria.

D'aquesta manera, i atenent als diferents significats que caracteritzen l'ús del concepte *bàsic* per referir-se als objectius, les competències i els continguts escolars i justificar-ne la presència en el currículum de l'educació bàsica, hom proposa caracteritzar com a ***bàsics imprescindibles*** els aprenentatges que, en cas de no haver estat assolits en acabar l'educació bàsica i obligatòria, comporten una situació de risc d'exclusió social per als alumnes, en comprometen el projecte de vida futur, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen accedir a processos educatius

i formatius posteriors amb unes mínimes garanties d'aprofitar-los. Cal afegir, a més, que són aprenentatges l'assoliment dels quals més enllà del període de l'educació bàsica obligatòria inicial presenta grans dificultats.

En contraposició, hom proposa caracteritzar com a ***bàsics desitjables*** els aprenentatges que, tot i que contribueixen de forma significativa i destacada al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels anteriors en cas de no haver estat assolits en acabar l'educació bàsica i obligatòria; a més, són aprenentatges que poden ser "recuperats" sense grans dificultats en el marc de processos educatius i formatius posteriors a l'acabament de l'educació bàsica obligatòria inicial.

Aquesta distinció s'ha d'entendre més com un continu que com una dicotomia neta, sense que sigui possible, sovint, establir un punt de demarcació precís entre les dues bandes del continu. Tots els aprenentatges presents actualment en el currículum escolar o que són candidats a ser-hi poden situar-se en aquest continu, de manera que, si bé és cert que davant d'un aprenentatge concret no sempre es pot afirmar amb rotunditat si es tracta d'un bàsic imprescindible o d'un bàsic desitjable, és en canvi relativament més fàcil intentar situar-lo en aquest continu. Naturalment, el fet de situar-lo més aviat del costat del bàsic imprescindible o del costat del bàsic desitjable dependrà en bona mesura de la importància o el pes relatiu que atorguem als diferents significats del concepte bàsic, en general i en el nivell educatiu en què estiguem treballant; i la importància o el pes relatius que finalment atorguem als diferents significats de bàsic dependrà, al seu torn, tant del context social i cultural en què ens situem com de les opcions ideològiques que assumim respecte a les finalitats de l'educació escolar i a les relacions entre sistema educatiu i societat. En altres paraules, la distinció entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable és relativa i la seva aplicació a aprenentatges concrets està inevitablement sotmesa a discussió i debat. L'interès de la distinció no rau en el fet que permeti establir "objectivament" quins són els aprenentatges escolars absolutament necessaris i quins ho són menys o no ho són en absolut. El seu interès veritable rau en el fet que proporciona un referent i uns criteris per prendre decisions raonades sobre la necessitat i prioritat dels aprenentatges escolars i, en conseqüència, per objectivar, argumentar i debatre aquestes decisions.

D'altra banda, i com es posa de manifest en els capítols següents, la dimensió del bàsic imprescindible i del bàsic desitjable es creua i s'interrelaciona amb les altres dimensions que hom proposa tenir en compte en els processos de revisió i actualització curricular. Així, sembla clar que determinats aprenentatges que podríem estar temptats de considerar imprescindibles si entenem l'educació bàsica exclusivament com a educació bàsica inicial possiblement seran considerats bàsics desitjables durant aquest període quan contemplem l'educació bàsica des d'una perspectiva més àmplia, com a educació bàsica al llarg de la vida; per posar només alguns exemples, és el cas de l'ús de la llengua oral i escrita en alguns contextos i amb algunes finalitats específiques de comunicació, o de l'aprenentatge d'una segona o fins i tot una tercera llengua estrangera, del domini de noves eines i recursos tecnològics per buscar, organitzar, valorar i processar la informació o, encara, de l'assumpció de responsabilitats en l'abordatge i la resolució de problemes en l'àmbit comunitari.

De la mateixa manera, la presa en consideració de la dimensió relativa a l'existència d'altres escenaris i agents educatius al costat de l'educació escolar i del professorat aconsella contemplar la distinció entre bàsic imprescindible i bàsic desitjable a la llum de la coresponsabilitat, o almenys de la responsabilitat compartida, entre els diferents escenaris i agents educatius. Així, el fet d'identificar un aprenentatge com a bàsic desitjable o bàsic imprescindible no implica que hagi de formar part sempre i necessàriament del currículum escolar. En efecte, hi ha aprenentatges imprescindibles —i també desitjables— (en alguns dels significats del concepte *bàsic* que hem comentat més amunt) l'assoliment dels quals depèn en bona mesura de la participació dels infants i joves en pràctiques educatives alienes a l'escenari de l'educació formal i escolar. És el cas, en bona mesura i entre altres, dels aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició d'algunes capacitats personals i interpersonals, tant de tipus cognitiu (ser autònom, tenir constància i responsabilitat en l'execució de les tasques, tenir capacitat d'iniciativa...) com emocional i afectiu (tenir una bona autoestima, gestionar les pròpies emocions de manera controlada, ser conscient del valor de les coses...), o encara de competències en què tenen un pes considerable els components actitudinals i axiològics (manifestar respecte i tolerància envers les diferents opcions i maneres de pensar, ser capaç d'acceptar límits i regles, desenvolupar una consciència solidària...). En aquests casos, la identificació d'un aprenentatge com a bàsic imprescindible no significa automàticament que el seu

assoliment sigui responsabilitat única i exclusiva de l'educació escolar i del professorat. Ans al contrari, significa que és imprescindible promoure i aconseguir la coresponsabilització dels diferents escenaris i agents educatius implicats, incloent-hi per descomptat l'escola i el professorat, però sense oblidar que la seva eficàcia en la promoció d'aquests aprenentatges és limitada i que la seva actuació ha d'entendre's, en el millor dels casos, com a complementària a la d'altres escenaris i agents educatius, i en el pitjor dels casos, com a compensatòria de les seves mancances i deficiències.

Implicacions per a la presa de decisions curriculars

De les consideracions anteriors es desprèn un seguit d'implicacions que, considerades en conjunt, dibuixen un procediment general susceptible de ser utilitzat en el marc dels processos de revisió i actualització curricular per prendre decisions sobre la incorporació de determinades competències i continguts al currículum escolar.

En un primer moment, davant de la proposta d'incorporació de qualsevol aprenentatge al currículum de l'educació bàsica obligatòria, ens hauríem de preguntar en quin o en quins dels quatre significats abans esmentats es pot considerar bàsic l'aprenentatge que es proposa. Només en el cas que fos possible aportar arguments sòlids en el sentit que estem davant d'un aprenentatge bàsic en una de les accepcions assenyalades o en més d'una estaria justificat prosseguir la indagació. Probablement molts dels aprenentatges actualment inclosos en el currículum escolar i molts dels que hom proposa incorporar-hi ja tindrien dificultats per superar aquest primer filtre. La raó és que, tot i tractar-se de continguts de gran interès i utilitat, que sovint tothom voldria que l'alumnat aprengués i conegués, i que sens dubte estaria molt bé que l'alumnat conegués i aprengués, de fet no són bàsics en cap de les accepcions assenyalades.

En una segona fase, un cop identificat l'aprenentatge com a bàsic i per tant, un cop acceptat que cal incorporar-lo al currículum de l'educació bàsica, caldrà encara aplicar un parell de filtres més per seguir avançant en la indagació. El primer és el derivat de respondre a la pregunta de si estem davant d'un aprenentatge que, per la seva naturalesa, les seves característiques i la seva complexitat, és millor que es faci durant el període de

l'educació bàsica inicial o, per contra, convé situar-lo més aviat en un període formatiu posterior. De vegades la resposta a aquesta pregunta serà inequívoca, en el sentit que els arguments aportats donaran un suport clar a la incorporació de l'aprenentatge en el currículum de l'educació bàsica inicial o, emprant l'expressió proposada en el capítol 5, en el currículum de *l'educació al llarg de la vida*. De vegades, però, els arguments seran menys clars i contundents, i la decisió que es prengui dependrà d'altres factors o simplement es deixarà oberta. En tot cas, el que convé subratllar aquí és que del fet d'haver identificat un aprenentatge com a bàsic no se segueix necessàriament la seva inclusió en el currículum de l'educació bàsica inicial.

El segon filtre deriva de la presa en consideració de l'existència d'altres escenaris i agents educatius, a més de l'escola i del professorat, que tenen una influència decisiva i creixent, en alguns casos, sobre els processos de desenvolupament i de socialització de les persones i sobre els seus aprenentatges, tant durant el període d'educació bàsica inicial com posteriorment. Però les conseqüències derivades de l'aplicació d'aquest filtre sovint són més complexes que en el cas anterior. Pot succeir perfectament que identifiquem l'aprenentatge en qüestió com de responsabilitat fonamentalment escolar, que hauria de ser el cas de bona part, per no dir de la majoria, dels aprenentatges escolars integrats en el currículum de l'educació bàsica. En aquest cas, les implicacions són clares. Ara bé, quan s'arriba a la conclusió que estem davant d'un aprenentatge de responsabilitat compartida o que depèn fonamentalment de la participació de l'alumnat en altres escenaris i pràctiques educatives, llavors les implicacions no són tan clares. Tot i que, com en les altres fases del procediment que estem descrivint, les alternatives són diverses, la nostra opció en aquest cas seria incorporar l'aprenentatge en qüestió al currículum de l'educació bàsica, però marcant clarament la responsabilitat compartida dels altres escenaris i agents educatius implicats en el seu assoliment; en altres termes, marcant el caràcter complementari o compensatori, segons els casos, de l'educació escolar. En aquest punt finalitzaria la part del procediment orientat a la identificació i selecció dels aprenentatges fonamentals o bàsics que convé incorporar al currículum de l'educació bàsica obligatòria.

La tercera i darrera fase del procediment té relació amb l'establiment de prioritats entre els aprenentatges identificats com a bàsics. I és que, malgrat l'aplicació del procediment

descrit, el risc que el currículum escolar segueixi estant molt ple és elevat. En aquest punt l'esforç per identificar, d'entre els aprenentatges considerats bàsics i incorporats al currículum de l'educació bàsica inicial, els que són imprescindibles en el sentit apuntat més amunt, esdevé una estratègia recomanable i fins i tot necessària. Recordem que, d'acord amb els criteris proposats, els aprenentatges bàsics imprescindibles són aquells que posen els alumnes que acaben el període d'escolarització sense haver-los assolit en una situació de risc d'exclusió social, aquells aprenentatges la mancança dels quals compromet fortament el seu projecte de vida futur, condiciona molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeix accedir amb garanties a processos educatius i formatius posteriors. A més, cal afegir com a criteri complementari que són aprenentatges difícils d'assolir un cop l'alumnat deixa el sistema educatiu reglat a l'acabament del període d'educació obligatòria.

La identificació dels aprenentatges bàsics imprescindibles en el sentit assenyalat és cabdal des de diferents punts de vista. En primer lloc, cal atorgar-los una prioritat absoluta i garantir que tot l'alumnat els assoleixi, ja que un dèficit en aquests aprenentatges tindrà inevitablement conseqüències negatives per al desenvolupament personal i social dels afectats. Això implica que els aprenentatges bàsics imprescindibles han de ser objecte d'una atenció prioritària en el moment de planificar actuacions i mesures d'atenció a la diversitat, tant pel que fa a l'assignació de recursos com a la intervenció dels serveis educatius especialitzats i a l'adopció d'estratègies curriculars, organitzatives i didàctiques en els centres educatius i en les aules.

En segon lloc, i atès que l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles és fonamental per a l'equitat del sistema educatiu, també cal fer-los objecte d'una atenció especial en les avaluacions de rendiment emprades sovint per mesurar la qualitat de l'educació escolar. La presa en consideració del nivell de rendiment de l'alumnat sense tenir en compte com se situa la població avaluada amb relació als bàsics imprescindibles pot donar lloc a interpretacions errònies en no atendre de manera prou equilibrada els dos ingredients fonamentals de la qualitat educativa: l'equitat i l'excel·lència. Millorar la qualitat de l'educació bàsica comporta certament fer progressar el nivell de rendiment de l'alumnat (el component d'excel·lència), però també reduir al mínim, fins a eliminar-lo, el percentatge d'alumnes que no aconsegueixen assolir els

aprenentatges bàsics imprescindibles (el component d'equitat). Apostar únicament per la millora del nivell de rendiment pot acabar tenint un cost elevadíssim des del punt de vista de la cohesió social; en canvi, apostar únicament per l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles pot tenir un cost igualment elevat des del punt de vista del progrés personal i social. Les avaluacions orientades a la millora de la qualitat educativa haurien d'atorgar a aquests dos aspectes la importància que sens dubte mereixen, sense confondre'ls i sense reduir-los l'un a l'altre. I això vol dir, en el cas de l'educació bàsica inicial, valorar específicament l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles.

L'aplicació d'aquest procediment que acabem de descriure a grans trets hauria de permetre l'establiment de tres nuclis de competències i de continguts en el currículum de l'educació bàsica inicial. El primer és el dels *aprenentatges bàsics imprescindibles*. En la perspectiva plantejada aquest nucli hauria de ser força reduït i limitar-se als aprenentatges que comprometen realment el desenvolupament personal i social, és a dir els aprenentatges que, si no s'assoleixen durant l'educació bàsica obligatòria, projecten sobre els afectats un fort perill d'exclusió i de marginació social i limiten de manera important la seva capacitat futura per aprendre.

El segon nucli estaria format per *tots els aprenentatges bàsics* en un o altre dels sentits abans comentats. Aquest nucli inclou lògicament el precedent i incorpora tant els aprenentatges bàsics imprescindibles com els desitjables. En la delimitació d'aquest nucli caldria ser també força restrictiu, a parer nostre, i aplicar rigorosament els filtres assenyalats abans i evitar incloure-hi competències i continguts que no els superin amb claredat. Cal assenyalar que és probablement en l'establiment d'aquest nucli on hi ha el risc més important de sobrecàrrega del currículum, atesa la tendència natural i generalitzada que tothom té a identificar erròniament el que nosaltres sabem i coneixem, el que ha estat important en la nostra formació i el que valorem i apreciem en els aprenentatges bàsics que hauria d'assolir l'alumnat durant l'educació bàsica inicial. D'ací la importància d'aplicar rigorosament els filtres; i també d'agafar referents no estrictament disciplinaris o acadèmics —com el concepte d'alfabetització i les "velles" i "noves" alfabetitzacions emprades en el treball que hi ha a l'origen d'aquest informe— en el moment d'identificar els aprenentatges bàsics. En qualsevol cas, aquest nucli

hauria de deixar un marge de maniobra ampli, molt ampli, als centres educatius i al professorat no només per adaptar i adequar el currículum, sinó també per ampliar-lo i enriquir-lo, quan sigui possible, afegint-hi competències i continguts l'aprenentatge dels quals considerin útil i interessant per al seu alumnat o aprofundint-hi.

Justament aquesta ampliació dels aprenentatges bàsics o aquest aprofundiment amb la introducció d'altres competències i continguts útils i rellevants per al desenvolupament personal i social de l'alumnat constituiria el tercer nucli del currículum escolar. Aquest nucli no hauria de tenir caràcter prescriptiu —contràriament als altres dos, que a parer nostre sí que haurien de tenir-lo—, de manera que el seu establiment podria vincular-se a les característiques de l'alumnat i a les opcions recollides en el projecte educatiu de cada centre. El paper de les administracions educatives hauria de limitar-se, en aquest cas, a potenciar i afavorir que els centres educatius elaborin i despleguin propostes curriculars, proporcionant-los els recursos materials, tècnics i de formació necessaris.

Perills que cal evitar

Els conceptes de *bàsic*, *bàsic imprescindible* i *bàsic desitjable* presentats en les pàgines precedents, així com l'ús que n'hem proposat per prendre decisions sobre la incorporació o no de determinades competències i determinats continguts al currículum escolar, pot donar lloc a algunes interpretacions que no compartim en absolut i que ens agradaria assenyalar i comentar molt breument per evitar ambigüitats i confusions.

No estem proposant limitar el currículum escolar als aprenentatges bàsics imprescindibles. Ni tan sols al conjunt d'aprenentatges identificats com a bàsics. El que estem proposant és més aviat que el currículum prescrit, el currículum oficial, hauria de limitar-se a identificar aquests aprenentatges bàsics, que haurien de ser seleccionats amb cura i que només s'haurien d'incorporar al currículum quan se'n pugui justificar raonablement —aportant arguments sòlids en el marc d'un procés de reflexió i de debat obert— el caràcter "bàsic" en algun dels sentits comentats. Compartim l'opinió que, com més aprenguin els alumnes durant l'educació bàsica inicial, i com més sentit

puguin donar al que han après, millor. L'educació escolar no pot ni ha de renunciar a promoure al màxim, en extensió i en comprensió, els aprenentatges de l'alumnat, de tot l'alumnat. Les reflexions sobre el concepte de *bàsic* i l'ús que n'hem fet no són una renúncia a aquest propòsit i aquesta ambició. El que pretenen és simplement cridar l'atenció sobre tres punts. Primer, que aprendre —i ensenyar— és un procés que requereix temps i que no hi ha temps a l'horari escolar per aprendre tot el que ens agradaria —gairebé sempre amb fonament i arguments raonables— que l'alumnat aprengués. Segon, que hi ha criteris que ens poden ajudar a valorar quins dels aprenentatges que ens agradaria que l'alumnat fes durant l'educació bàsica inicial són més decisius, més determinats, per al seu desenvolupament personal i social i per al bon funcionament de la nostra societat. I tercer, que hi ha alguns aprenentatges —els que hem caracteritzat com a bàsics imprescindibles— l'adquisició dels quals durant l'educació bàsica és una condició gairebé *sine qua non* per a l'exercici ple i efectiu de la ciutadania i que, en conseqüència, han de ser la prioritat de totes les polítiques de millora de la qualitat de l'educació i de desenvolupament curricular.

De la mateixa manera, seria un error interpretar els plantejaments exposats com una proposta, directa o indirecta, d'abaixar els nivells d'exigència mitjançant una operació consistent a "aprimar" el currículum escolar. D'una banda, no s'ha de confondre l'amplitud, l'extensió o el volum d'un currículum amb el nivell d'exigència que planteja a l'alumnat; el nivell d'exigència està molt més relacionat amb el requeriment d'aplicar i fer servir el que s'aprèn que amb el volum de coses per aprendre. I, d'altra banda, com recordàvem a l'inici d'aquest capítol, hi ha pocs dubtes respecte a les implicacions negatives que té per l'alumnat, per al professorat i per a l'aprenentatge un currículum sobrecarregat.

Una mirada des de les competències i les alfabetitzacions

A la proposta d'incloure en el currículum oficial i prescriptiu de l'educació bàsica inicial *només* els aprenentatges bàsics, cal afegir-hi encara dos elements que ajuden a concretar-la i que reforcen el seu vessant operacional, és a dir, la possibilitat d'utilitzar-la per prendre decisions en el marc dels processos de revisió i actualització curricular. El primer és la definició i caracterització dels aprenentatges bàsics en termes de competències i

de sabers fonamentals associats (Coll, 2006; Coll i Martín, 2006). El segon, el concepte d'alfabetització i la presa en consideració de les principals alfabetitzacions presents a la nostra societat com a referents per identificar les competències i els sabers fonamentals associats, és a dir, com a àmbits competencials (vegeu capítol 1 i capítol 2).

La definició dels aprenentatges escolars en termes de competències i de competències clau és una proposta que s'ha anat estenent progressivament en el transcurs d'aquests darrers anys fins a convertir-se en majoritària. Les definicions abunden. Així, per exemple, en una Recomanació recent del Parlament Europeu i del Consell Europeu (2006) sobre l'aprenentatge permanent, trobem la definició següent:

> *En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*

Els ingredients d'aquest concepte que fan especialment interessant i útil, a parer nostre, la decisió d'identificar i definir els aprenentatges escolars en termes de competències són tres: la integració de diferents tipus de coneixements, la mobilització i aplicació d'aquests coneixements i la importància del context en què s'adquireixen i s'apliquen les competències. És important subratllar, però, que definir els aprenentatges escolars només en termes de competències pot ser enganyós, ja que, com acabem de veure, una competència comporta sempre i necessàriament l'activació o mobilització —i per tant l'adquisició— d'un conjunt de coneixements o sabers de naturalesa diversa. D'ací la proposta de definir els aprenentatges escolars, com s'ha fet en aquest treball, en termes de competències clau i de sabers fonamentals associats.

Pel que fa al concepte d'*alfabetització*, l'apropiació que n'hem fet és tributària de la reflexió de Ferreiro (Ferreiro, 2001, p. 56-57) quan ens recorda que el terme *alfabetització*, traducció generalitzada encara que insatisfactòria de l'anglès *literacy*, remet a *cultura lletrada*, i que *estar alfabetitzat* equival a "formar part de la cultura lletrada". Partint d'aquesta idea, la proposta consisteix a identificar quines són les alfabetitzacions, les "cultures" vigents a la nostra societat a què els alumnes han d'incorporar-se,

de què han de "formar part", per esdevenir ciutadans i ciutadanes actius i de ple dret. Seguidament caldrà proporcionar una descripció d'aquestes alfabetitzacions, d'aquestes "cultures", en termes de competències i de sabers fonamentals associats per tal de, finalment, utilitzar aquesta descripció per prendre decisions sobre els aprenentatges bàsics que cal incorporar al currículum escolar.

Els paquets de competències clau i els sabers fonamentals associats que conformen cadascuna de les alfabetitzacions així identificades no es corresponen estrictament amb una disciplina acadèmica o amb una matèria o assignatura escolar. Això significa que l'aprenentatge dels paquets de competències clau i dels sabers fonamentals associats relatius a les diferents alfabetitzacions exigeix habitualment la contribució de diferents disciplines, matèries o assignatures; i, recíprocament, que des de qualsevol matèria o assignatura es contribueix a l'aprenentatge de competències i de paquets de competències que corresponen a diferents alfabetitzacions. És possible, llavors, distingir dos nivells diferents en la formulació de les propostes curriculars de l'educació bàsica inicial: el nivell relatiu a la identificació i descripció dels aprenentatges bàsics, definits en termes de paquets de competències clau i de sabers fonamentals corresponents a les diferents alfabetitzacions; i el nivell de l'organització curricular i docent dels continguts emprada per afavorir l'assoliment dels aprenentatges bàsics. El primer és el que recull realment les decisions sobre què ensenyar i aprendre; el segon, el que proposa com organitzar el resultat d'aquestes decisions —els aprenentatges identificats com a bàsics— per treballar als centres i a les aules. El primer hauria de ser prescriptiu, i l'Administració educativa hauria d'assumir la responsabilitat de garantir que tot l'alumnat pugui assolir aquests aprenentatges bàsics en el transcurs de l'educació bàsica inicial; el segon no hauria de ser prescriptiu, a parer nostre, ja que diferents formes d'organització curricular poder ser igualment apropiades per treballar uns mateixos aprenentatges bàsics, és a dir que l'Administració educativa hauria de limitar-se en aquest cas a orientar els centres educatius i el professorat proporcionant-los models contrastats d'organització curricular i assegurant-los els recursos necessaris per aplicar-los.

L'ús del concepte d'*alfabetització* i la descripció de les "noves" i "velles" alfabetitzacions en termes de competències i de sabers associats adquireix tot el seu sentit en el marc del procediment descrit més amunt en aquest capítol per prendre decisions sobre què

ensenyar i aprendre en l'educació bàsica. L'aplicació dels diferents sentits de *bàsic* a les descripcions de les alfabetitzacions en termes de competències i de sabers associats és una bona via d'accés a la identificació de competències clau i de sabers fonamentals susceptibles de ser inclosos en el currículum de l'educació bàsica inicial com a aprenentatges bàsics. Especialment quan s'introdueixen altres factors moduladors com ara, per exemple, la distinció entre educació bàsica inicial i educació al llarg de la vida (vegeu el capítol 5), el paper d'altres escenaris i agents educatius juntament amb l'educació escolar i el professorat (vegeu el capítol 8) o la dimensió global-local (vegeu el capítol 7). Ara bé, és una "bona" via en el sentit que permet i obliga alhora a emprar uns procediments i uns criteris explícits, de manera que facilita escrutar i debatre les propostes resultants; no en el sentit que les propostes elaborades siguin "les" bones o siguin indiscutibles. I és que, com s'argumenta en el capítol 6, més enllà dels procediments i dels criteris, les opcions ideològiques tenen un paper decisiu en la presa de decisions curriculars.

5 Educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l'educació obligatòria

Maria Masip Utset

Introducció

A l'actualitat, el creixement exponencial de la informació i del coneixement i els canvis científics, tecnològics i socials obliguen a replantejar certeses conegudes i fan emergir nous sabers i noves competències que cal adquirir per desenvolupar-se adequadament a la societat, tant per afrontar els nous reptes com per aprofitar les noves possibilitats que es plantegen. En aquest escenari, l'educació bàsica no pot quedar reduïda a l'àmbit escolar ni pot romandre centrada en una etapa de la vida, sinó que ha d'anar creixent al llarg de tot el cicle vital per poder dotar les persones de les eines necessàries per viure i integrar-se a la societat.

En aquest capítol hi ha dos conceptes fonamentals que articularan tot el discurs posterior: l'*educació bàsica* i l'*educació al llarg de la vida*. Per tal de compartir els referents, caldrà prèviament aclarir què entenem per educació bàsica i per educació al llarg de la vida. En el primer cas, exposarem com ha estat definida, a qui va destinada, a través de quins mitjans i agents es pot assolir, quines propostes d'aprenentatges solen associar-s'hi i, finalment, quines són les diferents finalitats que se li atribueixen segons el context i l'opció ideològica des de la qual es formula. En el segon cas, s'explicarà el marc en què apareix, a qui va destinada, a través de quins mitjans i agents es pot assolir, en què es diferencia de l'educació compensatòria i ocupacional, però també de l'educació bàsica i quin paper juga dins de la política educativa europea.

Educació bàsica

L'educació bàsica s'entén com allò més essencial que permet, des de la infància fins a l'edat adulta, satisfer i expandir les necessitats bàsiques d'aprenentatge requerides per a l'exercici actiu de la ciutadania i el desenvolupament humà (Torres, 2003). En el Fòrum Mundial de Jomtien, que va tenir lloc a Tailàndia el 1990, destinat a eradicar l'analfabetisme i garantir a tota la població mundial l'educació bàsica, aquesta es va definir com "el conjunt d'eines per l'aprenentatge (lectura i escriptura, expressió oral, càlcul i solució de problemes) i els continguts bàsics de l'aprenentatge (coneixements teòrics i pràctics, valors, actituds) necessaris perquè els éssers humans puguin sobreviure, desenvolupar plenament les seves capacitats, viure i treballar amb dignitat, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de vida, prendre decisions fonamentades i continuar aprenent" (Fòrum Mundial sobre l'Educació de Jomtien, 1990).

Aquesta declaració constitueix un fita perquè és la primera vegada que es parla de necessitats bàsiques d'aprenentatge de tota la població —nens i nenes, joves i adults— que han de ser satisfetes. Des d'aquest moment, l'educació bàsica deixa d'identificar-se amb l'educació escolar obligatòria i universalitza el conjunt dels seus destinataris. L'edat deixa de ser la categoria central que ha organitzat rígidament els sistemes i prioritats de l'educació i de l'aprenentatge. Totes les persones, sense tenir en compte l'edat, el gènere, el país o la zona on habiten tenen dret a satisfer les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge i a continuar aprenent, ja que aquestes varien segons el context socioeconòmic i cultural i canvien al llarg del temps, a mesura que es transformen les realitats i els coneixements. Per tant, el concepte d'educació bàsica ha passat de ser un terme restringit a la població escolar per convertir-se en la clau de la universalització del dret a l'educació per a tothom, que es pot assolir des de diferents àmbits (a la família, a l'escola, en els centres culturals i cívics, en el lloc de treball, pels mitjans de comunicació), a través de diversos agents (públics i privats) i de diversos mitjans (educació formal, no formal i informal). Òbviament, el fet que es pugui aconseguir des de diferents àmbits i a través de diferents mitjans i agents, no eximeix els poders públics de planificar una ajuda sistemàtica dirigida a satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de les persones en els diferents moments o fases de la seva existència.

Si es fa un repàs a la literatura recent sobre què ha de ser l'educació bàsica en el món globalitzat del segle XXI —tant si s'expressa en termes de competències com si es fa a través de continguts d'aprenentatge— s'observa que hi ha un punt de màxima coincidència en la valoració i la priorització de l'alfabetització lletrada com a porta d'entrada a la cultura i com a base d'altres aprenentatges. També es dóna importància a la interacció social i interpersonal per viure i participar en una societat multicultural, al foment de l'autonomia personal i a la capacitat d'aprendre a aprendre. Lògicament, en totes les propostes es fa menció al paper de les tecnologies de la informació i la comunicació i a la necessitat de garantir el seu domini, si no es vol aprofundir en les desigualtats que la societat del coneixement està fent créixer (Delors i altres, 1996; OCDE, 2002; EURYDICE, 2002; Comissió Europea, 2004.)

En canvi, on són més visibles les diferències és en el plantejament de les finalitats que ha d'assolir l'educació bàsica, depenent del context social i cultural des del qual es formula o de les funcions atribuïdes a l'educació, que depenen de l'opció ideològica de la qual es parteix. Mentre en els països en desenvolupament, quan es parla des de fòrums d'abast mundial, s'emfatitza la supervivència (Fòrum Mundial sobre l'Educació de Jomtien, 1990; i Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar, 2000), en els països de l'OCDE es considera una finalitat prioritària "aconseguir èxit a la vida, que es manifesta en l'obtenció d'un lloc de treball útil, en el gaudi d'ingressos suficients i d'una comoditat econòmica, en la seguretat i la salut personal, en els drets i deures polítics" (OCDE, 2002). Mentre en els països desenvolupats es posa l'accent en la integració social i l'adaptació al canvi (OCDE, 2002; Comissió Europea, 2004), en els països en desenvolupament es prioritza l'emancipació i la capacitat de transformació, quan s'adopta una perspectiva crítica (Torres, 2005).

Educació al llarg de la vida

L'expressió *educació al llarg de la vida* o *aprenentatge permanent* va ser formulada a Jomtien, associada al dret de totes les persones a satisfer en qualsevol moment del seu cicle vital les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge, però va fer fortuna fa deu anys arran de *l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació pel*

segle XXI, presidida per Jacques Delors (Delors i altres, 1996), que crida l'atenció sobre la magnitud dels canvis científics, tecnològics i culturals que albiren el nou segle i posa en evidència els perills que amenacen la població mundial si no es fa una aposta per millorar la seva formació i preparar-la per adequar-se a viure i conviure en un món en permanent transformació i ple d'incerteses.

