

# Pistes per canviar l'escola

col·lecció  
Ciutadania  
Global

2

Propostes

Intermón Oxfam



# Índex

## Pistes per canviar l'escola

Direcció de la col·lecció: Sibila Vigna Vilches  
Coordinació de la producció: Elisa Sarsanedas  
Coordinació general: Sibila Vigna Vilches

Títol original: *Escoles i Educació per a la ciutadania global. Una mirada transformadora*, de Desiderio de Paz Abril

Investigació i revisió de continguts: Desiderio de Paz Abril

Primera síntesi de l'original: María Vilches  
Elaboració versió divulgativa i guia didàctica: Pepa Martínez Peyrats

Amb la col·laboració del Consell Assessor d'Educació d'Intermón Oxfam:  
Leonardo Alanís, M. Àngels Aliè, Carme Batet, Araceli Caballero, Anna Duch, Núria Ensesa, Marga Florensa, Pilar Galve, Israel García, Santiago García, Lianella González, Joan Gratacós, Joan Pere Guzmán, Raquel León, Laura Muixí, Laura Martí, M. Jesús del Olmo, Carme Pi, Ferran Polo, Patricia Quijano, María Rico, Montse Riera, M. Luisa Ruiz.

Disseny gràfic: Lluís Torres

1a edició: febrer, 2009  
© text: Intermón Oxfam, 2008  
© Il·lustracions: Albert Monteys, 2008  
Jordi Pascual (p. 112, 113, 126, 127, 138, 139), 2008  
© d'aquesta edició: Intermón Oxfam  
www.oxfamintermon.org

Aquest document ha estat elaborat amb el recolzament econòmic de la Unió Europea. El contingut és responsabilitat exclusiva d'Intermón Oxfam, i en cap cas s'ha de considerar que reflecteix l'opinió de la Unió Europea.

ISBN: 978-84-8452-610-0

Imprès a Ferré Olsina, S.A.  
Dipòsit legal: B.9.473-2009

Queda rigorosament prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*.

Imprès en paper ecològic.

Aquesta publicació ha estat realitzada amb el recolzament financer de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional pel Desenvolupament (AECID), amb càrrec al Projecte "Xarxa d'educadors i educadores per a una ciutadania global". El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva d'Oxfam Intermon adjudicatària i no reflecteix necessàriament l'opinió de l'AECID.

## 7 Canviar l'escola

# 1

### 12 Educació per a una ciutadania global: un nou model humanista

#### 14 1. La necessitat d'un nou model educatiu humanista i global

16 Un nou model humanista

18 Necessitem una nova ètica

20 *Suggeriments per a la reflexió 1*

#### 21 2. L'educació per a la ciutadania global

21 Educació global de la personalitat de l'alumnat:  
una educació integral

23 *Suggeriments per a la reflexió 2*

24 Concepció global de la ciutadania

24 *Una consciència comuna*

26 *Dret a una ciutadania global*

27 *Una ciutadania global amb responsabilitat local*

29 *En conclusió, els ciutadans i les ciutadanes globals...*

30 La perspectiva global de la justícia i de la solidaritat

31 *Però..., a què ens referim quan parlem de justícia?*

32 *I què entenem per solidaritat?*

34 *Justícia i solidaritat en l'educació per a la ciutadania global*

35 *Suggeriments per a la reflexió 3*

36 *Riquesa, pobresa i ciutadania*

43 *Suggeriments per a la reflexió 4*

#### 45 3. Freire i Habermas a l'horitzó: perspectiva d'esperança

48 De l'ensenyament com a tècnica a l'acció comunicativa

50 Habermas i Freire i l'educació per a la ciutadania global

## 2

### 52 Educació per a la ciutadania global: una manera transformadora de veure i percebre l'educació

#### 55 1. Una mirada cosmopolita

56 La lògica de la diferència inclusiva

60 Empatia cosmopolita: aprendre a saludar l'altre

64 *Suggeriments per a la reflexió 5*

#### 66 2. Una mirada crítica, participativa i democràtica

67 Mirada compromesa amb el món

69 Promovent un món més democràtic

72 *Suggeriments per a la reflexió 6*

73 Criteri crític i actiu davant la cultura mediàtica

79 *Suggeriments per a la reflexió 7*

#### 80 3. Una mirada constructiva i reflexiva

80 Constructivisme social: la responsabilitat sobre l'altre

81 Una nova etapa: la modernitat reflexiva

84 Ciutadà reflexiu, ciutadà global

85 Ciutadania global i apropiació del coneixement

88 *Suggeriments per a la reflexió 8*

#### 89 4. Una mirada dialògica

89 Dialogística i comprensió empàtica i compromesa

91 Diàleg igualitari i justícia social

94 Concepció comunicativa de l'aprenentatge

95 *Suggeriments per a la reflexió 9*

#### 96 5. Una mirada transformadora: per a una educació de la humanitat (d'allò humà)

96 A favor de la civilització globalitzada

100 Lectura crítica, justícia i solidaritat: ensenyar a llegir el món i a conscienciar a l'escola

101 *Suggeriments per a la reflexió 10*

## 3

### 102 Pràctiques escolars i educació per a la ciutadania global

#### 104 1. Pot ser neutral l'educació?

107 *Suggeriments per a la reflexió 11*

108 Tres enfocaments educatius

110 Dimensions de les pràctiques educatives

#### 112 2. Pràctica educativa tècnica o tecnocràtica

115 Concepció tècnico-instrumental del coneixement: el paper del llibre de text

118 Comunicació tècnico-instrumental a l'aula: interacció IRA

119 Concepció de docents i estudiants en l'enfocament tècnic

123 L'organització tècnico-instrumental: la cultura del rol

125 *Suggeriments per a la reflexió 12*

#### 126 3. Pràctica educativa pràctico-significativa

129 Concepció constructivo-significativa del coneixement

131 Comunicació significativa a l'aula: interacció IRS

133 Concepció de docents i estudiants en l'enfocament significatiu

136 L'organització escolar significativa

137 *Suggeriments per a la reflexió 13*

#### 138 4. Pràctica educativa crítico-dialògica

142 Concepció crítico-dialògica del coneixement

145 Comunicació crítico-dialògica a l'aula: interacció dialògica

148 Concepció de docents i estudiants en l'enfocament crítico-dialògic

151 L'organització escolar crítico-dialògica

153 *Suggeriments per a la reflexió 14*

#### 154 5. Quadre resum dels tres enfocaments

## 4

### 156 Educació per a la ciutadania global: una perspectiva comunicativa transformadora

#### 160 1. Pertinència del coneixement

#### 163 2. Educar per a la vida

#### 165 3. Algunes pistes per treballar aquestes idees a l'escola...

169 *Suggeriments per a la reflexió 15*

#### 171 Teixint xarxa

#### 174 Bibliografia

# Canviar l'escola

“Canviar l'escola per canviar el món” és l'aposta i la passió que molts educadors i educadores hem conreat des que vam trepitjar un aula per primera vegada. Tot i que en ocasions sembla que defallim, som allà, a poc a poc, creant i reinventant, convençuts, íntimament, que allò que docents i alumnes<sup>1</sup> fem i deixem de fer en el dia a dia de cada escola, en qualsevol racó geogràfic, no és aliè, sinó consubstancial, a les transformacions creadores de societats més justes amb la humanitat i el planeta.

No obstant això, ni nosaltres –docents– ni ells –nens, nenes i joves– ho tenim fàcil. Fa molt de temps que el món on vivim ens planteja desafiaments múltiples que avui, amb molts menys pretextos que ahir, ja no es poden obviar més: creixement accelerat de la pobresa, vulneració i menyspreament dels drets humans, deteriorament mediambiental, imposició de models culturals i de pensament, reserva del gaudi de la ciència i la tecnologia només per a uns quants, mitjans d'incomunicació, relacions de gènere injustes...

.....  
1. En la mesura del possible, hem intentat utilitzar un llenguatge no sexista en el present text. Malgrat tot, en diversos casos hem optat pels genèrics masculins amb la intenció de facilitar l'agilitat i la comprensió del text.

Els canvis són urgents i, també, somniem que són ineludiblement possibles. Alhora però és necessari crear consciència sobre allò que ja sabem les persones vinculades a l'educació: no s'esdevindrà cap canvi si abans no arrela a l'escola. Aquest llibre vol ser una petita ajuda per a la tasca immensa que, com a educadors i educadores, ens incumbeix i ens implica.

El text, amb caràcter divulgatiu, recull els continguts del llibre *Escoles i educació per a la ciutadania global: una mirada transformadora*<sup>2</sup>, de Desiderio de Paz Abril. Aquesta obra de referència, escrita per un mestre que ha dedicat alguns anys de la seva vida a buscar pistes per canviar l'escola, fonamenta de manera extensa i rigorosa la proposta educativa que s'impulsa des de diverses ONG i des d'un col·lectiu cada vegada més nombrosos d'educadors i educadores: l'Educació per a una ciutadania global. Hem d'aclarir, però, que aquest manual no vol simplificar la qüestió, sinó facilitar l'aproximació a les idees teòriques, a la reflexió sobre la pràctica, el treball en grup i, potser, propiciar la lectura de l'obra esmentada.

Ens dirigim, sobretot, als educadors i les educadores involucrats en l'educació formal. Tot i que és ben coneguda i comentada la responsabilitat de tota la tribu<sup>3</sup> en l'educació de nens i nenes –famílies, grups de pares, àmbit polític, mitjans de comunicació i noves tecnologies, entre d'altres–, som conscients que, per opció i per exigència social, l'escola hi té un paper preponderant. I, malgrat que des de l'equip educatiu d'Intermón Oxfam hem centrat els esforços en aquest àmbit, no perdem l'esperança que els agents involucrats en altres tasques educadores trobin, en aquestes pàgines, unes pistes útils

.....  
2. De Paz Abril. *Escoles i educació per a la ciutadania global: una mirada transformadora*. Col·lecció Ciutadania Global: Sabers. Intermón Oxfam, 2007.  
3. "Cal tota una tribu per educar un nen" (proverbi africà)

que els serveixin d'excusa per continuar teixint i mantenint aliances i complicitats. Volem que aquesta proposta s'inscrigui en el marc de l'"educació per a la vida".

D'altra banda, i en el context en què es publica aquest llibre, és útil aclarir que la irrupció de l'educació per a una ciutadania global en l'àmbit educatiu, com opció, no és casual ni arbitrària, ni tampoc és producte d'una moda política. Ens situem a l'extrem oposat de qui, des d'escenaris polítics, socials o fins i tot educatius, entén i assimila el concepte de ciutadania a l'ús restrictiu del vot i del consum. No som aliens al fet que, actualment, l'educació també és víctima i presa del mercat. Per això, l'educació per a una ciutadania global vol fer seves les preocupacions i el compromís d'un sector creixent de ciutadans i ciutadanes que, arreu del món, assumeixen responsabilitats, es mobilitzen i demanen solucions davant els problemes globals.

Aquesta proposta educativa, que parteix d'una proposta crítica de la realitat en què vivim, fonamenta i enriqueix el seu discurs a partir de diverses fonts. Una d'aquestes són les aportacions teòriques realitzades per diversos estudiosos i investigadors de diferents camps, entre els quals hem d'esmentar a Paulo Freire, Edgar Morin i Jürguen Habermas, entre d'altres. Una altra, no pas menys important, la conformen l'impuls i la pràctica quotidiana d'incomptables educadors i educadores, intel·lectuals transformadors que, amb més o menys suport per part de l'administració educativa, es qüestionen, investiguen, reinventen, sistematitzen i comparteixen el dia a dia de l'experiència a l'aula. Per acabar, cal reconèixer, també, la trajectòria i l'experiència de moltes ONG i organitzacions socials que, enrolades amb els educadors i les educadores en el llarg viatge cap a una Educació per al desenvolupament, continuen apostant decididament per l'educació com a estratègia per canviar el món.

Arribats aquí, convé recordar que la ciutadania global –repte personal i col·lectiu– és l'horitzó de la nostra proposta educativa. Volem contribuir a formar ciutadans i ciutadanes:

- conscients de l'amplitud i dels desafiaments del món actual;
- responsables de les seves accions;
- que es reconeixen a si mateixos i reconeixen els altres com a subjectes amb drets i deures;
- que s'interessen per conèixer i analitzar críticament les relacions i interrelacions que mouen el món, connectant els nivells locals i globals amb els àmbits econòmic, polític, social, cultural, tecnològic i ambiental;
- que s'indignen i actuen davant les injustícies i les vulneracions dels drets humans;
- que respecten i valoren l'equitat de gènere, la diversitat i la complexitat de les identitats culturals del món actual;
- que participen, es comprometen, es mobilitzen i col·laboren amb la comunitat en diferents nivells, des dels més locals fins als més globals, per tal d'aconseguir un món més equitatiu, solidari i sostenible, on tothom pugui exercir els seus drets.

Els nostres objectius, sens dubte, són ambiciosos i, segurament, necessiten canvis estructurals que, sovint, depassen les parets dels centres escolars. Estem convençuts, però, que els autèntics canvis no es produiran si no són impulsats per professors, professores i alumnes per mitjà d'un diàleg amb tots els agents involucrats.

Us convidem a llegir aquest llibre de manera individual i, preferentment, de manera col·lectiva. Al final de cada apartat trobareu alguns suggeriments que us poden ser útils per aprofundir en la reflexió i en el treball en grup.

**Àrea d'Educació per a una Ciutadania Global  
Intermón Oxfam**

1

# Educació per a una ciutadania global: un nou model humanista



1

# La necessitat d'un nou model educatiu humanista i global

**EN AQUEST PLANETA**, tots depenem els uns dels altres i res del que fem o deixem de fer és aliè al destí de la resta. Des d'un punt de vista ètic, això ens fa a tots responsables de cada un de nosaltres. La responsabilitat "és allí", col·locada fermament al seu lloc per la xarxa de la interdependència global, reconeguem o no la seva presència, la vulguem assumir o no.

Z. BAUMAN (2004: 28)

En el món globalitzat en què estem immersos, vivim més a la vora que mai els uns dels altres, compartim més que mai molts aspectes de les nostres vides i cada vegada es fa més evident la nostra dependència mútua. És una dependència que apel·la a la responsabilitat ètica davant d'un món mancat de cohesió i sobrat d'injustícies<sup>1</sup>.

No obstant això, sembla poc probable que el tractament dels problemes globals (com ara la convivència, el desenvolupament dels drets humans, la pau, la sostenibilitat, la igualtat de gèneres, la interculturalitat o el canvi climàtic) pugui arribar amb un model educatiu tecnocràtic, amb una visió fragmentada i deshumanitzada de l'educació i que, a més a més, se sotmet als interessos del mercat.

1. Bauman (2004).





A l'era global l'educació podria ser útil a un projecte diferent d'ésser humà i de societat. A aquest efecte, tal com indica Gimeno Sacristán referint-se a la globalització, “haurem d'aprofitar les seves possibilitats i afrontar els riscos formant individus que la puguin reorientar”. En definitiva, del que es tracta és de plantejar un nou model educatiu més humà i més global, un model més compromès èticament.

## Un nou model humanista

El model educatiu humanista es vincula a la tradició il·lustrada i al pensament racionalista de Kant (1724-1804). Aquest pensador sostenia que quan les accions de les persones es basessin en principis racionals universals (amb independència de les circumstàncies històriques, socials o culturals concretes), la raó desplaçaria l'autoritat i, aleshores, l'antic ordre social despòtic s'ensorraria. S'assoliria, així, una societat més racional, justa i humana. Per a Kant, els fonaments d'un pla educatiu han de ser *cosmopolites*, és a dir, pensats per a un món millor i més humà<sup>2</sup>.

Més d'un segle després, altres autors van reprendre les seves idees i reafirmaren l'enfocament humanista com a característica bàsica per superar els determinismes (naturals, socials o culturals) i assolir la igualtat i la justícia. Així, Bertrand Russell defensà que l'objectiu de l'educació havia de ser aconseguir ciutadans i ciutadanes savis i lliures, i John Dewey va promoure la reforma dels nivells inicials de l'educació com a mesura per provocar canvis socials encaminats a la construcció d'una societat més justa, lliure i humana, l'objectiu de la qual no només fos la producció de béns<sup>3</sup>.

.....  
2. Kant (1991).  
3. A Chomsky (2003).

Aquest fonament humanista també és present a la base de la 44a Conferència Internacional de Ministres d'Educació, celebrada l'octubre del 1994 a Ginebra<sup>4</sup>. Allí, els ministres consideraren que els sistemes educatius s'havien obsessionat massa amb els continguts, amb la competitivitat i amb la pressió pel que és conceptual, i que s'havia deixat de banda el desenvolupament integral de la personalitat. Calia recuperar la dimensió humanitzadora de l'educació i dels valors com a tret essencial de l'ensenyament. Aquestes idees van ser recollides per l'Informe Delors, que aborda l'educació com a factor essencial per assolir els ideals de pau, llibertat i justícia social arreu del món.

**L'EDUCACIÓ, DONCS, TÉ una responsabilitat específica a l'hora de construir un món més solidari (...)** Ha d'ajudar a fer néixer un nou humanisme, amb un component ètic essencial i que situï en un lloc preeminent el coneixement i el respecte de les cultures i dels valors espirituals de les diverses civilitzacions, com a contrapès necessari a una globalització que, d'una altra manera,

### Per saber-ne més...

L'Informe Delors va ser encarregat el 1996 per qui aleshores era president de la UNESCO, el senyor Federico Mayor Zaragoza, a un equip internacional presidit per Jacques Delors.

Amb el títol *L'educació amaga un tresor*, l'objectiu de l'informe era identificar els principals reptes que l'educació hauria d'afrontar durant el segle XXI.

Una de les seves principals aportacions fou explicitar els quatre pilars en què l'educació s'hauria de recolzar: aprendre a ser, aprendre a aprendre, aprendre a fer i aprendre a conviure.

.....  
4. González Lucini (2000).

*només s'evidenciaria en aspectes econòmics o tècnics. El sentiment de compartir uns valors i un destí comú constitueix, finalment, la base de qualsevol projecte de cooperació internacional.*

INFORME DELORS<sup>5</sup>

## Necessitem una nova ètica

L'existència de desigualtats i d'injustícies al món fa que encara avui la concepció humanista de l'educació continuï tenint sentit a la nostra societat. Aquesta concepció exigeix, tal com assenyalem al principi del capítol, potenciar “una responsabilitat específica en l'edificació d'un món més solidari”; o el que és el mateix, la necessitat d'una nova ètica que s'emmotlli a la realitat d'una societat interdependent<sup>6</sup>.

Els ciutadans i les ciutadanes d'aquest món interconnectat tenim el deure ètic d'interrogar-nos, tal com ens convida a fer Pogge, davant de contradiccions com la de la persistència de la pobresa extrema en un món amb grans avenços tecnològics i de progrés<sup>7</sup>.

A més a més, els estudiants globals, com a part d'aquesta societat mundial i d'un “sol món”, també necessiten una educació que els ajudi a pensar globalment per poder contribuir al seu desenvolupament. L'escola, l'institut i altres centres educatius no poden quedar al marge del que passa al seu voltant. L'educació ha de proporcionar a l'estudiant les bases per entendre la realitat que l'envolta i ha de capacitar-lo per poder con-

•••

**L'educació ha de proporcionar a l'estudiant les bases per entendre la realitat que l'envolta i ha de capacitar-lo per poder conviure en un món plural.**

.....  
5. L'educació amaga un tresor. Informe per a la UNESCO fet per la Comissió Internacional d'Educació per al segle XXI. (1996: 42).

6. Singer (2003).

7. Pogge (2005).

viure en un món plural, ple d'incerteses, però també ple de possibilitats, de manera que pugui ser capaç de desenvolupar accions col·lectives per intervenir en el seu entorn, que també és el nostre i el dels altres, i millorar-lo.

## Per saber-ne més...

**Intel·lectuals de diferents disciplines estan reclamant una resposta ètica de la societat en general i de l'educació en particular:**

- Edgar Morin parla de la **consciència cívica terrenal**, és a dir, pensar en la humanitat com un destí planetari, com una consciència comuna, generosa i solidària, que ens interconnecta i que està inclosa, indissociablement, a la biosfera que compartim. (Morin, 2001)
- Boaventura de Sousa Santos parla de la **globalització contrahegemònica** o del **cosmopolitisme subaltern**, que fa visible allò que tenen en comú les diferents formes de discriminació i d'opressió: el patiment humà. (Souza Santos, 2005)
- Jeffrey Sachs reivindica un altre tipus de sistema econòmic global que sigui concebut per satisfer les necessitats humanes. L'autor creu necessària una **globalització il·lustrada** que afronti els problemes vinculats als més pobres d'entre els pobres, al medi ambient, a l'extensió de la democràcia, a l'acció multilateral, a la ciència i a la tecnologia. (Sachs, 2005)
- Thomas Pogge esmenta un **universalisme moral** amb la conseqüent justícia global; en la mateixa línia argumental, Adela Cortina parla de l'**ideal de ciutadania cosmopolita**. (Pogge, 2005; Cortina 2003a)



## Suggeriments per a la reflexió | 1

1. Quins creieu que són els problemes més importants que ens planteja la globalització?
2. A partir de les idees expressades en els apartats anteriors, com caracteritzariem el model educatiu que tenim?
3. Des de la perspectiva de la vostra pràctica docent, penseu algunes idees per incloure el tractament dels problemes globals en el currículum.



## L'educació per a la ciutadania global



Aquest nou model humanista al qual ens referim es concreta en la proposta d'una **educació per a la ciutadania global**, que té tres pilars indissociables i complementaris:

- Una educació global de la personalitat de l'alumne i de l'alumna: educació integral.
- Una concepció global de la ciutadania.
- Una perspectiva global de la justícia i de la solidaritat.

### Educació global de la personalitat de l'alumne: una educació integral

Una educació integral de l'alumne ha de tenir presents totes les seves dimensions: corporal, intel·lectual, espiritual, emocional, ètica i social. *L'Informe Delors* concretava aquesta educació en quatre aprenentatges bàsics, tots necessaris per afrontar els nous reptes de la societat:

- Aprendre a aprendre: aprendre a conèixer o a adquirir instruments de comprensió.
- Aprendre a ser: aprendre a ser persones.
- Aprendre a fer: aprendre a actuar i a influir en l'entorn.
- Aprendre a viure: aprendre a viure junts.

L'educació per a la ciutadania global afegeix, a més, un **cinquè pilar** encaminat a la construcció d'un món més just:

- **aprendre a transformar o aprendre per al canvi**: és a dir, una educació que també estigui orientada al compromís i a l'acció favorable a la justícia i a la solidaritat, i que esperoni l'alumnat a responsabilitzar-se, a prendre decisions i a millorar el seu entorn.

Aquesta educació integral representa, a més a més, educar en una **moral cívica**<sup>8</sup> que contempli:

- El desenvolupament d'un projecte personal: la formació del caràcter individual, l'autoconeixement, l'autoestima, de manera que cada estudiant es conegui i pugui pensar-se a si mateix.
- La dimensió comunitària: la imbricació en la vida comunitària integrada que afavoreix la solidaritat del grup, el desenvolupament de la participació, la democràcia i la solidaritat universalista.
- La capacitat d'universalització: és a dir, de posar-se en la pell de qualsevol altra persona, especialment dels pobres, fent possible una solidaritat universal.

Quan treballem les necessitats dels nostres estudiants i els ensenyem a pensar sobre ells mateixos i sobre els altres, i els capacitem per relacionar-se amb les persones i per posar-se en el lloc de l'altre, aleshores els estem preparant el camí per pensar i actuar "en" el món i "amb" el món.

En definitiva, l'educació per a la ciutadania global anhela una educació de ciutadans i ciutadanes crítics, lliures, justos i solidaris per contribuir al desenvolupament de persones integrals en l'àmbit individual i social.



**L'educació per a la ciutadania global anhela una educació de ciutadans i ciutadanes crítics, lliures, justos i solidaris.**

.....  
8. Cortina (2000).



## Suggeriments per a la reflexió | 2

1. Tenint en compte l'educació integral de l'alumne i de l'alumna (dimensió corporal, intel·lectual, espiritual, emocional, ètica i social), quines dimensions creieu que privilegia el sistema educatiu actual? Quines descuida? Per què creieu que es produeix aquesta situació?
2. Analitzeu el Projecte Educatiu de centre, la Programació Curricular d'Aula i la vostra actuació docent en la pràctica diària. Com considereu que s'hi recullen les diferents dimensions de l'educació integral (corporal, intel·lectual, espiritual, emocional, ètica i social)? Com creieu que es podrien reforçar?



## Concepció global de la ciutadania

L'educació per a la ciutadania global aspira a anar més enllà de la perspectiva cívica centrada només en la dimensió individual<sup>9</sup> i, no només concep el ciutadà i la ciutadana com a subjectes de drets i obligacions, sinó com a part d'una comunitat mundial d'iguals en la seva dignitat.

### Una consciència comuna

Aquesta idea de ciutadania global s'expressa en allò que Edgar Morin<sup>10</sup> ha denominat una *ètica de l'espècie humana*, segons la qual la humanitat no és pas una cosa abstracta, sinó les persones concretes que habitem aquest planeta i que compartim problemes comuns. Aquesta ètica fa referència a una *consciència cívica terrenal* i solidària del gènere humà (en la qual la humanitat és una part indissociable de la biosfera) i concep el món que compartim en una interdependència mútua.

Fa un parell de segles, Kant va plantejar que la unió perfecta de l'espècie humana s'esdevindria a través d'una *ciutadania comuna*. L'autor pensava, sobretot, en la finitud de la Terra. Com que és esfèrica, aquesta no permet cap expansió; per tant, ens obliga a viure en un espai comú. A llarg termini, això implica un principi de solidaritat universal: tothom té el dret d'habitar la Terra i tots tenim el dret a no ser tractats com si fóssim enemics.<sup>11</sup>

Reprement aquesta idea, cal que l'educació per a la ciutadania global tracti la *identitat terrenal*, és a dir, la condició de

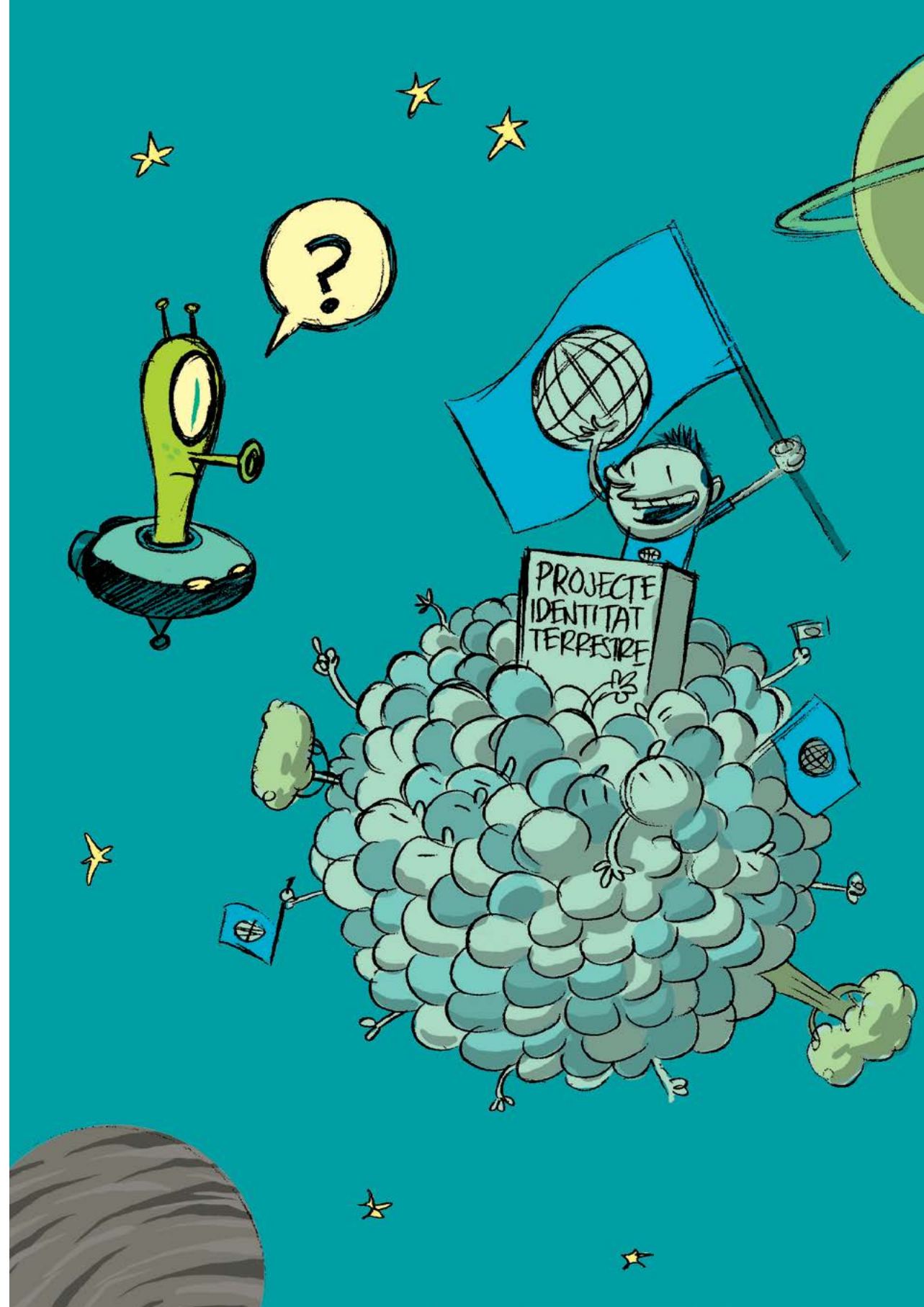
•••

**Es necessita una mirada cosmopolita emancipadora que ens permeti entendre aquesta interconnexió del món i que ens ajudi a compartir un mateix projecte ètic i polític.**

9. A Polo (2004) l'autor aprofundeix en aquestes idees.

10. Morin (2008).

11. A Bauman (2004).



l'ésser humà des d'una perspectiva planetària. Aquesta identitat engloba el destí individual, el social, l'històric, el destí com a espècie humana, es a dir, tots els destins entrelaçats i inseparables.<sup>12</sup> Es tracta que les persones ens impliquem en un projecte comú com a espècie humana. Per això, tal com assenyala Ulrich Beck, es necessita una *mirada cosmopolita* emancipadora que ens permeti entendre aquesta interconnexió del món i que ens ajudi a compartir un mateix projecte ètic i polític<sup>13</sup>.

## Dret a una ciutadania global

Gimeno Sacristán<sup>14</sup> assenyala que, per aconseguir aquest projecte polític comú, el ciutadà i la ciutadana han d'imbuir-se de valors socials que els duguin a "una vertadera transformació cap a un sistema de vida harmònic".

Aquesta transformació implica lluitar a favor de la justícia i de la igualtat, uns conceptes implícits en la ciutadania i que, no obstant, no sempre s'evidencien en la realitat ja que, sovint, la realitat no és viscuda en condicions d'igualtat<sup>15</sup>.

Les desigualtats en matèria de drets i la persistència de condicions de vida injustes i excloents són la lent amb la qual el ciutadà i la ciutadana globals miren el món amb la finalitat d'ajudar a canviar-lo.

.....  
12. Morin (2001).  
13. Beck (2005).  
14. Sacristán (2003).  
15. (*Ibid.*).



## Per saber-ne més...

Alguns autors com ara M. Hardt i A. Negri<sup>16</sup> reivindiquen **el dret a una ciutadania global** que garanteixi tots els drets a totes les persones migrants en el país on viuen i treballen. Aquest dret també inclou l'ingrés de ciutadania que es deu a qualsevol membre de la societat (un salari social i un ingrés garantit per a tothom). En definitiva, el dret a la ciutadania global implica el poder de la multitud de reapropiar-se de l'espai públic amb la finalitat de poder tenir un autocontrol sobre la pròpia vida.

## Una ciutadania global amb responsabilitat local

La ciutadania global no s'oposa a una ciutadania local (del barri, de l'entorn més immediat, etc.). Per això, parlem d'una ciutadania **glocal**, que assumeix la responsabilitat d'allò que passa localment i la integra des d'una visió global<sup>17</sup>. Així, un ciutadà i una ciutadana globals pensen, alhora, en els possibles efectes que les seves accions (àmbit local) tindran en el planeta (àmbit global).