Tot i que, des dels anys 70, la UNESCO, el Club de Roma i l'OCDE, ja havien posat l'èmfasi en la importància de l'aprenentatge permanent, els seus plantejaments es limitaven a la necessitat de satisfer les demandes del nou sistema productiu que emergia sobre les despulles de la vella societat industrial, equiparant les necessitats formatives a l'educació compensatòria o a la capacitació per a la inserció laboral. En canvi, l'*Informe Delors* (Delors i altres, 1996) fa un pas molt important en relacionar l'educació al llarg de la vida amb la universalització dels béns culturals i educatius de tota la ciutadania. A partir d'aquest moment, es parla d'educació per a tothom, des de preescolar fins després de la jubilació, entesa com a una palanca per millorar permanentment l'ocupació, per potenciar la participació ciutadana, per desenvolupar les persones en tots els aspectes i aprofundir en nous coneixements científics, tecnològics i culturals.

Des de *l'Informe Delors,* la centralitat educativa de les competències "personals, socials i cíviques," en el que s'anomena educació al llarg de la vida, queda molt reforçada i, en conseqüència, queda obsolet el plantejament que redueix l'aprenentatge permanent a l'educació compensatòria o a la capacitació per a la inserció laboral. Tanmateix, l'educació al llarg de la vida no s'ha de confondre amb l'educació bàsica, ja que aquesta constitueix un esglaó indispensable però no únic d'aquella.

L'objectiu d'estendre l'educació al llarg de la vida ha estat adoptat com a eix prioritari de la Unió Europea. El març del 2000, el Consell d'Europa, celebrat a Lisboa, estableix l'objectiu estratègic, confirmat a Estocolm, el març de 2001, de convertir la Unió Europea en la societat del coneixement més competitiva i dinàmica del món, amb més i millors ocupacions i més cohesió social. A partir d'aquest moment, els documents elaborats per la Comissió: *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent* (Comissió Europea, 2000) i *Fer realitat un espai europeu d'aprenentatge permanent* (Comissió Europea, 2001) han reforçat la necessitat de fomentar l'educació i la formació de tota la ciutadania.

Justificació de la importància de la dimensió

Aquest canvi de perspectiva té repercussions profundes en el camp de l'educació. En primer lloc, l'educació bàsica ja no s'identifica amb l'educació escolar obligatòria, restringida al període de la infància i l'adolescència. A l'actualitat es considera adreçada a tota la ciutadania, sense limitacions d'edat, fins i tot un cop acabat el període de vida laboral activa i engloba tot l'univers educatiu: educació formal, no formal i informal. Per tant, ha passat de ser un concepte restringit a la població escolar per convertir-se en la clau de la universalització dels béns educatius i culturals per a tothom.

En segon lloc, l'educació obligatòria pren la consideració d'educació bàsica inicial. En conseqüència, perd el caràcter terminal, tot i que es defineix com a base i pedra angular de qualsevol estratègia d'aprenentatge permanent. L'educació bàsica inicial s'entén com el tronc o la plataforma sobre la qual poder construir els aprenentatges posteriors. Per tant, entra en crisi el concepte d'educació escolar bàsica finalista, seguida d'educació compensatòria. En aquest sentit, el procés de formació no es considera mai acabat. S'entén que en tots els moments de la vida de les persones sorgeixen necessitats bàsiques d'aprenentatge que exigeixen ésser satisfetes.

En tercer lloc, la defensa d'una política d'educació permanent obliga a obrir i a flexibilitzar els sistemes educatius perquè la ciutadania pugui continuar la seva formació en qualsevol moment de la seva vida i pugui definir què aprendre en funció dels seus interessos i necessitats.

En quart lloc, comporta que es faci un esforç per reconèixer i homologar els aprenentatges assolits en contextos no formals i informals i porta a organitzar l'educació com un tot integrat, per fases i modalitats educatives interrelacionades entre elles. Tanmateix, el complement indispensable d'aquesta política és estendre i fer créixer entre la ciutadania el valor de l'aprenentatge i la necessitat de mantenir-lo al llarg del cicle vital.

Aquesta nova perspectiva té conseqüències en el moment de plantejar-se quin és el capital cultural mínim que els i les joves adolescents han d'haver adquirit en acabar

l'educació obligatòria. Ens obliga a prendre en consideració l'eix que es deriva de l'articulació entre l'educació bàsica inicial i l'educació bàsica al llarg de la vida. En les pàgines que segueixen intentarem donar criteris per tal d'identificar quins són els aprenentatges que han de formar part del període d'educació bàsica inicial, com a premissa per fer possible processos permanents d'educació i de formació en el futur.

Criteris per repensar el currículum de l'educació bàsica inicial en la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida

L'educació bàsica inicial ha de preparar per seguir construint permanentment l'educació bàsica ja que aquesta anirà creixent, però també canviant, segons els contextos. Entenem que capacitar per seguir aprenent vol dir dotar les persones de les eines que els permetin anar reconstruint en el futur la seva educació bàsica, integrant els aprenentatges adquirits en diferents situacions d'estudi, de treball o de vida, de tal manera que l'experiència, la formació i la reflexió acumulada possibilitin una estructuració contínua de la persona i dels seus coneixements i aptituds, però també de la seva facultat de judici i d'actuació. Es tracta que, en tot moment, la persona tingui capacitat per aplicar i augmentar la qualitat dels seus aprenentatges bàsics, reconstruir-los o iniciar-ne de nous, segons les necessitats del moment. En aquest sentit, entenem que no poder adequar la formació bàsica al nous contextos pot significar l'exclusió.

La pregunta que ens fem és: quins són els aprenentatges que caldria assegurar a l'educació bàsica inicial per aconseguir aquests objectius? Tanmateix, és obvi que qualsevol resposta que intentem donar no pot desvincular-se d'un interrogant més ampli vinculat a intentar establir, ara i aquí, en què consisteix l'educació bàsica, per, a partir d'aquí, preguntar-se quins dels aprenentatges bàsics han de formar part de l'educació obligatòria i quins, per la seva naturalesa, poden formar part de processos educatius posteriors.

En les línies que segueixen, intentarem formular criteris per repensar el currículum de l'educació inicial obligatòria identificant els aprenentatges bàsics des d'una triple perspectiva:

1. Aquells aprenentatges més transversals que han de formar part de l'educació bàsica inicial perquè són el fonament de múltiples aprenentatges, l'assoliment dels quals ha de permetre sostenir amb solidesa i possibilitats d'èxit processos formatius posteriors.
2. Aquells aprenentatges més multifuncionals, que cal assegurar a l'educació bàsica inicial perquè hauran de ser emprats i recreats en múltiples situacions quotidianes al llarg de la vida i són indispensables per viure, integrar-se socialment i continuar aprenent.
3. Aquells aprenentatges que, tot i sent considerats bàsics, podran ser més ben desenvolupats en processos formatius posteriors.

Des d'aquesta triple perspectiva, creiem que l'educació bàsica inicial ha de complir els criteris següents:

1. Ha de tenir com a objectiu prioritari fomentar la confiança dels i les joves en les pròpies possibilitats i fer créixer les ganes d'aprendre

En la societat actual es concep la formació com un procés vigent al llarg de la vida. En aquest context, el rebuig cap el fet d'aprendre i la creença en la pròpia incapacitat per fer-ho aboca a l'exclusió i talla qualsevol possibilitat d'aprenentatge en el futur. La bibliografia més rellevant sobre l'educació al llarg de la vida coincideix a situar l'interès per aprendre com un dels seus fonaments, responsabilitzant la institució escolar i altres agents de l'entorn comunitari del seu assoliment, sobretot tenint en compte que el rebuig cap a l'aprenentatge és una de les conseqüències més directes del fracàs escolar que resulten més limitadores, tant des del punt de vista personal com social (Delors i altres, 1996, Comissió Europea 2000 i 2001).

L'educació bàsica inicial ha de dotar de sabers i competències que permetin les persones voler aprendre i confiar en la seva capacitat per continuar-ho fent, sigui quin

sigui el camí que escullin. Alguns dels aprenentatges clau que han de ser considerats imprescindibles són: desenvolupar la curiositat i l'esperit interrogatiu, començar a exercitar la capacitat introspectiva per conèixer les mancances i fortaleses pròpies, saber apreciar allò que es té de bo per augmentar l'autoconfiança i la seguretat en les possibilitats i capacitats pròpies, voler superar les mancances, sentir gust en l'assoliment de reptes i metes personals, adquirir hàbits de constància i perseverança en l'esforç... Evidentment, per ser eficaços, aquests aprenentatges s'haurien de prioritzar en tots els àmbits educatius i ser el fruit d'un projecte compartit.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de fer possible institucionalitzar la cultura de l'aprenentatge. Ha d'estimular el ple desenvolupament de capacitats personals, com per exemple, la capacitat d'aprendre en qualsevol context. Això suposa anar fent créixer la capacitat introspectiva i d'avaluació de la pròpia vida, que lògicament s'ha de consolidar a l'edat madura. Al llarg de la vida també s'ha de mantenir viva la curiositat i l'autoestima necessària per ampliar, aprofundir o reconstruir allò que s'ha après amb anterioritat i, alhora, ha de permetre iniciar i consolidar els nous aprenentatges que els canvis socials, econòmics i culturals converteixin en una nova necessitat bàsica per viure.

2. Ha de prioritzar l'aprenentatge de la llengua com a porta d'entrada a la socialització i al coneixement

En el món actual, i encara més en el futur, és imprescindible una base lingüística sòlida. La llengua és un element clau de socialització perquè permet parlar per comunicar i escoltar per comprendre, capacitats cabdals per viure i conviure. També és fonamental per a la construcció del coneixement i per a la gestió adequada de la informació, sobretot en el cas de l'alfabetització informacional. No assolir el domini necessari pot portar a l'exclusió i incapacitar per a nous aprenentatges. La bibliografia que fa referència a l'educació bàsica sempre emfatitza aquests aprenentatges com a prioritaris. (Fòrum Mundial sobre l'Educació de Jomtien, 1990; Delors i altres, 1996; Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar, 2000; EURYDICE, 2002; Comissió Europea, 2004).

L'aprenentatge de la llengua va ser la clau de les polítiques d'alfabetització dels segles XX i XXI. Avui, les competències lingüístiques són encara més necessàries per viure en la

societat de la informació i del coneixement. L'educació bàsica inicial ha de garantir un domini de la llengua en català i en castellà que permeti: parlar correctament, adequant el discurs i el registre al context, saber escoltar, llegir comprensivament i escriure amb coherència textos descriptius, narratius, explicatius o argumentatius vinculats als temes d'estudi. Però aquests aprenentatges no s'aprenen en abstracte, ja que llegir no es només descodificar sinó que comprendre i escriure equival a resoldre un problema complex que requereix operacions de planificació, de textualització i de revisió. Ambdues competències necessiten del guiatge del professorat implicat en tots els àmbits del saber. Això ens porta a defensar que l'assoliment d'una alfabetització lletrada adequada es converteixi en objectiu global i prioritari de tota la institució escolar.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de permetre fer créixer, ampliar, aprofundir o reconstruir aquests aprenentatges tenint en compte que, cada vegada més, les activitats i ocupacions de la societat del coneixement exigiran el domini de l'alfabetització lletrada, ja que, a diferència del que va succeir amb la generalització d'altres mitjans de comunicació, com la ràdio o la televisió, la implantació d'internet exigeix usuaris alfabetitzats. Llegir i comprendre textos de naturalesa diferent, gaudir de la lectura i l'escriptura, exposar opinions amb coherència i escoltar les de les altres persones, intervenir oralment i per escrit en fòrums i afers públics, són algunes de les competències bàsiques que s'aniran desenvolupant al llarg del cicle vital, atès que requereixen d'un entrenament que ha d'anar creixent a l'edat adulta. No obstant això, segons la nostra opinió, aquests aprenentatges han d'haver estat treballats i assolits amb caràcter imprescindible a l'educació inicial obligatòria perquè es puguin desenvolupar adequadament en el futur. Per acabar, una pinzellada de futurisme: cal tenir present que, atès el context multicultural i plurilingüe que es dibuixa als països de l'àrea occidental, la necessitat de conèixer una nova llengua, entre aquelles que conviuen en el nostre entorn, es pugui convertir en una nova necessitat bàsica d'aprenentatge que hagi de ser satisfeta.

3. Ha de dotar de sabers i competències que assegurin una formació matemàtica que permeti resoldre problemes quotidians

La formació de base matemàtica és necessària per afrontar gran part dels problemes quotidians i entendre múltiples informacions necessàries en el dia a dia. A més, la matemàtica,

és present de diverses formes en la majoria dels aprenentatges. També en aquest cas, la bibliografia relativa als aprenentatges bàsics posa de manifest la importància d'aquesta alfabetització (Fòrum Mundial sobre l'Educació de Jomtien, 1990; Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar, 2000; EURYDICE, 2002; Comissió Europea, 2004).

L'educació bàsica inicial ha d'assegurar les competències matemàtiques necessàries perquè la persona no quedi exclosa de la pròpia formació escolar i sigui capaç d'afrontar el dia a dia i aprendre en el futur. Alguns aprenentatges clau són, per exemple, llegir i escriure números; aplicar el càlcul mental i escrit per a la resolució de problemes i analitzar els resultats; utilitzar i comprendre la proporcionalitat, les gràfiques, les figures geomètriques d'ús comú i les magnituds de longitud, superfície i volum en diferents contextos. Per aconseguir-ho, és imprescindible que es prioritzin les competències matemàtiques a treballar des de tots els àmbits possibles i es coordinin les estratègies d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de permetre fer créixer i donar sentit a l'alfabetització matemàtica que és indispensable per resoldre múltiples afers quotidians: calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables; formular preguntes i respondre-les recollint, organitzant i presentant dades rellevants; treure conclusions a partir de l'anàlisi de fonts estadístiques; mesurar escollint la unitat de mesura apropiada. Aquestes són algunes de les múltiples activitats que requereixen el domini de competències bàsiques de matemàtiques que apliquen, reestructuren i amplien allò que s'ha d'haver après amb caràcter imprescindible en el període d'educació inicial obligatòria, demostrant que l'educació bàsica es recrea contínuament.

4. Ha de dotar de sabers i competències per iniciar i mantenir relacions justes, eficaces i de col·laboració

Saber conviure en una societat multicultural i democràtica en relació amb altres persones és bàsic per a la inclusió, així com saber cooperar per assolir objectius comuns ho és per aprendre millor en l'actualitat i per adequar-se a les exigències socials i laborals del futur. La importància de les relacions interpersonals queda palesa a la bibliografia més recent sobre aprenentatges bàsics. La seva rellevància és de tal magnitud que l'OCDE,

fent un esforç per concretar un conjunt restringit de competències clau, identifica la necessitat d'assolir capacitats de relació interpersonal i social com a un dels tres àmbits competencials que estableix amb caràcter fonamental (OCDE, 2002).

L'educació bàsica inicial ha de tenir cura especial de dotar de sabers, competències, actituds i valors que permetin la comprensió i el respecte cap a les identitats alienes i diferenciades. Ha d'ensenyar a treballar cooperativament i ha de capacitar per afrontar situacions personals i relacionals de conflicte. Alguns aprenentatges clau són: conèixer i regular les pròpies emocions, reconèixer les de les altres persones, mostrar empatia i assertivitat i ser capaços d'acceptar límits i regles, competències que permeten desenvolupar una manera de relacionar-se més reflexiva i menys impulsiva. En aquesta perspectiva, respectar i cooperar s'han de convertir en objectius prioritaris de la vida escolar. És obvi que aquests sabers, capacitats i valors, s'haurien de treballar coordinadament en tots els àmbits de la vida escolar i ser fruit d'un projecte compartit, que necessitarà de la complicitat i el compromís actiu de la família i dels agents socials i comunitaris per poder reeixir.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de permetre desenvolupar, fer créixer i reestructurar les capacitats emocionals i les de relació interpersonal —aquestes últimes especialment connectades amb l'alfabetització multicultural— perquè són imprescindibles per viure en una societat democràtica que cada vegada serà més multicultural. En aquest context, el valor del respecte haurà de ser desenvolupat per "interactuar i coexistir amb gent que no necessàriament parla la mateixa llengua (literalment o metafòricament) o que no comparteix la mateixa memòria històrica" (OCDE, 2002). També la col·laboració i l'establiment de lligams amb altres persones haurà de créixer, tant des del punt de vista social i cívic, per fer front a les amenaces d'un món cada vegada més dominat per interessos econòmics minoritaris, com des del punt de vista laboral, ja que l'organització del treball en el nou marc que es dibuixa es caracteritza per un alt grau de participació, d'autonomia i de treball en equip, on la comunicació i la cooperació en xarxa esdevindran fonamentals per obtenir objectius comuns (Duran, 2001). En resum, es tracta d'aprenentatges que haurien d'adquirir un alt grau de desenvolupament al llarg de la vida però que necessiten ser treballats i assolits com a imprescindibles durant el període d'educació inicial obligatòria, per tal de poder-los desenvolupar adequadament en el futur.

5. Ha de dotar de sabers i competències que permetin actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles

Els nous reptes socials han deixat obsolet el model educatiu basat en la transmissió d'informació. Avui es fa necessari que el que s'aprèn a l'escola sigui funcional i serveixi per la seva potencialitat d'esdevenir acció, és a dir, que permeti resoldre problemes i situacions de la vida. Si no es planteja així poden quedar molt reduïdes les possibilitats dels i les joves adolescents d'adaptar-se als canvis, de manera que aquestes mancances arribin a condicionar les seves possibilitats d'integració social i de seguir aprenent en el futur. La bibliografia recent sobre les competències bàsiques o competències clau té com a punt de partida el convenciment que, per afrontar la incertesa, no n'hi ha prou amb coneixements, sinó que cal aprendre a actuar (Serramona, 2004; OCDE, 2002; Perrenoud, 1998; Comissió Europea, 2004).

L'educació bàsica inicial ha de garantir els aprenentatges que permeten actuar de manera competent, mobilitzant adequadament els sabers i recursos necessaris en el moment que cal. Ha de capacitar per comprendre quin és el problema a abordar, identificar les seves exigències i condicionants, adonar-se dels recursos de què es disposa, mobilitzar-los i actuar (Valls, 2004). També ha d'afavorir una reflexió posterior per extreure'n els aprenentatges corresponents. Un model com aquest exigeix fomentar el pensament estratègic que combina múltiples capacitats i habilitats, com per exemple, el pensament causal i conseqüencial, la capacitat d'autoregulació, la iniciativa, l'autonomia i el pensament de perspectiva.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de fer créixer i ampliar les capacitats cognitives, metacognitives i emocionals que es perfilen com a imprescindibles, tant per adaptar-se al canvi com per generar-ne de nou. Es tracta de competències necessàries per resoldre problemes en l'àmbit familiar i relacional, en el treball, en la vida social, en l'esfera pública que caldrà desenvolupar al llarg del cicle vital per aprendre a afrontar la complexitat i la incertesa. Lògicament, es tracta de competències que han d'adquirir el major grau de desenvolupament a l'edat adulta però que necessiten ser treballades amb caràcter imprescindible a l'educació inicial obligatòria per poder-les desenvolupar en el futur.

6. Ha de dotar de sabers i competències que permetin una comprensió global i no parcel·lada dels fenòmens

En la societat actual i en la del futur s'haurà d'actuar i decidir en contextos i processos complexos, que fan necessària una comprensió global i no parcel·lada dels temes essencials per a la pròpia persona i per la societat en què està immersa. Si no es disposa d'aquests sabers i competències les possibilitats d'intervenció es veuen molt limitades i els aprenentatges futurs tenen una base feble on assentar-se. La bibliografia que fa al·lusió a la necessitat de superar el model disciplinari que parcel·la el coneixement té una llarga tradició que es remunta al segle XXI, sense haver provocat canvis gaire significatius en les maneres d'organitzar i gestionar els currícula. No obstant això, a l'actualitat són moltes les veus que clamen per un enfocament menys parcel·lat, més global i més interconnectat en la forma d'abordar el coneixement, destacant pel seu abast i rellevància els treballs de Morin (1995, 2000, 2001) i els de Beane (2005).

L'educació bàsica inicial ha de facilitar una comprensió articulada de les dimensions sociològiques, científiques, tecnològiques i artístiques dels fenòmens. Ha d'incorporar un diàleg continuat entre les diferents formes de conèixer el món, atesa l'existència d'incerteses en cadascuna, propugnant la connexió entre el que és específic i el que és global, i incorporant l'atzar i la indeterminació. Ha de dotar de competències que permetin analitzar i comprendre globalment, dotant de marcs de referència interpretatius que puguin contrastar-se amb altres. Algunes competències clau són, per exemple, saber plantejar-se preguntes, cercar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot (anàlisi i síntesi), contrastar i analitzar diferents marcs interpretatius, imaginar i saber triar entre diferents propostes assumint que no hi ha respostes certes sinó més o menys òptimes...

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de fer créixer aquests aprenentatges perquè són indispensables per progressar en les diferents alfabetitzacions —científica, tecnològica, econòmica, global, artística i multicultural— necessàries per comprendre el món, situar-se i actuar. (En l'apartat anterior d'aquest mateix capítol es fan algunes consideracions relatives a la pertinència de situar a l'edat adulta la capacitat d'assimilar i comprendre de manera més completa el caràcter multidemensional dels diferents fenòmens.)

7. Ha de dotar de sabers i competències que permetin controlar el propi procés d'aprenentatge

A la societat actual és imprescindible adquirir autonomia personal en l'aprenentatge per poder aprendre a aprendre. La incompetència en aquest camp pot limitar seriosament les possibilitats efectives d'iniciar nous processos formatius en el futur. Quant a les fonts bibliogràfiques, les propostes relatives a aprenentatges bàsics solen posar l'èmfasi en la importància de l'autoregulació com a competència clau (OCDE, 2002; EURYDICE, 2002: Comissió Europea, 2004).

L'educació bàsica inicial ha de dotar de sabers i competències que permetin les persones autoregular el seu procés d'aprenentatge. Ha de fer possible que la persona que aprèn pugui detectar les seves dificultats i incoherències, saber perquè es produeixen i prendre decisions per superar-les. Els sabers i competències que poden facilitar l'autoregulació són: l'apropiació dels objectius i finalitats de les activitats d'aprenentatge, la planificació i anticipació de l'acció i l'apropiació dels criteris de realització i d'avaluació. Es tracta de fomentar el control del procés d'aprenentatge per tal de fer créixer l'autonomia i la capacitat d'aprendre.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de mantenir i fer créixer la capacitat d'autoregulació que és un dels pilars de l'aprenentatge permanent. Sense adquirir la capacitat de conduir i controlar el propi procés d'aprenentatge difícilment es poden mantenir processos formatius continuats. Tanmateix, aquestes capacitats cognitives i metacognitives hauran de créixer també per aprendre a mantenir les regnes de la pròpia vida ja que són indispensables per una actuació competent tant en activitats formatives, com professionals i personals. Una vegada més, ens trobem amb aprenentatges que es continuaran desenvolupant a l'edat adulta però que necessiten ser introduïts amb caràcter imprescindible a l'educació obligatòria per possibilitar el seu assoliment posterior.

8. Ha de dotar de sabers i competències que promoguin una visió creativa i activa de la vida que capaciti per a l'acció responsable en un context d'incertesa

Les amenaces que viu la nostra societat, sotmesa a un canvi accelerat en els costums i en els valors, provoquen sentiments de por i d'incertesa davant del present i del futur i poden portar a una actitud de passivitat. Davant d'això, es fa necessari desvetllar una visió creativa i activa que porti a intervenir en la societat per transformar-la. Si no hi ha un entrenament prematur en la consolidació de valors, com la participació, la responsabilitat, la implicació i el compromís, és difícil que en el futur puguin adquirir-se. Pel que fa a les fonts bibliogràfiques, el corrent crític que reclama de l'educació capacitació per intervenir en la societat amb voluntat de transformar-la, tant a nivell individual com col·lectiu, gaudeix d'una llarga tradició. Destaquem per la seva rellevància i actualitat els treballs de Morin (2001), Beane (2005) i Torres (2005).

L'educació bàsica inicial ha d'estimular la participació, la responsabilització i el compromís en àmbits de la vida familiar, escolar i cívica. Ha de crear espais de llibertat per preguntar, imaginar i cercar solucions, donant valor al fet d'abordar conjuntament situacions desconegudes i de construir noves perspectives i conviccions. Es tracta d'aprenentatges que no pot garantir la institució escolar en solitari, sinó que necessiten de la complicitat familiar i de l'entorn per demostrar que "el futur no està predeterminat i que, en el joc de la vida, l'atzar i la incertesa juguen un paper, però la humanitat ha de jugar el seu" (citat per Bonil, Sanmartí i altres, 2004).

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de fer créixer, recrear i potenciar aquests aprenentatges, que són una de les bases de l'educació per a la ciutadania. Els ciutadans i ciutadanes del futur hauran d'aprendre que, en un món globalitzat, els problemes de la seva comunitat són l'expressió de problemes globals que afecten tothom. La implicació i el compromís amb la pròpia comunitat esdevindran valors necessaris que caldrà mantenir. Els valors que es desprenen d'aquesta proposta són, a part dels que ja han estat esmentats, el coratge, la coherència, la serenor, la capacitat de resistència, la resiliència (Boixader, 2006). En resum, aquests aprenentatges es desenvolupen en un marc d'actuació propi de l'edat adulta, però s'han d'haver iniciat i estimulat a l'educació inicial obligatòria per poder-los desenvolupar en el futur.

9. Ha de dotar de sabers i competències que permetin fer front als reptes de comunicació i de gestió de la informació que la nova societat global i planetària planteja

A la societat actual, el desenvolupament adquirit per les tecnologies de la informació i la comunicació, així com l'augment de la mobilitat entre les persones, donen nova centralitat al domini de competències i sabers relacionats amb dos camps diferents del coneixement: la capacitat de comunicació en llengües estrangeres i el domini de l'alfabetització informacional. La incompetència en ambdós camps limita les possibilitats de continuar aprenent. La bibliografia recent, relativa a necessitats bàsiques d'educació, posa l'èmfasi en aquests dos aprenentatges que considera fonamentals per encarar les necessitats del present i del futur: OCDE, 2002; EURYDICE, 2002; Comissió Europea, 2000, 2001, 2004.

L'educació bàsica inicial ha de garantir que la població escolar pugui accedir a l'aprenentatge competent d'una llengua estrangera, especialment la llengua anglesa, ja que, com a segona llengua, es parla en gran part dels països comunitaris i en bona part dels cinc continents. En aquest sentit, hom parla de "llengua global". Es considera imprescindible garantir la comunicació, oral i escrita, en àmbits d'interès personal i en textos no especialitzats. Aquesta alfabetització és difícil d'assolir si no es practica de manera continuada i en processos d'immersió des de l'educació primària.

L'educació bàsica inicial també ha de garantir el domini de les competències per buscar i triar la informació i saber-la gestionar (alfabetització informacional) sobretot des que les noves tecnologies de la informació i la comunicació han incrementat de manera exponencial les possibilitats de generar, emmagatzemar i distribuir informació i coneixements, a través de la informàtica, els multimèdia i internet. En aquest escenari, són competències clau saber concretar el propòsit de la cerca, conèixer els recursos existents per buscar informació, adequar la recerca a les necessitats establertes i tenir criteri per decidir si el que s'ha trobat és o no fiable. No obstant això, avui no es concep aquest aprenentatge sense el domini dels programes bàsics d'ofimàtica i d'accés a internet. Lògicament, els sabers i competències de la nova alfabetització informacional han de ser utilitzats en tots els àmbits de la vida escolar.

L'educació bàsica al llarg de la vida haurà d'anar conreant, recreant i aprofundint en l'alfabetització en llengua estrangera. Tanmateix, és possible que les noves realitats socials portin a haver de satisfer noves necessitats bàsiques de comunicació, de tal manera que aprendre una segona o una tercera llengua estrangera formi part de l'educació bàsica.

També l'educació bàsica al llarg de la vida obligarà a anar adaptant els aprenentatges bàsics de l'alfabetització informacional als nous avenços tecnològics que, sens dubte, apareixeran en aquest camp, ja que és previsible que els sabers i competències propis d'aquesta alfabetització sofreixin grans canvis en futur.

Perills que caldria evitar

a) No donar prou importància a l'educació bàsica inicial pel fet de prendre en consideració la perspectiva de les possibilitats de formació al llarg de la vida. Res està més lluny d'aquesta interpretació. Tota la literatura que fa referència a la necessitat d'assegurar un sistema que permeti aprendre a tota la ciutadania al llarg de la vida posa l'èmfasi en la urgència d'assegurar una educació bàsica inicial de gran qualitat. En aquest sentit, les propostes de la Comissió Europea insten els governs a reformar els sistemes educatius d'educació obligatòria, a augmentar les inversions educatives i a canviar els continguts i les metodologies emprades per ensenyar i aprendre.

b) Fer una interpretació no bàsica i massa orientada per criteris propedèutics en la tria dels continguts escolars de l'educació obligatòria, reeditant l'enfocament parcel·lat, excessivament disciplinari i desconnectat entre si, que impera en l'actualitat. Al nostre entendre, la reforma curricular de primària i secundària s'hauria de centralitzar en l'objectiu oposat, fent prevaler una concepció sistèmica que posi en evidència les múltiples relacions que hi ha entre el tot i les diferents parts. El vessant propedèutic de l'educació obligatòria inicial significa assegurar que els aprenentatges que han estat definits més amunt siguin fets amb un nivell alt de qualitat, de manera que puguin ser posats a prova, experimentats i transferits amb èxit en qualsevol nova situació, real o d'aprenentatge, com a base per poder realitzar nous processos formatius en el futur. Només en aquests sentit s'haurien d'entendre les reformes

curriculars de l'etapa obligatòria. L'objectiu no és multiplicar aprenentatges especialitzats, sinó aconseguir ciutadans crítics i ben informats, amb una formació de base sòlida.

Una mirada des de les alfabetitzacions[1]

És obvi que, amb els criteris apuntats, hem donat prioritat a l'alfabetització lletrada, matemàtica, emocional, relacional, cognitiva, multicultural, per a la ciutadania, informacional i en llengua estrangera, la importància de la transversalitat de les quals ha quedat justificada més amunt, en l'apartat sobre els criteris per repensar el currículum.

Dit això, cal tenir en compte que els sabers i competències que hem destacat mai s'apliquen en el buit sinó a través d'aprenentatges específics, relacionats amb diferents àrees del coneixement que donen informació del món i permeten articular-la. Una aposta decidida per la priorització d'aprenentatges transversals no suposa que considerem irrellevants els temes que han de ser objecte d'estudi. Al contrari, creiem que caldrà tenir cura especial en la tria, sense que això suposi oblidar que a l'educació bàsica inicial s'ha de disposar del temps suficient per poder desenvolupar i consolidar els aprenentatges transversals exposats més amunt. Som conscients que el repte més important del canvi curricular rau en aquest punt.