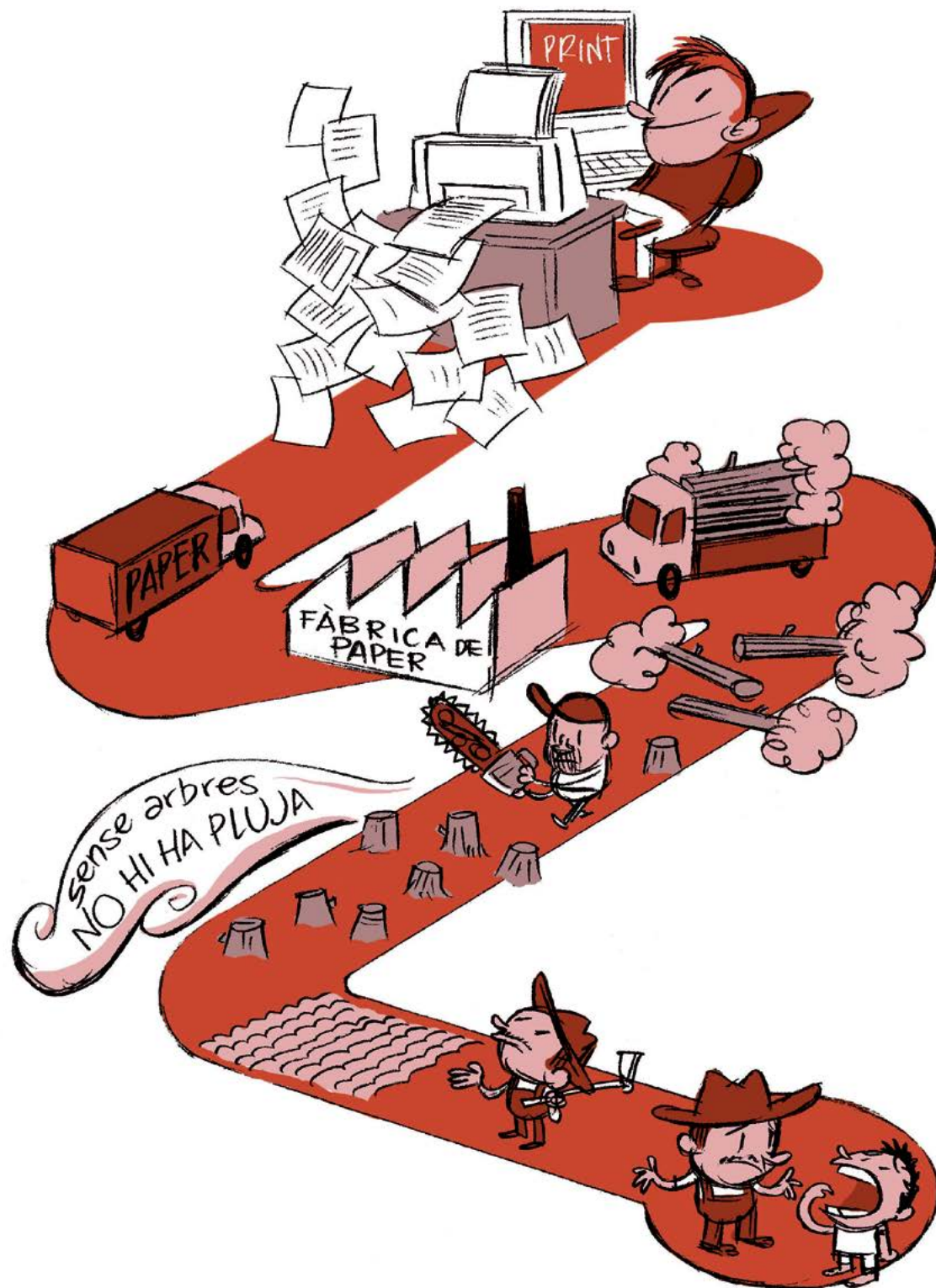
La perspectiva **glocal** permet tenir present tant l'àmbit local com el global. Si només treballem des d'una òptica local correm el risc de perdre de vista, per exemple, les causes de la pobresa (l'exclusió) i les seves solucions (la inclusió); però si només ens fixem en el context global sense tenir en compte la realitat local,

podem perdre la visió real i convertir-nos en simples espectadors mancats del compromís més elemental.



**La ciutadania glocal assumeix la responsabilitat d'allò que passa localment i la integra des d'una visió global.**

.....  
16. Hardt i Negri (2002).  
17. Mayer (2002).



## En conclusió, els ciutadans i les ciutadanes globals...

Participen i es comprometen d'una forma activa en la vida ciutadana i en tots els seus nivells (tant global com local, *glocal*) i intenten transformar la realitat.

Són conscients dels seus drets, però també de les seves obligacions, i es responsabilitzen dels seus actes.

S'interessen per conèixer i per reflexionar críticament sobre els problemes mundials i sobre els seus efectes en llurs vides i les dels altres.

Respecten, valoren i celebren la diversitat i tenen una mentalitat cosmopolita. S'indignen davant la injustícia i l'exclusió, i lluiten a favor d'un món millor.

## La perspectiva global de la justícia i de la solidaritat

El context mundial socioeconòmic d'hegemonia i tirania del capitalisme global que ens ha tocat viure ha d'interpel·lar tothom, especialment les persones que ens dediquem a l'educació. Tal com assenyala l'*Informe Delors*, la interconnexió del món ha revelat grans desequilibris: països pobres/països rics, fractura social entre opulència/marginació, ús irresponsable dels recursos naturals que provoca la degradació del medi ambient, etc.

Davant d'aquesta realitat injusta i complexa en la qual situacions d'extrema pobresa conviuen al costat d'un consumisme desmesurat, "l'extensa extrema pobresa pot persistir perquè no assumim que la seva eradicació sigui moralment imperiosa"<sup>18</sup>. És aquí on l'educació per a la ciutadania global ha de centrar la seva atenció: en una educació per a la construcció d'un món més just i solidari.

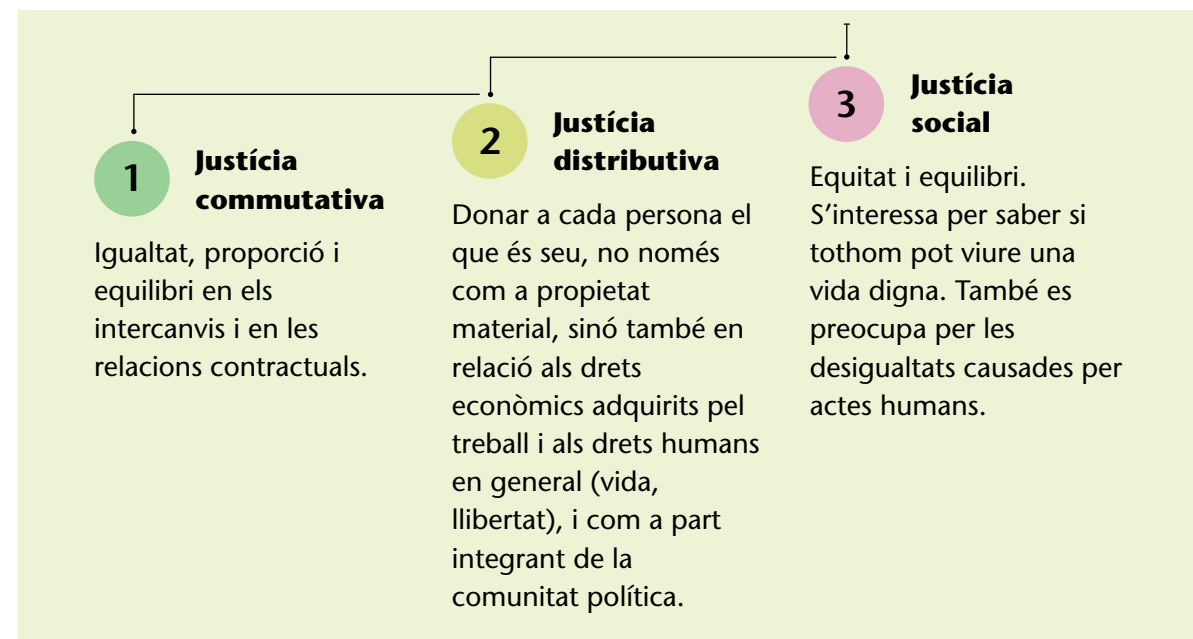
•••

**"L'extensa extrema pobresa pot persistir perquè no assumim que la seva eradicació sigui moralment imperiosa."**

.....  
18. Pogge (2005).

## Però... a què ens referim quan parlem de justícia?

Luis de Sebastián (1996) distingeix tres conceptes:



La justícia i la solidaritat van agafades de la mà i es complementen. D'una banda, el principi de justícia advoca per un mateix respecte i uns mateixos drets per a cada individu; de l'altra, la solidaritat és més atrevida i generosa i es preocupa pel benestar dels altres<sup>19</sup>.

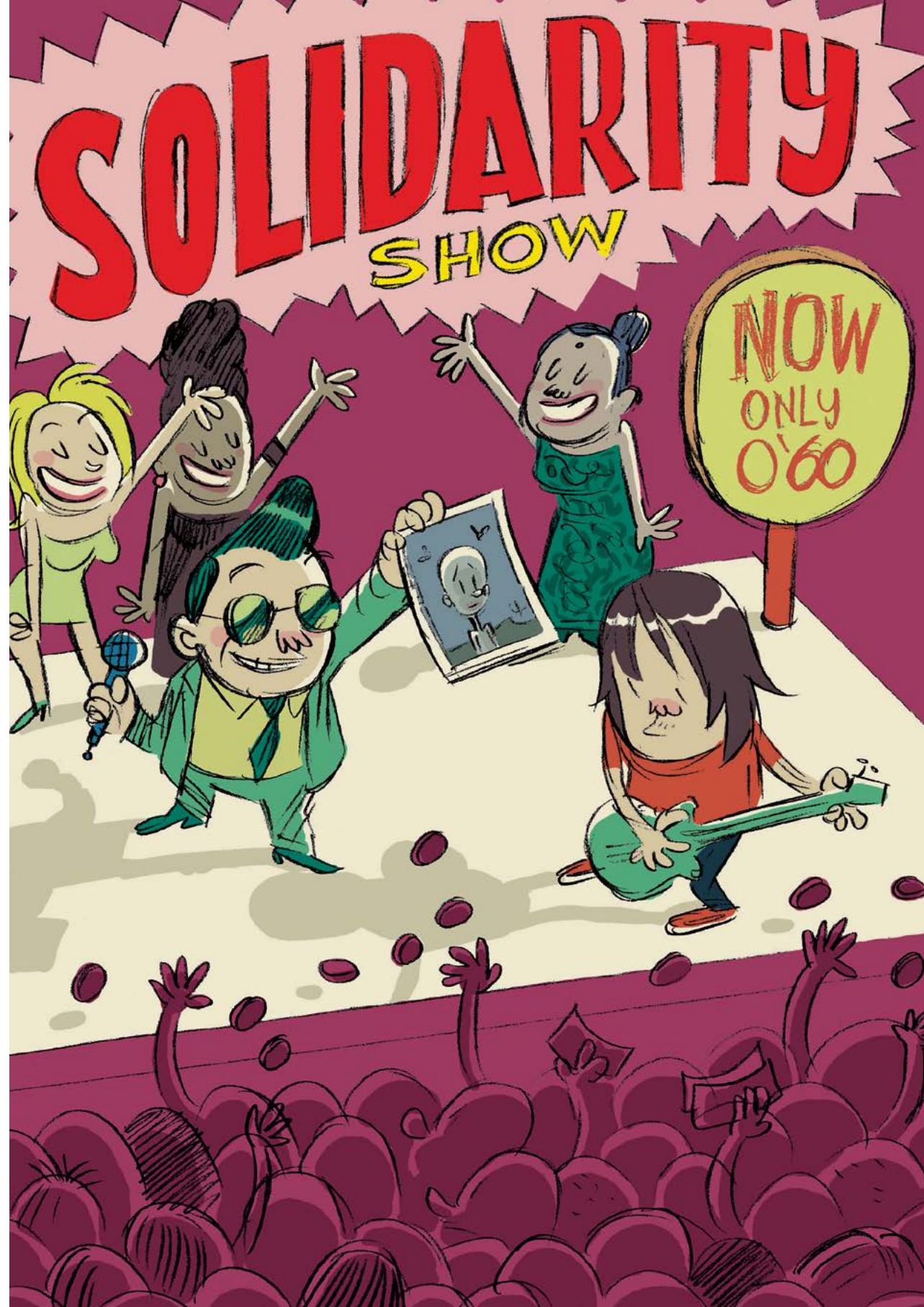
El llenguatge dels drets humans (entès com a demandes dirigides a les institucions socials per tal que se'n responsabilitzin i en garanteixi un accés sense traves), més enllà de la seva formulació jurídica, és el que permet una major formulació d'un criteri de justícia complex i acceptable internacionalment.<sup>20</sup>

.....  
19. Sebastián (1996).  
20. Pogge (2005).



## I què entenem per solidaritat?

Luis A. Aranguren (2000) identifica diferents concepcions de solidaritat:



## Justícia i solidaritat en l'educació per a la ciutadania global

La proposta de l'educació per a la ciutadania global implica una educació per a la justícia i la solidaritat, però no pas com a consum, sinó com un encontre *glocal* (global/local). És també una educació en un sentit ampli, que tracta les desigualtats i l'exclusió, i que afronta qüestions com ara el respecte i el desenvolupament dels drets humans, la pau i la democràcia, la igualtat de gènere, la interculturalitat, la justícia mediambiental o el desenvolupament humà i sostenible.

En definitiva, l'educació per a la ciutadania global es fonamenta en la defensa de la dignitat de la persona per sobre dels interessos del mercat i de les fronteres, considerant la vàlua de totes les persones en si mateixes. Té com a objectiu el desenvolupament centrat en l'ésser humà; és a dir, en ajudar a considerar el món com una societat planetària.

Per assolir la construcció d'un sentiment i d'un compromís de solidaritat i de justícia social, l'educació per a la ciutadania global va més enllà del coneixement necessari i de l'anàlisi d'uns fets. Afronta la necessitat de desenvolupar en els estudiants i les estudiants habilitats, actituds i valors en un context de *praxi*. El repte com a ensenyants és reinventar la solidaritat a partir de les experiències educatives que siguem capaços d'afavorir i desenvolupar a les nostres escoles.

•••

**El repte com a ensenyants és reinventar la solidaritat a partir de les experiències educatives.**



## Suggeriments per a la reflexió | 3

1. Quin model de ciutadà i de ciutadana creieu que promou la nostra societat?
2. Com es podria impulsar un model de ciutadania global des de l'escola? Quines aportacions podria dur a terme la comunitat educativa en la construcció d'aquesta ciutadania global?
3. A partir de les propostes de Luís A. Aranguren sobre els diferents tipus de solidaritat, en quin model de solidaritat creieu que, en general, s'ubica la vostra pràctica educativa? Quins canvis faríeu a partir d'aquesta anàlisi?



## Riquesa, pobresa i ciutadania

La realitat econòmica del món és molt lluny d'aquesta perspectiva global de justícia i de solidaritat a la qual aspirem des de l'educació per a la ciutadania global. I és que, tal com denuncia Eduardo Galeano<sup>21</sup>, l'economia mundial no ha estat mai menys democràtica, mai el món ha estat tan escandalosament injust i mai hi ha hagut tanta distància entre rics i pobres.

Podem exemplificar aquesta esquerda entre riquesa i pobresa amb les dades següents:

**El 1960**, el 20% més ric de la humanitat > tenia 30 vegades més que el 20% més pobre

**El 1990**, el 20% més ric de la humanitat > tenia 60 vegades més que el 20% més pobre

**El 2006**, el 15% més ric de la humanitat > tenia 67 vegades més que el 41% més pobre<sup>22</sup>

Tot i la tendència a identificar pobresa amb “persones sense sostre” o mendicitat, als països rics hi ha pobres amb sostre les rendes dels quals no els permeten satisfer les seves necessitats d'una manera digna. La realitat és que la pobresa travessa de cap a cap el nostre món globalitzat.

.....  
21. Galeano (2003).  
22. Oliveres (2007).

## Per saber-ne més...

La situació de la pobresa a Espanya, segons dades del 2005<sup>23</sup>, revela que més de 8,5 milions de persones es troben al llindar de la pobresa, és a dir, viuen amb menys del 50% de la rmdn (renda mitjana disponible neta, equivalent a uns 5.177€ anuals o 369€ mensuals). D'aquestes persones:

- El 44% són joves menors de 25 anys.
- 1.740.000 es troben en una situació de ‘pobresa severa’, que correspon a ingressos d'entre el 15% i el 25% de la rmdn.
- 528.000 viuen en situació de “pobresa extrema” o, el que és el mateix, amb menys del 15% de la rmdn. D'aquests, més del 65% tenen menys de 25 anys.
- Més de 3 milions (el 35,3%) viuen al sud d'Espanya (Extremadura, Andalusia, Ceuta i Melilla). Catalunya n'acumula el 16,1%, que representa més d'un milió de persones. A més a més, Barcelona és la província que, en xifres absolutes, concentra la major quantitat de persones i famílies pobres de tot Espanya.

Ricardo Petrella és del parer que la pobresa està directament relacionada amb l'exclusió de la ciutadania ja que *“la dignitat humana actualment es caracteritza pel fet de ser reconegut com a ciutadà. Per tant, la pobresa, segons la meua definició, és la negació de la ciutadania”*<sup>24</sup>.