Quins continguts caldrà seleccionar per ser adquirits a l'educació obligatòria? Quins caldrà deixar perquè puguin ser apresos en el moment que es necessitin al llarg de la

1. S'entén per alfabetització l'adquisició de sabers, habilitats i competències necessaris per esdevenir membre usuari d'una dimensió del coneixement que va més enllà de la clàssica divisió en àrees del saber. L'assoliment del conjunt d'alfabetitzacions permet als individus sortejar els reptes de la vida en la societat de la informació. Per facilitar la lectura de les línies que segueixen, relaciono, a continuació, les alfabetitzacions que s'han tingut en compte en el treball que presentem: 1) lletrada en llengua pròpia; 2) lletrada en llengua estrangera; 3) audiovisual; 4) informacional; 5) matemàtica; 6) científica; 7) tecnològica; 8) per a la ciutadania; 9) multicultural; 10) global; 11) econòmica; 12) cognitiva; 13) emocional; 14) relacional, i 15) artística.

vida? Creiem que l'educació bàsica inicial ha d'oferir marcs interpretatius, a través d'una selecció de continguts modelitzadors, que comportin un entramat de conceptes ben travats i no gaire abundants, sempre en clau de fonament i mai d'especialització. Aquests models s'han de poder explicar des d'una perspectiva oberta i dialogant amb altres aportacions disciplinàries i s'han de poder transferir a altres contextos (Bonil, Calafell i altres, 2004). Això implica repensar el currículum sense presses i amb un plantejament globalitzador, tal com s'ha defensat en el criteri 6.

Des d'aquesta perspectiva, ens permetem agrupar algunes alfabetitzacions que presenten connexions significatives, per tal d'enumerar alguns dels aprenentatges que, al nostre entendre, són clau en l'educació bàsica:

a) Alfabetitzacions que permeten comprendre la globalitat i multidimensionalitat dels fenòmens
   - Alfabetització científica
   - Alfabetització tecnològica
   - Alfabetització econòmica
   - Alfabetització global
   - Alfabetització multicultural
   - Alfabetització artística

Del conjunt d'aquestes alfabetitzacions, considerem bàsics els aprenentatges següents:

- La comprensió de les diferents formes d'interdependència entre països i regions del món i la sensibilització respecte dels problemes d'abast mundial que, com a conseqüència de la globalització, tenen incidència en la vida quotidiana.
- La comprensió dels requisits necessaris per aconseguir un medi ambient sa i de les implicacions personals en els estils de vida que suposa aconseguir-ho, així com la sensibilització per la defensa de l'ecologia.
- El coneixement i la sensibilització cap a altres cultures.
- La comprensió dels requisits necessaris per gaudir de bona salut i preservar-la.

- La comprensió dels principis bàsics que regeixen les normes socials, i dels drets i obligacions cíviques.
- El coneixement dels aspectes més rellevants del patrimoni històric i cultural de Catalunya, Espanya i Europa i la seva ubicació en el context mundial.
- El coneixement de continguts científics de rellevància social i econòmica i la presa de consciència dels problemes i beneficis que comporta el desenvolupament científic i tecnològic.

La pregunta que ens fem és ¿quins d'aquests aprenentatges corresponen a l'educació bàsica inicial i quins a l'educació al llarg de la vida? Som conscients que, amb el pas del temps, molts problemes canvien, es transformen o s'analitzen amb claus noves. Els canvis científics i tecnològics fan saltar certeses i obren nous interrogants. El que s'aprèn avui es pot posar en qüestió demà. A l'educació bàsica inicial li correspon, com s'ha apuntat en el criteri 6, fer-se preguntes, promoure la sensibilització cap a temes d'abast social, acostumar l'alumnat a analitzar críticament i globalment alguns dels problemes adquirint marcs conceptuals que permetin situar-se, entendre la ciència i el coneixement no com a quelcom estàtic i definitiu sinó com a fruit d'un procés en construcció, contrastar interpretacions, pensar i proposar solucions.

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de donar oportunitat d'aprofundir, reestructurar i posar a prova els marcs conceptuals adquirits a l'educació bàsica inicial i aprendre'n de nous, a través dels múltiples canals d'educació no formal i informal que hi ha a l'abast i de l'experiència extreta de diferents situacions vitals que poden comportar l'adquisició d'un nivell de consciència major, com a resultat de la pròpia implicació. La comprensió de les múltiples dimensions d'un problema o fenomen concret és un aprenentatge complex que s'adquireix al llarg de la vida.

b) Alfabetitzacions que capaciten pel domini dels llenguatges artístics (corporal, musical, visual i plàstic)

    Alfabetització artística

    Alfabetització audiovisual

Aquestes alfabetitzacions han de ser introduïdes a l'educació bàsica inicial en clau de fonament. Alguns dels aprenentatges bàsics són:

- L'adquisició d'una actitud crítica davant dels missatges audiovisuals que inunden la vida quotidiana.
- La capacitat de discernir entre allò real i allò virtual.
- La capacitat de desenvolupar i utilitzar els coneixements i experiències en tantes formes d'expressió com sigui possible (pintura, música, teatre i dansa).

L'educació bàsica al llarg de la vida ha de permetre gaudir de l'art en totes les seves manifestacions, aprofitar les múltiples ofertes culturals i artístiques que hi ha a l'abast i participar en tota la varietat d'activitats que ofereix la societat. Una vegada més, es tracta d'aprenentatges que no s'acaben en l'educació inicial obligatòria i que es van construint i recreant al llarg del cicle vital.

6 Els referents curriculars a l'educació bàsica: conflictes i (des)equilibris entre les exigències socials, les necessitats personals i els projectes ideològics

Raül Manzano i Juli Palou

Justificació d'aquesta dimensió

Vivim en un món i tenim interès a preservar la seva integritat. Volem la continuïtat del món i aquest voler ens orienta cap al futur i cap aquells que l'han de fer possible. Hi ha qui afirma que aquesta és una de les raons que expliquen l'origen de l'escola i, per extensió, de l'escolarització obligatòria. L'escola és un espai físic on, sota la mirada i la protecció dels adults, els nois i les noies aprenen avui allò que s'ha de saber perquè demà puguin fer-se càrrec del món.

L'escola és l'expressió institucionalitzada de la voluntat de transmetre a les noves generacions els llenguatges que ajuden a establir ponts vitals amb la realitat. Es tracta de llenguatges que cada generació aprèn de les anteriors; és aquest aprenentatge el que fa possible noves representacions de la realitat. No cal dir que la participació eficaç en el debat democràtic és indestriable de l'accés democràtic a aquests llenguatges, raó per la qual hi ha una qüestió que ha d'ocupar un lloc central en el debat educatiu. Ens referim a la necessitat de definir de manera clara què és necessari aprendre.

No hi ha dubte que definir avui què cal aprendre és una tasca que hem de concebre com a possible i, al mateix temps, complexa. Complexa, perquè els interessos que hi entren en joc són diversos i potents. D'una banda, és necessari considerar tant les

exigències socials com les necessitats de desenvolupament personal. D'altra banda, no es pot obviar que el model social imperant té sempre voluntat de reproduir-se i per això manté una tendència clara a deixar empremta, des d'una ideologia determinada, en les propostes curriculars. Ara bé, tot plegat no pot fet oblidar ni posar en dubte una condició que ha de ser prèvia a qualsevol joc d'interessos. Aquesta condició és la necessitat d'articular el sistema educatiu amb un propòsit clar: evitar l'exclusió.

Justament és aquesta condició, la no exclusió, la que remet d'una manera més clara a la qüestió que plantegem en el conjunt d'aquest treball: què cal aprendre? Però a causa de la complexitat del nostre sistema social i de la legítima diversitat d'interessos que s'hi entrecreuen, és imprescindible que a l'hora d'abordar aquest interrogant no oblidem que cal fer explícits els criteris sobre les qüestions següents: *a*) quins han de ser els referents curriculars; *b*) qui els ha d'orientar; *c*) en quina direcció o sobre què han d'orientar aquests referents curriculars. A les pàgines que segueixen ens proposem fer algunes aportacions per aprofundir i avançar en aquesta reflexió.

Quins han de ser els referents curriculars?

Molts docents tenen avui la sensació que l'escola s'ha convertit en un abocador dels conflictes que tenen més ressò a nivell social. Sembla que els desencontres que es produeixen en aquest món sobreaccelerat, sotmès al to i al ritme que imposen les postures neoliberals, s'han d'esmorteir només des de l'escola. Així, se succeeixen els missatges que reclamen una formació que promogui uns bons hàbits alimentaris, la formació en les habilitats socials, l'educació viària, la necessitat de reciclar i la pràctica amb seguretat del sexe, per citar només uns quants exemples.

Els centres educatius, i els docents que hi treballen, es troben avui sotmesos a una forta pressió social que genera una gran desorientació, perquè és fruit d'un reguitzell d'immediateses i d'imprevisions. Tothom gosa demanar que a l'escola s'apuntalin els sabers que, en teoria, han de resoldre els àmbits de conflictivitat que es constaten a nivell social. Massa sovint s'oblida que cap projecte educatiu es pot articular de manera coherent quan es procedeix per un simple procés d'acumulació d'exigències diverses;

igualment, s'oblida també que la responsabilitat pel que fa a l'educació del nous membres de la societat no és una responsabilitat exclusiva de la institució escolar.

És necessari oposar a la idea de l'abocador la noció de cooperació. Cooperar fa referència al fet de participar amb un altre en un projecte comú. Cooperar implica complicitat. Cooperar suposa actuació coordinada d'agents que són independents. Posem un exemple: per aconseguir que qualsevol noi immigrant se senti acollit i respectat i, al mateix temps, aconseguir que prengui consciència d'una realitat lingüística i cultural nova, l'escola pot fer-hi molt, però amb tota probabilitat tot el que faci serà insuficient, perquè aquest propòsit requereix altres espais de convivència, al barri, a l'esplai, etc., on aquest noi tingui l'oportunitat d'interactuar amb autòctons, i usar amb ells la llengua del país d'acollida i contrastar representacions socials i culturals.

Un cop s'ha fet explícit aquest requisit, és a dir que l'educació exigeix cooperació i, per tant, complicitats, és necessari precisar que quan tractem sobre el currículum ens cenyim de manera expressa a allò que és específic de la institució escolar, és a dir: fer possible que tots els nois i totes les noies adquireixin uns sabers i unes competències que, amb tota probabilitat, no interioritzarien de manera espontània. A l'hora de repensar el currículum escolar cal no perdre de vista que les recerques realitzades des de les diferents àrees del saber han permès fer progressos considerables tant pel que fa a les raons que justifiquen la necessitat d'aprendre, com pel que fa al *què* i *com* cal aprendre. De manera tradicional les fonts de les propostes curriculars han estat les ciències properes a l'anàlisi sociològica, les disciplines de referència i les aportacions fetes des del camp de la pedagogia, la filosofia de l'educació i la psicologia.

Les ciències que estudien els fenòmens socials aporten una visió sobre el model de societat en què vivim i el model que podem desitjar; d'una manera especial incideixen en les formes de cultura que cal assimilar per esdevenir membres actius de la societat i agents de creació de cultura. Les disciplines de referència (història, matemàtiques, art, etc.) ajuden a precisar els repertoris de sabers que poden quedar implícits en cada competència; a més, aporten reflexió sobre els coneixements essencials, els quals tenen una estructura i poden ser la base per fer la seqüenciació d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. La pedagogia i la psicologia incideixen d'una manera més directa en

allò que cal tenir en compte a fi que tothom pugui aprendre més i millor, mentre que la filosofia de l'educació pot orientar pel que fa a les intencions de l'acció educativa. Cap d'aquestes mirades és suficient, i totes són necessàries. La confluència de les mirades pot ajudar a precisar què cal aprendre en el context on vivim, pot explicar el perquè s'ha d'aprendre i de quina manera es pot aprendre millor.

Les fonts del currículum o referents curriculars provenen d'àmbits de reflexió i anàlisi de l'activitat humana que són diversos. Com acabem d'afirmar, cap de les fonts esmentades s'exclou. Ara bé, per tal de fonamentar de manera coherent els eixos vertebradors de la proposta curricular, és necessari establir uns punts de trobada on les diverses fonts puguin i hagin de confluir. Considerem que aquest espai de confluència es pot sintetitzar en quatre apartats:

a) La intenció de fons no és dotar tots els alumnes d'un bagatge cultural comú, sinó fer que adquireixin el bagatge que necessiten per poder viure en comunitat.
b) Aquest bagatge s'ha d'espigolar dels àmbits que tenen relació amb les diferents alfabetitzacions. Així, en el punt de partida cal situar tant les alfabetitzacions artístiques com lingüístiques, per citar dos casos que acostumen a tenir un tracte ben diferenciat en les programacions dels centres.
c) No es poden passar per alt els àmbits de confluència que es poden i s'han d'establir entre les diferents alfabetitzacions, perquè només d'aquesta manera serà possible generar una xarxa de coneixements que eviti l'exclusió, en qualsevol de les seves accepcions.
d) La qüestió que plantegem no és en el fons quantitativa i per tant no es pot resoldre amb una senzilla operació de sumar o de restar. No es tracta d'anar enrere, de reduir. Es tracta d'organitzar amb sentit allò que es considera necessari, essencial. I això comporta una mirada fonamentalment qualitativa sobre les competències que cal desenvolupar i els sabers que s'hi troben implicats.

Qui ha d'orientar els referents curriculars?

Sens dubte, les fonts curriculars que hem esmentat fins aquí, així com l'espai de confluència que acabem d'apuntar, han de creuar de dalt a baix les propostes curriculars.

Ara bé, a l'hora de plantejar qui ha d'orientar aquestes propostes curriculars hem de concretar àmbits de participació i d'implicació. Per fer-ho, podem apel·lar a la distinció entre el nivell *macro*, el *meso* i el *micro*.

El nivell *macro* afecta el conjunt de la societat, ja que en aquest nivell és on es prenen les grans decisions curriculars. Aquí s'hi han de trobar, en un primer moviment, agents socials provinents d'àmbits diversos: els empresaris, els investigadors, els sindicalistes, els responsables municipals, etc. Atenent les indicacions fetes a l'apartat anterior, és competència d'aquests agents apuntar, des de la seva perspectiva, quines han de ser les competències i els sabers que es consideren bàsics i imprescindibles. En un segon moviment, i prenent com a punt de referència les aportacions fetes pels agents socials, els responsables del desplegament curricular han de precisar allò que tots els alumnes han d'aprendre durant l'escolarització obligatòria. Entenem que les propostes fetes des d'aquest nivell macro exigeixen el consens social i que, com a propostes adreçades al conjunt de la població, han de ser ratificades per totes les forces parlamentàries. El govern, escollit democràticament, ha de reflectir al currículum les competències bàsiques imprescindibles, i d'acord amb la seva proposta de política educativa definir la part més genèrica de les competències i sabers bàsics desitjables.

El nivel *meso* se situa en un espai més proper. Afecta un espai educatiu amb característiques similars (barri, municipi, etc.) i cada centre específic. És necessari que es faci una relectura del currículum bàsic i imprescindible i que es concreti allò que, a més de l'imprescindible, és desitjable que aprenguin els alumnes. Els equips que es poden constituir en una zona educativa determinada i els mateixos equips docents de cada centre han d'assumir la responsabilitat de concretar les decisions preses a un nivell macro.

El nivell *micro* remet a l'aula que és, en darrera instància, l'indret on conflueixen totes les estructures i les polítiques educatives. Entenem que l'aula no és un espai tancat, sinó un àmbit en el qual en un temps i en un espai determinats uns alumnes desenvolupen activitats diverses amb l'ajut d'un docent. És aquest docent qui ha d'organitzar unes activitats orientades per uns objectius. Això ha de fer-ho d'acord amb la programació establerta a nivell meso i amb el propòsit que tots els nois i totes les noies puguin aprendre en les millors condicions possibles.

Orienten les decisions curriculars col·lectius diversos, amb nivells de participació i implicació també diversos. Queda clar que una reflexió àmplia, que contempli les exigències personals i socials, i que es projecti cap a un tipus de societat que vulgui evitar la marginació, ha de ser una responsabilitat compartida i avalada pel conjunt de l'entramat social.

Sobre què han d'orientar els referents curriculars?

Els desenvolupaments curriculars prenen en aquest moment com a punt de referència les competències clau per a l'aprenentatge permanent aprovades per la Comissió Europea. Aquestes competències es defineixen com: "Combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. Les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació. En acabar l'educació obligatòria l'alumnat ha d'haver desenvolupat les competències clau en la mesura necessària per la preparació per la vida adulta i l'han de seguir desenvolupant, mantenint i posant al dia en el context de l'aprenentatge permanent".

D'acord amb aquestes consideracions i en coherència amb el conjunt de criteris que ja s'han apuntat en altres capítols d'aquest estudi, a l'hora de tractar *sobre què* ha d'incidir una proposta curricular prendrem en consideració quatre àmbits: *a*) afavorir el creixement i l'equilibri personal; *b*) evitar l'exclusió social; *c*) aprendre les pràctiques per exercir una ciutadania activa, i *d*) facilitar l'accés a estudis posteriors.

Afavorir el creixement i l'equilibri personal

D'una generació a l'altra es transmeten coneixements i actituds que ajuden a orientar-se en el món. Avui, davant d'algunes tensions que es produeixen en l'àmbit educatiu, hi ha qui apunta cap a uns únics responsables dels problemes que sorgeixen. Alguns proclamen que les famílies es desentenen dels fills, d'altres posen en el punt de mira els immigrants, al costat d'aquests hi ha qui s'obsessiona amb l'actuació de l'Administració o amb les mateixes lleis educatives.

Ara bé, ni és prudent buscar uns responsables únics, ni és operatiu pensar que poden haver-hi receptes. És clar que les famílies s'han d'ocupar dels fills; cert que la televisió podria tenir en compte la qualitat, abans que l'audiència; sembla obvi que el tracte entre docents i alumnes demana una certa cortesia. No dubtem d'això, com tampoc no podem dubtar de la conveniència de prendre altres mesures per millorar el clima dels centres educatius. Però aquests tipus d'anàlisis acostumen a ser massa epidèrmiques. Per això, a parer nostre, el que cal prendre en consideració és que en una societat sobreaccelerada com la nostra el problema educatiu es troba en les transmissions. Hi ha molts dubtes i poques certeses a l'hora d'establir connexions entre el vell i el nou. En un món instal·lat en el canvi, és extremadament difícil saber què cal conservar i què cal bandejar.

Des de l'antropologia s'apunta que els éssers que arriben a aquest món necessiten disposar de tres estructures d'acollida: la codescendència, la coresidència i la cotrascendència. Les transmissions s'efectuen a través d'aquestes estructures d'acollida i ofereixen a l'individu marcs de referència que l'ajuden a descobrir el valor dels lligams més íntims i familiars (codescendència), la necessitat d'atendre allò que és col·lectiu, allò que és comú (coresidència), i a situar en aquest món la particularitat que comporta la seva existència, a aprendre a suportar les indeterminacions de la vida i la certesa de la mort (cotrascendència). El cas és que avui les estructures d'acollida en conjunt actuen de manera feble, de manera lleugera. No hi ha certeses preestablertes sobre com s'ha de viure i l'equilibri personal s'ha de trobar des d'un punts de referència que es mouen en l'ambigüitat.

El fet de no saber com construir la pròpia identitat pot ser també font d'exclusió. És per això que cal insistir en la capacitat de dur a terme una mirada introspectiva que ajudi a saber quin és el desig i quina la possibilitat, quin és el saber i quina la ignorància, quina és la necessitat i quina la voluntat. Aquesta mirada introspectiva ha de dibuixar el mapa de la pròpia identitat, una identitat que no és prèvia a res, sinó que es construeix dia a dia de manera intersubjectiva amb els altres.

L'educació ha d'estar molt amatent a aquests processos identitaris que tenen una relació clara amb el creixement i l'equilibri personal. És necessari ensenyar a prendre decisions

a partir dels interessos personals i de les necessitats col·lectives. El creixement i l'equilibri personal s'afavoreixen no quan se superposen narcicismes, sinó quan es promou una acció col·lectiva. La millor manera de sortir de l'egocentrisme és implicar-se en projectes col·lectius, és a dir en situacions on calgui contrastar el desig propi amb el dels altres i on les normes vinguin imposades per una tasca que es realitza de manera conjunta. Aquest aprenentatge s'ha de començar a fer a la primera institució que se situa entre la vida personal i l'entorn social. Per aquest motiu, qualsevol proposta curricular ha de tenir en compte que la contribució a l'esfera pública orienta i dóna sentit a les decisions individuals.

Evitar l'exclusió social

Quines exigències planteja el món laboral? Formulem aquesta pregunta, a continuació clarifiquem la resposta i ja sabrem quins sabers han d'adquirir els nois i les noies quan acaben l'escolarització obligatòria.

Quines són les actituds i quins són els sabers que permeten dibuixar l'horitzó d'una societat més justa, més decent? Explicitem aquestes actituds i aquests sabers, i tot seguit precisem de quina manera es poden interioritzar. Aquest és el veritable repte d'un currículum.

Dues propostes. Dues opcions. Una tensió. I una bona colla de docents que destaquen la incoherència següent: nosaltres fem el possible perquè aprenguin a ser responsables, solidaris i compromesos; en canvi, quan surtin de l'escola, i visquin la nostra realitat social, només trobaran competència i una bona dosi d'egoisme. Així les coses, la qüestió de fons que es planteja és discernir quina d'aquestes dues possibles fonts del currículum ha de prevaldre. ¿Optem per la millora de les relacions humanes o perquè se'n surtin en el mercat laboral? ¿Què és més efectiu quan allò que volem evitar és l'exclusió social?

A parer nostre és important no situar-se ni a una banda ni a l'altra. Convé no caure en jocs d'oposats, d'incompatibilitats i fer el possible per trobar punts de confluència.

Això vol dir que no es pot perdre de vista que l'educació obligatòria ha de focalitzar la injustícia i ha de posar en un lloc rellevant sabers, maneres de fer i actituds que apuntin cap a la millora de les relacions humanes. I això vol dir que tampoc no es pot perdre de vista que l'educació no pot ser mai aliena al poder, a les demandes del sistema.

En una economia basada en els serveis, les competències que subratllen els empresaris (tal com hem pogut constatar quan hem realitzat el projecte Bàsic) són quatre: coneixement de llengües estrangeres, i d'una manera molt prioritària l'anglès; el bon coneixement de la tecnologia i dels mecanismes informacionals imprescindibles avui en el món laboral; capacitat d'adaptació, la qual cosa significa que no reclamen persones completament formades, sinó persones que no s'espantin quan han de fer front a nous coneixements, a l'adquisició de noves estratègies; finalment, apunten la importància del que podem anomenar maneres de fer col·laboratives, la qual cosa comporta mostrar empatia a l'hora de treballar en equip, mostrar voluntat de compromís i capacitat d'establir bones relacions amb els altres.

Certament, és important detectar quines són les aptituds que requereix el mercat de treball i considerar-les a l'hora de definir els sabers fonamentals. Ara bé, cal tenir present que el mercat de treball en una economia liberal imposa, com molt bé fa notar Bourdieu, la lògica de la precarietat. Aquesta lògica té una tendència depredadora, de manera que es pot estendre a la forma de viure i de ser. Per evitar l'exclusió social s'han d'atendre les exigències del mercat, però una política educativa de cap manera s'hi pot supeditar. El mercat es mou en la fluctuació i el canvi, en el benefici immediat i els projectes a curt termini. Per contra, les polítiques educatives han d'orientar-se cap a la formació de persones que puguin elaborar un projecte personal a llarg termini.

Les persones necessiten treballar, però per dur una vida equilibrada que els ajudi a establir xarxes de sentit amb aquells que els són més propers, necessiten també accedir a una determinada vida familiar i a unes relacions socials en què l'oci i la capacitat d'intercanviar punts de vista sobre els objectes culturals ocupin un lloc destacat. Les polítiques educatives s'han d'orientar cap a la necessitat que tenen totes les persones de construir-se un projecte de vida. Per tant, l'exclusió social pot venir tant per la

impossibilitat d'accedir a un treball digne, com per la incapacitat per trobar un estil de vida personal que conjumini els interessos individuals i els col·lectius. En darrera instància, qualsevol proposta curricular ha de representar un esforç per fer que les exigències del món laboral, del social i les personals no es contraposin.

Aprendre les pràctiques per exercir una ciutadania activa

Diversos autors, provinents d'àrees del saber diferents, fan ús de metàfores com *societat en xarxa, societat líquida* o *paisatges,* per explicar de manera clara i contundent en quin món vivim. La poètica d'aquestes imatges condueix a un lloc comú: tot és dins i en connexió. Les oportunitats que ens ofereix el món tecnològic i comunicatiu són radicalment noves i difícils de mesurar a llarg termini. En qualsevol cas, és clar que la possibilitat d'accedir *a tot* sempre ens ha de fer veure la importància d'aprendre a gestionar aquest *tot*. Si no és així, si els nois i les noies no poden o no saben seleccionar, interpretar i relacionar la informació no podran situar allò que passa en el seu context i, per tant, perdran l'oportunitat de tramar les narratives pròpies. La percepció no suposa comprensió. Per això, el perill és convertir els nous que arriben al món en turistes permanents d'un espectacle que no es deixa interpretar, ni interpel·lar, turistes permanents d'un espectacle que ningú no gosa posar sota sospita.

Quan tot queda a la vista és possible desenvolupar una mirada global i de retop, com defensa Morin, una consciència planetària. Vivim en un món on hi ha molta pobresa. Això, dissortadament, no és nou. Però ara el pobre té el mirall al davant i sap que és pobre. Globalitzar la informació provoca la presa de consciència, i aquesta és la novetat. Per un altre costat, ens trobem aquells que tenim l'oportunitat de viure més o menys instal·lats en el que s'anomena l'Estat del benestar. I aquests contemplem dia a dia com els grans desplaçaments de població es converteixen en una gran font d'inseguretats i d'incerteses. Tot plegat ens situa davant d'un perill evident: deixar que les reaccions més immediates i incontrolades es tradueixin en pautes d'actuació, la qual cosa ens pot conduir al clar rebuig de l'altre. Per tal d'evitar-ho només tenim una via: estimular la reflexió sobre noves formes d'organització del teixit social. No hi ha dubte que la complexitat de la situació que vivim només pot trobar alternatives

humanitzadores si s'evita que les reaccions primeres i menys elaborades se situïn a l'inici de cap sil·logisme.

Quan dia a dia ens trobem al carrer persones que podem tenir cultures i llengües diferents, cal pensar en la generositat cap aquells que no ho tenen tan fàcil i cal pensar en la necessitat de crear espais de convivència democràtica en els quals s'eduqui una ciutadania crítica, responsable i conscienciada. Amb tota probabilitat el primer pas a fer és no convertir l'altre en una abstracció, en un desconegut que no pot compartir res amb mi, i això només es pot aconseguir si aquest altre esdevé una persona concreta, que compra a la mateixa botiga, que porta els fills a la mateixa escola i que participa en les activitats que s'organitzen al poble o al barri. Llavors, de ser algú desconegut, passa a ser algú a qui puc anomenar, i amb qui comparteixo pors i reptes profundament humans.

És a partir d'aquest moment que la realitat deixa de considerar-se a partir de l'estereotip i, en conseqüència, s'està en condicions de reconstruir l'espai públic. Una reconstrucció que no parteix de cap situació idíl·lica, sinó tot el contrari. Perquè l'altre sempre representa una nova perspectiva, un nou marc d'interessos diferents i per això entrem en conflicte. Amb tota probabilitat aquest sigui un dels grans aprenentatges a fer: la gestió del conflicte. Per aquest motiu cal entrar en diàleg amb l'altre acceptant, d'entrada, que l'altre pot tenir raó. Només així és possible iniciar-se en l'aprenentatge de les grans habilitats que han de permetre la recuperació de l'espai públic. Ens referim a la capacitat de comprendre, de cedir, de negociar, etc. No és pot caure en la temptació de crear un entorn només amb semblants. S'ha d'aprendre a evitar l'incest, a confluir des de la diferència. És necessari conèixer i reconèixer l'altre, i enfortir la consciència i la responsabilitat social.

Un entorn globalitzat, en el qual s'entrecreuen persones que hi aporten llengües i perspectives culturals diferents, reclama implicació i compromís. Tothom hi ha d'incidir amb el propòsit de vetllar pel benestar col·lectiu. Alguns autors remeten a aquesta qüestió usant el terme *apoderar*, un terme que apareix en documents de la Comissió Europea i que es podria intercanviar per *capacitar*. El propòsit d'aquest apoderament dels futurs ciutadans és formar-los per tal que puguin influir en les decisions polítiques, econòmiques i socials que afectin la seva trajectòria vital.

Per tal que sigui factible un apoderament s'han de complir dues condicions. La primera és que els poders reals facilitin espais de debat i de presa conjunta de decisions. La segona és que tots els ciutadans disposin de les habilitats necessàries per interactuar en aquests espais i adquirir compromisos. Es tracta d'espais quotidians, molt d'ells propers, on transcorre la vida laboral o familiar. El repte és poder i saber implicar-se en la reconstrucció de l'espai públic, distingint allò que és individual d'allò que és d'interès col·lectiu, anant des de l'experiència particular a la necessitat d'aprendre a viure junts.

Facilitar l'accés a estudis posteriors

La recerca d'allò que és bàsic i imprescindible no s'ha de confondre, ni s'ha de limitar, a una operació que es duu a terme amb la voluntat d'aprimar el currículum. Hi ha molts nois i moltes noies que amb el suport necessari podrien realitzar les tasques escolars que tenen encomanades; però molt sovint el que succeeix és que no veuen per quin motiu han de fer-les. Llavors, apel·lar a l'esforç és poca cosa més que fer clams en el desert. Davant d'aquesta situació l'opció més recomanable és establir ponts entre la seva vida personal i el valor dels sabers que han d'adquirir; uns ponts que han de poder transitar com i quan calgui, i en totes les direccions. Quin sentiment va voler expressar Picasso quan va pintar aquest quadre? Què volia resoldre Pitàgores? Fins a quin punt les pors que transmet aquest personatge de la Mercè Rodoreda s'assemblen a les nostres pors?

El punt de partida, com hem apuntat ja en un apartat anterior, són preguntes potents que estimulin la recerca. És molt difícil connectar interessos amb aprenentatges nous quan la realitat s'esmicola i no es mostra de manera clara a què respon cada nova situació d'ensenyament i d'aprenentatge. Quan es vol incidir no en la comprensió d'un fet, sinó en la mateixa voluntat de comprendre, és necessari instituir espais socials on es puguin confrontar punts de vista sobre objectes culturals. En aquestes situacions, quan es valora de manera conjunta i col·laborativa un quadre, una llei matemàtica o un text literari, s'ofereix una oportunitat clara perquè tothom pugui situar la seva experiència del món i la manera de parlar d'aquesta experiència, en relació amb la mirada que té sobre el món cada disciplina i la manera com en parla.

Durant l'escolarització obligatòria, i amb el clar propòsit d'estimular la formació durant tota la vida, és fonamental crear antídots a fi que els diferents aprenentatges no es limitin a acumular-se. Igualment és necessari crear situacions i donar instruments per tal que els alumnes puguin prendre consciència i regular la pròpia activitat cognitiva. Per dur a terme aquests tipus d'activitats que anomenem *metacognitives* no cal esperar els cursos alts. Preguntes del tipus "per què et sembla que no t'hem entès?" o "per què trobes que et costa fer aquesta feina?" promouen activitats mentals i lingüístiques que afavoreixen la distanciació i l'objectivació.

Donar sentit a cada nou contingut que s'adquireix i saber regular el mateix procés d'aprendre són requisits que afavoreixen l'accés als estudis posteriors, siguin del tipus que siguin. Per moure's en aquesta direcció, és clara la necessitat que tenen els centres educatius d'entrar en contacte amb els centres responsables dels ensenyaments postobligatoris —universitats i centres de formació professional— per acordar propòsits i establir línies de continuïtat en les maneres de fer. A més, cal recordar que el desenvolupament de l'Estat del benestar obre noves vies i estableix noves connexions entre l'oci i la cultura. Els espais culturals públics, l'educació en el lleure, les activitats per les persones jubilades, etc. adquireixen avui un marcat sentit formatiu.

Preparar-los perquè interioritzin la necessitat de continuar aprenent sempre, facin el que facin. Això vol dir que en els darrers cursos de l'educació obligatòria cal que els alumnes entrin en contacte amb les diferents opcions professionalitzadores per les quals poden optar. Fer que vinguin al centre dentistes, venedors, publicistes, etc. i que els expliquin quines són les habilitats i els coneixements que exigeix l'ofici i de quina manera es poden obtenir, sempre serà un bon recurs per iniciar aquest procés de sortida de la primera institució obligatòria que els ha acollit. Preparar-los per l'emancipació vol dir que, al costat dels sabers que són fonamentals per a totes les professions, cal introduir sabers més específics, que connectin amb les opcions que s'obren fora del centre educatiu. Aquest és un objectiu clar: descobrir la vida professional i els requisits que són necessaris per accedir-hi. Al costat d'aquest objectiu, n'hem d'apuntar un altre: prendre consciència que la formació inicial, bàsica, només es pot considerar com el millor punt de partida per una altra formació en conceptes, procediments i actituds, que els ha d'acompanyar al llarg de tota la vida. Ras i curt: prendre consciència de la necessitat de la formació permanent.

Perills que cal evitar

L'anàlisi d'aquesta dimensió ens fa pensar que a l'hora de redefinir el bàsic a l'educació bàsica i realitzar plantejaments i propostes curriculars cal considerar i ponderar: les necessitats educatives i de formació pròpies de les exigències socials —i més concretament del món laboral—, les pròpies del procés del desenvolupament personal de l'alumnat i les derivades del projecte social i cultural —del tipus de societat i persona que es desitja promoure.

No fer aquest exercici de consideració i ponderació de les tres fonts del currículum ens situa davant dues grans tipologies de perills: *a*) la manca de ponderació pot contribuir a l'acumulació de competències i sabers, amb la conseqüent sobrecàrrega del currículum; *b*) l'exclusivitat o preponderància d'una de les fonts sobre les altres no orienta ni els propòsits dels centres educatius ni l'acció dels docents.

El perill de la sobrecàrrega del currículum és avui una realitat alertada pel professorat a escoles i instituts, anunciada i denunciada per moltes persones i sectors de la comunitat educativa i social. Les raons d'aquesta situació, apuntades ja al segon apartat d'aquest capítol, tenen a veure amb les dinàmiques socials, les quals han provocat una delegació de responsabilitats en els centre educatius, i tenen a veure també amb una política curricular que ha tendit a acumular continguts, més que a fer una revisió global de les necessitats educatives actuals.

Qui té responsabilitats curriculars ha de ser conscient de la diversitat d'interessos que es troben en joc. La qüestió està en si l'escola pot assumir, amb les condicions actuals —o amb futurs suports escolars— la introducció de tots els continguts, tots els sabers i totes les capacitats que requereix la vida social. I l'alternativa, des de la nostra perspectiva, rau, per una part, a fer una redefinició d'allò que és bàsic en l'educació bàsica i, per l'altra part, a abordar de manera més global tot allò que afecta l'àmbit educatiu, àmbit en el qual han d'incidir diferents agents de manera coordinada i coresponsable.

En aquesta definició del bàsic per a l'educació obligatòria ha de tenir un pes important la realitat social i cultural que estem vivint avui, molt diferent de la de fa tant sols deu

anys, amb unes altres necessitats i amb unes perspectives de futur variables. S'ha de dur a terme un debat profund i s'han de prendre decisions de manera col·legiada. Els diferents agents educatius i socials haurien de tenir veu autoritzada per poder generar un acord social compartit, per tal de generar unes competències bàsiques, comunes, imprescindibles i útils per tota la població. El camp del desitjable, deixa les portes obertes a possibles concrecions d'àmbit més local, a temes ideològics de la conjuntura política i al necessari marc d'autonomia que han de disposar els propis centres educatius. Fer un plantejament de mínims maximalista i, fer-lo de manera centralitzada, implicaria no deixar espai per a l'elaboració d'allò que és bàsic i desitjable.

La conseqüència de la saturació, conjuntament amb una pressió social creixent és la desorientació, que és el segon perill que hem apuntat més amunt. Els centres educatius i els professionals de l'educació davant d'aquesta demanda creixent i inabastable poden reaccionar assumint-ho tot en la teoria, aparentment, i en la pràctica fent allò que es pot, quan no tornant a plantejaments i continguts dictats des de fora —Administració o editorials— a fi de cercar seguretats. Aquesta desorientació fa que les expectatives respecte a la institució escolar siguin difuses, ja que es desdibuixen els seus límits i les seves possibilitats. El necessari debat de desenvolupament curricular al centre, d'acord amb l'alumnat i l'entorn, s'ha d'abordar amb la intenció de triar, per anar fent allò desitjable, a partir d'una perspectiva realista. La possible desorientació no facilita una imatge social positiva del centre educatiu, de la seva tasca i de les seves responsabilitats.

La manca d'equilibri entre les fonts del currículum implica enfocar-lo cap a una d'elles i abandonar o menystenir les altres, la qual cosa suposaria donar-li una mirada esbiaixada. En el moment en què vivim de transformacions i canvis a gran escala, amb una preponderància de l'economia i la producció, hi ha una certa tendència a orientar de manera exclusiva la formació cap a l'àmbit ocupacional fruit de les exigències socials. Hi té a veure l'herència d'una visió sociològica del cicle vital, pròpia de bona part del segle XX, segons la qual el cicle formatiu s'acabava quan s'accedia al món del treball, i el progrés de la classe social venia associat precisament per tenir més estudis i una feina millor.

La realitat social d'avui fa que, com hem comentat més amunt, el concepte de ciutadania tingui un sentit més global, malgrat que hi ha matisos en funció del projecte ideològic. Però hi ha una gran coincidència en aspectes que considerem clau: la formació bàsica i imprescindible per tota la població ha de tenir un caràcter de desenvolupament de la persona; a més, ha de suposar una preparació per a la vida en una societat canviant, i cada cop més multicultural, on la diversitat és un valor i un repte; finalment, ha de contribuir a la prosperitat econòmica.

El Parlament i Consell Europeu (2006) ha manifestat un interès creixent en el treball de les competències i ha pretès la seva definició i identificació per procurar que siguin recomanacions per a la vertebració dels sistemes educatius. En la proposta de competències clau fa referència a les tres fonts del currículum: desenvolupament personal, la ciutadania activa, la inclusió social i ocupació assolides a final de l'ensenyament obligatori i amb les conseqüent desenvolupament en un marc d'educació al llarg de la vida.

La recomanació és genèrica, però les polítiques educatives que l'han de concretar, no poden perdre de vista el propòsit fonamental: evitar l'exclusió. Per la qual cosa el plantejament curricular ha d'atendre els diferents vessants i fonts descrites si realment vol ser respectuós amb tota la ciutadania. En aquest sentit en el marc de les màximes instàncies democràtiques d'elecció popular, cada estat i cada nació, haurien de promoure un acord social ampli sobre les competències i sabers bàsics i imprescindibles que tot l'alumnat ha d'assolir a l'educació obligatòria, precisament per evitar el risc d'exclusió social. Aquest macro-pacte reflecteix un projecte social compartit i d'una societat democràtica cohesionada.

El context polític fa que cada opció governant tingui un projecte ideològic concret en el marc del projecte social compartit. Això suposa diferents maneres de veure la societat i l'educació. El marc del desitjable permet que el govern, legítimament escollit, pugui introduir elements curriculars propis. Aquesta opció és de gran higiene democràtica, de manera que permet evitar el risc de tendència a l'homogeneïtzació i, alhora suposa transparència ideològica i la visualització de les propostes educatives de cada opció política.

Una anàlisi des de les alfabetitzacions

A la nostra cultura, el mateix projecte vital constitueix un repte del qual volem sortir airosos, tant en el camp educatiu, com en el social i professional, com en la vida privada familiar, sentimental o espiritual. Aquest projecte no es pot concebre de manera aïllada, atès que conté elements d'allò col·lectiu que és propi d'un territori o país. Projecte vital i projecte curricular s'entrellacen.

Cal recordar que la definició i desenvolupament del currículum depèn d'una política educativa concreta, la qual incideix en el model escolar, el grau de descentralització de les decisions, l'autonomia o heteronomia dels diferents agents del sistema educatiu i la voluntat de fer centres educatius més forts, amb o sense criteri propi. Malgrat que les propostes en el camp educatiu mai no són neutrals, perquè responen a qüestions ideològiques, hem d'entendre que és possible fer una anàlisi social que aporti nous elements als criteris curriculars.

Les línies directrius sobre competències i sabers fonamentals del currículum han de ser fruit d'un ampli acord social. En aquest sentit, endegar processos participatius, on es promogui la definició d'allò que és imprescindible aprendre avui en l'educació obligatòria per no estar en risc d'exclusió social, pot afavorir una mirada més global i útil que permeti integrar les diferents veus i aportar idees a qui ha de prendre les decisions sobre què cal aprendre i per què.

En el nostre treball hem identificat les diferents capacitats i alfabetitzacions en àmbits competencials, els quals responen a les tres fonts del currículum:

a) Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el desenvolupament de l'adquisició de capacitats personals i interpersonals. Les competències i sabers que es deriven d'aquest paquet de capacitats tenen una incidència especial en el desenvolupament de les necessitats personals. Els diferents grups de discussió han destacat el seu valor com a base per a l'aprenentatge i la convivència. Apareixen també com a imprescindibles en l'àmbit de les necessitats socials i laborals. Les intervencions dels agents socials conflueixen en la conveniència de desenvolupar aquestes capa-

citats personals davant la realitat del mercat laboral. En l'àmbit del projecte social esdevenen la base personal per fer front als reptes relacionals i convivencials en la societat actual.

b) Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb ciència i tecnologia. En aquest àmbit competencial hi ha una clara mirada a les necessitats i exigències socials d'evolució del coneixement científic i tecnològic que és una realitat en el nostre món. En el camp més personal, les competències implicades apareixen com a elements importants a l'hora d'afavorir l'estructuració mental i oferir elements per a la comprensió de nosaltres mateixos i del món. El progrés científic i tecnològic forma part dels projectes socials d'avui, es constitueix en una necessitat formativa al llarg de la vida, els matisos ideològics estan en la mateixa idea de progrés i la distribució dels béns.

c) Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb la informació i la comunicació. Estem vivint en la societat de la informació i de la comunicació. Com a projecte social a nivell global i local està clar. L'accés a la informació i el procés de transformació en coneixement són els grans reptes. A nivell de necessitats personals, les eines de comunicació han estat i són bàsiques per a l'estructuració del pensament i la comunicació entre persones, el que es fa palès és el canvi de formats comunicatius. El projecte ideològic rau a procurar que la rapidesa i mundialització de la informació sigui aprofitada per la millora planetària, no tant per la promoció d'un pensament únic.

d) Competències clau i sabers fonamentals relacionats amb el funcionament de la societat, dinàmiques socials i la vida en societat. Aquest grup de competències té un marcat sentit d'exigència social, ja que vol donar resposta als reptes d'avui, comunitaris i globals. La construcció del concepte de ciutadania i les regles convivencials i d'intercanvi de béns i serveis tenen matisos ideològics segons el model social que imperi. A nivell personal aquestes competències són la translació social de les capacitats individuals que hem descrit al primer paquet i són imprescindibles per a la vida en comunitat.

Les fonts del currículum han de tendir a un equilibri entre exigències diverses: les pròpies de la formació personal, les que tenen relació amb un projecte social i les derivades de les exigències ocupacionals. Amb tots els matisos que hem apuntat, aquest

hauria de ser el nord que orientés a tots aquells que, en un moment o altre del procés, prenen decisions curriculars. Ens referim als responsables de l'Administració, i també als docents i als agents socials implicats. Les decisions curriculars han de ser compartides i conegudes, perquè allò que es troba en joc és l'exclusió i, de retop, el valor que atorguem a la cultura, a les cultures.

7 La dimensió local-global en el currículum escolar. Aprendre a navegar en contextos de complexitat diversa i sostenible

Miquel Àngel Essomba

Justificació d'aquesta dimensió

Avui dia les persones establim una nova relació amb l'espai i el temps, diferenciada respecte a la que hi mantenien generacions anteriors. Els factors causals d'aquesta transformació els trobem a la base de tot allò que ha representat la construcció d'una societat moderna —en termes il·lustrats—. La millora dels mitjans de transport, la introducció de la tecnologia digital per als intercanvis d'informació i coneixement, entre altres factors, han provocat una acceleració significativa del temps i una reducció destacable de les limitacions que imposa l'espai. Tot va més de pressa, i cada cop més tot passa a tot arreu.

Les conseqüències d'aquests canvis són profundes, i deixen petja en l'àmbit econòmic —amb els processos d'internacionalització de mercats i producció—, el cultural —l'avenç d'un model de vida i de pensar retallat seguint patrons anglosaxons— o el social —els fluxos migratoris de països pobres a països rics—. Apareixen categories que ens descriuen el món com globalització, xarxa, comunitat... Emergeix la necessitat de situar-nos en una dimensió que adquireix sentit quan ens preguntem sobre quina relació estableix —i ha d'establir— la realitat local amb la realitat global. La majoria dels nostres avantpassats vivien en un pla definit per un àmbit local. Avui dia ens movem en dos plans, definits per un àmbit local obert al món, i un àmbit global com a nou context explicatiu i condicionant de les relacions i els intercanvis socials i de tota mena.

Els ciutadans i les ciutadanes del segle XXI vivim en aquestes coordenades. Ara bé, es tracta d'una tensió entre dos plans que obre molts més interrogants que no pas en tanca. Des d'una reflexió que abasta el terreny dels individus, hem de preguntar-nos si tothom està preparat per aprofitar les oportunitats que ofereix aquest nou escenari, o si per contra hom es veu immers en processos de desestructuració en no disposar de prou recursos personals per adaptar-s'hi. Si canviem de perspectiva, i ens endinsem a analitzar les noves dinàmiques socials que es generen, tampoc no queda clar si avancem col·lectivament vers un món cada cop més homogeni, on tot s'ajustarà a models predeterminats uniformes, o bé si hem de parlar de la construcció d'un mosaic de grups i subgrups fragmentats, que no estableixen ponts sinó que reforcen fronteres.

Avui dia les persones, per sobreviure, necessitem accedir a la comprensió del que passa en el món per poder comprendre el que passa al costat de casa. Necessitem el domini de les tecnologies de la informació i la comunicació per no caure en la desconnexió d'allò que passa en el món paral·lel, altrament dit virtual, al de la quotidianitat. Si no sabem idiomes, barrem el pas a tot un seguit d'experiències vitals que poden millorar la nostra qualitat de vida. Dit d'una altra manera, un analfabetisme en els continguts que giren al voltant de la dimensió local-global por esdevenir font d'exclusió social. Per aquest motiu, quan parlem de currículum, hem de tenir en compte aquesta relació entre l'àmbit immediat de la vida quotidiana i les esferes globals construïdes a cop de mundialització.

Importància de la dimensió local-global

Per comprendre la dimensió local-global en el currículum cal fer prèviament una anàlisi explicativa de la seva naturalesa. La primera qüestió que volem remarcar és la naturalesa de *complexitat* atribuïble a aquesta dimensió. Les coordenades bàsiques del context humà són més complexes en l'actualitat que en un passat no gaire llunyà. Pensant en l'educació, una de les conseqüències més significatives és que les famílies, a diferència d'altres èpoques, no poden assumir la totalitat dels processos que faciliten l'aprenentatge que exigeix el nou context a les noves generacions al llarg de la socialització primària, ja que aquesta complexitat anunciada depassa les seves possibilitats.

L'escola, per tant, té un paper bàsic a l'hora de proporcionar oportunitats a infants i joves per al creixement personal en aquesta perspectiva. Tothom ha de poder dominar contextos complexos si no vol quedar-ne exclòs. La tensió local-global ens remet, molt més enllà del "saber", el "saber fer" i el "saber ser", al "saber estar". L'aprendre a conviure passa ineludiblement per una competència bàsica de tota la ciutadania en aquest aspecte.

La segona qüestió rellevant, ja des d'un punt de vista curricular, és la seva *bidimensionalitat*. No només hem d'entendre-la com una realitat lligada a aspectes espacials en exclusiva, sinó que hem d'incloure-hi una perspectiva temporal. Els infants i joves han de saber contextualitzar allò que necessiten i projecten d'acord amb les característiques pròpies de la seva comunitat de referència, i han de ser competents a l'hora de situar aquestes estratègies d'acord amb el continu dinàmic que dibuixa la dimensió local-global. Tanmateix, també és necessari que sàpiguen interpretar els diferents ritmes que acompanyen aquest procés. La relació cultural que estableixen les persones de forma subjectiva entre passat, present i futur condiciona significativament aquest "saber estar" i, en conseqüència, l'èxit a l'hora de conjugar les diverses possibilitats d'inclusió en el context.

La tercera i darrera qüestió que volem abordar és la naturalesa *fractal* d'aquesta dimensió. Actualment està molt estesa la concepció que defineix una relació lineal entre allò local i allò global, marcada per una variabilitat d'ordre quantitatiu. Allò local és petit i allò global és gran. Allò local és simple i allò global és complex. Nosaltres opinem una altra cosa. El continu dinàmic propi d'aquesta dimensió no dibuixa una contextualització en forma de línia sinó en forma de bucle. Allò que és local i allò que és global no són elements substantius diferenciats, ni tampoc iguals, sinó diferenciats i iguals a la vegada, talment l'estructura fractal d'una falguera, en la qual la forma de les fulles més petites es reprodueix successivament fins arribar a definir una forma idèntica en les fulles més grans.

Si el currículum ha de ser un marc educatiu que respon a les característiques del context social, sembla raonable pensar que la complexitat, bidimensionalitat i fractalitat de la dimensió local-global introdueixen reformulacions i transformacions significatives en

l'exercici del disseny curricular i del model educatiu. L'escola ja no és una institució arrelada en un entorn físic concret que dóna resposta a les necessitats locals sinó un nus de la complexa xarxa d'institucions educatives, que ha de continuar donant respostes locals però a problemes globals.

Criteris per repensar el currículum

Repensar el currículum des de la dimensió local-global implica incloure-hi competències i sabers que ajuden les persones a reconfigurar una relació distinta dels subjectes amb el temps i l'espai. Per tal d'identificar els criteris possibles que poden ser-nos útils, hem basat la nostra reflexió en el valor i el sentit que posseeix aquesta dimensió des dels diversos nivells de Bàsic que hem manegat en aquest projecte, de manera que hem arribat a identificar quatre grans àmbits de criteris:

- criteris que ens ajuden a repensar el currículum partint de la dimensió local-global per evitar l'exclusió i el risc social,
- criteris que ens ajuden a repensar el currículum partint de la dimensió local-global per aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix l'entorn social,
- criteris que ens ajuden a repensar el currículum partint de la dimensió local-global per contribuir al creixement i l'equilibri personals,
- criteris que ens ajuden a repensar el currículum partint de la dimensió local-global per facilitar l'accés a estudis posteriors.

Criteris per evitar l'exclusió i el risc social

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social i cultural des d'una perspectiva de diversitat i no d'essencialisme.

L'increment de les possibilitats del temps i la reducció de les limitacions de l'espai, gràcies al desenvolupament científic i tecnològic, contribueixen a intensificar una mo-

bilitat de persones, informacions i coneixements sense precedents, i a fer esclatar en mil bocins un dels valors essencials de la modernitat il·lustrada: l'universalisme. Irromp amb força, per instal·lar-se en les consciències i el pensament, la noció de *diversitat*.

La realitat humana és diversa. Que sigui diversa, però, no significa que no es reprodueixin antigues tensions d'ordre social a partir d'aquesta nova assumpció. És cert que resulta anacrònic intentar legitimar un grup social per sobre d'un altre a partir de demostrar el seu caràcter universal respecte al caràcter particular de qui representa l'alteritat. Avui dia, els esforços de legitimació d'un grup per damunt d'un altre persisteixen, però es procura fer intentant demostrar la incompatibilitat del model propi amb el de qui representa aquesta alteritat. Per aquest motiu un criteri a l'hora de repensar el currículum és tenir en compte la realitat diversa, per eixamplar la mirada dels futurs ciutadans envers la naturalesa complementària i tridimensional de la diversitat.

La diversitat qüestiona l'universalisme perquè posa de manifest la capacitat infinita de l'ésser humà per crear i recrear contextos socials i culturals. La diversitat mostra un escenari de possibilisme en què es combat l'essencialisme estàtic de qualsevol context de producció humana. La diversitat no significa apel·lar al relativisme cultural d'entrada si som capaços de distingir entre el vessant epistemològic i ètic del terme. Reconèixer que la realitat social i cultural és diversa no implica renunciar al caràcter universal i fonamentador dels valors inscrits en els drets humans.

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva de sostenibilitat i no de progrés il·limitat.

Tanmateix, aquest possibilisme queda en suspens quan observem la relació de l'ésser humà amb el context físic. L'acceleració dels processos i la reducció de les distàncies també ha afectat una altra noció inscrita en els fonaments de la modernitat il·lustrada: el progrés. Els treballs científics i tecnològics s'han ocupat per si mateixos d'alertar sobre els perills accentuats d'una relació degradant entre les persones i el medi. Els recursos no són il·limitats i cal vetllar per tractar-los, transformar-los i usar-los. Apareix el concepte de *sostenibilitat*.

Les societats actuals han de ser sostenibles, o difícilment seran. Entre altres coses, perquè la sostenibilitat és garantia d'igualtat d'oportunitats i de qualitat de vida per a tot el conjunt de la ciutadania, i no només per a un sector. La desigualtat econòmica entre els qui disposen de més recursos i els qui en disposen de menys és creixent, tant si es tracta d'una anàlisi efectuada a l'interior de les societats com si establim que el marc d'anàlisi és la relació entre diverses societats. Els sectors o grups més acabalats fan un ús de recursos que, si fos generalitzat al conjunt, tindria com a conseqüència unes condicions de vida insostenibles per a tothom. Per aquest motiu un criteri a l'hora de repensar el currículum ha de contemplar la sostenibilitat en la seva totalitat, per tal de garantir que les noves generacions prenguin consciència de la interdependència entre els comportaments particulars i els generals, i les relacions de causa-efecte entre uns comportaments i uns altres.

La sostenibilitat qüestiona el progrés perquè posa de manifest la capacitat limitada de l'ésser humà per crear i recrear la seva relació amb el context físic, amb el planeta. La sostenibilitat mostra un escenari de limitació en què es combat la manca de racionalització dels contextos de producció humana.

Criteris per aprofitar les oportunitats que ofereix l'entorn social

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva d'interdependència i no d'atomització.

Aprofitar oportunitats de tota mena significa, des d'aquesta dimensió, que les persones siguem competents per usar sabers que ens permetin fer una mirada calidoscòpica a la realitat. En conseqüència, el currículum ha de fomentar l'aprenentatge en continguts que afavoreixen la *comprensió de la interdependència* entre variables, fenòmens i relacions. Diem expressament comprensió, i no coneixement, perquè és el nivell de comprensió el que permetrà que els futurs ciutadans es puguin situar des d'una posició més activa davant de la realitat social, i hi puguin intervenir per modificar-la si s'escau.

La comprensió de la interdependència es construeix a partir del conreu de diverses capacitats rellevants. D'una banda, volem destacar el valor potencial que significa un foment de la capacitat d'anàlisi. Anàlisi de fets i fenòmens socials vinculats a la diversitat, i anàlisi de l'impacte de l'acció humana sobre el context. Aquesta anàlisi es veurà fomentada a partir de situacions d'aprenentatge que desenvolupin la intel·ligència, una intel·ligència que empra el llenguatge per pensar juntament amb els altres, per interpensar. L'alumnat, durant l'ensenyament obligatori, ha d'anar comprenent per què un comportament limitat en una esfera local pot produir efectes a gran escala en una esfera global. I podem arribar a aquest nivell de reflexió si cada alumne comprèn que qualsevol situació implica l'obertura de nous camps exploratoris que utilitzen molts i variats llenguatges.

D'altra banda, la capacitat de síntesi. Síntesi integradora d'un conjunt de variables interrelacionades en un mateix espai i temps. Els alumnes durant l'ensenyament obligatori han d'anar millorant la seva capacitat cognitiva d'integrar en un tot coherent diversos fenòmens que passen a escala local i comprendre'ls des d'una perspectiva global.

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva d'impredictibilitat i no de determinisme.

Comprendre la interdependència dels diversos elements que configuren la nostra realitat global no garanteix, però, que les persones realitzem aproximacions a l'entorn social sense caure en la temptació de realitzar operacions que reprodueixen esquemes lineals i simples de causa-efecte. A hores d'ara sabem del cert que les causes d'un efecte social —com ara la immigració, per exemple— no es deuen a una única qüestió sinó que l'efecte té arrels multicausals. Alhora, sabem que una única causa pot provocar diversos efectes. Per si fos poc, a voltes la relació entre unes variables i unes altres resulta impredictible, governada per una llei del caos que ens recorda l'equilibri existent entre els processos d'organització i desorganització simultanis i *imprevisibles* de l'acció humana.

En aquest sentit, un currículum que promou l'adquisició de continguts rellevants des de la dimensió local-global entre l'alumnat ha de contemplar aquest aspecte. D'una

banda, sembla positiu que aquests continguts estimulin la competència de prospectiva. No es tracta de convertir els alumnes en endevinadors del futur, però sí d'entrenar-los a distingir entre el que significa una tendència i un esdeveniment social, o a plantejar possibles escenaris de futur de la realitat col·lectiva, amb vistes a poder valorar i contextualitzar millor les opcions personals pròpies, i a prendre decisions més acurades.

També és necessari conrear la competència de retrospectiva, que garanteix que qualsevol mirada pretèrita es pot realitzar des de la complexitat que es requereix. El currículum del segle XXI ha d'ajudar que els alumnes evitin anàlisis simplificades del temps històric entès com un artefacte d'enginyeria sofisticada. Tota mirada de la memòria és una mirada esbiaixada, i convé fomentar les eines que ens permetin aprofitar la tradició i l'herència com un pont al futur i no com una àncora al passat. Tant impredictible acaba resultant allò que ha d'esdevenir com allò que ja ha esdevingut.

Criteris per contribuir al creixement i l'equilibri personals

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva d'introspecció i no de falta d'autoconeixement.

L'equilibri personal i emocional té un paper destacat a l'hora de fomentar l'aprenentatge sobre la complexitat que ens aporta la dimensió local-global. Entre moltes i variades raons, perquè poden posar-se en qüestió temes relacionats amb la identitat personal i/o col·lectiva de referència. En el món actual, correm el risc que les tempestes globals arrosseguin valors i models locals de forma acrítica. També resulta arriscat adoptar una actitud defensiva enfront d'allò que prové d'una dimensió que no podem dominar des d'un abast immediat.

En aquest sentit, repensar el currículum des de la dimensió local-global exigeix tenir en compte continguts que permetin un desenvolupament adequat de l'equilibri emocional, per integrar de forma crítica els diversos fenòmens, variables i relacions que provenen del medi social o natural. Diem expressament integrar, i no juxtaposar, perquè

la integració d'elements és el que permetrà un més gran domini del subjecte sobre el context. La integració crítica dels diversos components de la diversitat i sostenibilitat humanes es veu afavorit per la potenciació de continguts relacionats amb la capacitat d'*introspecció*. Introspecció per identificar quins són els elements constitutius de la identitat pròpia, un exercici que avui dia resulta complex a causa de la proliferació de valors i referents de tot tipus, i l'impacte d'aquesta diversitat originada en l'escenari global quan aquesta arriba a l'àmbit local. La capacitat d'introspecció es veurà afavorida per situacions d'aprenentatge que estimulin una intel·ligència intrapersonal. El primer pas per ajustar les necessitats i els desitjos propis en el context global i local és conèixer-se un mateix.

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva d'alteritat excloent a una altra d'alteritat reconeguda.

L'equilibri personal, però, també depèn en bona mesura del fet que les persones siguin capaces de situar-se en una posició en què, davant de la interacció, sàpiguen analitzar la relació amb l'altre com un enriquiment i no com una amenaça. Aconseguir-ho significa que promovem contextos educatius que faciliten una aproximació complementària i no excloent a la diversitat, fent del teixit social un espai menys conflictiu i més sostenible. Es fa imprescindible que els dissenys curriculars deixin de parlar en primera i tercera persona de forma simultània, recreant representacions simplificades i fragmentades que no afavoreixen l'establiment de relacions socials harmòniques.

Cal que els dissenyadors del currículum es prenguin seriosament la necessitat d'introduir i/o modelar continguts que desenvolupin la capacitat de percebre l'alteritat no des d'una posició excloent sinó de *reconeixement*. Reconèixer l'alteritat per comprendre les variables i les actituds dels altres i acostar-nos al seu punt de vista, pas imprescindible per a la convivència i el respecte mutu. Reconeixement, però, no significa acceptació acrítica de l'alteritat pel simple fet de ser alteritat. L'altre, que ve a la meva dimensió local i la transforma en global, també està subjecte a les regles pròpies de la sostenibilitat en termes socials. Un reconeixement que deriva en una comprensió del medi —social i natural— en termes de relativisme cultural no facilita la competència d'integrar

críticament els diversos elements constitutius del context propi. Aquest reconeixement es veurà afavorit per situacions d'aprenentatge que potenciïn una intel·ligència interpersonal, a través d'una comunicació intersubjectiva dialògica.

Criteris per afavorir l'accés a estudis posteriors

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva fonamentadora i no propedèutica.