.....  
23. Dades extretes d'Ayala Cañón et al. (2006).  
24. Vegeu Petrella. “Estrategias para acabar con la pobreza” a [http://www.fdacomin.org/seminaris/2003\\_pobresa/petrella\\_esp.pdf](http://www.fdacomin.org/seminaris/2003_pobresa/petrella_esp.pdf)

Aquesta negació es fa palesa en tres nivells: la ciutadania civil, la social i la política.

## Per saber-ne més...

### **Ciutadania civil:**

consisteix a tenir les llibertats civils, la llibertat de pensament, de religió, els drets i els deures relacionats amb el dret a ser un ciutadà.

### **Ciutadania social:**

consisteix a tenir dret a la vida, a l'aigua, a l'alimentació i a l'educació.

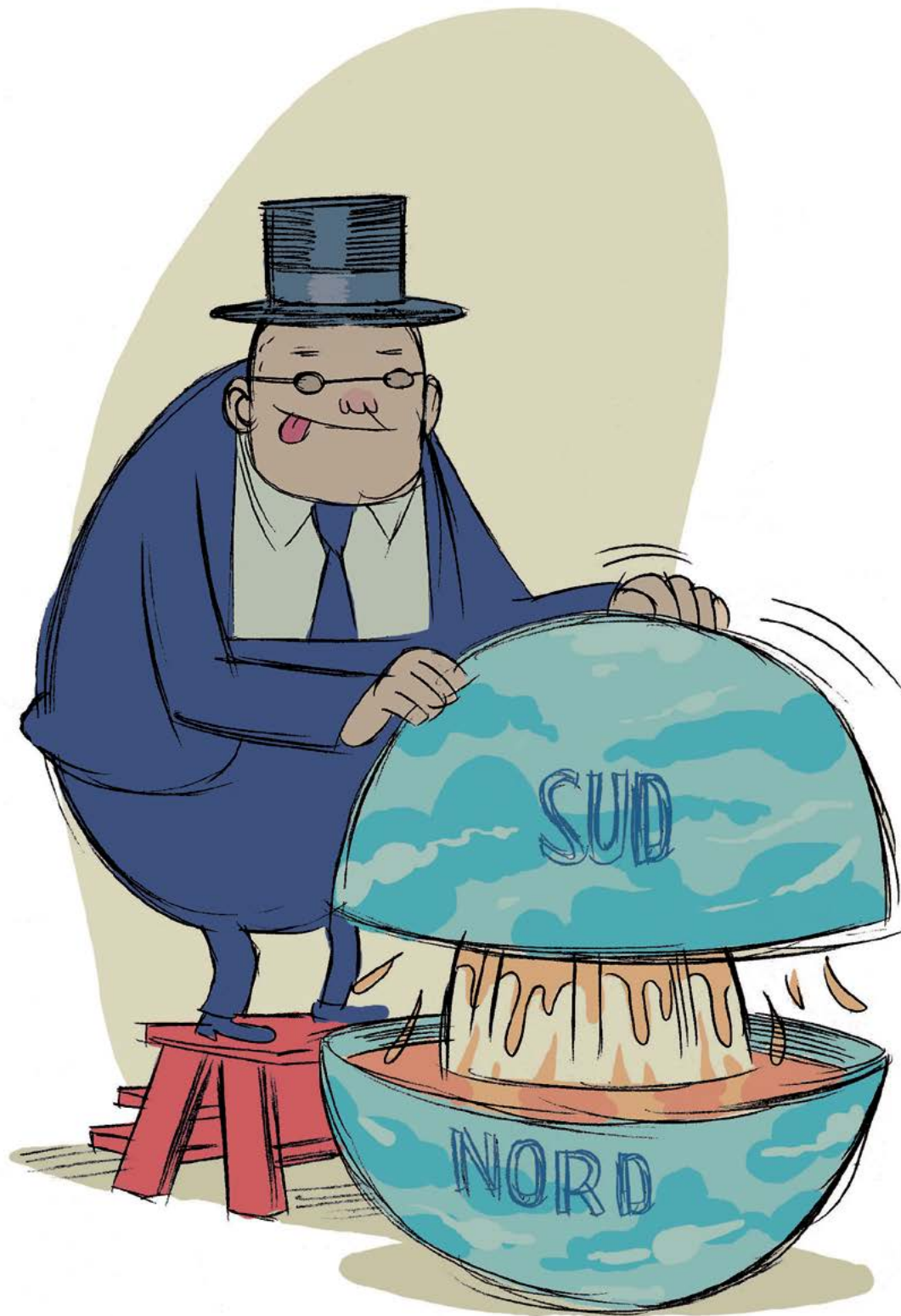
### **Ciutadania política:**

és el dret que qualsevol persona té a participar, a organitzar-se, a crear partits polítics, etc.

Les causes de la pobresa i del gran esvoranc que hi ha entre el món pobre i el món ric tenen l'origen en un sistema injust que, tal com assenyala Arcadi Oliveres (2005), avui encara troba noves fórmules per poder continuar perpetuant-se:



L'educació per a la ciutadania global neix de la idea que hi ha alternatives al manteniment de la pobresa: ningú ha de ser pobre ni exclòs. El que la humanitat necessita no són fronteres ni reductes de prosperitat, sinó persones que forgin una convi-



vència pròspera i digna per a tothom, mútuament responsables en l'aspiració de qualsevol persona o poble a la dignitat, a la justícia, la llibertat i la pau.

•••

**El que la humanitat necessita no són fronteres ni reductes de prosperitat, sinó persones constructores d'una convivència pròspera i digna arreu del món.**

La dignitat humana, ens diu Victòria Camps recordant Kant, es basa en el reconeixement del fet que qualsevol persona és valuosa en ella mateixa, més enllà de situacions de discapacitat, pobresa o de qualsevol

altra situació de desavantatge. Però perquè qualsevol persona pugui realitzar-se o desenvolupar-se dignament i autònoma cal la solidaritat de tothom i, també, justícia social.

En aquest mateix sentit, molts estudis i organitzacions s'han posicionat i sostenen que és possible eradicar la pobresa i que no hem de limitar-nos, només, a complir les aspiracions dels Objectius del Mil·lenni.

## Per saber-ne més...

Fa uns anys, es va calcular que si totes les persones tinguéssim els mateixos ingressos, la mitjana mundial se situaria en uns 4.000 o 5.000 dòlars anuals, que és l'equivalent a la renda per càpita de Lituània.

Per Arcadi Oliveres<sup>25</sup> es tracta d'una qüestió de redistribució de la riquesa i de la renda. Això vol dir que per poder viure en un món més just cal que les persones que tenen més redueixin una

.....  
25. Oliveres (2005).

mica el seu nivell perquè les que en tenen menys puguin apropar-se a la mitjana. L'economista proposa algunes idees:

1. *Crear un sistema de govern mundial que obligui les persones més riques a realitzar transferències a les més pobres.*

- L'economista Sachs defensa que l'eradicació de la pobresa és possible si s'hi dedica el 0,7% del PIB anual. Hi ha qui va més enllà i proposa dedicar l'1% dels ingressos de qui ja en té prou –i que inverteix en luxes i frivolitats– per cobrir les necessitats bàsiques dels més exclosos<sup>26</sup>.

- Així mateix, diverses ONG organitzen i endeguen campanyes per eradicar la pobresa, i també diferents iniciatives amb l'objectiu de declarar-la il·legal (com es va fer durant el segle XIX amb l'esclavatge)<sup>27</sup> i crear consciència des de les escoles.

2. *Canviar algunes estratègies del procés de globalització.*

- Crear un sistema de “sindicació” dels països empobrits. Així com durant la primera etapa del capitalisme es van generar unes condicions de desigualtat i es féu necessària la creació dels sindicats laborals per reivindicar els drets dels treballadors i de les treballadores –i per solucionar els abusos del capitalisme–, ara s'hauria d'aplicar el mateix mètode entre els països rics i els països pobres.

- Canviar la lògica salvatge de la globalització imperant a través de la pressió dels moviments altermundistes en el seu doble vessant de *protesta* i *proposta*:

- la *protesta*: per exemple, en les reunions dels organismes internacionals, que són el motor de les polítiques econòmiques més agressives,



- la *proposta*: per exemple, mitjançant l'organització de fòrums socials mundials.
- Per produir canvis cal una *educació* que conscienciï sobre les conseqüències que comporta la injustícia social.
- Compromís personal: no ser còmplice del sistema, sinó apostar per altres pautes de comportament.

A la Conferència Mundial sobre Medi Ambient de Johannesburg (2000) es va assenyalar que, si tota la humanitat consumís la mateixa quantitat de paper, d'aigua, de petroli o de fusta que els països rics –prenent com a mitjana el consum europeu–, caldrien tres planetes com el nostre, per abastir-la.



## Suggeriments per a la reflexió | 4

1. Com heu treballat a l'aula el problema de la pobresa?
2. A partir de l'escrit de Galeano (pàg. 44), analitzeu la relació entre pobresa i ciutadania. Quines propostes heu pensat per treballar la pobresa a l'aula des de la perspectiva de la ciutadania global?



.....  
26. Tal com proposa Peter Singer.  
27. Petrella (2005).



## Suggeriments per a la reflexió | 4

### LOS NADIE

*Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadie con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadie la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.*

*Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.*

*Los nadie: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:*

*Que no son, aunque sean.*

*Que no hablan idiomas, sino dialectos.*

*Que no profesan religiones, sino supersticiones.*

*Que no hacen arte, sino artesanía.*

*Que no practican cultura, sino folklore.*

*Que no son seres humanos, sino recursos humanos.*

*Que no tienen cara, sino brazos.*

*Que no tienen nombre, sino número.*

*Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.*

*Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata.*

Eduardo Galeano<sup>28</sup>.

.....  
28. Galeano (1985).

## Freire i Habermas a l'horitzó: perspectiva d'esperança



Paulo Freire continua sent un referent per a qui creu en una educació per a la transformació cap a un món més conscient i més humà. Aquest autor va proposar no veure la història com una cosa estàtica o irremeiable, sinó com una possibilitat de canvi. L'educació és un instrument per aconseguir aquesta possibilitat.

Freire va assenyalar la importància de l'educació com a *desvetlladora* de la realitat, és a dir, com un mitjà per evidenciar les desigualtats, així com les tensions entre allò que “és” i el que “hauria de ser”. A través de la immersió de l'alumnat i dels educadors en la seva pròpia realitat, a través de la consciència crítica, poden arribar a una veritable comprensió que els permeti transformar aquesta realitat. És així com l'autor ens descobreix el potencial alliberador de l'educació.

**PENSAR EN LA HISTÒRIA COM A POSSIBILITAT** és reconèixer l'educació com a una possibilitat. Vol dir que, si bé l'educació no pot aconseguir-ho tot, sí que té algunes fites a l'abast. Un dels reptes als quals ens enfrontem els educadors és descobrir què resulta històricament factible per contribuir a la transformació del món i aconseguir que sigui més arrodonit, menys angulós, més humà.

FREIRE <sup>29</sup>

.....  
29. Freire, citat per Macedo al pròleg de Chomsky, 2003.

Per la seva banda, des de la ciència social crítica, Jürgen Habermas reivindica la necessitat d'establir un diàleg igualitari entre persones (diàleg intersubjectiu) per establir relacions socials democràtiques.

Tant la *teoria de l'acció comunicativa* de Habermas com la *pedagogia alliberadora* de Freire han evidenciat la validesa i l'autenticitat de les comprensions del *món de la vida* a partir d'un diàleg participatiu i en igualtat de condicions<sup>30</sup>. El coneixement que es genera de forma participativa (en grup) i en igualtat de condicions va més enllà del coneixement tècnic, neutre i objec

## Per saber-ne més...

**Jürgen Habermas** va néixer a Düsseldorf (Alemanya) l'any 1929. Aquest filòsof fou deixeble d'Adorno i de l'Escola de Frankfurt, amb la qual va mantenir algunes discrepàncies.



L'any 1962 va publicar *Història i crítica de l'opinió pública* i posteriorment va elaborar la Teoria de l'acció comunicativa I i II, en què desenvolupava l'acció comunicativa. Segons Habermas, no hi ha acció humana en la qual no intervingui el llenguatge. No obstant això, la comunicació està plena d'obstacles que fan difícil una "comunicació real", en igualtat de condicions i amb igual accés al poder.

.....  
30. Ferrada (2001).

tiu, ja que té el punt de partença en la realitat històrica i social dels que hi participen i això l'imbueix d'un sentit polític: el d'avançar cap a la construcció d'una societat més justa, lliure i solidària.

Per explicar el comportament humà des del punt de vista de la raó, Habermas diferencia dos tipus d'accions humanes:

- **L'acció teleològica:** vol assolir una intervenció eficaç al món. L'actor, individual o social, escull els mitjans més adequats per aconseguir el seu propòsit, i aquest és el que preval

**Paulo Freire** va néixer l'any 1921 a Recife (Brasil), on les grans diferències socials van marcar la seva vida. Les seves idees cristianes i marxistes el van portar a idear un mètode d'alfabetització que fes prendre consciència als educands de la seva realitat per tal de poder canviar-la.



Empresonat durant la dictadura, finalment s'exilià. L'any 1971 va publicar *Pedagogia de l'oprimit*, una obra amb que denunciava l'educació bancària com a model perpetuador d'un sistema d'opressió davant de l'educació alliberadora, basada en una relació dialògica entre educador i educand.

Va morir el 1997 i va deixar onze títols publicats i multitud d'articles que han generat moltes experiències educatives alliberadores, tant a l'escola com en l'educació no formal.



per sobre dels interessos socials. Es tracta d'una racionalitat instrumental o d'una racionalitat adaptada a unes finalitats concretes.

- **L'acció comunicativa:** busca la satisfacció de les necessitats de totes les persones i es fonamenta en una acció coordinada, a través del diàleg, que desemboca en consensos i acords. Hi preval l'interès col·lectiu. Es tracta de la racionalitat comunicativa.

Tal com assenyala Ayuste<sup>31</sup>, la racionalitat instrumental es converteix en un regne despòtic que superposa els interessos del capital als interessos de l'individu-societat. Habermas i Freire han demostrat que aquest regne redueix les relacions socials –i les educatives– a simples interessos mercantilistes i competitius.

Per contra, la racionalitat comunicativa significa la comprensió en comú del món, una comprensió que ens impulsa a intervenir per aconseguir una societat mundial més harmònica.

## De l'ensenyament com a tècnica a l'acció comunicativa

L'educació subjecta a la **racionalitat instrumental** reforça una concepció bancària, doctrinal, tecnicista, l'atenció de la qual recau en les destreses, les habilitats específiques i els coneixements d'un món objectiu. La seva preocupació se centra en els resultats i en els nivells d'èxit preestablerts.

En una educació concebuda com a tècnica o com una **acció instrumental**<sup>32</sup>, el professorat administra mètodes docents a objectes passius (alumnes), amb la finalitat d'assolir objectius

.....  
31. Ayuste (1997).

32. Elliott (1997).

determinats i preconcebuts. Es busca l'obediència i, per tant, s'executa un poder coercitiu a través de sancions i recompenses. De fet, l'aprenentatge està dominat per aquest poder i es limita a ser una conducta passiva dirigida pel professor o la professora.

Una educació subjecta a la **racionalitat comunicativa** es preocupa d'educar estudiants responsables, crítics, amb un sentit de comunitat local/global, a partir de la participació de tothom, tant en la creació com en la transmissió de coneixements, i tot des d'un compromís (concepció dialògica).

En l'**acció comunicativa** la responsabilitat educativa del professorat consisteix a establir les condicions que afavoreixin el desenvolupament i la comprensió del tema (aprenentatge actiu) per part dels estudiants, a partir de les seves pròpies capacitats.

L'acció comunicativa considera que la capacitat reflexiva difícilment es pot desenvolupar de manera individual i aïllada; ben al contrari, l'apertura a la discussió i al diàleg amb els altres és necessària. Per Habermas, el "veritable diàleg" només es pot donar en una "situació de parla ideal", és a dir, quan no hi ha cap tipus de coacció i s'imposa "la força del millor argument". En aquesta situació de consens, els acords o els desacords són acceptats per la força de la raó.

No obstant això, en l'educació es pot córrer el risc de no distingir quan els arguments del professor o de la professora són racionals i quan són irracionals. Per tal d'evitar aquestes confusions, Habermas assenyala la necessitat que es donin dues condicions ideals: que totes les persones implicades tinguin igualtat efectiva d'oportunitats i que hi hagi llibertat per tal que tothom pugui exposar pros i contres.

Per acabar, per Habermas el diàleg ha de produir-se sobre la base dels valors democràtics de la llibertat, la igualtat i la justícia. Assolir aquestes condicions és responsabilitat educativa de professors i professores.

## Habermas i Freire i l'educació per a la ciutadania global

Habermas i Freire consideren que teoria i pràctica estan estretament vinculades. La teoria és fruit del discurs que els participants/subjectes construeixen a partir de la reflexió crítica de les seves pròpies experiències i de les seves condicions socials, i amb la voluntat d'alliberar-se i d'emancipar-se.

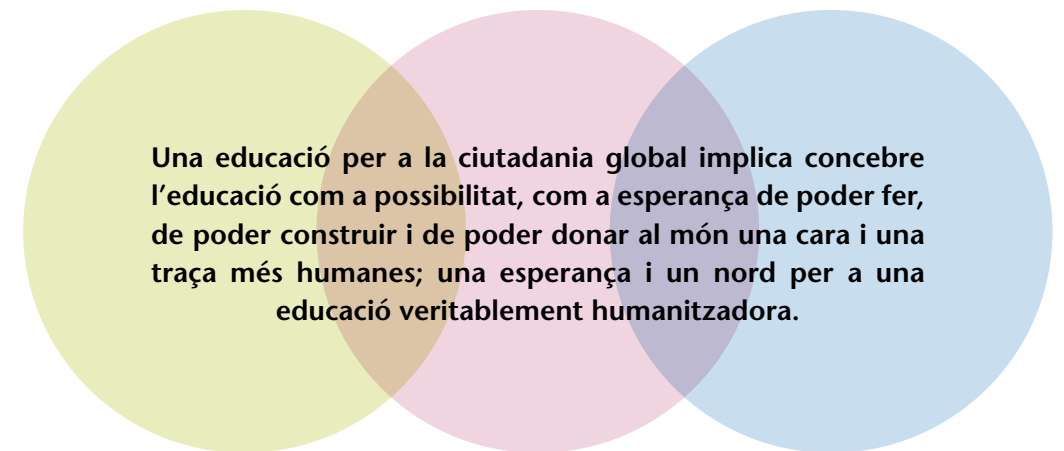
L'educació per a la ciutadania global que proposem enllaça amb les propostes d'aquests dos autors i en comparteix alguns punts:

- Una mateixa “curiositat epistemològica”: *“com fer que la instrucció escolar sigui significativa per aconseguir que sigui crítica, i com fer que sigui crítica perquè sigui alliberadora?”*<sup>33</sup>.
- Fites educatives comunes: la lectura crítica del món a partir d'una comunicació dialògica entre les persones participants i amb l'objectiu d'assolir un món més lliure i just.
- Un camí compartit i una ciutadania militant: professorat, alumnat, famílies, comunitat local, ONG i col·lectius diversos són reconeguts com a constructors de coneixements en comú a través del diàleg. Tothom forma part d'una comunitat en què s'estén aquesta cultura participativa i democràtica.
- Una concepció emancipadora de l'educació i de la pedagogia que va més enllà de la crítica i tracta estratègies de compromís i de transformació amb l'esperança de canviar els contextos. Es tracta de reivindicar el “model de profecia exemplar”<sup>34</sup> en el qual la pedagogia és un acte de ciutadania crítica i un acte de justícia. L'educació forma part del mateix canvi social.

.....  
33. Giroux (1990).

34. (*Ibid.*).

- El valor dels processos de participació i de l'activisme.
- La concepció de la història i de l'educació com a possibilitat, com a procés realment humanitzador, com a esperança per poder canviar les situacions d'injustícia.



2

# Educació per a la ciutadania global: una manera transformadora de veure i percebre l'educació



L'educació per a la ciutadania global concep l'educació com un procés humanitzador i emancipador gràcies al qual, ens capacitem per millorar el nostre món globalitzat a través de la comprensió crítica i profunda dels fets que hi passen.

Aquesta proposta aspira a transformar la manera d'entendre la nostra realitat<sup>1</sup> i de veure la complexitat del nostre món (allò *glocal*, jo i l'altre; allò nostre i el dels altres). La ciutadania global ens convida a veure un món interconnectat i fusionat com a possibilitat emancipadora per a tothom i no pas com el control d'uns quants. La ciutadania global supera la idea de ciutadania cívica, individualista, i busca assolir una concepció planetària que integri distintes mirades.

En definitiva, l'educació per a la ciutadania global ens proposa una *mirada complexa* formada per moltes mirades, entre les quals destaquem les següents:

- Una mirada cosmopolita.
- Una mirada crítica, participativa i democràtica.
- Una mirada constructiva i reflexiva.
- Una mirada dialògica.
- Una mirada transformadora.



.....  
1. Beck (2005).

## Una mirada cosmopolita 1



**NECESSITEM URGENTMENT, per a aquest món que s'ha tornat cosmopolita, una nova manera de mirar, la mirada cosmopolita, si és que volem comprendre la realitat social i política en la qual vivim i actuem.**

BECK, 2005

Per començar aquest apartat caldrà distingir entre globalització i cosmopolitització. Direm que, mentre la "globalització" fa referència a l'àmbit econòmic (un mercat global, sense fronteres, emmarcat en un model econòmic neoliberal), la "cosmopolitització" indica un procés amb múltiples dimensions a través del qual creem noves relacions d'interdependència.

La relació cosmopolita no només apareix en els intercanvis econòmics. S'evidencia tant en els processos de conscienciació de la realitat planetària, global i cosmopolita, com en les possibilitats de canviar aquesta realitat. És en aquest sentit que hom parla d'una "cosmopolitització reflexiva"<sup>2</sup>.

L'enfocament cosmopolita de l'educació per a la ciutadania global, si ens servim del llenguatge de Pogge<sup>3</sup>, es caracteritza per tres elements:

.....  
2. Beck (2002, 2005); Beck, Giddens i Lash (1997).  
3. Pogge (2005).

- L'individualisme; és a dir, l'interès per l'ésser humà o la persona.
- La universalitat, que implica tenir present cada ésser humà viu en condicions d'igualtat.
- La generalitat, que fa que les persones siguin importants per a tots els éssers humans i no només per als seus compatriotes o per a altres persones poc o molt properes.

A través de la mirada cosmopolita l'educació per a la ciutadania global pretén fer realitat el criteri universal de justícia i solidaritat, així com integrar les noves realitats interculturals, mediambientals, democràtiques i igualitàries. Es proposa una "moral universalista" que es fonamenti en la igualtat de condició i de dignitat per a tots els éssers humans.

•••

**A través de la mirada cosmopolita, l'educació per a la ciutadania global pretén fer realitat el criteri universal de justícia i solidaritat.**

Per poder respondre a aquests reptes en un món interdependent i cada vegada més plural, la mirada cosmopolita emancipadora planteja dos principis bàsics, agafats de Beck:

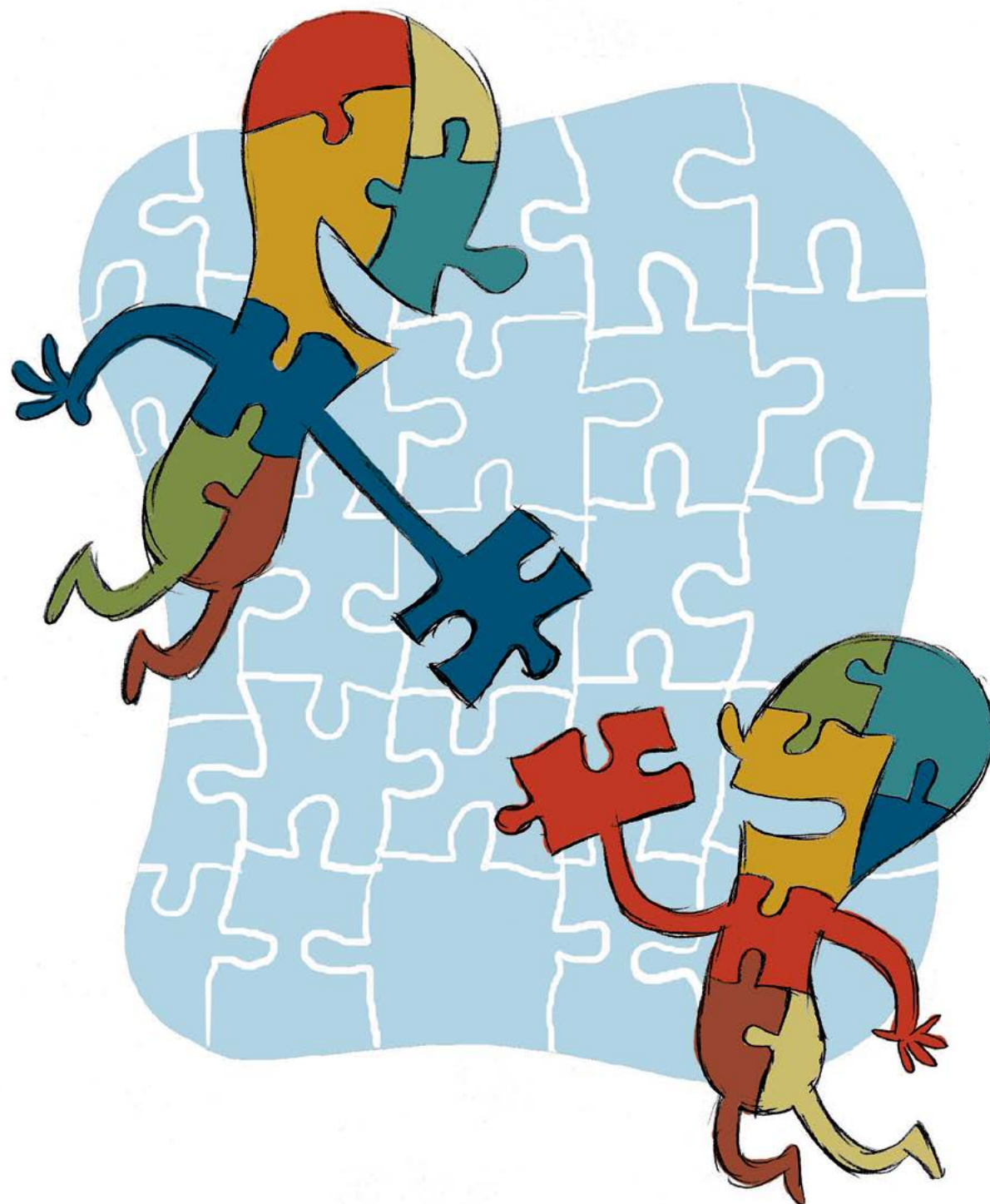
- "la lògica de la diferència inclusiva", i
- "l'empatia cosmopolita".

## La lògica de la diferència inclusiva

**S'HA D'ENSENYAR A NO OPOSAR ALLÒ UNIVERSAL a les pàtries, sinó a vincular de manera concèntrica les nostres pàtries familiars, regionals i nacionals, i a integrar-les en l'univers concret de la pàtria terrenal.**

E. MORIN, 2001

Durant molt de temps hem construït la nostra identitat a partir d'una lògica excloent: "o això o allò".



L'educació per a una ciutadania planetària pretén que el ciutadà i la ciutadana facin seva una lògica de la diferència inclusiva que impliqui el “no només, sinó també”.

No té cap sentit oposar allò local i allò global, les pàtries i l'univers, es tracta d'ensenyar la *identitat terrenal*, és a dir, de “desenvolupar les nostres identitats concèntriques i plurals: la de la nostra ètnia, la de la nostra pàtria, la de la nostra comunitat de civilització i, en darrera instància, la de ciutadans terrestres”<sup>4</sup>.

## Per saber-ne més...

### Una mica més sobre... la identitat:

- Les identitats omplen de sentit allò que fem i desenvolupem en els nostres rols. (Castells, 2001).
- La identitat està formada per múltiples “pertinences”. (Maalouf, 2005).
- El món actual canvia contínuament, per això la “identitat”, com la “pertinença”, ja no es considera inamovible: no té una garantia per a tota la vida. La identitat se'ns revela com quelcom que cal inventar més que descobrir. (Bauman, 2005).
- La flexibilitat des de la qual és possible escollir i negociar la pròpia identitat es veu retallada per la necessitat implacable de recursos per pagar-ne el cost. (Cortina, 2003b).

.....  
4. Morin (2001).

Els éssers humans “som” a través de múltiples identitats o pertinences que s'entrellacen les unes amb les altres; i també “som”, immersos en un món d'identitats plurals ben barrejades. Per això, el canvi profund de la nostra societat arribarà “si fem allò que és obvi: *la unitat en la diversitat*”<sup>5</sup>.

En aquest sentit, l'educació ha de vetllar perquè la idea d'unitat de l'espècie humana no esborri la idea de la seva diver-

sitat, i viceversa. L'educació per a la ciutadania global desenvolupa “la consciència antropològica”<sup>6</sup>, sense oblidar que és molt més important allò que ens iguala en dignitat que allò que ens diferencia.

De tota manera, en el nostre món globalitzat, avui, més que mai, és important aprendre a viure amb les diferències, perquè només amb el seu coneixement i la seva acceptació ens poden obrir camí cap a una millor comprensió de nosaltres mateixos a través d'un millor coneixement dels altres.

L'escola continua sent un lloc privilegiat per suprimir i barrejar les diferències, per promoure una educació intercultural, per educar en la unitat de la diversitat, per fer significatiu que no només som ciutadans i ciutadanes d'aquí i d'Europa, sinó també som ciutadans i ciutadanes d'un “sol món” (d'una “comunitat global”<sup>7</sup>).

Les nostres aules són cada vegada més plurals i demanen amb urgència una educació intercultural o, el que és el mateix, un “aprenentatge del reconeixement”<sup>8</sup> que Pérez Tapias planteja en tres etapes:

.....  
5. Freire (2002).  
6. Carbonell (2005).  
7. Singer (2003).  
8. Pérez Tapias (2000).

• • •  
És molt més important allò que ens iguala en dignitat que allò que ens diferencia.

- 1a. reconeixement de mi cap a l'altre,
- 2a. reconeixement recíproc,
- 3a. reconeixement de l'altre cap a mi.

Encara hi podem afegir una quarta etapa:

- 4a. reconeixement de mi en l'altre.

Aquest reconeixement implica la meva reivindicació dels drets de l'altre, que neix de la preocupació, i la meva responsabilitat sobre la seva vida i sobre la justícia que li pertany.

En definitiva, aquesta **mirada cosmopolita** que proposa l'educació per a la ciutadania global té una relació molt estreta amb l'educació per a la pau, en el sentit que promou el respecte mutu i la capacitat de conviure i de cooperar amb els altres.

## Empatia cosmopolita: aprendre a saludar l'altre

**EL PUNT DE PARTENÇA PER A UNA ALTRA EDUCACIÓ** és donar al sistema educatiu l'objectiu prioritari d'aprendre a saber saludar l'altre.

R. PETRELLA, 2001

La construcció de la nostra identitat a partir del territori fa que ens resulti impossible considerar la *interdependència*, el *mestissatge* o la *barreja* de cultures i tradicions com a part de la nostra identitat. Així, continuem atrapats en identitats excloents ("això o allò") que ens impedeixen *viure en una societat mundial sense fronteres* i inclusiva ("no només, sinó també").

No obstant això, en l'actual societat cosmopolita, la identitat ja no recau en la sang o en la terra, sinó en la condició de ser part d'una comunitat universal

•••

**En l'actual societat cosmopolita, la identitat ja no recau en la sang o en la terra, sinó en la condició de ser part d'una comunitat universal inclusiva (Habermas).**



inclusiva (Habermas) que exigeix el reconeixement i la consideració de tots amb tots.

## Per exemple...

La gran resposta que, en moltes ciutats, van obtenir les protestes contra la guerra d'Iraq és un exemple d'*empatia cosmopolita*<sup>9</sup> o de *globalització de les emocions*, que ens col·loca en el lloc de l'altre i ens permet entendre el seu patiment.

L'educació per a la ciutadania global intenta desenvolupar entre el jovent una ciutadania cosmopolita i planetària que trenqui amb la lògica bipolar excloent i que vagi a trobar l'altre i pel bé comú. Per això reclama una revolució en els valors que reprengui l'essència d'allò que és humà, que ens faci més persones i que torni a creure en elles.

En aquest sentit, en l'àmbit educatiu, Ricardo Petrella<sup>10</sup> suggereix la importància d'**aprendre a saber saludar l'altre**. Però què implica saludar l'altre?

9. Beck (2005).

10. Petrella (2001).

## Saludar l'altre és...

Que el sistema educatiu ensenyi a reconèixer l'existència de l'altre, i que la societat promogui i garanteixi poder viure amb mi, amb nosaltres i amb els altres.

Aprendre a construir i a viure la democràcia, amb el concurs i la participació de tothom en les activitats d'informació, de formació, debat, decisió i avaluació.