El currículum també es dissenya tenint en compte les connexions que existeixen entre les diferents etapes educatives. Tal com apuntarem de forma més estesa uns paràgrafs més endavant, correm el risc de simplificar la selecció de continguts en un exercici esbiaixat que respon a l'atribució de fets, actituds o habilitats relacionats amb la dimensió local en les etapes d'edat inferior, i a la reserva d'aquells més vinculats amb la dimensió global per a les etapes d'edat superior. La justificació d'aquesta operació rau en el grau de complexitat del contingut i la competència cognitiva de l'alumnat.

En aquest sentit, es considera que el treball de continguts a infantil o primària ha de resultar preparatori —propedèutic— dels continguts que es cursaran a la secundària i després en estudis superiors. Tanmateix, observem com sovint aquests continguts no tenen relació els uns amb els altres, ni responen a la naturalesa complexa de la dimensió. Un contingut centrat en aspectes locals pot contenir un grau de complexitat tan elevat com un contingut relacionat amb l'àmbit global.

Tanmateix, aquest fet no significa que no puguem establir una certa relació entre els continguts d'unes etapes i les altres, no amb la finalitat que els que es fan a les inferiors preparin l'alumnat per cursar els de les superiors, sinó per facilitar que a les superiors es pugui aprofundir i anar més enllà gràcies al treball efectuat a les inferiors. Un alumne no ha d'estudiar la seva llengua materna perquè després pugui cursar amb garanties d'èxit una llengua estrangera, però aquell alumne que cursa una llengua estrangera té més facilitats si ha disposat d'oportunitats per al domini de la llengua materna. En conseqüència, caldrà seleccionar els continguts en funció de la seva seqüenciació inte-

retapes, i prioritzar competències bàsiques i sabers en clau de *fonamentació* i d'acord amb la resta de dimensions curriculars.

Cal seleccionar aquells continguts que permeten que l'alumnat comprengui la realitat social des d'una perspectiva globalitzada i no especialitzada.

Una especialització curricular excessiva no és favorable al disseny d'un currículum marcat per la dimensió local-global en perspectiva de complexitat. L'especialització impedeix copsar la naturalesa fractal d'aquesta dimensió, ja que l'aproximació que realitzem a allò local esdevé fragmentada i sense una perspectiva global. Alhora, quan ens acostem a allò global, l'especialització dificulta observar la complexitat ja que s'entén que el global és una simple prolongació del local.

Per exemple, quan estudiem uns continguts relacionats amb l'art romànic sense cap explicació històrica, literària o geogràfica, podem fomentar involuntàriament una ubicació incorrecta en el temps i l'espai, a banda de formar implícitament una imatge que aquest art només es correspon amb una dimensió local, obviant la petja d'aquest art a la resta d'Europa. O bé, quan intentem entendre les regles del comerç internacional només des de l'economia, podem perdre de vista els aspectes polítics, socials i culturals que s'hi relacionen, i arribar a justificar les deslocalitzacions empresarials a causa de les simples regles del consagrat lliure mercat.

Aquells continguts que se seleccionen en funció d'un projecte curricular elaborat en clau *globalitzadora* permeten una millor continuïtat dels estudis posteriors, ja que afavoreixen la creació d'un efecte de "bola de neu" que permet anar integrant progressivament els diferents aprenentatges i anar construint un sentit compartit etapa rere etapa.

Quadre-resum dels criteris

Dimensió	Nivells de Bàsic	Tensions curriculars entre pràctica i discurs
Local-global	Per evitar l'exclusió i el risc social Per aprofitar oportunitats de tota mena Per garantir el creixement i l'equilibri personal Per facilitar l'accés a estudis posteriors	essencialisme – diversitat progrés il·limitat – sostenibilitat atomització – interdependència determinisme – impredictibilitat falta d'autoconeixement – introspecció alteritat excloent – alteritat reconeguda propedèutic – fonamentador especialitzat – globalitzat

Perills que cal evitar

Com anàvem dient, el tractament de la dimensió local-global del currículum no està exempt de riscos. Si prenem nota de com estructurem el currículum d'infants i joves avui des del punt de vista d'aquesta dimensió, aviat prendrem consciència que existeix una idea de base referida a una naturalesa lineal, i no fractal. D'acord amb uns principis justificats en la psicologia evolutiva, proposem per exemple l'estudi del medi immediat (el barri o el poble des d'un punt de vista espacial; la història de la família des d'un punt de vista temporal) per als més petits i, a mesura que l'alumne va creixent, li proporcionem elements que abasten contextos més amplis (relacions internacionals des d'un punt de vista espacial; la història de la humanitat des d'un punt de vista temporal). Una seqüència curricular d'aquestes característiques no resulta funcional per als alumnes.

D'entrada, als alumnes més petits els privem de l'experiència de fer presents en l'univers escolar moltes de les coses que troben fora de l'escola (als mitjans de comunicació, etc.). Un alumne d'educació infantil pot haver anat de vacances a l'Amèrica del Sud, però

el mestre no aprofita per treballar-ho a la classe perquè aquest contingut correspon a etapes educatives posteriors. És evident que existeixen continguts que, per la seva mateixa complexitat, queden lluny de l'abast de la zona de desenvolupament proper dels infants, però no hem de confondre el grau de tractament o aprofundiment dels continguts amb la seva presència, si és que realment formen part de la vida d'aquests infants.

D'altra banda, als alumnes més grans els privem, amb aquesta perspectiva lineal, de l'oportunitat de fer més significatiu el currículum. Un alumne de l'ESO ha d'estudiar geografia econòmica d'Àsia, però no cal que estudiï de nou la geografia de la seva ciutat o comarca, perquè això ja ho ha fet en etapes educatives anteriors. És possible que sigui així, però també és cert que, des d'aquesta perspectiva, li estem restant oportunitats per analitzar i comprendre el seu context des d'una posició personal més complexa, alhora que no li estem facilitant que estableixi les relacions necessàries entre els fenòmens globals i locals en una mateixa unitat de temps.

Tot és en tot i alhora. La naturalesa contextual, doble i fractal de la dimensió local-global ens ha de dibuixar una aproximació als continguts escolars actuals des d'un plantejament alternatiu a l'actual. El perill d'un currículum dissenyat a partir d'aquest criteri lineal és probablement un dels aspectes sobre els quals cal incidir d'una forma més significativa.

Una anàlisi des de les alfabetitzacions

La introducció de la dimensió local-global en el currículum té conseqüències no només per al seu disseny sinó també per al seu desenvolupament i innovació. De les diverses alfabetitzacions, observem que podem seleccionar aquells continguts que, d'una banda, incorporen el global en el local i que, de l'altra, contribueixen a reconstruir el global a partir del local. També es pot establir una direcció inversa d'aquest bucle, és a dir, treballar uns continguts que pretenen incorporar el local en el global i alhora reconstrueixen el local a partir del global. En aquest sentit, resulta més favorable parlar de l'islam a Europa que parlar de l'islam com a fenomen global i exempt de diversitat,

tot i que hem d'assumir aquesta perspectiva de l'islam des de la globalitat. D'entrada, sembla raonable parlar de l'impacte ecològic del turisme a Catalunya abans que parlar de l'escalfament global del planeta, tot i que fer una entrada a partir de l'escalfament global planetari pot esdevenir una forma d'accés motivadora per parlar de l'impacte ecològic del turisme a Catalunya. El més important és no establir paral·lelismes entre "local-global" i "concret-abstracte", o "proper-llunyà".

Com veiem, no es tracta d'un factor quantitatiu sinó qualitatiu. La dimensió local-global en el currículum no ha de comportar més hores lectives, o una compressió de continguts més atapeïda. La dimensió local-global ens mena a un currículum camaleònic que, sense perdre la seva identitat essencial, va modificant el seu color per adaptar-se funcionalment al context sobre el qual transita. I aquesta innovació curricular no es fa de forma additiva sinó infusionada. La tensió local-global, com el te, ha de ser capaç de transformar un currículum inodor, incolor i sense gust en un deliciós producte perfumat, de gust exòtic i color vigorós.

Des d'aquest plantejament, sembla que hi ha unes alfabetitzacions que proporcionen més elements a l'hora d'acostar-se a aquesta dimensió que unes altres. L'alfabetització en llengües estrangeres, la tecnològica, la global, la intercultural i la informacional són les que proporcionen més elements en el moment d'aprendre a navegar en contextos de complexitat diversa i sostenible. Són les alfabetitzacions que més i millor enriqueixen el bagatge semiòtic i simbòlic de l'alumnat per establir les relacions pertinents entre els fenòmens locals i globals. Des d'aquestes alfabetitzacions se'ns obren les portes al món, i des d'aquest accés tenim oportunitats per fonamentar i promoure una lectura de l'entorn immediat ben arrelada. L'arbre és arbre gràcies a les seves arrels, però el seu sentit és donar fruit a les seves branques.

8 Responsabilitats escolars, responsabilitats extraescolars i responsabilitats compartides: els debats entorn dels límits de l'escola i les seves implicacions curriculars

Miquel Àngel Alegre

Debats entorn dels límits de l'escola

Ja és un lloc comú la constatació que en les darreres dècades l'escola, la institució escolar, s'ha anat convertint cada vegada més en objecte d'escrutini públic. En el marc de les societats actuals, travessades per processos que tendeixen a l'endemització i extensió de situacions individuals i col·lectives carregades d'incertesa, complexitat i vulnerabilitat —individualització, pluralització normativa, fragmentació i atomització dels agents socials, inestabilitat estructural...— l'escola és sovint situada com una institució puntal en el sosteniment del vincle social, un instrument per "treballar-lo", en un sentit conservador, o en un sentit transformador. En efecte, són múltiples i ben diverses (sovint contradictòries entre elles) les funcions i responsabilitats que en l'actualitat, i segons el punt de vista, se li atribueixen o se li voldrien atribuir: com a mecanisme de capacitació laboral, o de formació cultural i per a la ciutadania; de transmissió de sabers tradicionals, d'alfabetització en noves tecnologies; de disciplinització col·lectiva, o d'il·luminació i desvetllament de consciència; de selecció i diferenciació social, o d'igualació d'oportunitats i cohesió; d'homogeneïtzació, o d'expressió de la diversitat cultural; d'instrucció instrumental, o d'educació en valors; de conciliació d'horaris (familiars, laborals i escolars), etc.

Al mateix temps, però, també és cert que diferents veus (sobretot procedents del mateix àmbit escolar) fa temps que clamen per un cert reajustament de les expectatives

dipositades en l'escola. Des d'aquesta perspectiva, aquestes expectatives, viscudes "des de dins" com una càrrega i una pressió fora mida, ni parteixen d'un diagnòstic realista, ni són justes. Altrament dit, el conjunt de problemàtiques que es demana que l'escola afronti —un conjunt que, com dèiem abans, no deixa d'englobar requeriments diversos i freqüentment contradictoris— ni tenen origen en l'esfera de l'educació escolar, ni són susceptibles de ser resoltes únicament a través de la intervenció escolar.

Tot plegat permet entendre la rellevància pública i política dels debats actuals al voltant de la conveniència d'eixamplar el concepte mateix d'educació (de fet de retornar-lo a la seva definició més enllà de l'educació formal) i, en conseqüència, de replantejar el sentit i la mesura de la distribució de funcions i responsabilitats educatives entre l'escola i la resta d'agents de socialització. Com veurem en aquest apartat, a hores d'ara aquests debats comencen tímidament a traduir-se políticament en plasmacions concretes (si bé parcials), més enllà de disquisicions declaratives nogensmenys necessàries.

Educació més enllà de l'"ensenyament"

En els darrers temps l'emmarcament polític i administratiu del concepte d'*ensenyament* i la intervenció en aquest àmbit ha tendit a obrir perspectives. En termes generals l'objecte de treball i reflexió es mou actualment de l'"*ensenyament* en sentit estricte" a l'"*educació* en sentit ampli". Un exemple evident d'aquest moviment el trobem en el fet que avui es rebategin moltes de les que abans es denominaven *regidories* o *àrees d'ensenyament* com a *regidories* o *àrees d'educació*; començant pel mateix Departament, actualment d'Educació, de la Generalitat de Catalunya.

És clar que els girs d'aquest emmarcament comporten alguna cosa més que una simple modificació nominal; comporten un eixamplament de l'objecte d'atenció. Podria, per exemple, fer-se referència a la proliferació de l'oferta de formació continuada que hi ha hagut en els darrers cinc anys, o a l'increment espectacular del nombre d'alumnes inscrits en programes de màsters, postgraus i cursos d'especialització. Podria també apuntar-se aquí la cada vegada més necessària adequació del conjunt de programes i cursos que formen part de la designada genèricament "formació de persones adultes".

En definitiva, el procés d'ensenyament s'eixampla en *sentit longitudinal*: cada vegada es fa més necessari formar-se al llarg de tota la vida.

Però caldria ressaltar alhora la transcendència d'un eixamplament diferent, d'una obertura de mires que entenem que es produeix també en *sentit transversal*. També en termes genèrics, es concep que l'educació és quelcom més que allò que es produeix a l'escola, quelcom més que allò que es rep en un context d'ensenyament-aprenentatge formal i reglat amb objectius pedagògics i curriculars seqüenciats en vista a l'adquisició de titulacions reconegudes oficialment. Molt sintèticament, el marc actual ens situa davant de tots aquells aprenentatges (continguts, habilitats, valors...) que permeten que les persones disposin d'eines i competències per entendre i moure's millor en el món on vivim, alhora que recullen i reelaboren unes determinades herències o uns determinats bagatges culturals acumulats. De fet, l'abast d'aquest viratge, si més no en el pla del discurs, no fa sinó recuperar la definició "genuïna" d'allò que en termes generals entenem com a *educació*, una definició que trobaria clares afinitats amb conceptes emmarcats en camps disciplinaris com la sociologia (noció de *socialització*) o l'antropologia (noció d'*enculturació*).

Alhora, és clar que en el mateix àmbit escolar no únicament tenen lloc processos d'ensenyament. Així s'entén que, des del camp de la pedagogia, actualment s'arribi a qüestionar el sentit de la divisió conceptual tradicional entre *educació formal* (escola) versus *educació no formal* (lleure). Sobretot d'ençà de l'entrada en vigor de la LOGSE es fa particularment evident que l'àmbit escolar és més que un subjecte de transmissió d'educació formal. A l'escola es produeixen processos estrictament instructius alhora que es projecten (i tracten d'avaluar-se) continguts educatius no formals.

Això no succeeix tan sols perquè l'escola, en horari lectiu, manté contacte amb determinats actors externs (visita d'alumnes a equipaments culturals, sessions de tutoria o crèdits de síntesi desenvolupats en col·laboració amb entitats de lleure o ONG). El mateix procés d'ensenyament-aprenentatge "ordinari" s'impregna de principis i criteris que depassen el marc estricte de la instrucció formativa acumulable. Un exemple clar d'això n'és la importació a l'escola de l'*educació en valors*.

I, finalment, convindria introduir en aquest mateix debat el punt d'atenció següent. Sense negar, ans al contrari, la transcendència que poden tenir els aspectes més directament relacionats amb el que Bernstein denomina "ordre instrumental" —criteris curriculars, pedagògics i d'avaluació—, a l'escola ens trobem amb relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats...; tot plegat experiències que transmeten educació no escolar.

Educació més enllà de l'escola

En paral·lel al sentit d'aquest trànsit —de l'ensenyament a l'educació—, emergeix en les agendes polítiques i acadèmiques la conveniència d'incloure com a objecte del debat educatiu el conjunt d'actors que, d'una forma o altra, generen *educació*. Si educació no és només ensenyament (s'entén aquí, ensenyament escolar), aleshores cal desenvolupar instruments que permetin visualitzar i orquestrar el paper que desenvolupa la totalitat d'*agents educatius* pensables: famílies, entitats de diversa índole (cíviques i mercantilitzades), administracions públiques, mitjans de comunicació, grups d'amics, espais de lleure i oci... Alguns programes d'actuació política com els plans educatius d'entorn, els projectes educatius de ciutat, els projectes educatius de barri, les comunitats d'aprenentatge... tenen com a premissa conceptual de partença aquest punt d'atenció.

L'escola "no ho pot tot". No és tan sols una qüestió de recursos: tot el finançament, les infraestructures, el material i el capital humà que pogués destinar-se a la millora del procés d'escolarització no resoldria el conjunt divers de reptes educatius que tenen plantejades les nostres societats.

Aleshores sentim parlar de l'expressió d'*escola-xarxa*, fórmula darrere la qual acostuma a parlar-se, amb uns matisos o altres, de la necessitat que els processos escolars que operen en els centres educatius s'obrin al treball cooperatiu i coordinat amb els agents educadors i socials que formen part del seu entorn més o menys immediat. O apostem per les virtuts d'aquells centres educatius caracteritzables dins els paràmetres de l'anomenada *escola-comunitat*, que són...

> [...] centres caracteritzats tant per una forta implantació al territori, com per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit. [...] [Centres que] garanteixen el servei a la comunitat a la qual s'integren, i alhora, projecten la seva activitat en aquest territori, en aquella xarxa de comunitats.
> (Subirats 2001, p. 37.)

En resum, cada vegada se senten amb més força aquelles veus que insisteixen en la necessitat d'eixamplar l'acció educativa i integradora de les escoles al teixit comunitari que les envolta, sense la "complicitat" del qual els centres perden no tan sols capacitat d'incidència, sinó també legitimitat en les seves actuacions. I aquí podríem fer referència a un dels arguments que hem tingut ocasió de defensar en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000). L'escola, com a institució social, pot ser molt més que un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert; al contrari, pot ser un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que travessen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, com a realitat empírica i viscuda, s'insereix en el si d'una comunitat amb la qual estableix relacions de determinació mútua. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels principals eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia), i són aquestes les coordenades que més directament informen el tipus de relacions socials que s'estableixen a l'escola (alumnes amb alumnes, alumnes amb professors, famílies amb famílies, famílies amb professors, famílies amb l'administració del centre, etc.). Factors com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i les subjectivitats particulars i conjunturals dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir a generar dinàmiques de transformació de la mateixa vida escolar i comunitària. En tot cas, i per tal d'evitar la fragmentació d'aquest procés, escola i comunitat han de romandre en diàleg permanent: cal que l'escola "serveixi" a la comunitat, però sobretot cal que la comunitat —el seu conjunt d'agents socials i institucionals generadors d'educació— penetri en la vida escolar.

Perspectives entorn de les relacions educatives

Coresponsabilitat educativa i treball integrat

La noció de *coresponsabilitat educativa* ens situa davant la tesi que l'educació és cosa de tothom. O parafrasejant un proverbi d'origen africà: "Per educar un infant fa falta la tribu sencera". Si bé aquest és un concepte que fonamentalment ha entrat en joc per avalar —en el marc de l'obertura d'un cert procés de segona descentralització competencial— la necessitat d'entesa i de coordinació d'esforços entre l'Administració autonòmica i la local en el camp de la política educativa, no deixa de ser cert que ha servit també de pauta a l'hora de construir discursivament allò que reclama el denominat *treball integrat en educació*.

En efecte, aquesta fórmula de treball en xarxa concep l'educació com un assumpte col·lectiu del qual cal respondre en comú, construint espais de responsabilitat compartida entre la pluralitat d'agents socioeducatius, cercant de forma proactiva el desenvolupament òptim dels processos educatius. Un dels principis bàsics del treball integrat és la *participació constructiva*, adreçada a la definició col·lectiva i compartida tant de les problemàtiques a què cal fer front, com de les solucions que s'han de dur a la pràctica. Així,

> L'exercici efectiu de la coresponsabilitat passa per la creació de projectes i espais participatius que comptin amb la implicació de diferents agents socioeducatius. En les fases de formulació del treball integrat, la participació és necessària a l'hora de garantir la consideració dels diversos interessos i perspectives existents, així com l'acceptació col·lectiva de les decisions adoptades.
> (Subirats i Albaigés, 2006, p. 14.)

En aquest sentit, el treball integrat ha de saber promoure xarxes estables de treball cooperatiu que generin connectivitats sostenibles entre la pluralitat d'actors socioeducatius involucrats en el camp d'actuació en qüestió; pluralitat d'actors que, sense sacrificar les particularitats dels seus interessos i punts de vista, augmenten la seva visibilitat com a agents clau i els seus lligams d'interdependència, reciprocitat i complementarietat.

Tot plegat des d'un enfocament de clara vinculació amb el territori, pròxim i obert a les necessitats i els sentits particulars que té. Dit d'una altra manera, tot procés de treball integrat i participat requereix l'acompliment de dues condicions igualment necessàries. En primer lloc, cal que el procés s'estableixi sobre la base de criteris de *significativitat*: els agents participants han de compartir i entendre el sentit de la seva participació. En segon lloc, ha de respondre a raons d'*utilitat*: els agents participants han de conèixer i disposar de garanties d'allò per a què servirà la seva participació o coordinació. Dit planerament, l'exercici de la transversalitat, de la participació, de la coresponsabilitat no és tan sols una qüestió sentimental o ideològica, és també un instrument pràctic per a la visualització, la discussió i el consens col·lectiu d'uns interessos particulars. D'aquí els valors de la *proximitat* i *transparència* com a principis també bàsics de tot treball integrat en educació (Subirats i Albaigés, 2006, p. 19).

Un dels objectius centrals consisteix aleshores a superar les dinàmiques de segmentació, competència i autoreferencialitat dels diversos agents socioeducatius. Aquestes dinàmiques generen tot un seguit de distincions —àmbits autonòmic-local, públic-privat, laic-confessional; educació formal-no formal, instruccional-lúdica, voluntarista-professionalitzada, generalista-especialitzada; infantil-juvenil-adulta-de gent gran...— que acaben torpedinant l'adequació de solucions coherents a uns mateixos reptes educatius. Superar aquestes tendències passa per la institucionalització en el territori de formes de treball integrat, és a dir, per la cristal·lització i sostenibilitat d'unes metodologies d'intervenció en el marc de la pràctica quotidiana dels agents educatius; unes metodologies, per tant, que han de deixar de caracteritzar-se per una concepció de subsidiarietat respecte d'altres àmbits i formes de treball.

Si bé difícilment pot anticipar-se i establir-se per norma com han de gestionar-se els diferents processos que poden articular-se d'acord amb aquest model, sí que s'entén que el desenvolupament del treball integrat en l'àmbit educatiu no hauria de comportar la duplicació o l'encavalcament d'estructures i dinàmiques territorials, sinó que ha d'incorporar-se, sempre que sigui possible, a les xarxes comunitàries ja existents. D'aquesta manera, s'enriqueix la funcionalitat d'aquestes xarxes i es consolida el capital social del territori, sense incrementar-ne innecessàriament la complexitat ni els requeriments de participació. De fet, és ben cert que la saturació dels espais i dels protagonistes de

participació en alguns territoris pot arribar a fomentar un cert cansament dels agents i a desincentivar que s'hi impliquin, més encara quan els resultats de la participació no s'ajusten a les expectatives.

Implicacions curriculars

Difícilment podem tractar d'elaborar aquí un exercici de definició tancada de com hauria d'omplir-se de continguts aquesta construcció de relacions educatives integrades entre l'escola i el seu entorn. Efectivament, sobrepassa el marc de possibilitats d'aquest capítol intentar establir quins continguts educatius haurien de recaure dins el camp d'actuació de cada agent educatiu —en el marc d'un hipotètic procés pactat per distribuir de manera funcional les responsabilitats en la socialització d'infants i adolescents— i quins no. Al capdavall, tampoc no se'ns escapa que la concreció d'un procés d'aquestes característiques no pot tancar-se sense atendre a les particularitats, els interessos, les capacitats, les racionalitats i els projectes polítics de cada comunitat "pactant".

En conseqüència, les pàgines que segueixen haurien de ser llegides com un intent de marcar punts claus d'atenció que s'haurien de poder plantejar a l'hora d'emprendre qualsevol dinàmica (més o menys general) de (re)disseny curricular. Ens fixarem, així, en les implicacions sobre la concepció i construcció del currículum que caldria derivar en funció de l'èmfasi atorgat a dues perspectives o posicionaments de partida: l'èmfasi en allò que denominarem *garanties escolars* o en allò que designarem com a *acompanyaments necessaris*. Tal i com anirem veient, el fet que ambdues perspectives esdevinguin o no complementàries dependrà d'allà on cadascuna d'elles marqui els límits en les funcions i capacitats educatives dels diferents agents socialitzadors, fonamentalment l'escola i la família.

Currículum bàsic i garanties escolars

Simplificant: des d'aquest punt de vista s'entén que l'escola ha d'assegurar ella mateixa que els seus alumnes aprenguin al mateix nivell uns continguts educatius considerats

"mínims". Havent definit aquest currículum bàsic en tant que condició necessària i suficient per a una certa igualació d'oportunitats educatives entre els estudiants, aquest enfocament parteix del convenciment que l'acció de la institució escolar hauria de ser condició necessària i suficient per a l'acompliment d'aquesta missió educativa. Dit d'una alta forma, es concep que garantir aquests aprenentatges passa per gestionar-los i transmetre'ls sense haver de comptar amb el possible paper d'acompanyament, reforç, complementarietat (o d'obstaculitzador)... que puguin acomplir altres agents educatius. Dut aquest argument a l'extrem, les responsabilitats escolars —substantivades en el currículum escolar— s'articulen aquí des de la "despreocupació" de les pràctiques educatives de les famílies, dels coneixements i valors transmesos per les entitats de lleure i els mitjans de comunicació, etc.

Políticament a favor d'una escolarització garantidora de l'equitat i la igualació d'oportunitats, l'èmfasi en aquest posicionament parteix de la màxima següent: allò que deixa d'ensenyar l'escola (ja en les seves etapes obligatòries) és après desigualment pels nens i nenes, nois i noies, en altres espais de socialització (família, lleure, oci, mitjans de comunicació...).[1] El currículum escolar representa, o hauria de representar, un conjunt de relacions d'aprenentatge adreçat a l'adquisició d'un horitzó comú de sabers i capacitats, cosa que no garanteixen, ans més aviat al contrari, els processos socialitzadors en mans d'altres agents educatius. Posem-ne un parell d'exemples.

Els estils i les estratègies de socialització familiar es troben condicionats per disposar d'un capital social i cultural o d'un altre. Hi ha actualment força literatura que s'ha interessat a retre compte, efectivament, de com afecta l'extracció social de les famílies (la seva

1. Certament es tracta d'una màxima "clàssica" en els debats al voltant de les possibilitats d'igualació d'oportunitats que poden ser vinculades a l'acció de la institució escolar. Així, per exemple, podríem recordar aquí les conclusions de l'estudi, també "clàssic", de Barbara Heyns a propòsit de l'anomenat "efecte estiu" en el procés d'aprenentatge d'uns i altres sectors d'alumnat. D'acord amb l'anàlisi longitudinal que l'autora va realitzar dels resultats de rendiment d'una mostra d'alumnes de les escoles de primària d'Atlanta, les distàncies entre els resultats dels alumnes d'extracció social elevada i els dels alumnes de posició social més vulnerable romanen força estables durant el curs escolar, si bé s'eixamplen successivament a l'inici de cada curs després del període de vacances d'estiu, un període en què la socialització d'uns i altres ha estat exclusivament en mans de les possibilitats de llur entorn familiar i comunitari (Heyns, 1978).

classe social) al condicionament de determinades formes de gestionar els rols familiars i els estils de comunicació. Un dels primers intents de sistematització d'aquest aspecte va ser el realitzat per Basil Bernstein, qui es va centrar en la qüestió de l'adquisició i l'ús dels diferents codis sociolingüístics (Bernstein, 1974). L'autor destaca com les *famílies posicionals* (basades en la divisió jeràrquica i estatutària) de classe obrera acostumen a canalitzar la seva interacció per mitjà d'un sistema de codis "restringit", poc obert al raonament abstracte i a la comunicació racional. D'altra banda, les que Bernstein denomina famílies de classe mitjana *basades en la persona* i caracteritzades per la disposició d'un elevat *capital cultural* (matisaria Bourdieu), interaccionen fent ús del codi "elaborat o del llenguatge formal", caracteritzat pel pes de l'intercanvi racional i abstracte.

A l'estela d'aquestes aportacions, Kellerhals i Montandon (1991) parlen de tres models ideals o "estils de socialització" familiar establerts sobre la base de la qualitat dels sistemes de control i negociació que es produeixen en el si de les famílies. 1) L'*estil contractualista*, fonamentat en l'exercici d'un control indirecte i motivacional sobre els fills, als quals se'ls respecten els àmbits d'autonomia; 2) l'*estil estatutari*, basat en l'ús de mètodes pedagògics i disciplinaris orientats al control explícit, i en la diferenciació jeràrquica dels rols familiars segons l'edat i el gènere; 3) l'*estil maternalista*, caracteritzat per la proximitat afectiva i l'intercanvi d'intimitats entre pares (i sobretot mares) i fills, i, no obstant això, més basats en el control (sovint sobreprotector) que en l'estímul motivacional. Segons aquestes autores, el primer estil seria predominant entre les famílies de classe mitjana, el segon entre les de classe obrera, mentre que el tercer trobaria correspondència en tots els sectors socials.

Aquestes distàncies es converteixen en posicions de partida desiguals al llarg de tot el procés d'escolarització. Si els nois i les noies de classe mitjana (o mitjana-alta) fills de pares amb nivells d'instrucció elevats obtenen un rendiment acadèmic millor i disposen d'una esperança de vida escolar superior a la dels nois i les noies de classe obrera fills de famílies amb un capital instructiu baix, no és pas perquè els primers siguin més llestos que els segons. Darrere d'aquestes desigualtats educatives es traspuen possibles distàncies entre els codis de socialització familiar i els codis imperants en l'esfera escolar, entre expectatives familiarment edificades i promeses escolars, entre el cost i el benefici atribuït a la inversió formativa.

Ara bé, més enllà dels efectes de possibles distàncies entre codis de socialització familiars i educatius, posar l'accent en la funció d'equitat educativa de l'escola l'obliga a "restar per sobre" dels efectes d'una realitat gairebé endèmica de les nostres societats: són molts els pares i les mares que, per motius diversos (sovint injustament titllats de negligència), disposen de poc temps per ocupar-se directament de la conducció educativa dels seus fills. El "parèntesi" que un currículum basat en una perspectiva de garanties escolars marca al possible paper diferenciador-desigualador atribuïble a la socialització familiar hauria d'incloure al mateix temps la consideració dels problemes que comporta la conciliació d'horaris per a moltes famílies, de molt diversa extracció social.