Aprendre del conflicte, del que sorgeixi entre la unitat i la multiplicitat, entre la universalitat i l'especificitat, entre la globalitat i la localitat.

Aprendre la solidaritat, reconèixer el valor de tothom i el respecte mutu.

Acceptar el compromís de contribuir a un desenvolupament mundial solidari en l'àmbit econòmic, eficaç en l'àmbit social i democràtic en l'àmbit polític.



L'educació per a la ciutadania global desenvolupa l'empatia cosmopolita:

- Partint de la pròpia realitat de l'alumnat a les nostres aules cada vegada més diverses.
- Ensenyant i experimentant el reconeixement i l'acceptació de la diversitat en la igualtat.
- Potenciant el coneixement de l'altre i el seu respecte, i també la comprensió i la confiança mútues.
- Afavorint i possibilitant l'aprenentatge cooperatiu i solidari.



## Suggeriments per a la reflexió | 5

1. La diversitat de les aules, amb quins conflictes i desafiaments ens encara?

2. A partir del text d'Amin Maalouf, analitzeu personalment les múltiples pertinences que conformen la vostra identitat.

*“Des que vaig deixar el Líban el 1976 per instal·lar-me a França, quantes vegades m'hauran preguntat, amb la millor de les intencions, si em sento més francès o més libanès. I la meva resposta sempre és la mateixa: les dues coses! (...) Per això, a qui fa aquesta pregunta li explico amb paciència que vaig néixer al Líban, que hi vaig viure fins als vint-i-set anys, que la meva llengua materna és l'àrab, que amb aquesta vaig descobrir Dumas, Dickens i els viatges de Gulliver, i que va ser al meu poble de muntanya, el poble dels meus avantpassats, on vaig tenir les*

*primeres alegries infantils i vaig sentir algunes històries en les quals després em vaig inspirar per escriure les meves novel·les. Com puc oblidar aquest poble? Com puc tallar els vincles que m'hi uneixen? Però, d'altra banda, ja fa vint-i-dos anys que visc en terres de França, que en bec l'aigua i el vi, que les meves mans acaricien, cada dia, les seves pedres antigues, que escric en francès els meus llibres, i per tot això mai podrà ésser per a mi una terra estrangera. Aleshores, meitat francès, meitat libanès? De cap manera! La identitat no està feta de compartiments, no es divideix en meitats, ni en terços, ni en zones compartimentades. I no és que tingui diverses identitats: només en tinc una. (...) En tots nosaltres convergeixen múltiples pertinences”.*

Amin Maalouf

Fragment de *Les identitats que maten*  
Ed. La Campana. Barcelona, 2006.

3. Quin tipus d'activitats creieu que poden ser útils per treballar el tema de la identitat amb el vostre alumnat? Feu algunes propostes.





## Una mirada crítica, participativa i democràtica

L'educació per a la ciutadania global parteix de la visió possibilista segons la qual *un altre món i una altra educació són possibles*. És a dir, va més enllà de la crítica ploràmiques i planteja una *crítica possibilista* que vol trencar amb la reproducció del sistema i buscar noves oportunitats.

La mirada crítica i democràtica que ens proposa aquesta educació fa referència a:

1. La presa de consciència de les tensions, contradiccions i injustícies del nostre món "glocal".
2. La participació en la seva resolució a través del diàleg igualitari i de l'anàlisi crítica.
3. La implicació en accions que pretenen més solidaritat i més justícia social.



**L'educació per a la ciutadania global parteix de la visió possibilista segons la qual un altre món i una altra educació són possibles.**

## Mirada compromesa amb el món

**LA CULTURA ÉS UN TERRENY ESTRATÈGIC** en els àmbits pedagògic i polític (...) amb una força que es pot estendre a discursos i pràctiques públiques sobre el significat de la democràcia, la ciutadania i la justícia social.

GIROUX, 2001

**Sóc HUMÀ**, res del que és humà m'és aliè.

TERENCIO<sup>11</sup>

La *visió possibilista* concep l'educació com un factor de canvi i les escoles com un espai amb possibilitats alliberadores tot i les seves limitacions<sup>12</sup>. Per tal que els nostres centres siguin així, és necessari combinar dues idees<sup>13</sup>:

- L'educació com a esfera pública (Habermas), és a dir, com a espai per aprendre i exercir la democràcia: debatre, dialogar i prendre decisions de manera col·lectiva.
- L'educació com a política cultural<sup>14</sup>, que vol dir reconèixer que l'escola (i les accions educatives) té una dimensió social, cultural i política, i que la pedagogia respon a un context. Per tant, pot possibilitar el canvi social.



**L'educació no és neutral, sinó que es compromet amb valors d'igualtat, de ciutadania crítica, de democràcia i de justícia.**

Entendre les escoles com a "esferes públiques democràtiques" implica admetre que l'educació no és neutral ni té un objectiu únicament tecnocràtic, sinó que es compromet amb valors d'igualtat, de ciuta-

.....  
 11. Terenci. *El botxí de si mateix*, citat per Morin (2001).  
 12. Vegeu Giroux (1990, 2001) i Freire (1999, 2000).  
 13. Giroux (1990).  
 14. Freire (1989, 2000, 2002).

dania crítica, de democràcia i de justícia social i econòmica. Aquesta visió converteix l'escola en un centre de participació en què tots els agents socials contribueixen a que els estudiants aprenguin els coneixements i les habilitats necessaris per viure en una autèntica democràcia.

## Algunes propostes...

Les Organitzacions no Governamentals per al Desenvolupament (ONGD) han de participar, aportant la seva experiència, en aquest moviment en xarxa de les escoles, per tal de fomentar un diàleg constructiu des de les noves realitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries

En aquesta visió de l'escola, el professorat no actua com a simple tècnic executor de decisions que prenen altres, sinó com un agent compromès: investiga, descobreix i reflexiona, al costat d'altres col·lectius socials (pares i mares, administracions, ONG...), sobre l'entorn i sobre tot allò que és humà i l'envolta.

D'aquesta forma, els professors i les professores esdevenen *intel·lectuals transformadors* que aporten al seu centre, a la comunitat i a la vida pública els seus coneixements i actes amb una visió crítica i compromesa. El seu objectiu és educar amb la finalitat d'aconseguir *una ciutadania crítica i un coratge cívica*<sup>15</sup> que desenvolupin en el jovent el sentit i la percepció de ser "subjectes" des d'una perspectiva crítica.

.....  
15. Giroux (2001).

Per tal que les escoles puguin funcionar com a esferes o comunitats democràtiques necessiten tenir un sistema flexible que els permeti obrir-se i projectar-se<sup>16</sup>, i, així, poder rebre, també, aportacions de l'entorn.

## Promovent un món més democràtic

**UNA EDUCACIÓ AMB LA FINALITAT D'ASSOLIR un món més democràtic** hauria de proporcionar als estudiants eines crítiques amb les quals bastir relacions (...) que, finalment, desemmascarin les mentides i l'engany. En lloc d'adoctrinar els estudiants amb mites sobre la democràcia, l'escola els hauria de comprometre en la pràctica de la democràcia.

NOAM CHOMSKY, 2003

La democràcia no es pot concebre només com una *democràcia formal* basada en la representativitat i en la delegació; també precisa de participació crítica i conscient, que "produeix ciutadans responsables"<sup>17</sup>. Aquesta democràcia implica un compromís participatiu conjunt (un mode de viure associat, la construcció de valors de convivència, etc.) amb un significat i una pràctica que cal aprendre.

•••

**La democràcia no es pot concebre només com una *democràcia formal* basada en la representativitat i en la delegació; també precisa de participació crítica i conscient, que "produeix ciutadans responsables".**

L'educació per a la ciutadania global reprèn la idea de Dewey sobre la importància de l'educació en l'aprenentatge de formes de vida democràtiques<sup>18</sup>, i entén les escoles com a esferes o comunitats crítiques i com

.....  
16. Delval (2002 i 2006) i Fernández Enguita (2001).  
17. Mayer (2002).  
18. Dewey (2001).

un “laboratori de vida democràtica<sup>19</sup>” que ha d’ensenyar “la veritat sobre el món i la societat”<sup>20</sup>. Per això, seguint Chomsky, l’educació per a la ciutadania global es planteja el següent:

- Proporcionar als estudiants les eines per comprendre críticament el món, per desemmascarar la manipulació, les mentides i creences o els dogmes que responen als interessos dels que ostenten el poder.
- Comprometre’s amb els estudiants en la pràctica de la democràcia per tal que experimentin i descobreixin el seu funcionament i significat.

En la nostra societat global, en què sembla que tot ve establert pel que hom anomena “les forces de globalització”, l’educació per a la ciutadania global ha d’ajudar els estudiants a recuperar el control sobre les decisions significatives que afectaran les seves vides, i estimular-los a indagar per arribar al fons de les coses (a la *veritable raó*). Per això és necessari començar a partir de les seves problemàtiques reals, animar-los perquè participin en projectes de millora de l’entorn (tant en la identificació i definició dels problemes com en la recerca de solucions) i conscienciar-los sobre la importància d’implicar-se en la presa de decisions.

Així, l’educació per a la ciutadania global se situa en un àmbit oposat a una educació bancària o doctrinal que promou la memorització d’ideals democràtics. Ben al contrari, aposta per ensenyar els nostres alumnes a interrogar-se i a qüestionar la realitat per estudiar i investigar, individualment i col·lectiva, sobre les seves pròpies vides i, a partir de la seva participació, aprendre i viure la democràcia.

.....  
19. Morin (2001).

20. Chomsky (2003).



## Per saber-ne més...

**Autors com Apple i Beane<sup>21</sup> proposen dues línies per treballar la democràcia a les escoles:**

- Crear estructures i processos de participació: suposa propiciar una participació integrada que fomenti l’acció conjunta de totes les persones i tots els sectors de la comunitat educativa a través de l’eix escola-família-comunitat local-àmbit social (ONG, plataformes socioeducatives). Integrar a la comunitat educativa el “capital humà i social” de la nostra societat. En definitiva, “fer comunitat”.
- Crear un currículum que porti experiències democràtiques: més integrat i participat, de manera que trenqui amb la distinció tradicional espontània entre “aprenentatge acadèmic” i “aprenentatge de la vida”. Es tracta de possibilitar les condicions per a un currículum que combini allò que aporta la comunitat (a través del saber cultural pràctic) i la contribució de l’escola (a través d’un saber acadèmic estructurat). Això implica involucrar els estudiants i les estudiants en el seu propi procés d’aprenentatge, tenint en compte la seva veu, la seva vida, els seus problemes...

.....

21. Apple i Beane (1997).



## Suggeriments per a la reflexió | 6

1. Què penseu sobre la concepció de l'escola com a espai de vivència democràtica i participativa?
2. Què es necessita per tal que l'escola estigui oberta al seu entorn? Quins riscos i quines oportunitats ofereix aquesta obertura?
3. En el vostre quefer diari, com desenvolupau la idea de democràcia a l'aula? Compartiu les vostres experiències.



## Criteri crític i actiu davant la cultura mediàtica

**INTENTAR CANVIAR LA MANERA DE SER DE LA TELEVISIÓ no exigeix res més que canviar el món.**

BAUMAN, 2004

Diversos estudis han destacat la importància de la cultura mediàtica en la formació de la consciència dels individus. La televisió i els mitjans de comunicació contribueixen a la universalització del món en imatges<sup>22</sup>, un fet que ha transformat la mateixa naturalesa de la nostra vida. La televisió no només ens mostra el món en què vivim, sinó que, cada vegada més, defineix "la realitat". La difusió mundial d'una determinada manera de percebre la realitat a través dels mitjans constitueix un element important d'homogeneïtzació cultural: s'universalitzen hàbits, actituds, valors i coneixements.

Internet, d'alguna manera, també hi ha contribuït deixant la nostra realitat desarrelada i "desterritorialitzada". Per una banda, ha conformat les nostres relacions com una "societat en xarxa"; de l'altra, processem qualsevol tipus d'informació (econòmica, laboral, personal, etc.) de manera virtual.

Alhora, la nostra societat gaudeix, aparentment, d'un gran accés a la informació. No obstant això, la sobrecàrrega informativa i les informacions errònies ens *desinformen*: en sabem sobre moltes coses, però gairebé no comprenem res. Els mitjans expliquen el món i el que hi passa a través d'una ràpida successió d'esdeveniments que consumim, però que no arribem a digerir, de manera que el que acabem patint és una bulímia informativa<sup>23</sup>. Vivim en una societat de la *informació desinformada*<sup>24</sup> en

.....  
22. Wulf (2004).

23. Bauman (2004).

24. Lash (2005).

què, tal com assenyala Galeano, “la realitat real imita la realitat virtual que imita la realitat real”<sup>25</sup>.

Una educació per a la ciutadania global ha de tractar l'entrada dels mitjans i de les noves tecnologies a l'escola, però no només com a instruments per fornir-se d'informació, sinó també com a objectes d'anàlisi sobre el que diuen i sobre el que no diuen. És tant important preguntar-nos com podem emprar la televisió per educar (o els ordinadors, o Internet, etc.), com qüestionar-nos sobre com ens utilitzen els mitjans<sup>26</sup>.

## Algunes propostes...

El ciutadà global i reflexiu necessita saber enfrontar-se a les tecnologies de la informació i de la comunicació amb un criteri crític, un fet que implica haver après a qüestionar-se i a distanciar-se.

- Què és la informació? Quin tipus d'informació proporcionen els mitjans?
- En quina mesura la informació contribueix a fer pensar?
- La informació té una tendència política, ètica o moral?
- La informació és contrastable? Quins mecanismes de persuasió utilitza?
- Quin paper desenvolupen la publicitat i les marques en la nostra societat?
- Quina imatge dóna de nosaltres la publicitat? Com ens pensa i ens representa? Quina imatge dóna del nostre món, de la nostra família, dels nostres amics?
- Com es veu el món a la televisió? I el Sud?

.....  
25. Galeano (2006).

26. Postman (1999).



L'escola ha d'ensenyar a veure la televisió i a relacionar-s'hi. La cultura popular (o de la vida quotidiana) constitueix el principal mitjà pedagògic per als joves, i els mitjans i les noves tecnologies estan carregats de símbols, d'ideologia i de política. Una tasca fonamental de les escoles és ajudar l'alumnat a aprendre a inter-

## Algunes propostes...

### Aprent a ser uns intèrprets crítics

Els joves i les joves estudiants solen quedar-se amb les imatges impactants o amb el que diu la televisió gràcies a la capacitat del mitjà per construir la realitat (o la "hiperrealitat").

L'escola pot ser un espai on es poden completar i contrastar aquestes visions aparentment neutrals, amb la participació de tothom, de manera que s'ampliï l'angle de visió sobre el que ocorre al nostre món.

Preneu, per exemple, una notícia sobre un "desastre natural"<sup>27</sup> en diferents diaris.

**Primer pas:** què en sabem dels desastres naturals? Partint dels nostres coneixements previs i del que creiem saber, ho podem contrastar amb el que realment és (la seva definició).

**Segon pas:** és possible, amb els nostres coneixements, continuar pensant que són "desastres naturals"? Tots els habitants es van veure afectats de la mateixa manera? Per què? Quins factors creieu que hi van influir?

**Tercer pas:** és veritat tot el que transmeten els mitjans de comunicació? Quins valors ens transmet, la informació? Quins creieu que obvia?

.....  
27. Apple i Beane (1997).

pretar críticament aquests continguts i a distingir entre la realitat i la "realitat que es veu a la televisió".<sup>28</sup>

L'aula pot ser un espai que serveixi per a desmuntar críticament els gèneres de gran repercussió. Utilitzar les pel·lícules de Hollywood (com ara *La llista de Schindler*) per examinar esdeve-

## Per saber-ne més...

Internet, la televisió o les noves tecnologies poden utilitzar-se amb un criteri crític, actiu i creatiu. Vegem-ne alguns exemples<sup>29</sup>:

- Ara mateix, els moviments socials més importants són moviments de valors: de medi ambient, d'ecologisme, de dones, de drets humans... Per tal d'aconseguir adhesions a aquests valors i principis, aquests moviments necessiten capacitat de comunicació i Internet els proporciona un mitjà de comunicació instantani.
- D'altra banda, la gent, quan recolza aquests moviments socials, té i comparteix vivències, construeix valors, resistències i alternatives en l'àmbit de les seves societats locals. Internet permet que la vivència en el meu món local també tingui una repercussió global (per exemple, moviments de protesta o de denúncia).

En definitiva, Internet ofereix noves possibilitats per crear unes altres pràctiques polítiques d'**àmbit planetari**. Conformen un nou espai, una nova esfera pública de llibertat d'expressió regida per criteris més inclusius, transparents i universals.

.....  
28. Bauman (2004).  
29. Castells (2005).

niments històrics importants, o els dibuixos animats de Walt Disney per analitzar com es representen en aquestes caricatures els rols de gènere i quins valors suggereixen, poden ser activitats per incorporar al currículum escolar<sup>30</sup>.

No obstant això, per tal que la ciutadania pugui servir-se de les noves tecnologies s'ha de partir d'una visió crítica i alhora activa davant la cultura mediàtica. El desenvolupament d'aquest criteri crític i creatiu fa necessari que l'escola potenciï alguna cosa semblant al *pensament lateral*<sup>31</sup>, és a dir, la capacitat per buscar més d'una manera de mirar les coses. El *pensament lateral* permet qüestionar el que sembla "obvi" i cridar l'atenció sobre allò que queda silenciada, en un segon pla. Ens permet ensenyar als educands a llegir i a servir-se de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació per descobrir el món en totes les seves dimensions i en tota la seva "veritat".

## Per saber-ne més...

El concepte de pensament lateral va sorgir de les aportacions d'Edward Bono en l'àmbit de la gestió dels recursos humans. En el context que s'aplica aquí significa que la percepció del que ens envolta –les imatges amb les quals els mitjans de comunicació ens representen la complexitat del món que habitem– és reduccionista, limitada, condicionada per una lògica i un codi concret.

Desenvolupar el pensament lateral vol dir potenciar la capacitat per sortir de les pautes habituals de percepció amb la finalitat de buscar altres maneres de mirar les coses, de crear nous conceptes, nous marcs no determinats per pautes rígides (establertes, condicionades) a través dels quals puguem visualitzar i buscar noves possibilitats per canviar, així, la nostra experiència quotidiana.

.....  
30. Chomsky (2001).

31. Bono (1999).

## Suggeriments per a la reflexió | 7

Si els mitjans de comunicació s'han convertit en el referent de models de la societat, com, des de l'escola, es pot treballar sobre els mitjans i el seu impacte des d'una perspectiva crítica? Compartiu les vostres idees i experiències.







## Una mirada constructiva i reflexiva

### Constructivisme social: la responsabilitat sobre l'altre

**TENIM AL DAMUNT LA RESPONSABILITAT** sobre els altres tant si ho reconeixem i ho assumim com si no, i no hi ha res o quasi res que puguem fer per treure'ns aquest pes de sobre.

BAUMAN, 2004

La vida social dels éssers humans es construeix a partir del seu comportament i de les accions que els resulten significatives, és a dir, que tenen sentit per a qui les fa. Així, el que anomenem *realitat social* és una construcció que depèn del significat que donem a les nostres accions. El constructivisme social es basa en aquesta idea<sup>32</sup>.

La qüestió és circular: les persones actuem i construïm la realitat (el nostre món, la nostra societat, la nostra cultura) que, alhora, modela i conforma el nostre context i ens condiciona la manera de pensar i d'actuar.

En conseqüència, si la realitat del món és construïda, no hi pot haver excuses per no canviar les situacions injustes, ja que

32. Schütz (1974 i 1974b), Berger i Luckman (1988), Goodman (1990).



Si la realitat del món és construïda, no hi pot haver excuses per no canviar les situacions injustes “fabricades” pels humans.

aquestes no vénen donades pel cel o per la terra, sinó que són “fabricades” pels humans. Aquest fet fa palès que la realitat es pot transformar perquè les coses no estan acabades sinó

que es van construir; i perquè les persones tenim la possibilitat i la capacitat d'intervenir sobre la realitat amb la nostra creativitat.

Alguns dels principis bàsics de qualsevol moral són “el caràcter absolut de la solidaritat humana” i la “incondicionalitat de la responsabilitat humana sobre l'altre”<sup>33</sup>. El **constructivisme reflexiu** implica que, en la construcció de la realitat, la persona es fa responsable dels altres éssers humans i s'hi compromet moralment.

Així, en una societat en què tothom té accés a la informació i, per tant, tothom és testimoni i espectador del patiment humà, la falta de coneixement i d'oportunitats per actuar ja no és prou excusa per negar la desgràcia humana ni per no actuar en conseqüència.

Avui, més que mai, la nostra responsabilitat s'estén a tota la humanitat, tant als que són vius com als que encara no han nascut. Per això la necessitat de passar de ser *espectadors* a ser *actors* s'imposa com a exigència ètica del nostre temps<sup>34</sup>.

### Una nova etapa: la modernitat reflexiva

El nostre món globalitzat i sense fronteres comporta un cert nivell d'incertesa quant a les nostres relacions. El progrés tecno-

33. Jaspers i Levinas, respectivament, a Bauman (2004).  
34. Bauman (2004).

lògic ha propiciat un progrés econòmic però, també, perills mediambientals que arrisquen la nostra supervivència. La conseqüència de tot això és l'aparició d'una "societat en risc" o de la "incertesa fabricada"<sup>35</sup>.

Aquesta etapa és coneguda com a "modernització reflexiva"<sup>36</sup> (o *segona modernització*) perquè la modernització "es fa conscient" de les seves pròpies contradiccions: d'una banda suposa avenços però, de l'altra, aquests avenços comporten riscos. Ja no podem parlar de societat i de naturalesa com si fossin elements separats i sense connexió: els problemes ecològics no només són problemes del medi ambient o del món que hi ha a fora sinó que són problemes de la societat. Protegir la naturalesa és millorar la qualitat de vida, és salvar la Terra a llarg termini i salvar-nos nosaltres a curt termini.

En definitiva, es tracta de pensar en el model de vida que volem o en el que s'ha anomenat el *plantejament ecològic*<sup>37</sup> de la vida i de l'economia. Molts moviments socials reivindiquen aquesta proposta a favor del creixement sostenible, de la pau, de la solidaritat, de la justícia mediambiental i de projectes alternatius.

El plantejament ecològic es basa en una política verda amb l'objectiu d'assolir una revolució a l'interior de les persones: "el *reverdiment del jo*". Cal que cadascú comenci a reconèixer-se com a part del problema del món, però també, com a part de la seva solució. Simplificar les nostres vides i viure d'una manera que afirmi els valors ecològics i humans que s'han assenyalat com a solucions que ja podem emprendre<sup>38</sup>.

•••

**Cal que cadascú comenci a reconèixer-se com a part del problema del món, però també, com a part de la seva solució.**

.....  
35. Beck (1998).

36. Beck (1998, 2002) i Beck, Giddens i Lash (1997).

37. Castells (2001, Vol. 2).

38. Kelly a Castells (2001, vol. 2).



En aquest context, el ciutadà i la ciutadana reflexius i actius juguen a un paper fonamental, ja que no només reflexionen, sinó que adapten les seves pràctiques socials a les seves circumstàncies<sup>39</sup> individuals, però també a les de la comunitat. En aquest sentit, la creació de “comunitats reflexives”<sup>40</sup> que construeixin nous significats compartits és tan necessària com l’existència d’aquesta ciutadania crítica.

## Ciutadà reflexiu, ciutadà global

**NO DUBTIS QUE UN PETIT GRUP** de ciutadans reflexius i compromesos pugui canviar el món; de fet, és l’única cosa que sempre l’ha canviat.

MARGARET MEAD<sup>41</sup>

El ciutadà i la ciutadana reflexius, segons Escudero<sup>42</sup>, només admeten la legitimació d’una política que subscrigui tres valors universals:

1. els drets humans han de ser respectats arreu del món,
2. el medi ambient s’ha de preservar a tot el planeta,
3. hi ha d’haver una convergència econòmica i social a escala planetària i no la situació actual de misèria que hi ha a molts racons del món.

La nova *segona modernitat*, a la qual ens referíem més amunt, requereix que els ciutadans i ciutadanes reflexius pensin i actuïn localment i globalment.

.....  
39. Giddens (2002).  
40. Lash, a Beck (2002).  
41. A Apple i Bean (1997).  
42. Escudero (2005).

•••

**Els ciutadans i ciutadanes reflexius pensen i actuen localment i globalment.**

Les organitzacions no governamentals o els moviments globals són l’avançada d’aquesta “ciutadania global”.

Es tracta de nous actors que operen al marge de la política parlamentària, en l’anomenada “subpolítica” o globalització des de baix. La seva responsabilitat és fer palès que en la “societat de risc” hi ha una estructura de poder que divideix els que produeixen i es beneficien del risc d’aquells que es veuen afectats per aquest<sup>43</sup>. Aquests actors formen un “partit mundial” en un triple sentit<sup>44</sup>:

1. Apel·len a valors i a objectius que no tenen un fonament nacional, sinó cosmopolita.
2. Situen la globalitat en el centre de l’acció i de l’organització política; proposen una política d’alternatives concretes a les prioritats i agendes nacionals.
3. Lluiten per generar valors, reciprocitats i institucions cosmopolites.

## Ciutadania global i apropiació del coneixement

En el passat, quan les societats s’orientaven sobretot a partir dels costums i la tradició, les persones estaven limitades per les pròpies circumstàncies i actuaven de manera poc reflexiva<sup>45</sup>. A la nostra societat *post-tradicional de la modernitat reflexiva*, els estudiants i les estudiants han d’aprendre a pensar i a reflexionar sobre la seva realitat “glocal” per tal de poder-hi actuar. En aquest sentit, l’educació per a la ciutadania global es planteja:

.....  
43. Beck (2002).  
44. (*Ibid.*).  
45. Giddens (2002).

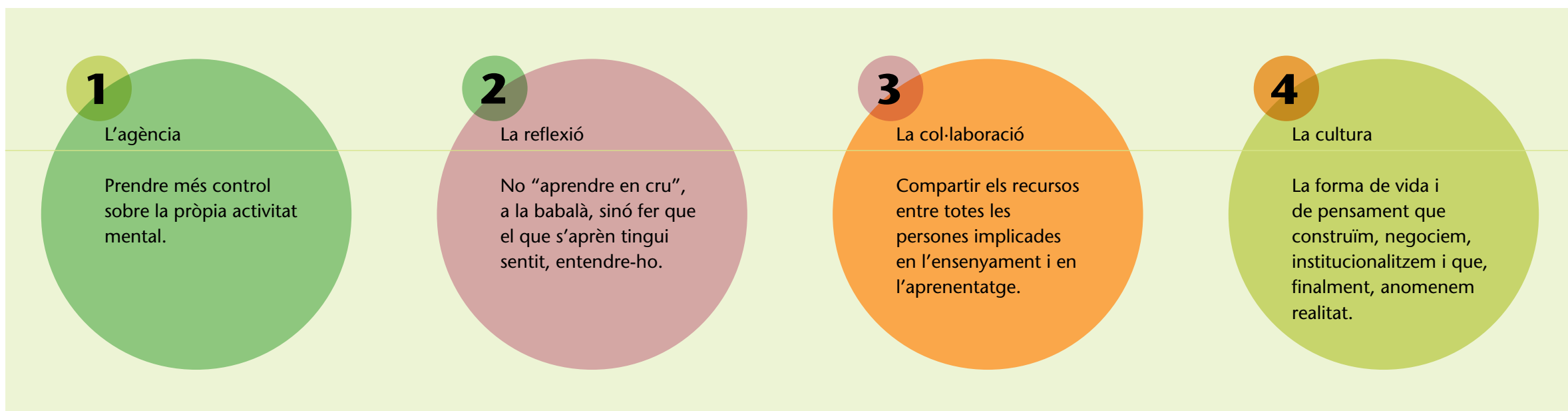
- Ajudar l'alumnat a ser més conscient dels riscos i de les amenaces que el progrés tècnic i econòmic suposa per a la vida de les plantes, dels animals i dels éssers humans.
- Desenvolupar un sentit moral i de justícia global a favor dels empobrits.

L'escola ha de contribuir a formar persones amb caràcters profundament democràtics (basats en actituds de respecte radical cap a l'*altre*), obertes intel·lectualment i, sobretot, obertes de cor i des de les seves actituds<sup>46</sup>.

Perquè els alumnes i les alumnes puguin assolir aquesta visió panoràmica i passin de ser consumidors passius a constructors actius del coneixement, Bruner<sup>47</sup>, des de la Psicologia Cultural, proposa treballar sobre quatre idees: l'agència, la reflexió, la col·laboració i la cultura:

La intervenció educativa, vista així, ha de basar-se en el "compromís dialògic", és a dir, en l'autoreflexió i en el diàleg. No n'hi ha prou que nois i noies aprenguin una relació de dades i de fets i descriguin esdeveniments. Cal un autoconeixement i una reflexió crítica que els permeti descobrir les connexions entre els fets, les seves causes i les seves conseqüències.

En aquest sentit, l'educació estimula a actuar per via del coneixement i de la consciència, col·laborant i dialogant amb els altres, construint una "cultura" participativa, una autèntica comunitat educativa. Aquest tipus de coneixement –que es podria anomenar *coneixement ètic*– serà el que contribuirà a una cultura global solidària i el que posarà les bases per a un mestissatge humanitzador<sup>48</sup>.



.....  
46. Pérez Tapias (2000).  
47. Bruner (2000).

.....  
48. Fernández Tapias (2000).



## Suggeriments per a la reflexió | 8

La societat actual sembla que no fomenta gaire ni l'actitud reflexiva ni la corresponsabilitat.

1. Quines raons creieu que expliquen aquesta omissió?
2. Quines poden ser les aportacions de l'escola per fomentar aquest enfocament?



## Una mirada dialògica

Les persones ens entenem i ens desenvolupem a través de la comunicació i de la interacció. El corrent comunicatiu proposa adoptar una actitud dialògica perquè, a través del diàleg, realitzem projectes democràtics, justos i solidaris per construir una societat de ciutadans i ciutadanes reflexius, en un món veritablement humà.

Per a molts autors com Freire, l'actitud dialògica forma part de la naturalesa humana i de la democràcia, i conforma la base per a una educació crítica de la curiositat.

## Dialogicitat i comprensió empàtica i compromesa

**L'APRENTATGE DE LA COMPENSIÓ** ha de desenvolupar un paper fonamental en l'aprenentatge democràtic.

MORIN, 2001

Perquè el diàleg flueixi cal que els participants es reconeixin recíprocament com a persones, com a subjectes i interlocutors vàlids. No obstant això, una bona comunicació reclama, alhora,

comprensió i ensenyament. En aquest sentit, Morin<sup>49</sup> diferencia dos tipus de comprensions:

1. La *comprensió intel·lectual* o objectiva: té a veure amb el saber i amb l'explicació objectiva dels fets.
2. La *comprensió humana intersubjectiva*: ens permet comprendre als altres més enllà de l'explicació objectiva. Té a veure amb l'*empatia*, amb identificar en mi allò que li ocorre a un altre. És, per tant, un procés d'identificació i de projecció subjectiva que requereix obertura, simpatia, generositat i emoció compromesa.

L'educació per a la ciutadania global promou una *comprensió intersubjectiva* que faci més humanes les nostres relacions. Es tracta de comprendre els nostres congèneres, però no d'una manera simplificada (en allò que no fan bé o que no ens agrada), sinó des de tota la seva complexitat. Per això, aquesta educació aspira a una *ètica de la comprensió*: "Si sabem comprendre abans de condemnar, estarem en el camí de la humanització de les relacions"<sup>50</sup>. En l'aprenentatge democràtic, la comprensió té un paper fonamental<sup>51</sup>. D'una banda, l'escola ha d'ajudar els estudiants i les estudiants a desenvolupar una actitud dialògica que afavoreixi una comprensió humana (o empàtica) i que els permeti ubicar-se en el món d'una manera responsable i compromesa. De l'altra, els centres han d'esforçar-se per convertir-se en un *laboratori de vida democràtica*<sup>52</sup> i fer de la classe el lloc on s'aprèn a argumentar, a establir les normes d'una discussió, a prendre consciència de les necessitats dels altres, a comprendre, a escoltar i a respectar les veus minoritàries i marginades.

•••

**L'educació per a la ciutadania global promou una *comprensió intersubjectiva* que faci més humanes les nostres relacions.**

.....  
49. Morin (2001).  
50. (*Ibid.*).  
51. (*Ibid.*).  
52. (*Ibid.*).

## Diàleg igualitari i justícia social

Jürgen Habermas<sup>53</sup> afirma que per aconseguir l'entesa s'ha de posar l'accent en el diàleg igualitari. Aquest diàleg igualitari es caracteritza per:

- a) Ser intersubjectiu: no pensa en un sol individu sinó en la suma de tots. Busca l'acord, les afirmacions o les normes que comparteix tothom.
- b) Tenir un fonament racional: busca l'entesa a partir de les crítiques i de les propostes que fan totes les persones implicades, de manera que es poden crear acords a partir dels millors arguments.