Un segon exemple ens situa davant dels usos desiguals dels temps i els espais de lleure, més concretament del pes desigual que adquireixen les activitats instructives extraescolars com a mecanisme de *plus* formatiu entre uns col·lectius i els altres. També aquí entren en joc factors d'ordre estructural: els valors de l'aposta acadèmica —les activitats instructives en el lleure entren dins aquesta aposta— s'especifiquen en funció dels discursos i dels projectes socials de les mateixes famílies. I aquests discursos i projectes s'edifiquen sobre unes determinades condicions objectives d'existència. No és tan sols que aquelles famílies amb menys recursos econòmics tinguin més dificultats per inscriure els seus fills i filles en activitats instructives sovint excessivament costoses. Juntament amb això, cal tenir present que els sentits i els valors de la inversió acadèmica no obligatòria fora de l'àmbit escolar tenen altres explicacions: una d'elles és la valoració, més o menys "realista", del que pot aportar a la promoció socioeducativa dels fills i en relació amb el projecte de mobilitat de la família. Finalment, importa allò vist com a "normal". Mentre que en determinats contextos, qui més qui menys ocupa el temps fent alguna activitat instructiva extraescolar, en altres contextos el "normal" és que pràcticament ningú en faci ni es plantegi de fer-ne. Tot plegat respon a una qüestió d'*habitus* (Bourdieu, 1979), és a dir, conjunts de disposicions *enclassades* —i per tant dependents de la possessió d'un determinat volum i composició de capital econòmic, social, cultural i simbòlic— i *enclassants* —generadores de processos tant de reproducció com de transformació de les posicions socials de partida.

Arribar més o menys enllà en el procés d'escolarització, dedicar més o menys temps d'oci a activitats instructives, utilitzar els espais públics d'una manera o d'una altra,

relacionar-se amb el món del treball amb unes aspiracions o amb unes altres, entendre les relacions amb l'altre gènere d'una forma o una altra, comunicar-se amb pares i mares segons uns criteris o uns altres..., tot plegat són dilemes que es resolen, en certa mesura, en funció de les *normalitats* en què nens i nenes, nois i noies han crescut i s'han socialitzat.

En definitiva, i si ens preocupa el paper que l'educació (entesa ara en sentit ampli) pot acomplir com a instrument d'igualació d'oportunitats i cohesió social, convindria tenir presents aquests arguments, sempre que es posin a debat les potencialitats de qualsevol procés de comunitarització de la vida escolar. Més enllà de l'escola, els agents i espais educatius que afecten la socialització d'infants i adolescents els atorguen posicions de partida desiguals davant del mateix fet escolar. Si es desresponsabilitza la institució escolar d'algunes de les seves funcions educatives —ja sigui per la via de la delegació o la concurrència d'atribucions— es corre el perill d'accentuar els efectes desigualadors vinculats a aquestes posicions de partida.

Val a dir que no es tractaria només de garantir l'aprenentatge d'aquells continguts curriculars considerats més complexos o d'una certa especialització (si bé caracteritzables com a "bàsics"), sabers fonamentals de què moltes famílies no disposen (per exemple determinats coneixements en l'àmbit de l'alfabetització lletrada, matemàtica, informacional o cientificotecnològica) o competències clau que pares i mares tinguin dificultats per transmetre, o bé per manca d'habilitats, o bé per manca de temps (per exemple en la tutela o el seguiment de la situació i els progressos acadèmics dels seus fills i filles). Les garanties escolars no se circumscriurien exclusivament a la qüestió aptitudinal. També caldria vetllar escolarment per l'aprenentatge de tot allò que forma part de l'òrbita del considerat actitudinal o axiològic i que sigui valorat com a bàsic imprescindible o bàsic desitjable (per exemple, en el terreny d'aquells hàbits i aquelles disposicions relacionats amb les alfabetitzacions intercultural, relacional o per a la ciutadania), lluitant tant com sigui necessari contra tendències educatives més enllà de l'escola que puguin anar-hi a contracorrent.

Des d'aquesta òptica, els diferents mecanismes escolars d'atenció a la diversitat se situen com un mitjà en el marc d'aquesta empresa igualadora. L'adquisició d'un horitzó

comú i bàsic de sabers i capacitats no implica l'articulació d'un currículum escolar i d'unes pràctiques pedagògiques uniformitzadors i homogeneïtzadors. Al contrari, una perspectiva coherent a favor d'això que aquí denominem *garanties escolars* aposta per les virtuts de l'autonomia dels centres escolars per dissenyar les seves concrecions curriculars i pedagògiques en funció de les particularitats del seu alumnat (particularitats respecte a altres centres escolars i particularitats relacionades amb la diversitat pròpia de la seva composició social) i les realitats concretes del seu entorn comunitari. Així, un disseny curricular basat en l'aprenentatge significatiu i, conjunturalment, compensatori (o d'acceleració) esdevé al seu torn condició necessària (si bé no suficient) d'un procés escolar basat en aquesta màxima educativa.

A tot això no se'ns escapa la qüestió dels límits pràctics que acompanyen aquesta perspectiva: fins a quin punt és raonable i realista pensar que la institució escolar, per si sola i amb total seguretat, pot arribar a garantir la igualació d'oportunitats i resultats en el terreny de l'aprenentatge d'aquells sabers i aquelles competències considerats bàsics (fins i tot d'aquells que siguin catalogats com a bàsics imprescindibles)? Recuperarem aquest interrogant més endavant.

Currículum bàsic i acompanyaments necessaris

Dins d'aquesta perspectiva s'englobarien aquell conjunt de posicionaments que posen l'accent en la defensa del fet que difícilment allò que ensenya l'escola (i per tant allò que pot ser definit en el currículum escolar) pot ser adquirit de forma eficaç i duradora pels alumnes sense la concurrència de l'acció educativa d'altres agents de socialització, sobretot de la família. Sense la seva participació en el complement i reforçament d'aquests aprenentatges (en alguns dels seus vessants: experiencial, valoratiu, abstracte...), és impossible que l'escola acompleixi els seus objectius.

Són ben freqüents les queixes dels equips docents d'escoles i instituts lamentant-se de les dificultats d'assolir determinats continguts curriculars (tant aptitudinals com actitudinals) quan les famílies no es mostren disposades a col·laborar-hi (es parla aleshores de famílies "negligents", "irresponsables", "anòmiques"...). Sobre la base d'aquests

plantejaments, és habitual sentir com des de l'àmbit escolar es reclama dels pares "recolzaments" d'ordre ben divers, tant en el terreny d'aquells ensenyaments bàsics més estrictament instrumentals —per exemple, es demana a pares i mares que passin temps ajudant els fills a fer els deures, o si més no, que estiguin disponibles sempre que aquests els necessitin per resoldre certs dubtes—, com en el d'aquells aprenentatges de tipus actitudinal —en aquest cas és freqüent la demanda que pares i mares vagin més enllà de l'esfera del discurs i "prediquin amb l'exemple" (per exemple, a l'hora de socialitzar en valors com l'esforç, la solidaritat, el diàleg democràtic...). O també és usual recórrer a les dificultats que planteja a la bona tasca de l'educació escolar l'haver de lluitar contra els missatges d'uns mitjans de comunicació que, d'acord amb la visió de molts docents, fomenten l'hedonisme, el consumisme, la competitivitat i la manca d'escrúpols.

Però tampoc no són infreqüents les crítiques que des de l'altra banda —les famílies— s'adrecen a uns ritmes d'aprenentatge escolar o massa exigents o massa laxes, a uns currículums o massa instrumentals o massa expressius, a uns estils disciplinaris o massa rigorosos o massa permissius.

S'insisteix aquí en la conveniència que escola, família, entitats de lleure, administracions públiques, mitjans de comunicació... vagin tots alhora, que no transmetin missatges mútuament discordants, que estableixin relacions educatives integrades basades en uns paràmetres metodològics i substantius que apuntin en una mateixa direcció. Dit altrament, s'aposta per l'establiment d'una *continuïtat educativa* arrelada en l'acceptació d'uns objectius educatius finals compartits col·lectivament. Des d'aquesta òptica, que parteix del diagnòstic que "l'escola no ho pot tot" (i afegiríem, "ni ha de poder resistir-ho tot"), és habitual portar a col·lació la necessitat d'arribar a pactes educatius, territorialitzats (prenent com a marc de referència el barri, el districte, la ciutat...), entre els diferents actors i espais que influeixen quotidianament en l'educació d'infants i adolescents. En un sentit ideal, aquests pactes o contractes per l'educació (que poden traduir-se en plasmacions més o menys formals) no tan sols defineixen els objectius i les finalitats generals de l'educació, sinó també la distribució de funcions, responsabilitats i competències educatives que hauria d'assignar-se a cada agent amb vista a la consecució d'aquests objectius i aquestes finalitats. Efectivament, el conjunt

d'arguments i experiències "més enllà de l'escola" esmentades més amunt es recolzen sobre els fonaments d'aquestes premisses.

Sigui com sigui, és clar que parlar de la conveniència que s'estableixin continuïtats educatives entre el conjunt d'agents i espais en què infants i adolescents són socialitzats planteja alguns interrogants que prenen sentit tant des d'un punt teòric com pràctic (això és, per exemple en el marc de la formulació de plans o projectes educatius territorials i participats).

En el nivell substantiu, s'obren qüestions com: quin ha de ser l'abast d'aquesta congruència en els missatges tant a nivell substantiu com en les maneres de transmetre'ls que tenen uns i altres actors?, on queda el marge dels diferents agents per presentar models i estratègies educatives diversos, alternatius, àdhuc que discrepin o dissenteixin dels models i les estratègies que fixen altres actors i espais educatius?, tan perjudicial és que infants i adolescents experimentin, interaccionin, comparin al llarg del seu procés de socialització estils i propòsits educatius diversos, fins i tot contradictoris?

No cal dir que a la base d'aquests interrogants es barregen percepcions diverses al voltant de les possibles implicacions de segons quines discrepàncies entre el paper educatiu de diferents agents i institucions: des de la pèrdua de referents, models i continuïtats educatives considerats necessaris, fins al desvetllament d'una certa consciència crítica davant l'obertura de processos de pluralització.

Si es vol fer del procés d'escolarització un instrument de canvi i igualació d'oportunitats, és evident que no pot limitar-se a representar el paper de mera corretja de transmissió del tipus de socialització que els i les alumnes reben en llurs respectives famílies o entorns comunitaris; socialització que recrea les distàncies i les jerarquies existents entre agents i espais que ocupen posicions desiguals en l'estructura social. Tanmateix, combatre aquestes desigualtats a còpia de fomentar l'enfrontament directe entre la pedagogia i els sabers escolars i la cultura familiar o comunitària pot resultar contraproduent sense cap mena de dubte, i pot acabar esdevenint la forma més eficaç a l'hora de perpetuar i legitimar les desigualtats a què es pretenia fer front. En aquest sentit, s'insisteix aleshores que quan el nivell de discrepància entre una educació i l'altra

s'allunya d'un determinat "punt òptim", poden crear-se obstacles seriosos a l'aprenentatge, tant d'ordre aptitudinal (distàncies cognitives) com actitudinal (oposició entre "cultura corrent"[2] i "cultura oficial"), i es poden generar actituds de resistència davant la institució escolar. En canvi, i aquí trobem una mena de sortida als dilemes que hem formulat abans, la psicologia cognitiva s'ha esforçat a justificar que el rendiment i la realització del potencial d'aprenentatge (del "nivell de desenvolupament potencial" en paraules de Vygotsky) es veuen afavorits quan el subjecte afronta nivells de discrepància moderada entre allò que se li presenta i allò que coneix. Ras i curt: aprenem per contrast i és bo aprendre a valorar positivament l'existència d'aquest contrast entre els projectes curriculars de l'escola i els processos socialitzadors empresos per altres agents educatius; òbviament sense que això impliqui arribar a situacions de confrontació i manca total de comunió d'interessos.

D'altra banda, pel que fa a l'operativitat, apareixen, entre altres, els interrogants següents: a qui pertoca liderar i legitimar les característiques específiques d'aquests possibles processos de concertació: a determinades "veus expertes", als mateixos centres escolars, a l'Administració educativa, a les autoritats locals, al conjunt de la ciutadania...?, quin ha de ser el perfil, la diversitat i el nombre d'actors amb què caldria comptar per tal que finalment aquests processos puguin ser considerats autènticament oberts i democràticament participats?

La resolució d'aquests dilemes, òbviament, no pot ser anticipada d'antuvi. I menys en un escrit d'aquestes característiques. En tot cas, sí que podem afirmar que, a parer nostre, són indubtables les virtuts atribuïbles a tot procés de diàleg i a tota aproximació realista entre els objectius educatius dels diferents agents i espais educatius presents en el territori, així com d'harmonització entre les seves diverses maneres d'adreçar-s'hi; com també és poc qüestionable que uns i altres actors educatius han de preservar el seu grau d'autonomia (que no de confrontació, alhora que tampoc no necessàriament de complementarietat) a l'hora de definir continguts, criteris i estratègies. Això sí,

2. La noció de *cultura corrent* (Willis, 1990) retroba justament la transcendència de l'expressivitat cultural que els joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i les seves pràctiques més quotidians.

com assenyalarem tot seguit, tot plegat requereix la pràctica d'una honesta voluntat d'entesa que eviti desautoritzacions profundes i tendencioses entre els diferents actors que formen part del procés educatiu d'infants i adolescents.

Perills i malentesos que cal evitar

Abans d'entrar a reflexionar sobre les implicacions d'aquestes dues perspectives en relació amb els debats al voltant dels significats de l'educació bàsica i els àmbits que agrupen determinades alfabetitzacions, en aquest punt, voldríem fer i remarcar un parell d'aclariments, a fi i efecte d'evitar ser mal entesos.

En primer lloc, convé deixar clar que el fet que es ponderi aquella perspectiva que emfasitza la necessitat de responsabilitzar l'escola de les seves funcions d'igualació educativa (i, per tant, de la seva posició com a instrument garantidor d'uns aprenentatges bàsics sigui quin sigui l'origen social del seu alumnat i el tipus d'influència educativa que rebin en el seu entorn familiar i comunitari), no comporta obrir el marge d'indulgència a possibles processos de desresponsabilització de l'acció educativa d'altres agents socials. Certament, tots aquells projectes que si més no tenen la virtut d'aconseguir visualitzar la transcendència del paper educatiu d'aquests agents, així com d'establir dinàmiques participades de reconeixement mutu entre uns i altres, acompleixen amb una missió de rellevància enorme: recordar-nos que l'educació no és només escola, i que, per tant, en les relacions que infants, adolescents i joves (i també adults) estableixen amb el conjunt d'actors i espais, formals i informals, en les seves vides quotidianes, hi va el veritable i durador assoliment d'una autèntica igualació d'oportunitats educatives.

En segon lloc, i estretament vinculat a aquesta primera matisació, és evident que també la institucionalització d'espais i temps educatius extraescolars pot tenir com a efecte "corregir" certes desigualtats socioeducatives de partida associades a posicions també desiguals en el tramat de l'estructura social. En aquest punt podríem recordar com, d'acord amb les anàlisis realitzades sobre la base de les dades extretes de les proves del PISA 2003 (Programme for International Students Assessment), en l'àmbit internacional no s'observen correlacions clares entre el temps instructiu (durada de

la jornada escolar) definit pels diferents sistemes educatius i els resultats (mitjans i entre col·lectius) que obtenen els alumnes en les proves de competències en l'àrea de matemàtiques. És més, en països com Finlàndia, Dinamarca o Suècia, on els estudiants obtenen com a mitjana uns resultats força superiors a la mitjana conjunta dels diferents països de l'OCDE, i on les diferències de resultats entre escoles són ben poc significatives, la durada de la jornada escolar és molt inferior a la d'altres països on els resultats generals dels alumnes són força inferiors i on la variança de resultats entre centres és més pronunciada (el cas d'Espanya) (OCDE, 2004; OCDE, 2005). Ara bé, al costat d'aquesta constatació, convé destacar tot seguit el fet que els països esmentats disposen d'amplis programes d'oci i educació en el lleure per a infants i adolescents, programes gratuïts que pràcticament s'han universalitzat.

Tanmateix, des del nostre punt de vista, aquest segon aclariment no treu necessàriament força a l'afirmació fonamental en què es basa la perspectiva de les "garanties escolars"; és a dir, que allò que la institució escolar deixa d'assumir cau automàticament en mans d'uns espais i escenaris necessàriament marcats per tot un seguit de desigualtats que reprodueixen posicions desiguals a l'hora d'encarar el procés mateix d'escolarització. I no li treu validesa, en la mesura que reclamar que l'escola assumeixi (o continuï assumint) el seu paper com a instrument prioritari de garantia d'oportunitats no passa (o no hauria de passar) per l'allargament de la jornada escolar. De fet, com s'ha comentat a bastament al llarg dels capítols precedents, un redisseny curricular centrat en la priorització dels aprenentatges bàsics (i entre ells, els bàsics imprescindibles) no hauria d'implicar ni més continguts, ni més assignatures, ni més hores; ans al contrari, segurament començaria requerint d'una descàrrega significativa dels currículums actuals.

Sigui com sigui, és clar que el sentit de l'advertiment que hi ha al darrere d'aquesta afirmació no deixa d'apuntar en una direcció de gran rellevància, tant teòrica com política: la conveniència de reforçar la institucionalització d'escenaris educatius comuns, que universalitzin la possibilitat que el conjunt divers i heterogeni d'infants i adolescents comparteixin uns temps i uns espais educatius estructurats sobre la base d'uns mateixos objectius d'aprenentatge. El fet que un tram determinat del procés d'escolarització sigui obligatori fa que l'escola tingui quelcom de guanyat respecte a altres escenaris educatius (més o menys formalitzats). En efecte, malgrat les conseqüèn-

cies de factors com la "llibertat" d'elecció de centre, les concentracions de determinats col·lectius d'alumnes en escoles determinades, les pràctiques de *tracking* o *streaming* de grups en molts centres educatius, el tractament sovint segregador de l'adaptació escolar d'alguns infants i joves amb dificultats d'aprenentatge...; malgrat tots aquests factors, l'escola continua donant físicament cabuda a la diversitat. I amb això manté la possibilitat de motivar processos d'aproximació entre uns alumnes i altres; d'unificar interessos, per exemple, sota el pretext de l'assoliment d'uns objectius formatius comuns. L'escola és, en definitiva, un territori privilegiat en la generació d'espais de proximitat. Reprendrem aquesta qüestió al final d'aquest capítol.

Una mirada des dels significats del bàsic i les alfabetitzacions

Cal fer notar, en tot cas, que les dues perspectives presentades —*acompanyaments necessaris* i *garanties escolars*— es plantegen com a oposades sempre que els acompanyaments educatius siguin considerats indispensables per assegurar la consecució d'aprenentatges (competències, sabers, actituds, valors...) considerats bàsics i imprescindibles. En canvi, els acompanyaments seran complementaris quan es defensi que allò que cal acompanyar és fonamentalment la transmissió d'aquells continguts educatius bàsics que el currículum escolar considera d'adquisició "desitjable", i que per tant queden fora del tronc comú de sabers, competències, actituds i valors curricularment definits com a bàsics i imprescindibles, dels quals s'hauria d'ocupar l'escola en un sentit "garantista".

Ara bé, és aquesta darrera una opció raonable? O, recuperant una de les preguntes abans formulades, és a la pràctica possible (o podria arribar a ser-ho) que la institució escolar asseguri, ella sola i amb garanties totals, que nens i nenes, noies i noies, s'igualin pel que fa a l'adquisició d'aquells aprenentatges definits com a mínims i indispensables per no caure en posicions de vulnerabilitat social?

Diferents arguments ens situen davant d'una perspectiva realista de resposta negativa a aquestes preguntes. És particularment evident que hi ha determinats aprenentatges bà-

sics (i imprescindibles) propis d'aquelles capacitats que fan referència a "competències i sabers fonamentals relacionats amb l'adquisició i el desenvolupament de capacitats personals i interpersonals" (capacitats tant de tipus cognitiu, com afectiu i emocional) (vegeu el capítol 2), que els nens i nenes, els nois i noies, difícilment poden apropiar-se i mobilitzar-los quan més enllà de l'escola no existeixen espais i temps adequats per al seu desenvolupament. L'adquisició, la consolidació i el desenvolupament real de capacitats com l'autonomia, la constància, la iniciativa crítica, la responsabilitat... (en el terreny cognitiu i metacognitiu), o la capacitat de gestió de les emocions, de l'autoestima, dels sentiments empàtics, d'amistat... (en el terreny afectiu i emocional) requereixen la presència de contextos quotidians propicis que les estimulin (o, si més no, que no hi vagin en contra). Quelcom similar podríem dir en referència a aquelles alfabetitzacions incloses dins el conjunt de competències i sabers fonamentals relatius "al funcionament de la societat, les dinàmiques socials i la vida en societat", com ara l'alfabetització per a la ciutadania, l'alfabetització intercultural o en els fenòmens de la globalització. Finalment, aquest seria també el cas d'aquells aprenentatges bàsics en el camp axiològic i actitudinal: l'autèntic significat i desenvolupament pràctic de valors com el respecte, la consciència solidària, l'acceptació de límits normatius en favor del bé col·lectiu... difícilment es poden representar en tota regla al marge de la pràctica social diària més enllà de l'horari lectiu.

Estirant aquesta argumentació, arribaríem fins i tot a recordar que el significat instrumental, funcional i adaptatiu mateix del concepte de *competència* remet a la necessitat d'emmarcament i mobilització d'uns sabers determinats (també d'aquells sabers més "tradicionals" en el camp de l'alfabetització lletrada o numèrica) en escenaris de quotidianitat o esferes d'activitat social, una part significativa dels quals excedeixen l'àmbit institucional de l'escolarització.

Al mateix temps, però, insistim per última vegada en la importància de no perdre de vista el fet que tota aquella educació que deixi de ser responsabilitat de l'escola (com a principal escenari estructurador d'espais i moments educatius comuns) inevitablement passarà a mans d'unes instàncies educadores el camp de possibilitats de les quals es troba inserit en un tramat desigual de condicions d'existència objectives. En aquest sentit, si bé no obviem l'agosarament de respondre afirmativament als interrogants anteriors,

defensarem aquí la necessitat d'orientar la lluita començant per tractar de fer de l'escola una institució garantidora, si més no, d'aquells ensenyaments col·lectivament situats com a "bàsics i imprescindibles" (en el pla dels sabers, les competències, els valors, les actituds...), i cercar d'adequar la dotació en recursos i la preparació de l'escola des d'aquesta perspectiva.

Més enllà del debat estrictament curricular, posar l'èmfasi en aquest enfocament (malgrat que ja n'anticipem les limitacions pràctiques), sí que implicaria l'acompliment de tot un seguit de condicions prèvies.

Si ens centrem en el camp de les relacions escola-família, aquesta premissa situaria els escenaris següents. D'una banda, la conveniència que pares i mares, més enllà de les hores i capacitats que puguin destinar al seguiment escolar dels seus fills, mantinguin actituds de no desacreditació o resistència davant l'empresa escolar; actituds que, o bé d'adhesió, o bé d'acomodació,[3] tendeixin si més no a reconèixer el sentit instrumentalment necessari de l'escolarització (i per tant, de la tasca docent i els projectes curriculars). D'altra banda, des del món escolar caldria superar certa propensió a considerar les famílies o bé com a clients que cal satisfer, o bé com a actors que per defecte estan sota sospita d'obstaculitzar la correcta educació de nens i nenes, nois i noies.

Però també des de l'èmfasi en aquesta perspectiva convindria considerar la necessitat de reforçar altres mecanismes més propis de l'òrbita de la planificació educativa, instruments que impacten directament sobre la composició social dels centres escolars, i tenen per efecte afavorir o dificultar, segons el cas, el grau d'heterogeneïtat del perfil socioeconòmic i cultural del seu alumnat; instruments que, en conseqüència, acaben repercutint en el tipus de context d'aprenentatge (formal i informal) que es dibuixa en els centres, així com en les condicions de treball dels docents. Una d'aquestes polítiques

3. Seguint la terminologia de Basil Bernstein (1974), actituds d'*acomodació* serien aquells posicionaments de reconeixement i acceptació de l'educació com a pur mecanisme de mobilitat social; mentre que actituds d'*adhesió* serien aquelles que, a més de la valoració instrumental de l'escolarització, prenen formes d'identificació amb els *valors expressius* de l'educació formal obligatòria: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, cooperació, amistat, etc.

és aquella que abasta la diversitat de mesures que s'adrecen al tractament de l'*accés escolar*. Sistemes de preinscripció i assignació de centre, reserva de places d'alumnat amb necessitats educatives específiques (NEE), distribució de la "matrícula viva", establiment d'àrees d'influència, tractament del dret de les famílies a escollir centre..., tot plegat estructura el marc objectiu que condiciona les possibilitats d'acabar compartint aules amb uns alumnes o uns altres, les possibilitats que en el mateix centre es construeixin unes xarxes d'amistat i companyia o unes altres. Al capdavall, parlar d'escoles més o menys heterogènies quant a la composició social del seu alumnat, implica parlar de la possibilitat de compartir i socialitzar-se en contextos significatius i de proximitat més o menys diversos pel que fa a la presència de models i representacions respecte dels valors d'allò escolar.[4]

4. Probablement aquest fet permet explicar per què els alumnes fills de famílies amb un estatus socioeconòmic i instructiu baix obtenen un rendiment acadèmic millor en centres escolars socialment heterogenis que no pas quan assisteixen a escoles on la pràctica totalitat de l'alumnat parteix de la mateixa extracció social; i això amb independència de quines siguin les particularitats pedagògiques i curriculars d'uns i altres centres (OCDE, 2004; OCDE, 2005). Probablement ens trobem aquí amb els efectes (directes i indirectes) d'un altre agent educador del qual fins ara hem dit ben poca cosa: els grups d'iguals, les xarxes d'amistat i companyia que s'articulen dins el mateix àmbit escolar, la influència dels quals sobre les representacions i aspiracions dels alumnes és d'una transcendència enorme, tant en l'escolarització primària com, de manera diversa, en la secundària.

Coda

9 Criteris per a la concreció i el desplegament de polítiques i pràctiques curriculars: algunes recomanacions

Miquel Àngel Alegre, Miquel Àngel Essomba,
Raül Manzano, Maria Masip i Juli Palou

En les pàgines següents presentem un seguit de propostes que els membres de l'equip coordinador del projecte Bàsic hem anat perfilant i elaborant durant la seva realització. Les hem organitzat en cinc apartats, que es refereixen a aspectes diferents, encara que fortament interconnectats, dels processos de revisió i actualització curricular. El primer apartat recull algunes propostes relatives al model de currículum i a quina estructura, quins elements i quin contingut ha de tenir. El segon està dedicat a presentar propostes relacionades amb la idea d'incorporar els processos de revisió i actualització curricular al desplegament "normal" i "normalitzat" del currículum. I els tres restants recullen propostes referides a tres aspectes centrals en la implementació de tota proposta curricular: la formació i les condicions de treball del professorat, l'organització i el funcionament dels centres educatius, i els recursos escolars i comunitaris. En tots els apartats es presenten, primer, alguns criteris de plantejament o d'acció segons els casos, i després, algunes recomanacions adreçades, en funció del seu contingut i de la seva naturalesa, a l'Administració educativa o a altres administracions i instàncies o òrgans polítics, al professorat i als centres educatius, a les famílies, a altres agents socials i comunitaris, i als mitjans de comunicació.

No pretenem de cap manera ser exhaustius. D'una banda, hi ha molta experiència —política, de gestió, pedagògica i didàctica— i molt saber acumulat en l'àmbit del currículum escolar que no cal recollir i repetir un cop més, entre altres raons perquè en molts casos aquesta experiència i aquest saber han passat a formar part del

coneixement compartit. Hem preferit limitar-nos a formular les propostes que o bé tenen un cert caràcter innovador, o bé poden resultar polèmiques en algun sentit, o totes dues coses. En ocasions, però, hem incorporat també propostes que, tot i que gaudeixen d'una àmplia o fins i tot amplíssima acceptació en el discurs polític i pedagògic, adquireixen al nostre entendre un sentit, un abast o una importància diferent a la llum del conjunt de criteris i de recomanacions formulats. D'altra banda, com ja s'ha esmentat en repetides ocasions en diferents capítols d'aquesta obra, el projecte Bàsic té com a focus la qüestió del què aprendre i què ensenyar a l'educació bàsica inicial, i això amb la finalitat precisament d'aportar criteris i recomanacions sobre quins són els aprenentatges escolars que poden garantir l'exercici d'una ciutadania plena i responsable al nostre país en el món actual. Aquest focus està lluny de cobrir la totalitat dels temes rellevants des del punt de vista del currículum escolar i exclou de cop qualsevol pretensió d'exhaustivitat.

La majoria de les propostes que formulem són d'alguna manera tributàries de les contribucions fetes pels participants en els grups de discussió que han estat presentades amb detall en el capítol 2. De la mateixa manera, les reflexions i les aportacions dels membres del grup de suport (vegeu l'annex 1) —de la riquesa de les quals la relatoria de la jornada de treball inclosa en el capítol 3 n'és un bon exemple— han tingut una influència important en l'elaboració d'algunes propostes. Seria, però, del tot incorrecte confondre aquest reconeixement necessari als membres del grup de suport i als participants en els grups de discussió amb la pretensió de compartir amb ells la responsabilitat d'unes propostes que, en el que puguin tenir de més criticable, s'ha d'atribuir en exclusiva als autors d'aquest capítol.

En relació amb el model de currículum: estructura, elements i continguts

Criteris

1. El currículum de l'educació bàsica *ha d'incloure només els objectius, les competències i els continguts que poden ser apresos raonablement durant el temps disponible previst en*

el calendari escolar. Un currículum sobrecarregat és una font de fracàs i de frustració per a l'alumnat i el professorat i un fre als processos d'innovació i millora de la qualitat educativa. Un currículum sobrecarregat és contradictori amb els principis d'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa dels centres educatius i dificulta enormement la planificació i aplicació de mesures eficaces d'atenció a la diversitat.

2. El currículum escolar ha d'incloure els *objectius, les competències i els continguts bàsics per garantir* que, al termini de l'educació bàsica obligatòria, els i les alumnes: *a)* puguin *exercir com a ciutadanes i ciutadans de ple dret* en la nostra societat; *b)* tinguin la possibilitat d'un *desenvolupament personal, emocional, afectiu i relacional* equilibrat i satisfactori; *c)* puguin *aprofitar les oportunitats* de tota mena (d'educació, de formació, culturals, d'oci, de salut, de benestar econòmic, d'activitat professional, etc.) que ofereix la nostra societat; i *d)* tinguin la base necessària per *prosseguir el seu procés de formació* en el marc de les ofertes postobligatòries i al llarg de la vida. Els objectius, les competències i els continguts que no siguin bàsics en un o altre dels significats esmentats no haurien de ser inclosos en el currículum de l'educació bàsica obligatòria, i això malgrat el seu interès o rellevància intrínsecs i la importància de la seva contribució als processos de formació i de socialització de les persones.

3. Juntament amb el criteri precedent, la identificació dels objectius, les competències i els continguts bàsics ha de tenir en compte dos criteris complementaris: *a)* que actualment es considera l'educació bàsica com un procés que es desenvolupa al llarg de la vida, i que, en conseqüència, cal distingir entre *aprenentatges bàsics propis de l'educació bàsica inicial* i *aprenentatges bàsics més propis d'etapes o moments posteriors de la vida de les persones*; *b)* que *en l'assoliment de molts aprenentatges bàsics en la societat actual tenen un paper decisiu altres escenaris i agents educatius*. En altres termes, no tots els aprenentatges bàsics, pel fet de ser-ho, han de ser fets durant l'educació bàsica inicial ni han de tenir necessàriament les escoles i els instituts com a escenaris principals d'adquisició.

4. El currículum de l'educació bàsica inicial ha d'*atorgar una consideració i un tractament especial als aprenentatges identificats com a bàsics imprescindibles*, entenent com a tals els aprenentatges que, en cas de no haver estat assolits al termini de l'educació

bàsica obligatòria, situen els afectats en una situació de risc d'exclusió social i de vulnerabilitat extrema, comprometen greument el seu projecte de vida futur, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social i els impedeixen en bona mesura poder seguir aprenent en el futur. Els aprenentatges bàsics imprescindibles tenen una importància cabdal des del punt de vista de l'equitat del sistema educatiu i han de ser objecte, en conseqüència, d'un tractament curricular específic i diferenciat, especialment pel que fa a la seva presa en consideració en les avaluacions del sistema educatiu, i en les mesures i els programes d'atenció a la diversitat.

5. La caracterització dels aprenentatges bàsics en termes de *competències clau* i de *sabers fonamentals associats* és una via útil i interessant per a la definició del currículum de l'educació bàsica. D'una banda, el concepte de competència reforça la idea de funcionalitat i aplicabilitat del que s'aprèn; d'altra banda, la referència als sabers o coneixements associats subratlla el caràcter integrador, i sovint també multidisciplinari o interdisciplinari, de diferents tipus de sabers —coneixements conceptuals, factuals, procedimentals, axiològics, normatius...—. En el marc de la tradició curricular del nostre país, la incorporació de les competències al currículum escolar no comporta un trencament; més aviat representa un aprofundiment de les propostes curriculars formulades en termes de capacitats, com les que han estat fetes des de la dècada dels noranta del segle XX, en la mesura que suposa un pas endavant en els esforços per destacar i promoure la funcionalitat i la integració dels aprenentatges escolars.

6. La presa en consideració de les *alfabetitzacions emergents* i la revisió de les *alfabetitzacions tradicionals* —bàsicament la lletrada i la matemàtica— són elements cabdals dels processos de revisió i actualització curricular orientats a aconseguir una millor adequació de l'educació escolar a les exigències i necessitats d'aprenentatge de les societats actuals. Els ciutadans i les ciutadanes del segle XXI necessiten "alfabetitzar-se" en àmbits que no han estat presents tradicionalment en el currículum escolar, com ara, per exemple, el del llenguatge visual, l'informacional, el de la multiculturalitat, el dels fenòmens globals, l'econòmic...; en àmbits que han estat presents fins ara en el currículum de manera més aviat secundària, com el científic, el tecnològic, l'artístic...; i finalment en àmbits que, tot i que han estat presents amb força en el currículum des

de fa molt de temps, convé revisar en profunditat com a conseqüència de les transformacions experimentades per la nostra societat en el transcurs de les darreres dècades, com ara el de la llengua escrita, les llengües estrangeres o les matemàtiques.

7. Cal identificar i definir, per a cadascun d'aquests àmbits, quines competències i quins sabers o coneixements s'han d'adquirir perquè una persona pugui considerar-se "alfabetitzada" en l'àmbit en qüestió, alhora que cal valorar i decidir quines d'aquestes competències i d'aquests sabers o coneixements associats han de ser considerats bàsics i bàsics imprescindibles en el sentit apuntat en els criteris 3 i 4. Cal subratllar que bona part dels sabers associats al domini d'una competència tenen a veure amb coneixements relatius a les pràctiques socials i culturals en què s'ha de posar en pràctica o s'ha d'aplicar aquesta competència (per exemple, no és el mateix llegir un llibre de text que un prospecte farmacèutic, una novel·la, un diari, un còmic o un article d'una enciclopèdia). En altres termes, emprar el concepte d'alfabetització per a la identificació i definició dels aprenentatges escolars implica *tenir en compte tant les competències i els sabers o coneixements associats com les pràctiques socials i culturals* en què s'han de posar en pràctica i aplicar aquestes competències.

8. La identificació i definició dels aprenentatges bàsics en termes de competències clau i de sabers o coneixements fonamentals associats ha de ser feta de manera *que el currículum resultant no imposi una organització curricular tancada*. D'una banda, en la majoria dels casos no hi ha una correspondència clara entre alfabetitzacions i assignatures enteses com a matèries o disciplines acadèmiques; d'altra banda, l'experiència i els estudis comparatius indiquen que és possible arribar a assolir de forma satisfactòria les competències clau i els sabers fonamentals associats propis d'aquestes alfabetitzacions mitjançant organitzacions curriculars força diferents. Dit d'una altra manera, el caràcter prescriptiu del currículum hauria de limitar-se a la identificació i descripció dels aprenentatges bàsics —la concreció del què i del per a què— i hauria de deixar un ampli marge de maniobra als centres educatius en l'adopció de formes d'organització curricular i de decisions pedagògiques i didàctiques orientades a promoure i afavorir l'assoliment d'aquests aprenentatges bàsics.

Recomanacions

A les administracions:

- Les administracions educatives han d'introduir la presa en consideració del temps necessari per fer aprenentatges significatius i funcionals com un criteri fonamental en l'elaboració del currículum, emprant totes les mesures necessàries per evitar la promulgació de currículums sobrecarregats i inabastables. Aquesta recomanació, com la següent, s'adreça tant al Ministeri d'Educació d'Espanya, responsable de l'establiment dels *Ensenyaments Mínims*, com a la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya, responsable de l'establiment del currículum a Catalunya.
- Les administracions educatives han de vetllar perquè els objectius, les competències i els continguts inclosos al currículum de l'educació bàsica i obligatòria siguin realment bàsics en un o diversos dels sentits esmentats en el criteri 3. Hom recomana la revisió dels currículums actualment vigents (decrets d'ensenyaments mínims i currículums de Catalunya) en aquest sentit.
- Les administracions educatives han de vetllar perquè en el currículum escolar es contemplin les competències clau i els sabers o coneixements fonamentals relatius a les alfabetitzacions presents en la nostra societat, així com les pràctiques socials i culturals relacionades amb aquestes alfabetitzacions. Hom recomana la revisió dels currículums actualment vigents (decrets d'ensenyaments mínims i currículums de Catalunya) en aquest sentit.
- La Conselleria d'Educació ha de destacar i prioritzar que tot l'alumnat sense excepcions assoleixi els aprenentatges identificats com a bàsics imprescindibles, abocant a la consecució d'aquest objectiu l'assignació de tots els recursos personals, tècnics i d'equipament necessaris.
- La Conselleria d'Educació ha de proposar models alternatius d'organització curricular que serveixin com a referents als centres educatius i al professorat, evitant directament o indirecta la imposició d'un model únic, que comporta de fet la negació en la pràctica del principi d'autonomia curricular.

En relació amb el procés d'elaboració, avaluació, revisió i actualització del currículum

Criteris

1. Cal *establir un procediment normalitzat de revisió i actualització periòdica i sistemàtica del currículum escolar*. Un currículum adequat per a una societat complexa i dinàmica no pot ser un instrument estable al llarg del temps. Ans al contrari, ha de ser un document capaç d'anar evolucionant de forma constant i d'acord amb les necessitats socials emergents. Aquest fet implica, d'una banda, que els gestors del currículum han d'estar atents i disposar d'estructures que permetin anar introduint canvis curriculars sense perdre el sentit de la proposta curricular vigent (actualització). De l'altra, comporta que els gestors del currículum analitzen els resultats d'avaluacions curriculars realitzades de forma periòdica i sistemàtica i hi introdueixen les millores oportunes a la llum d'aquestes dades (revisió).

2. *Els processos de revisió i actualització del currículum han d'anar acompanyats d'un debat social ampli*. L'elaboració i revisió del currículum no pot quedar exclusivament en mans dels seus gestors. El resultat d'aquests processos ha de ser conseqüència d'un debat obert a la comunitat educativa i al conjunt de la societat, en el qual cada col·lectiu pugui participar en algun moment o altre d'acord amb el seu rol i funcions. És important que es tinguin en compte les diverses fonts del currículum. Els avenços científics i els canvis socials sobre els quals treballen els experts haurien de tenir-hi igualment un paper destacat.

3. *És necessari arribar a un acord social ampli sobre els aprenentatges bàsics imprescindibles que tot l'alumnat sense excepció ha d'haver assolit en finalitzar l'ensenyament obligatori*. Aquest llindar mínim hauria de ser assumit per tots els agents socials, educatius o no, que tenen un rol fonamental en l'educació de les persones, sigui de forma directa o indirecta. Un cop definit, tothom ha de sentir-se compromès a fer que tot l'alumnat assoleixi aquests mínims i ha de contribuir-hi amb les accions oportunes per aconseguir-ho que estiguin al seu abast.

4. *Les avaluacions de rendiment de l'alumnat han de prestar una atenció diferenciada a l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles i dels aprenentatges bàsics desitjables*. Per millorar la qualitat de l'educació és necessari fer progressar el nivell de rendiment de l'alumnat en tots els aprenentatges bàsics, però també i molt especialment reduir al mínim, fins eliminar-lo, el percentatge d'alumnes que no assoleixen els bàsics imprescindibles. La garantia de l'assoliment dels bàsics imprescindibles i el progrés constant en l'assoliment dels bàsics desitjables són la clau per avançar en la millora de la qualitat del sistema educatiu.

5. Cal establir una *vinculació estreta i mecanismes de coordinació i de treball conjunt entre les instàncies o els òrgans encarregats de l'avaluació del sistema educatiu i els encarregats d'impulsar i gestionar els processos de revisió i canvi curricular*. Les avaluacions del sistema educatiu, incloses les avaluacions del rendiment de l'alumnat, proporcionen informacions de gran utilitat per als processos de revisió i actualització curricular. Paral·lelament, el currículum escolar ha de ser el referent fonamental per dissenyar i realitzar les avaluacions del sistema educatiu.

Recomanacions

Al Parlament i al Govern de Catalunya i a la Conselleria d'Educació:

- El Parlament de Catalunya ha de ser el garant de la definició i avaluació dels aprenentatges bàsics, especialment dels bàsics imprescindibles, ja que és al Parlament on s'hi reflecteix la veu i el posicionament ideològic dels ciutadans i les ciutadanes del país i on es defineix el tipus de societat i de ciutadania que s'aspira a construir de manera col·lectiva.
- El Govern de la Generalitat ha de crear un organisme autònom independent, encara que amb participació de la Conselleria d'Educació, encarregat de la revisió i actualització dels aprenentatges bàsics, així com de l'avaluació del seu assoliment, d'acord amb els criteris establerts pel Parlament.
- Periòdicament i sistemàtica el Parlament de Catalunya ha de ser informat dels resultats de les avaluacions del nivell d'aprenentatges bàsics assolit per l'alumnat i celebrar un debat general sobre el tema que inclogui, si s'escau, orientacions

i directrius relacionades amb la revisió i actualització d'aquests aprenentatges i del seu pes i tractament en el currículum escolar.

En relació amb les polítiques de desenvolupament curricular: formació i condicions de treball del professorat

Criteris

1. La formació permanent del professorat ha de contemplar *la distinció entre allò que és bàsic imprescindible i allò que és bàsic desitjable a l'educació bàsica inicial*. En les seves distintes modalitats (cursos, seminaris, etc.), la formació permanent del professorat ha de promoure la reflexió sobre el concepte *bàsic* aplicat als aprenentatges escolars i, d'una manera especial, ha de fer explícites quines són les competències i els sabers que es consideren bàsics imprescindibles.

2. Els models de formació han de tenir *una dimensió deliberativa, una dimensió operativa i una dimensió sociopolítica*. La dimensió deliberativa ha de posar en qüestió els sabers que els professors tenen sobre les finalitats de l'educació bàsica obligatòria i sobre què cal aprendre. La dimensió operativa ha d'incidir en la manera com es concreten, en el marc del centre i de l'aula, l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències i dels sabers que es consideren bàsics. La dimensió sociopolítica ha de connectar l'acció docent amb les característiques de l'entorn; d'una manera especial, amb les necessitats educatives específiques dels alumnes de cada centre educatiu.

3. *Els processos formatius requereixen temps.* La necessària reelaboració que ha de fer el professorat dels conceptes *bàsic*, *bàsic imprescindible* i *bàsic desitjable*, així com la delimitació de les competències i dels sabers que hi estan associats, exigeixen un tipus de formació que no es limiti a una transmissió en cascada. El professorat necessita comparar els seus sabers i les seves experiències professionals amb el nou marc curricular que es planteja, orientat des de les alfabetitzacions i articulat, durant l'escolarització obligatòria, a partir de dos propòsits: *a)* evitar l'exclusió; *b)* fer possible que cada alumne assoleixi el seu grau d'excel·lència.

4. *La formació ha d'anar vinculada a tasques d'elaboració i desplegament curricular que comportin processos d'innovació*. Cada equip docent ha de debatre, si cal amb l'ajut de formadors, sobre la manera d'articular un currículum que contempli el *bàsic imprescindible* i el *bàsic desitjable*. És necessari que en aquest procés es plantegi de manera conjunta què pot aportar cada una de les àrees del saber (matemàtiques, música, llengua, etc.) al desplegament de les competències que es consideren bàsiques.

5. La formació ha de posar en relleu la necessitat *d'ajustar els continguts al temps real de què disposen els alumnes per adquirir-los*. S'ha d'evitar les propostes curriculars que actuen pel mecanisme de l'acumulació; així mateix, s'han d'evitar les propostes que es limiten a una simple operació de reducció del currículum. Les competències i els sabers que es contemplin en les propostes curriculars de cada centre han de prendre en consideració les característiques dels alumnes i el temps que requereix cada aprenentatge. La formació ha de mostrar que l'alternativa més clara a les propostes que actuen per acumulació és promoure situacions significatives d'ensenyament i d'aprenentatge en què els alumnes aprenguin a regular la seva activitat.

6. Els conceptes *bàsic*, *bàsic imprescindible* i *bàsic desitjable* han de formar part del currículum de la formació inicial dels futurs docents. Cal precisar el sentit que té l'educació bàsica inicial i debatre sobre quines són les exigències educatives que planteja un món globalitzat. De la mateixa manera, és necessari mostrar que les propostes curriculars es poden realitzar des de punts de partida diferents; és a dir, que no necessàriament s'han d'organitzar en funció dels continguts específics de les disciplines. En aquesta etapa de formació inicial s'ha d'adquirir una clara representació sobre el sentit que té un currículum i de quina manera guia i orienta l'actuació a l'aula.

Recomanacions

A la Conselleria d'Educació:

- Cal apostar per un model de formació permanent que afavoreixi la capacitat reflexiva i crítica del professorat i l'habiliti per prendre decisions fonamentades. Aquest model ha de prestar una atenció especial a les finalitats de l'educació

bàsica i al treball orientat a l'assoliment dels aprenentatges bàsics, tant els imprescindibles com els desitjables.

- En els processos de formació s'han de mostrar exemples diversos de desplegaments curriculars, que precisin les competències clau i els sabers fonamentals a què cal donar prioritat en funció de les característiques de l'alumnat i d'altres aspectes rellevants del context escolar i comunitari.
- Els equips de govern dels centres han de rebre una formació específica per poder impulsar dinàmiques que comportin la participació i la implicació de tot el professorat en l'assoliment dels aprenentatges bàsics, especialment els imprescindibles, per tot l'alumnat.
- L'Administració ha de fer possible que en aquells centres on s'endeguin processos educatius innovadors es mantinguin les condicions que els fan possibles i els afavoreixen.
- La Conselleria d'Educació ha d'actuar de manera coresponsable amb les universitats a l'hora de dissenyar, planificar, preveure recursos, realitzar i avaluar els períodes de pràctiques dels mestres i del professorat d'educació secundària en formació inicial. Aquesta coresponsabilitat ha d'estar orientada a facilitar l'adquisició òptima de les competències professionals necessàries, entre altres coses, per promoure que tot l'alumnat assoleixi els aprenentatges bàsics imprescindibles.

Als centres educatius i al professorat:

- És necessari que els equips de professors prenguin consciència de quins són els aspectes curriculars que reclamen una reformulació a fi d'introduir processos de millora en l'acció educativa.
- Els equips de govern del centre han de gestionar tots aquells aspectes que tenen relació amb la formació per al desenvolupament del currículum, de manera que es plantegin uns propòsits clars i compartits de millora, que impliquin tot el professorat.

A les universitats i altres instàncies de formació del professorat:

- Les facultats de formació del professorat, així com totes aquelles entitats que capacitin per a la realització de tasques educatives en l'educació escolar, han

de vetllar per tal que els futurs docents puguin elaborar i emprar dispositius didàctics que contemplin d'una manera específica, i si cal diferenciada, els aprenentatges bàsics imprescindibles i desitjables.

En relació amb les polítiques de desenvolupament curricular: organització i funcionament dels centres educatius

Criteris

1. Els centres educatius han de tenir un projecte educatiu i un projecte curricular propis. Aquests projectes han de *concretar els aprenentatges bàsics* inclosos al currículum oficial, atenent a les característiques de l'alumnat del centre, als recursos escolars i comunitaris disponibles i a la implicació d'altres agents educatius en assolir que l'alumnat adquireixi aquests aprenentatges.

2. Els projectes educatius i curriculars dels centres han d'atorgar un *tractament específic als aprenentatges bàsics imprescindibles*, fent constar els recursos que s'hi dediquen i les fórmules organitzatives que s'hi empren per garantir que tot l'alumnat del centre assoleix els bàsics imprescindibles. Així mateix, els bàsics imprescindibles han de ser un dels focus principals de la planificació i l'organització de les mesures i vies d'atenció a la diversitat incloses en els projectes educatius i curriculars dels centres.

3. L'organització i el funcionament dels centres educatius han de ser suficientment flexibles per fer possible el desenvolupament del projecte curricular acordat i han de contemplar *mecanismes de seguiment i avaluació de l'assoliment dels aprenentatges bàsics, especialment dels bàsics imprescindibles, interns al mateix centre*.

4. Les normes reguladores de l'organització i el funcionament dels centres educatius han de deixar un marge de maniobra suficient que faci possible emprar *fórmules d'organització curricular diverses* en funció de les característiques de l'alumnat, de com se situen en relació amb els aprenentatges bàsics i de les opcions pedagògiques i didàctiques del professorat.

Recomanacions

A la Conselleria d'Educació:

- Cal transformar el Consell Escolar dels centres en Consell Educatiu amb la finalitat d'implicar tots els professionals i sectors que tenen una incidència important en la realització dels aprenentatges bàsics per l'alumnat.
- Els reglaments orgànics de centre han de permetre una autonomia curricular real. El centre ha de disposar de la possibilitat de definir els càrrecs de coordinació que consideri més adequats al projecte propi d'acord amb les necessitats del seu alumnat i de l'entorn.
- El model de currículum i de desenvolupament curricular que s'apunta exigeix el treball en equip. L'Administració, amb l'acord de les organitzacions sindicals i respectant els drets laborals, ha de facilitar la creació d'equips de treball als centres, dotant-los dels recursos necessaris i garantint al professorat unes condicions de treball adequades.

A les famílies, al professorat i als centres educatius:

- Les famílies han de ser conscients que tenen un paper fonamental en l'assoliment d'alguns aprenentatges bàsics, i especialment d'alguns bàsics imprescindibles, que necessiten la concurrència i la complicitat de l'àmbit familiar per poder reeixir. Això exigeix tant al professorat com a les mateixes famílies dedicar un mínim de temps i d'esforços per establir un diàleg fluid, codefinir objectius educatius i fer-ne un seguiment conjunt.
- El professorat ha d'adquirir una polivalència i flexibilitat més grans en la seva àrea d'especialització, orientant la seva acció docent a promoure l'adquisició de competències clau i de sabers que són sovint de naturalesa multidisciplinària o interdisciplinària.
- El model de convivència dels centres educatius ha de ser objecte d'anàlisi i reflexió, cal generar criteris d'actuació i propostes de funcionament que permetin avançar en el nivell d'assoliment de les competències clau i dels sabers fonamentals associats.

En relació amb les polítiques de desenvolupament curricular: recursos escolars i comunitaris

Criteris

1. La concreció de què és imprescindible i desitjable d'aprendre en un territori determinat ha de contemplar *les aportacions i la intervenció dels agents socials i comunitaris* per tal d'afavorir la coresponsabilització de la societat en conjunt en matèria d'educació. Contemplar l'educació dels infants i joves només com a responsabilitat de la institució escolar porta a un carreró sense sortida perquè ignora que hi ha necessitats bàsiques d'aprenentatge que només poden ser assolides amb el compromís i la col·laboració dels diferents agents.

2. Les administracions locals tenen un paper important a l'hora *d'afavorir el treball integrat dels diferents agents comunitaris* —famílies, entitats d'educació no formal, entitats cíviques, agents socials i del món econòmic, serveis socials i educatius, tant de l'Administració autonòmica, com de l'Administració local...— per afavorir l'educació dels infants i joves del seu territori. El treball integrat és una oportunitat d'enfortir la consciència comunitària dels diferents agents.

3. *Els centres educatius han de fer esforços per obrir-se a l'entorn i buscar la implicació dels agents socials i comunitaris* en l'objectiu que la població escolar assoleixi els aprenentatges bàsics que la institució escolar no pot abordar en solitari. No obstant això, els centres educatius no poden ser els principals dinamitzadors del treball comunitari. Els cal l'existència de mediadors.[1]

4. El treball conjunt i integrat dels diferents agents comunitaris s'ha de basar en la capacitat de *compartir objectius i consensuar propostes encaminades a la consecució dels aprenentatges bàsics imprescindibles*, articulats al voltant de l'escola com a "pal de paller" de l'oferta educativa del seu entorn.

1. Com assenyalen encertadament Casares i Céspedes (2006), *"El centre pot ser un nus a la xarxa, però no pot teixir-la"*.

Recomanacions

A les administracions locals:

- Les administracions locals han de propiciar l'elaboració de projectes comunitaris compartits, coordinats amb els centres educatius, que atenguin de manera prioritària la consecució dels aprenentatges bàsics imprescindibles de tota la població escolar. Aquests projectes han de disposar d'estructures sòlides de coordinació i de participació efectiva, de manera que tothom hi guanyi implicant-se en el territori.

Al centres educatius i al professorat:

- Els centres educatius han d'obrir les seves portes, reals i en sentit figurat, per sortir de l'aïllament tradicional en què han viscut i abordar una cultura col·laborativa que porti a establir les complicitats i les aliances necessàries amb tots els agents, per tal d'aconseguir que els aprenentatges bàsics imprescindibles puguin ser assolits per tota la població escolar.
- Els centres educatius han d'establir un pacte educatiu amb les famílies que defineixi i articuli què és responsabilitat de l'escola i què és responsabilitat de la família en un marc de diàleg fluid, en què la família pugui reclamar el suport de l'escola per assolir els objectius establerts i viceversa.

A les famílies:

- Les famílies han d'assumir la seva responsabilitat d'agent educador i socialitzador, sense delegar en la institució escolar funcions que són responsabilitat seva.

Als agents socials i comunitaris:

- Els agents socials i comunitaris han d'assumir amb voluntat i responsabilitat la seva vinculació amb l'entorn i la seva funció educativa, participant en projectes

comunitaris i definint el caràcter i el grau de llur contribució a l'assoliment dels aprenentatges bàsics imprescindibles i desitjables de la població d'un entorn determinat.

Als mitjans de comunicació:

- Els mitjans de comunicació en general, i els locals en particular, han d'assumir el seu paper d'agents socialitzadors i actuar en conseqüència, tant per difondre actituds i valors imprescindibles per fomentar una ciutadania activa i responsable, com per mantenir un compromís actiu amb l'educació.

A altres agents educatius no escolars:

- Cal que els agents educatius no escolars (mitjans de comunicació, famílies, etc.) assumeixin les seves responsabilitats en l'assoliment dels aprenentatges bàsics, especialment dels bàsics imprescindibles, i ho facin amb una actitud de col·laboració, definint el caràcter i el grau de llur contribució.
- Cal que des dels diferents àmbits de l'activitat social es contribueixi a la identificació dels aprenentatges bàsics, especialment dels bàsics imprescindibles.
- Les editorials han de fer un plantejament dels materials didàctics de manera que deixi d'imperar la lògica interna de les disciplines i s'afavoreixi un ús polivalent dels materials més apropiat per a l'aprenentatge de competències.

Annexos

Annex 1

Membres del grup coordinador, del grup de suport i de la unitat de suport tècnic del projecte Bàsic

Grup coordinador

Juli Palou, Miquel Àngel Alegre, Cèsar Coll[1], Mercè Chacón[2], Miquel Àngel Essomba, Raül Manzano i Maria Masip.

Unitat de suport tècnic

Alfonso Bustos i Anna Engel.

Grup de suport

Roser Batlle, Roser Batllori, Albert Bayot, Xavier Besalú, Carme Bosch, Teresa Casas, M. José Castelló, Enric Caturla, Jaume Cela, Assumpta Duran, Jordi Feu, Ramon Francolí, Núria Giné, Hortènsia Grau, Carme Mas, Teresa Mauri, Emília Molas, Carme Ortoll, Mercè Teixidó, Vicent Tirado, Antoni Tort, Enric Valls, Vicent Villena i Antoni Zabala.

1. Coordinador general del projecte Bàsic.
2. Representant de la Fundació Jaume Bofill.

Annex 2

Guia per a la realització dels grups de discussió

Presentem, a continuació, el document treballat amb les coordinadores i coordinadors dels grups de discussió.

L'objectiu d'aquestes notes és el d'orientar-vos en la vostra tasca de coordinació i dinamització d'un grup de discussió. En aquest sentit, hauríeu de llegir aquest document com si es tractés d'uns apunts bàsics que us poden servir en aquesta tasca.

Fonaments i intencionalitat del projecte

El projecte Bàsic està impulsat per la Fundació Jaume Bofill amb la intenció de plantejar una reflexió sobre quins són els sabers fonamentals i les competències clau que haurien d'adquirir els i les joves del nostre país al llarg de la seva escolarització i que, en conseqüència, haurien de constituir el nucli vertebrador i essencial del currículum escolar a Catalunya.

La situació actual pel que fa al currículum escolar es troba en una situació crítica i un xic paradoxal. D'una banda, en el nou escenari social, econòmic, polític i cultural que estan contribuint a dibuixar els moviments migratoris, els processos de globalització, la implantació i generalització creixents de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació, l'emergència d'una economia basada en el coneixement, etc. sembla cada cop més evident la necessitat d'incorporar al currículum escolar nous coneixements, noves destreses i habilitats, nous valors, noves competències. D'altra banda, amplis sectors del professorat, tant d'educació primària com d'educació secundària obligatòria, coincideixen a valorar que és del tot impossible que l'alumnat pugui aprendre i que el professorat pugui ensenyar tot allò que la normativa curricular vigent diu que s'ha d'ensenyar i s'ha d'aprendre durant l'educació bàsica. Uns currículums clarament sobrecarregats, excessius, com sense cap mena de dubte són els nostres, generen frustració en el professorat i sentiments de fracàs i d'incompetència en l'alumnat, alhora que introdueixen una dificultat afegida, molt difícil de superar, al ja de per si difícil i complex tema de l'atenció educativa a la diversitat.

Tot sembla indicar, en conseqüència, que en els nostres currículums hi manquen, com abans s'assenyalava, continguts i competències que s'hi han d'incorporar, però, que n'hi ha d'altres que no són tan necessaris i que potser no haurien de formar-ne part. Per fer front a les noves necessitats de formació, el procés de revisió i actualització del currículum escolar no pot limitar-se a incorporar nous continguts i noves competències; ha de qüestionar, a més, la idoneïtat i necessitat dels que en formen part actualment.

D'acord amb això, aquest projecte pretén iniciar aquesta reflexió des d'una perspectiva independent i amb visió de futur, més enllà de les urgències que imposa la gestió quotidiana del sistema educatiu. Es vol fer, a més, adoptant una visió àmplia de l'educació, que reconeix a les escoles, als instituts i al professorat la seva centralitat en els processos de formació dels nois, noies i joves, però que reconeix igualment la importància d'altres escenaris i agents educatius en aquests processos i que defensa el principi de coresponsabilització social amb l'educació. I es vol fer, per últim, recollint i incorporant les reflexions i aportacions del major nombre possible de sectors de la societat civil, rebutjant de forma explícita els plantejaments corporatius que caracteritzen sovint les discussions curriculars.

Àmbits i dimensions del projecte

Proposta d'àmbits en què es proposa identificar i descriure les competències clau i els sabers fonamentals associats

Es parteix de la delimitació dels àmbits en termes d'alfabetitzacions, tot i que convé insistir que es tracta d'una primera aproximació que ha de ser objecte de discussió en el debat inicial i que té la voluntat de romandre permanentment oberta a revisions i reformulacions, a mesura que avancem en el procés de discussió, elaboració i sistematització de les propostes.

Aprenentatges relacionats amb les velles i noves alfabetitzacions

- alfabetització *lletrada* (o en la cultura lletrada): competències i sabers relacionats amb el domini de la llengua oral i escrita (parlar, escoltar, llegir, escriure);

- alfabetització *numèrica* (o en la cultura numèrica): competències i sabers relacionats amb el domini de les matemàtiques (càlcul aritmètic, raonament matemàtic, solució de problemes);
- alfabetització *científica* (o en la cultura científica): competències i sabers relacionats amb l'aplicació i utilització del coneixement científic a les activitats de la vida quotidiana de les persones (decisions personals, participació en activitats socials, valoració de polítiques públiques...);
- alfabetització *econòmica* (o en la cultura econòmica): competències i sabers relacionats amb el funcionament de l'economia i les seves repercussions sobre la vida quotidiana de les persones (identificar problemes econòmics, analitzar situacions i polítiques, valorar-ne les conseqüències, gestionar la pròpia economia...);
- alfabetització *tecnològica* (o en la cultura tecnològica): competències i sabers relacionats amb el funcionament i ús de la tecnologia a la societat actual (què és, per a què serveix, com funciona a nivell d'usuari, com es pot utilitzar per treure'n profit...);
- alfabetització *audiovisual* (o en la cultura audiovisual): competències i sabers relacionats amb el domini del llenguatge visual o audiovisual (interpretar, utilitzar, valorar i produir imatges fixes i en moviment per comunicar-se, aprendre, pensar, expressar emocions i sentiments...);
- alfabetització *artística* (o en les arts): competències i sabers relacionats amb la capacitat de produir i gaudir de diferents tipus d'obres i de produccions artístiques (en relació amb les arts visuals i plàstiques, la música, el cinema, les arts escèniques...);
- alfabetització *informacional* (o en la cultura de la informació): competències i sabers relacionats amb el maneig de la informació (localitzar, seleccionar, valorar, sintetitzar, utilitzar... la informació que es necessita, quan es necessita i amb les tecnologies apropiades);
- alfabetització *multicultural* (o en la multiculturalitat): competències i sabers relacionats amb el coneixement i comprensió de la diversitat cultural, així com amb el foment d'un marc de convivència intercultural basat en la igualtat de totes les persones;
- alfabetització *global* (o en la comprensió dels fenòmens globals): competències i sabers relacionats amb el coneixement i la comprensió de les interrelacions entre fenòmens i processos que tenen lloc en diferents indrets del planeta).

Aprenentatges relacionats amb el domini de les llengües estrangeres

- alfabetització en *llengües estrangeres*: competències i sabers relacionats amb la comprensió i comunicació en llengües estrangeres.

Aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats cognitives d'alt nivell i de capacitats metacognitives

- alfabetització *cognitiva i metacognitiva*: competències i sabers relacionats amb la planificació, autoregulació, autocontrol cognitiu i emocional, adaptabilitat, maneig de la complexitat i de la incertesa...

Aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i emocionals

- alfabetització *emocional*: curiositat, motivació per aprendre, creativitat, autoestima, responsabilitat, iniciativa, perseverança...

Aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de les capacitats de relació interpersonal

- alfabetització *relacional*: comunicació, empatia, treball en equip, habilitats socials...

Aprenentatges relacionats amb el desenvolupament i l'adquisició de les capacitats directament implicades en l'exercici de la ciutadania a nivell local, nacional, internacional i mundial

- alfabetització en la *ciutadania*: solidaritat, responsabilitat, implicació en els problemes de la humanitat i del planeta...

Dimensions rellevants que cal tenir en compte el procés d'identificació i descripció de les competències clau i els sabers fonamentals associats

Sense excloure en absolut que en puguin aparèixer o se'n pugui plantejar d'altres durant la discussió i el desenvolupament del projecte, es proposa de tenir en compte les dimensions següents en la formulació inicial del tema:

- La distinció, dintre del currículum escolar, entre, d'una banda, els continguts i les competències que han de ser considerades com a "imprescindibles" (aquelles que, si no s'adquireixen, generen segregació i exclusió social i són difícilment recuperables en el futur), i d'altra, els continguts i les competències que poden o han de ser considerades com a "desitjables".
- La presa en consideració de la distinció anterior entre allò considerat "bàsic imprescindible" i allò considerat "bàsic desitjable" a efectes d'avaluació, d'acreditació i, en termes generals, d'atenció a la diversitat.
- L'entrada simultània per "competències clau" i per "sabers fonamentals" associats en la identificació i descripció d'allò que s'ha d'ensenyar i aprendre, tant pel que fa a allò considerat "bàsic imprescindible" com a allò considerat "bàsic desitjable".
- La incorporació tant dels "sabers fonamentals" i les "competències clau" que podrien formar part d'un "currículum universal" com els i les que només tenen sentit —o tenen sobretot sentit— en relació amb un àmbit nacional i cultural propi català (l'articulació del que és global i del que és local en la definició del currículum escolar).
- La necessitat d'un equilibri entre la presa en consideració de les exigències derivades de la societat (i en especial del món laboral), les derivades del desenvolupament personal de l'alumnat i les derivades del projecte social i cultural (ideològic) que es vol promoure.
- L'esforç per acotar els aprenentatges, l'assoliment dels quals és responsabilitat principal de l'educació escolar, els que són una responsabilitat compartida entre l'educació escolar i altres escenaris educatius i aquells en relació als quals l'educació escolar només té una funció "complementària".

- La presa en consideració de l'existència de necessitats formatives i d'aprenentatge al llarg de la vida de les persones, discernint entre les que s'han de satisfer durant el període d'educació inicial bàsica i obligatòria i les que poden i han de ser satisfetes en períodes o moments posteriors.
- La necessitat d'establir un procediment "normalitzat" que permeti revisar i actualitzar el currículum escolar de forma periòdica i sistemàtica a partir de processos igualment periòdics i sistemàtics d'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge i dels seus resultats.

Metodologia de treball

Característiques i funcions d'un grup de discussió

El treball de camp se centrarà fonamentalment en la tècnica del grup de discussió, ja que es tracta d'una metodologia molt adequada per afavorir el diàleg i la participació. La definició següent de Krueger il·lustra el caràcter i les funcions d'un grup de discussió:

> *Es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen de la discusión.*
> (R. Krueger, 1991, p. 24)

D'aquesta definició se'n poden desprendre alguns aspectes a destacar al voltant dels grups de discussió:

- Aprofiten la tendència natural humana a comunicar i desenvolupar punts de vista en interacció amb els altres.
- Permeten analitzar la realitat amb la seva complexitat: l'anàlisi s'enriqueix a partir dels matisos que genera el diàleg entre diferents punts de vista.

- La seva finalitat no és arribar a consensos, ni prendre decisions, sinó proporcionar informació qualitativa sobre el que pensen, valoren, senten i proposen les persones participants.
- El grup de discussió dura el temps que dura la conversa; cal, per tant, que tingui un inici i un final marcats.
- El paper de la persona que modera és fonamental: clarifica els objectius de la discussió, planteja interrogants, condueix la conversa sense interferir amb les opinions dels participants, evita complicitats en el supòsit que algun membre del grup les busqui de forma verbal o no verbal, facilita la participació dels diferents components dels grup i propicia relacions de simetria, evita repeticions innecessàries i tanca la conversa quan s'han esgotat els temes.
- El grup s'ha de constituir en un ambient relaxat i obert. Si el participant percep un ambient no jutjador, mostrarà una tendència a la comoditat, a la naturalitat i a la franquesa. Per això, cal deixar clar que totes les opinions hi tenen cabuda.

Criteris d'organització i funcionament del grups de discussió

a) Criteri territorial:

La mostra seleccionada no correspon a criteris estadístics, sinó estructurals. Per això, s'ha procurat que hi hagi grups de discussió a les quatre demarcacions catalanes i que aquests puguin recollir una diversitat de contextos: rural, urbà, cinturó industrial i gran ciutat.

b) Criteri d'heterogeneïtat:

Per garantir una pluralitat de mirades i de contextos, es preveu que en els grups de discussió hi participin persones provinents de la docència, al costat d'altres que puguin veure el fet educatiu des d'altres perspectives: com a usuaris o receptors, des de l'educació no formal, des de la formació ocupacional, des del món empresarial, des d'altres àmbits ciutadans...[1]

1. Per tal de garantir aquesta heterogeneïtat de perfils i deixar-ne constància, es demana als participants que omplin una fitxa que s'adjunta al final d'aquesta guia.

Nombre i distribució de grups de discussió

Total de grups de discussió previstos: 15
Grups de discussió territorials: 12

Lleida (2):

- Lleida capital. Coordinadora: M. José Castelló.
- Lleida comarques/rural. Mollerussa. Coordinadora: Mercè Teixidó. Suport: Raül Manzano.

Girona (2):

- Girona capital. Coordinadora: Roser Batllori.
- Girona comarques /rural. Banyoles. Coordinador: Albert Bayot. Suport: Miquel Àngel Essomba.

Tarragona (3):

- Tarragona capital. Coordinador: Vicent Villena.
- Tarragona comarques. Reus. Coordinador: Enric Valls.
- Tarragona comarques. Valls. Coordinadora: Emília Molas. Suport: Juli Palou.

Barcelona (6):

- Barcelona capital (3). Coordinadors: Jaume Cela, Teresa Mauri i Roser Batlle
- Barcelona cinturó. Terrassa. Coordinadora: Teresa Casas.
- Barcelona comarques. Berga. Coordinadora: Assumpta Duran.
- Barcelona comarques. Vilafranca del Penedès. Coordinadora: Carme Ortoll. Suport: Maria Masip (Barcelona ciutat i Terrassa) i Miquel Àngel Alegre (Berga, Vilafranca del Penedès).

Grups de discussió amb els membres de l'equip impulsor de la recerca (2):

- Grup de suport 1. Coordinadora: Maria Masip.
- Grup de suport 2. Coordinador: Miquel Àngel Alegre.

Composició dels grups de discussió

S'opta per un nombre de participants proper al llindar superior, o sigui, unes 12 persones amb els atributs següents:

- 2 professors/es de diferents etapes educatives —d'educació infantil a educació secundària.
- 1 persona que treballi específicament en l'atenció educativa a la diversitat dins del sistema educatiu formal —EAP, psicopedagog/a, ELIC.
- 2 pares o mares d'alumnat —de diferents etapes educatives.
- 1 persona de l'empresariat de la zona.
- 1 persona de les organitzacions sindicals del territori.
- 1 persona relacionada amb la formació ocupacional de la zona.
- 1 persona del col·lectiu d'agents educatius locals o territorials.
- 1 persona relacionada amb l'educació no formal.
- 2 persones amb altres perfils interessants.

Duració de les sessions dels grups de discussió

La duració aproximada de les sessions dels grups de discussió és d'una hora i mitja a dues hores.

Funcions de les persones responsables de la coordinació d'un grup de discussió

Les persones que coordinen grups de discussió formen part de l'equip de suport del projecte, que analitza i revisa les propostes i els documents de treball elaborats pel grup coordinador, proporcionant elements de contrast i fent aportacions.

Cada persona responsable de la coordinació d'un grup de discussió organitza, convoca i porta a terme el grup de discussió en el seu territori. Per realitzar aquesta tasca compta amb el suport d'un membre de l'equip coordinador del projecte.

Les funcions de les persones responsables de la coordinació d'un grup de discussió es poden concretar de la manera següent:

- Triar i convocar les persones del territori que poden ajustar-se als perfils marcats, tenint en compte que puguin participar de manera activa i profitosa en el debat dels grups de discussió. En aquesta tasca pot ser de gran ajut la llista d'*informants clau* que la Fundació Jaume Bofill ha preparat i que es donarà a conèixer, si s'escau, a través del membre de referència del grup coordinador.
- Conduir i enregistrar la conversa mentre es desenvolupi el grup de discussió.
- Escoltar la gravació i omplir una plantilla de buidatge amb les idees clau.

Per tal de compartir criteris d'actuació i de buidatge entre totes les persones responsables de conduir un grup de discussió, es farà una sessió de treball monogràfica a la seu de la Fundació Jaume Bofill.

Algunes idees al voltant de la dinàmica de treball

A l'hora de formalitzar la invitació per participar en el grup...

En el contacte d'invitació per participar al grup, telefònic o en directe, convé tenir presents els aspectes següents:

- Presentar-se i informar dels grans objectius i dels grans trets del projecte.
- Fer la proposta —data, lloc, hora d'inici i previsió de final— de la reunió.
- Donar unes indicacions generals sobre què és un grup de discussió.
- Generar confiança i tranquil·litat: garantir l'anonimat de les opinions, evitant entrar en discussió i donar pistes sobre el guió —alguns participants solen demanar-lo per preparar el debat. L'espontaneïtat, els coneixements solidificats per l'experiència i la formació... són de gran valor i la base que tenim per al diàleg.

A l'hora de triar el local...

- Lloc neutral i cèntric —per exemple, un empresari es pot trobar incòmode en una seu sindical; o a l'inrevés, un sindicalista en una seu patronal.

- Ambient tranquil; evitar interferències.
- Taula rodona o semblant.
- Equidistància respecte de la resta de participants del lloc que ocuparà el coordinador/a.

A l'hora de fer les presentacions...

- *Clarificar la finalitat i els objectius del projecte de recerca*. Una manera sintètica de fer-ho seria a partir d'una fórmula del tipus...

  "El que pretenem amb tot aquest procés de recerca i de recollida d'opinions diverses arreu del territori és aportar elements al debat actual sobre què és el que ha de configurar un 'ensenyament bàsic'. Estem en disposició de contribuir realment en la direcció d'aquest debat. I som agosarats: volem anar més enllà de si a aquesta assignatura li hauria de tocar una hora setmanal més o no. Volem tocar el cor del currículum, parlant d'habilitats, de competències clau imprescindibles, no tant de les programacions d'assignatures concretes, etc. I l'objectiu és també començar a generar una dinàmica participativa que s'incorpori de manera natural cada cop que l'Administració educativa es planteja reestructuracions curriculars. Al capdavall hi ha una idea ben òbvia: som nosaltres, els ciutadans, cadascú des de la seva posició, els qui sabem de primera mà què necessitem saber i què no."

- *Llegir col·lectivament el Guió de la sessió que s'haurà repartit entre tots els participants*[2]. En aquest guió, hi ha una presentació de la finalitat de la recerca i algunes preguntes de caire molt global, fetes d'aquesta manera per no predeterminar les respostes i facilitar que espontàniament cada participant digui el que li sembli més pertinent. Això no obstant, més endavant s'indiquen algunes reflexions que poden ser utilitzades per les persones coordinadores per conduir el debat, si ho creuen pertinent.

2. S'adjunta el guió de la presentació en aquest annex 2, a continuació de la guia.

- *Destacar la importància de totes les opinions i la seva legitimitat*. En aquest punt es pot anticipar un dels aspectes clau que formen part de la funció de dinamització del grup: anar obrint veus, evitant que la discussió s'estanqui en algun tema en concret i distribuint equitativament els temps dels torns d'intervenció.
- *Advertir de l'enregistrament de la sessió*. L'objectiu d'aquest enregistrament és, en primer lloc, facilitar la tasca de dinamització. Pot aprofitar-se aquest moment per garantir que el tractament de la informació obtinguda acomplirà estrictament els criteris d'anonimat i confidencialitat.

A l'hora d'engegar la discussió...

Aquest és un moment especialment crític. Cal trencar el gel. Haver llegit col·lectivament l'estructura del guió facilitada als components del grup no assegura una arrencada immediata de la discussió. Cal disposar d'un bon esquer susceptible de provocar el debat. Una manera possible d'encendre la flama seria introduint reflexions com:

> "Convé ser "realistes" i descongestionar uns currículums escolars que estan excessivament carregats."
>
> "No tot el que aprenem a l'escolarització obligatòria és necessari. ¿A quants de nosaltres ens serveix per anar per la vida saber quins són els afluents del Llobregat, o quantes potes tenen els aràcnids? En canvi hi ha molts altres coneixements i habilitats que no s'ensenyen i que són imprescindibles per entendre el món en què vivim; i que ens serveixen per funcionar amb normalitat en la nostra societat, sense que ens prenguin el pèl, sense el perill de quedar exclosos en la nostra relació amb els altres i amb les institucions ..."

O, possiblement acompanyant aquesta reflexió, es poden llançar interrogants com:

> "Quins coneixements, quines habilitats pràctiques hem de tenir...
> ... quan necessitem resoldre un problema de salut?
> ... o per relacionar-nos normalment amb desconeguts?
> ... o per tenir una relació de parella saludable?

... o perquè no ens manipulin els mitjans de comunicació?
... o per no deixar-nos influir en excés pels nostres amics o coneguts?
... o per estar mínimament informat del que passa al nostre entorn?
... o per ser autònoms en l'àmbit domèstic?
... o per relacionar-nos normalment amb els serveis públics (ajuntament...) o privats (metge...)?
... o per saber entendre què és important per no ser un exclòs (estudis, capital social, cultural,...)?"

Cada persona coordinadora pot optar per seguir formulacions obertes com aquestes o per conduir el debat de manera que les preguntes estiguin relacionades amb cadascun dels àmbits, com les que apareixen al guió de la presentació de les sessions de discussió.

A l'hora de mantenir encès el debat i conduir-lo...

- La bateria d'interrogants que han estat exposats pot servir com a graella de preguntes "reserva" per anar constantment avivant la discussió. Això no vol dir que s'hagin d'anar repassant totes, una per una. És només un recurs que pot ser d'utilitat.
- Una altra via segurament interessant per alimentar el debat passa per la formulació d'una exhortació directa referida a competències detectades en l'àmbit laboral:

  "No entrem en els coneixements especialitzats que necessiteu vosaltres en les vostres feines. Però probablement hi ha actituds, habilitats, coneixements que no els heu après a la universitat (o en la postobligatòria) i que en canvi són molt importants per poder fer bé la vostra feina. Podríeu esmentar-ne algunes?"

- Alhora, seria oportú demanar exemples concrets d'allò que s'està tractant. Seria aquesta una bona ocasió per lligar els temes discutits amb l'esquema general d'àmbits en termes d'alfabetitzacions en què es basa el projecte. La manera de demanar l'explicació d'exemples concrets en el marc d'aquests àmbits podria il·lustrar-se de la manera següent:

"...esteu dient que és imprescindible saber comunicar-se amb la parella, o amb persones amb qui entrem en contacte per motius diversos... Això, exactament, què vol dir? Quines habilitats es necessita?" (Així estaríem demanant exemples sobre alfabetització relacional.)

o...

"...sembla que esteu d'acord que és importantíssim saber entendre documents oficials o saber entendre el que diuen els diaris. Això, exactament, què vol dir? Quines habilitats es necessiten?" (Estaríem així demanant exemples sobre alfabetització lletrada.)

- En paral·lel a tot això, cal estar alerta per plantejar preguntes que vagin responent al segon dels interrogants de partida. Aquest és: "Quins aspectes s'han de tractar a l'escola, a l'institut? Quins en altres instàncies?". En principi això no hauria de ser difícil. A mesura que es vagin apuntant coneixements i competències clau, es tracta d'anar formulant preguntes com:

  "...i això que dieu que és tan important, s'ha d'ensenyar sobretot a l'escola-institut? té l'escola-institut capacitat suficient per transmetre aquest aprenentatge? necessita l'escola-institut l'ajut de la família? què passa si la família no vol o no pot recolzar el que es treballa a l'escola?".

- Finalment, i també en paral·lel a tot plegat, caldria anar introduint preguntes a propòsit del tercer dels interrogants que ha estat formulat en el guió de la sessió, llegit abans d'iniciar la discussió. Aquest interrogant és: "Com podem compensar i millorar els dèficits que tinguem en la nostra formació bàsica i obligatòria?". Tampoc això hauria de suposar massa complicacions. A mida que es vagin proposant (de forma més o menys genèrica) sabers imprescindibles i, segons el cas, vagin apareixent opinions sobre qui o quins agents educatius els han de transmetre, convindria anar intercalant preguntes del tipus:

  "...i això que dieu que és tan important, què passa si no s'aprèn en l'escolaritza-

ció obligatòria? Hi haurà oportunitat de fer-ho més endavant? O més endavant l'ensenyament s'ha de centrar en altres coses?"

A l'hora de cloure el debat...

Com a accions de tancament de la sessió, cal recordar:

- el tancament de la sessió el proposem quan veiem que el debat s'esvaeix;
- agraïm la participació de tothom;
- la primera avaluació la fem amb les persones de grup, els preguntem com ho han vist, com s'han sentit, què els ha semblat;
- informem sobre les actuacions posteriors: el retorn de l'informe ...

Guió de la presentació de les sessions de discussió

La Fundació Jaume Bofill està impulsant el projecte "Bàsic. Sabers fonamentals, competències clau" que té com a finalitat analitzar i fer propostes al voltant dels aprenentatges bàsics i imprescindibles que necessitem les ciutadanes i els ciutadans per viure a la societat actual.

El procediment previst consisteix en la realització de grups de discussió de 8 a 12 persones que parlaran d'aquells aprenentatges que considerem bàsics i imprescindibles, expressant la seva opinió elaborada a partir de la pròpia experiència en relació amb les necessitats que tenim avui al nostre entorn familiar, comunitari, laboral, en la nostra relació amb les institucions públiques i privades, amb els mitjans d'informació i comunicació, amb les noves tecnologies, ...

Per poder fer el treball en les millors condicions haurem d'enregistrar els debats amb una gravadora. Evidentment les opinions restaran en el més absolut anonimat i no tenen altre objectiu que servir de base per a l'anàlisi posterior i elaboració de conclusions.

Volem agrair molt sincerament la teva participació en aquest grup de discussió. Les teves opinions seran de gran vàlua per desenvolupar el treball que plantegem.

Partirem dels temes o qüestions següents per engegar la sessió, tot i que estem segurs que al llarg de la discussió se'n platejaran molts altres:

- Què haurien d'haver après totes les noies i tots els nois al 16 anys, en acabar l'educació obligatòria?
- L'assoliment de tots aquests aprenentatges, és una responsabilitat exclusiva de les escoles i dels instituts? N'hi ha alguns que són en tot o en part responsabilitat d'altres instàncies? Quins?
- Com, quan i des d'on es poden compensar les eventuals mancances d'aprenentatges bàsics i fonamentals amb les que acaben l'educació obligatòria alguns nois i noies?

Fitxa de participant en un grup de discussió

GRUP DE DISCUSSIÓ TERRITORIAL DE:
.....

❑ Participació com a (assenyaleu i indiqueu el que correspongui):

Agent d'educació no formal: .....
Empresari/a: .....
Mare / Pare: .....
Membre de l'Administració local: .....
Membre d'una entitat cívica o cultural: .....
Membre d'una entitat de formació ocupacional: .....
Membre d'una organització sindical: .....
Professor/a. Etapa educativa: .....
Professional d'atenció a la diversitat: .....
Altres: .....

❑ Sexe: Home / Dona
❑ Edat: .....
❑ Professió: .....

Els grups de discussió ens aportaran un material molt valuós per poder fer la nostra feina. Si vol que, quan acabem, li fem arribar un informe del treball realitzat, ens hauria de facilitar el seu correu electrònic:
.....

El projecte "Bàsic. Sabers fonamentals, competències clau" donarà lloc a una publicació. Ens agradaria fer constar totes les persones que han participat en el seu desenvolupament i que hi han contribuït amb les seves aportacions. Si ens ho autoritza, farem constar el seu nom com a participant en un dels grups de discussió del projecte:

Nom: ..... Cognoms: .....
Adreça: .....
Localitat: ..... Codi postal: .....
Correu electrònic: .....

Signatura

Data: ....., ... de ..... de .....

Relació de participants en els grups de discussió

Per ordre alfabètic del primer cognom, els participants en els grups de discussió han estat:

Josep M. Adam, Enric Aguadé, Ignasi Aldomà, Enric R. Anton, Cèlia Asens, Montse Baqueró, Assumpta Bargalló, Roser Batlle, Maria Teresa Batet, Pau Batlle, Montse Bellmunt, Angel Belzunegui, Montserrat Bertran, Joan Bosch, Carme Bosch, Joan Busqueta, Dolors Cabrera, Josep Camprubí, Jesús Canelo, Gemma Carbó, Marta Cardona, Teresa Casares, Jaume Casas, Teresa Casas, Manolo Cascos, Roser Castelló, Josep Castelló, Maria José Castelló, Joan Castillo, Conxita Cavero, Jaume Cela, Lluïsa Ceperuelo, Mercè Chacón, Josep M. Climent, Noel Climent, Maria José Clúa, Rosa Maria Codines, Cèsar Coll, Jordi Collado, Agustí Corominas, Queralt Cortina, Míriam Culleré, Miquel Àngel Cullerés, Ignasi Cusidó, Jesús Delgado, Aliou Diao, Ricard Domingo, José Luis Domínguez, Assumpta Duran, Josep M. Duran, Antoni Escarré, José España, Teresa Estany, Lluís Estrada, Roser Ferrer, Tomàs Font, Mateu Fornós, Miquel Àngel Fort, Jordi Fortuny, Ramon Francolí, Cecília Gafarot, Begoña Gasch, Marc Geronès, Ramon Ginabreda, Núria Giné, Maria Guilera, Montserrat Gutiérrez, Dolors Heras, Dolores Herrera, David Joan, Rafel Juanola, Marisa Leciñena, Néstor Llobet, Josep M. Llop, Antonio López, Montserrat López, Carmina Mallofré, Manuel Marqués, Antoni M. Marsal, Xavier Francesc Martínez, Rosa Marzo, Joan Massana, Teresa Mauri, Cèlia Mayoral, Carme Mayugo, Gemma Molero, Enric Montañà, Oscar Monterde, Gemma Montserrat, Eduard Moreno, Cinta Moriones, Natàlia Nadal, Àngels Navarro, Joan M. Noguera, Raül Nuño, Roser Olmo, Elisenda Papiol, Artur Pascual, Antònia Pascual, Lluc Pejó, Anna M. Peñalver, Betlem Peris, Marc Petit, Anna Piñero, Antoni Poch, Àgata Prats, Jaume Pros, Josep M. Pujol, Enric Queralt, Anna Ràfols, Encarna Raga, Guillem Reyes, Josep Ribas, Camil Ros, Joan Jordi Rosell, Mercè Rota, Josep Rovira, Víctor Sánchez, Montse Saura, Jaume Sellés, Maria Sol, Antoni Solé, Concepció Soler, Assumpta Sopeña, Jaume Suau, Vicent Tirado, Xavier Torrabadella, Mariona Torredemer, Ignasi Torrents, Josep Maria Torres, Josep Torres, Iolanda Tortajada, Anna Trullol, Ramon Tuà, Carme Tudela, Enric Valls, Teresa Vallverdú, Jaume Vila, Josep Vila, Roderic Villalba, Vicent Villena, Mònica Villena, Carme Vinyoles i Antoni Zabala.

Referències bibliogràfiques

Alegre, M.A. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Treball de tesi doctoral, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribí. Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut 14.

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democràtica*. Madrid: Morata.

Berger, P. i Kellner, H. (1985). *La reinterpretación de la sociología*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies: Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge, Kegan and Paul.

Bonil, J., Sanmartí, N., Tomàs, C i Pujol, C. (2004). "Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad.", a *Investigación en la Escuela*, 53, p. 5-19.

Bonil, J., Calafell, G., Orellana, L., Espinat, M. i Pujol, R.M. (2004). "El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad.", a *Investigación en la Escuela*, 53, p. 83-97.

Boixader, A. (2006). *Quins valors desitgem, quins valors practiquem*. Ponència presentada en el marc de la Jornada: Compartim els valors en educació. Badalona Educa. 25 de novembre.

Bourdieu (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. París: Minuit.

Canales, M. i Peinado, A. (1994). "Grupos de discusión.", a Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 288-316). Madrid: Síntesis.

Casares, R. i Céspedes, A (2006). "El treball integrat des de la perspectiva dels agents educatius.", a J. Subirats i B. Albaigés (coords.), *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta 48.

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", a *Aula de Innovación Educativa*, en premsa.

—(2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica.", a *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Consulta del 16-02-2007 a:
http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

—(1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. i Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Ponencia presentada en el marcode la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11-13 de maig de 2006. Consulta del 16-02-2007 a: http://www.unesco.cl/ept/saladeprensa/14.act

Comissió Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en pràctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"*. Comissió Europea. Direcció General d'Educació i Cultura. Consulta del 02-10-2006 a:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

—(2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente.* Comunicació de la Comissió.

—(2000). *Memoràndum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. Brusel·les, 30-10-2000 SEC (2000) 1832. Consulta del 03-05-2006 a: http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/memorandum.pdf

Delors, J. i altres (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

—(1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins.* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Duran, D. (2001). "Cooperar para triunfar.", a *Cuadernos de Pedagogía*, 298, p. 73-75.

EURYDICE (2002). *Las Competencias Clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Red europea de información en educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de Educación y Formación Profesional (CIDE). Consulta del 17-11-2006 a:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar (2000). *Informe final.* Senegal, 26-28 d'abril. UNESCO, Education Webmaster 2001. Consulta del 17-11-2006 a: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Fòrum Mundial sobre l'educació de Jomtien (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* Tailàndia, 5-9 de març. Consulta del 17-11-2006 a: http://portal.huascaran.edu.pe:8080/basicaespecial/normatividad/declaracion_jomtien.doc

Gonzàlez, I.; Benito, R.; Alegre, M.A. (2006). *Zonificación escolar y equidad en el acceso a la educación universal*. Document de treball. Barcelona: Àrea d'Educació de l'IGOP (UAB).

Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling.* Nova York: Academic Press.

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Jackson, P. (1968). *Live in classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

Jorba, J., Gómez, I. i Prat, A. (coords.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre.* Bellaterra, Cerdanyola: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Kellerhals, J. i Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Ginebra: Delachaux et Niestlé.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guia práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Manzano, R. i Teixidó, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma.* Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.

—(2000*). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona: Seix Barral.

—(1995). *Sobre la interdisciplinariedad.* Barcelona: Seix Barral.

OCDE (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. París: OECD.

—(2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París: OECD.

—(2002*). Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Consulta del 17-11-2006 a: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf

Parlament Europeu i Consell Europeu (2006). "Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente." a *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10-18, 30-12-2006.

Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école.* París: Éditions ESF.

Petit, A., Badosa, J. i Mampel, J. (2002). "Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los Proyectos Educativos de Ciudad y sus actores", a J. Subirats (coord.), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Quinquer, D. (2006). "Se aprende poco. ¿Qué podemos hacer?", a *Aula de innovación educativa*, 151, p. 53-55.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

—(2003). *Un nou desafiament a l'ensenyament: les competències*. Congrés de competències bàsiques. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003. Consulta del 26-03-2007 a: http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930006/cb0.htm

Sanmartí, N. i Pujol. R.M. (2002). "Qué comporta 'capacitar para la acción' en el marco de la escuela.", a *Investigación en la Escuela*, 46, p. 49-55.

Simone Rychen, D. (2003). *La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional. Alguns resultats del projecte DeSeCo de l'OCDE*. Congrés de competències bàsiques. Barcelona: 26 i 27 de juny.

Subirats, J. (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques 37.

—(2001). *Educació i govern local. La importància del territori i la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: CEAC.

Subirats, J. i Albaigés, B. (coords.) (2006). *Educació i Comunitat. Reflexions entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta 48.

Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. Doce tesis para el cambio educativo.* Madrid: Entreculturas. Fe y alegria.

—(2003). "Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur.", a *Educación de adultos y desarrollo.* Suplemento *60*. OEI. CREDI.

Valls, E. (2004). "Orientar l'ensenyança cap el desenvolupament de competències. Reptes i riscs.", a *Comunicació Educativa,* 18, p. 20-26.

Willis, P. (1990). *Common Cultures. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Boulder: Westview Press.

Quin bagatge de coneixements, habilitats, actituds, valors i competències són necessaris per incorporar-se a la societat d'avui i de demà? Quin capital cultural hauria d'haver adquirit l'alumnat al final de l'educació obligatòria?

En un context cada vegada més internacionalitzat, si volem una societat cohesionada i preparada per abordar els reptes del futur immediat i, alhora, un país que preservi aquells elements que l'identifiquen, no hauríem de girar l'esquena a la reflexió ni al debat sobre què hauria de formar part de la motxilla de continguts amb els quals els nostres fills i filles finalitzen l'escolarització obligatòria.

La finalitat d'aquest llibre és justament impulsar i promoure una reflexió sobre el currículum escolar per arribar a un seguit de conclusions i propostes sobre el seu contingut i definició. El valor d'aquestes pàgines rau, especialment, en la seva perspectiva independent, i en el fet que va més enllà de les urgències que imposa la gestió quotidiana del sistema educatiu.

Editorial Mediterrània

ISBN 978-84-8334-814-7
9 788483 348147