### Per saber-ne més...

**Segons Habermas hi ha dos tipus de diàleg:**

1. El diàleg que s'imposa, el diàleg que tracta l'altre estratègicament, com si fos un mitjà per assolir els propis fins.
2. El diàleg igualitari, que és sincer i tracta l'interlocutor com a persona valuosa en si mateixa, amb la qual hom es vol entendre. Aquest diàleg busca un acord que acontenti interessos universalitzables, és a dir, compartits per tots.

Una situació ideal de conversa requereix tenir presents els valors democràtics emancipadors ("igualtat", "llibertat" i "justícia") i una comunicació que es desenvolupi en situacions simètriques.

.....  
53. Habermas (1987, 2000 i 2002).

L'educació per a la ciutadania global demana accions educatives que promoguin i apliquin els valors del discurs igualitari, és a dir, que encarin els problemes que ens afecten amb un enfocament comunicatiu i dialògic. Per això ha de tenir presents les aportacions de cada participant i fomentar, alhora, la responsabilitat conjunta, el respecte mutu, la igualtat, la llibertat i la dignitat humana. Els estudiants i les estudiants han de ser capaços de reconèixer la realitat i fer-ne una valoració ètica i moral.

•••

**L'educació per a la ciutadania global demana accions educatives que promoguin i apliquin els valors del discurs igualitari.**

## Per saber-ne més...

**Habermas diu que el discurs té un component racional i un component de recerca de la veritat en cooperació.**

- a) D'una banda, una cosa és veritat perquè hi ha motius (racionals) que ho evidencien.
- b) De l'altra, hi ha una comunitat que comparteix aquests motius i els accepta (veritat en cooperació). En aquest sentit, Ortega y Gasset assenyalava que: "La veritat integral només s'obté articulant el que l'altre veu amb el que jo veig"<sup>54</sup>. Habermas afegeix, a més a més, la perspectiva ètica i de justícia social, perquè el que es busca és millorar la vida dels individus.

.....  
54. A Rojo (2005).



En una societat democràtica tothom ha de tenir assumits les normes i els valors i ha d'expressar la racionalitat, la llibertat, el respecte i la solidaritat amb els altres. Per això, tal com proposa el document *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*<sup>55</sup>, cal que nens, nenes i joves aprenguin que una societat democràtica s'hauria de construir sobre la base del diàleg, que és el principal instrument de consensos i acords.

## Concepció comunicativa de l'aprenentatge

Una educació per a la ciutadania global necessita:

- Recuperar el discurs dels valors en l'educació per promoure una educació integral en contrast amb la visió tecnocràtica, que emfatitza la neutralitat del saber.
- Construir una perspectiva comunitària.

Aquest darrer punt suposa concebre les escoles com a comunitats d'aprenentatge o comunitats socialment crítiques on es desenvolupen estructures de participació i currículums més democràtics i emancipadors<sup>56</sup>. En aquestes comunitats d'aprenentatge, els professors i les professores no són mers executors de programes que uns "experts" han desenvolupat, sinó que ells mateixos participen i desenvolupen el currículum. Impulsen processos d'autoreflexió crítica a l'interior de l'escola de manera que aquesta es converteix en una comunitat crítica d'investigació-acció. Aquesta comunitat autocrítica usa la comunicació com a mitjà per desenvolupar una experiència compartida: per mitjà del llenguatge, analitza críticament l'experiència per convertir-la en discurs i, així (re)fer i (re)construir la cultura.



**La comunitat autocrítica usa la comunicació com a mitjà per desenvolupar una experiència compartida.**

.....  
55. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación (2004).  
56. Carr i Kemmis (1988).



## Suggeriments per a la reflexió | 9

1. Indiqueu quines actuacions a l'escola ajuden a incentivar una comprensió basada en el diàleg i en l'empatia.
2. Creieu que n'hi ha prou, amb aquestes pràctiques? Què més es podria suggerir?
3. Com podem possibilitar el diàleg i l'empatia en el quefer quotidià de la nostra pràctica docent?





## 5 Una mirada transformadora: per a una educació de la humanitat (d'allò humà)

L'educació per a la ciutadania global ha d'aportar una mirada transformadora que ajudi a veure l'educació com una possibilitat de canvi del nostre món a favor del desenvolupament "real" dels drets humans, de la igualtat de gènere o de la democràcia participativa arreu del món.

### A favor de la civilització globalitzada

**NO HI HA HAGUT MAI UNA CAUSA TAN GRAN,** *tan noble, tan necessària com la causa de la humanitat.*

AMIN MAALOUF, 2005

La globalització econòmica està propiciant, cada vegada més, un nombre més elevat de persones excloses, considerades "no necessàries": el progrés les aparta, l'economia creix sense que hi contribueixin i les eleccions democràtiques se celebren sense la seva participació.

D'altra banda, és cert que el desenvolupament tècnic i econòmic (basat en la ciència, en la tècnica, en la indústria, en el capitalisme) implica progressos científics, tècnics, mèdics i socials; però també comporta la destrucció de la biosfera, la destrucció cultural, noves desigualtats o noves servituds que substitueixen els "antics sotmetiments". A més, aquest desenvolupament con-



temporani ignora allò que no és quantificable: la vida, el patiment, l'alegria, l'amor, la solidaritat, les qualitats del medi, les qualitats de la vida, les riqueses humanes no calculables, els tressors culturals, els coneixements tradicionals, l'art de la vida, la saviesa de les cultures<sup>57</sup>...

## Per saber-ne més...

### L'antropolítica

Autors com E. Morin (2005), que no estan d'acord amb l'actual model, proposen "trencar amb el desenvolupament" i regenerar el progrés per aconseguir que sigui humà. Es tracta de substituir la noció de "desenvolupament" per la d'una **política de la humanitat** (antropolítica) amb la missió urgent de solidaritzar el planeta.

Una **política de la humanitat** també hauria de gestionar de manera solidària i sostenible els recursos naturals (l'aigua, els recursos petrolers...). A més a més, s'endegaria una "política de civilització" amb l'objectiu de desenvolupar allò en què ha excel·lit la civilització occidental, bandejar el pitjor que ha generat i l'actuació, amb altres civilitzacions, tot integrant les aportacions fonamentals d'Orient i del Sud.

Aquesta política es dirigiria a una societat-món amb l'objectiu de resoldre els problemes vitals del planeta i de crear un gran civisme i una pacificació planetària. Per començar-la, però, cal canviar el nostre pensament egocèntric i individualista i adoptar una major comprensió i compassió per l'altre.

.....  
57. Morin, (2005).

A més a més, també implica un canvi radical dels sistemes d'educació, de manera que fomentin aquesta nova ciutadania i pacificació planetària.

Tot això, avui, ens sembla impossible. Tanmateix, la història és plena d'episodis que semblaven improbables i que, en moments de desesperació, van esdevenir reals. Per això és necessari mantenir l'esperança en la desesperació, emfatitza Morin<sup>58</sup>.

L'educació per a la ciutadania global proposa que ningú se senti exclòs. Així, tothom hauria d'incloure, en allò que considera identitari, un nou element: el sentiment de pertànyer, també, a l'aventura humana, a la comunitat global<sup>59</sup>.

En aquest sentit, aquesta proposta educativa ha d'ajudar els més joves a avançar cap a un civisme planetari del desenvolupament d'allò humà que tingui present, sobretot, el dret a una vida digna. És a dir:

- Atendre les qualitats de l'existència: l'autoestima, el patiment, l'alegria, l'amor, el conflicte.
- La solidaritat.
- Les qualitats del medi.
- Les qualitats de la vida: els drets humans, la pau, la responsabilitat individual, la cultura humanista, la democràcia.

Per ensenyar en aquesta direcció, l'escola ha d'ajudar a construir una lectura crítica i interconnectada del món, i ha d'educar per a la solidaritat i la justícia.

•••  
**L'escola ha d'ajudar a construir una lectura crítica i interconnectada del món, i ha d'educar per a la solidaritat i la justícia.**

.....  
58. Morin (2005).  
59. Maalouf (2005).

## Lectura crítica, justícia i solidaritat: ensenyar a llegir el món i a conscienciar a l'escola

**UNA EDUCACIÓ AMB SENTIT EDUCA PROTAGONISTES**, éssers per als quals totes i cada una de les activitats, tots i cada un dels conceptes, tots i cada un dels projectes, signifiquen alguna cosa per a la seva vida.

GUTIÉRREZ PÉREZ, 2003

Freire deia que *la lectura de la paraula i la lectura del món* van unides perquè, en el fons, l'educació crítica i emancipadora implica capacitar les persones més joves perquè puguin (re)construir la seva realitat cultural i social a partir de la pròpia experiència d'una forma contrastada, menys esbiaixada.

L'escola té l'opció de silenciar els estudiants o bé de fer-los ciutadans i ciutadanes crítics i actius. Una educació emancipadora busca educar ciutadans i ciutadanes responsables a partir de les seves experiències, dels seus problemes i les seves necessitats, de les seves veus; ajudar-los a observar, a descobrir i interpretar críticament els diferents contextos a través dels quals desenvolupen la seva vida<sup>60</sup>. Es tracta que la pràctica escolar sigui significativa, tingui sentit i esperoni a comprometre's.

Els centres escolars són un espai on es poden generar canvis que impliquin una transformació social. Tot i que no estan generalitzades, ja hi ha experiències que desenvolupen la capacitat de recerca i de significació, d'interpretació crítica dins d'un procés dialògic, i que promouen canvis per fer un currículum més participatiu i una escola més democràtica.

•••

**Es tracta que la pràctica escolar sigui significativa, tingui sentit i esperoni a comprometre's.**

.....  
60. Freire i Macedo (1989).



## Suggeriments per a la reflexió | 10

1. A quins reptes us enfronteu durant la vostra pràctica diària per fer dels alumnes ciutadans i ciutadanes crítics, compromesos i responsables?
2. Quines oportunitats identifiqueu en el vostre centre que puguin ajudar a generar canvis cap a una educació per a la ciutadania global?



# Pràctiques escolars i educació per a la ciutadania global





# Pot ser neutral l'educació?

**ÉS IMPOSSIBLE ROMANDRE AL MÓN APOLÍTICAMENT.** *Sempre hi ha valoració, comparació; sempre hi ha elecció que demana decisió, ruptura, i tot plegat té a veure amb la manera de ser i estar en el món, que és una forma profundament política.*

PAULO FREIRE<sup>1</sup>

Algunes concepcions de l'educació defensen una pràctica educativa neutral i apolítica, sense compromís ètic i social. No obstant això, plantejar l'escola com a constructora d'una ciutadania amb capacitat per generar alternatives d'accions implica un compromís de l'escola amb l'entorn i amb la comunitat global.

Freire –i també els que defensen el seu llegat pedagògic– parla de **la naturalesa política de l'educació**, atès que som éssers necessàriament ètics i polítics en la mesura que constantment hem de prendre decisions. Aquest pedagog brasiler va promoure la idea de l'educació com a instrument d'allibe-



**Plantejar l'escola com a constructora d'una ciutadania amb capacitar per generar alternatives d'accions implica un compromís de l'escola amb l'entorn i amb la comunitat global.**

.....  
1. Freire a Fuoss (2004).

ració; una educació vinculada a la conformació d'un ordre social més just i humà. Educadors i estudiants col·laboren, a través d'una relació dialògica, per comprendre el món a partir de les seves pròpies existències, experiències, necessitats, circumstàncies i dels seus desitjos.

Ni els professors ni les professores poden assumir una actitud neutral, ni l'acció educativa ho és, com tampoc ho són les seves institucions. Les escoles no només promouen l'aprenentatge, sinó que "es preocupen d'esperonar un cert tipus d'aprenentatge humà"<sup>2</sup>. Les escoles introdueixen i legitimen formes d'autoritat, de coneixement, de regulació moral i interpreten el passat, el present i el futur per tal de transmetre'l a l'alumnat. La tasca de decidir què s'ensenyava es vincula a una visió de la naturalesa humana, de l'individu, de la societat i de les finalitats que imaginem que ha de tenir l'educació.

Tot i que les orientacions i les ideologies no se solen explicitar en els programes escolars, Eisner assenyalava que formen part de la realitat educativa i que estan presents en les metàfores que fem per descriure els objectius i els processos que idealitzem<sup>3</sup>.

Hi ha, a més a més, un altre element, advertit per Chomsky: l'autocensura que comencem a adquirir de petits, justament a través de la socialització, i en la qual l'educació té un paper rellevant.

**L'OBJECTIU ÉS PROMOURE L'OBEDIÈNCIA** *en substitució del pensament independent. L'escola funciona com un mecanisme més d'aquesta socialització i la seva finalitat és evitar que la gent es faci preguntes importants sobre les qüestions importants que els afecten directament a ells o a les altres persones.*

NOAM CHOMSKY, 2003

.....  
2. Eisner (1998).  
3. (Ibid.).

Per això cal plantejar un debat sobre els valors, les idees i els ideals que han d'orientar les escoles:

- Els objectius i continguts que s'ensenyen han de respondre, únicament, als requeriments del mercat?
- Si l'educació, tal com s'ha reconegut des de diversos àmbits, és un dels instruments més poderosos per al canvi, ha de tenir una responsabilitat més específica en la construcció d'un món més just i solidari?

Autors com Dewey defensen que l'escola hauria de promoure el pensament autònom i motivar els alumnes i les alumnes a estudiar i a investigar perquè puguin descobrir la veritat per si sols.

Una ciutadania participativa, activa i responsable no pot ser el resultat d'una eficàcia tècnica<sup>4</sup>. Cal una intenció i una aposta pedagògica per tal de relacionar el coneixement, la imaginació i la possibilitat de millorar les coses davant de la inacció. La pedagogia, entesa així, va més enllà d'una lectura passiva, mercantilista i tecnicista de la realitat, aparentment neutral i despolititzada però que, no obstant, adoctrina en el conformisme davant del "capitalisme extrem"<sup>5</sup>, de l'individualisme, del consumisme i de la utilitat econòmica i tecnològica.

.....  
4. Giroux (2001).  
5. Touraine (2005).



## Suggeriments per a la reflexió | 11

1. Què penseu sobre l'afirmació de Freire que l'educació no és mai neutral?
2. Compartiu l'opinió de Chomsky quan diu que l'escola autocensura alguns debats sobre temes que produeixen tensió en la societat? Busqueu exemples per justificar les vostres respostes.
3. Si heu contestat afirmativament a la pregunta anterior, quina creieu que és la raó d'aquesta autocensura i quines conseqüències té?



## Tres enfocaments educatius

Les escoles no viuen aïllades de la resta de la societat, sinó que estan impregnades d'actituds col·lectives que es reflecteixen en la seva acció i organització (Freire). Són, per tant, espais on es reproduïxen regles i relacions humanes, i on el currículum revela patrons educatius sobre la societat, el coneixement, la vida a l'aula o sobre què vol dir participar.

El quefer diari de l'escola genera experiències i pràctiques educatives que reflecteixen diferents maneres de concebre el coneixement, la feina d'educadors i d'estudiants i les finalitats i els valors educatius que es persegueixen. Algunes responen al context dominant de primacia dels valors del mercat però n'hi ha d'altres que responen a lògiques que clamen per una societat més justa, solidària i humanista que l'escola també pot impulsar<sup>6</sup>. Analitzant les diverses perspectives, i basant-nos en Carr i Kemmis<sup>7</sup>, hem identificat tres enfocaments o marcs de comprensió de l'activitat escolar:

•••

**Les escoles no viuen aïllades de la resta de la societat, sinó que estan impregnades d'actituds col·lectives que es reflecteixen en la seva acció i organització (Freire).**

### Enfocament tècnico-instrumental o tecnocràtic:

La seva pràctica consisteix en un conjunt de mitjans que han d'assolir una finalitat definida. La destresa del professorat radica en el fet de dissenyar un conjunt de mitjans i de tècniques per a què l'alumnat assoleixi uns resultats d'aprenentatge previstos. En aquest enfocament, l'educació és concebuda com un ofici rutinari.

.....  
6. Imbernón (2002).

7. Carr i Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1993, 1996), Carr (1990, 1993 i 1996).

### Enfocament pràctico-moral o significatiu:

Concep l'educació com un procés o una activitat complexa (no pas com un producte concret). La classe i allò que hi passa li donen un caràcter obert, indeterminat. La destresa professional suposa una deliberació pràctica i unes intervencions prudentes en la vida de l'aula. Aquest enfocament implica una dimensió moral que l'anterior no contempla.

### Enfocament crítico-comunicatiu o dialògic:

Té en compte alguns aspectes anteriors i n'incorpora de nous<sup>8</sup>:

- a) que les activitats educatives es desenvolupen en un moment històric concret, amb una visió de futur del lloc on es vol arribar (perspectiva històrica);
- b) que l'educació no és només un desenvolupament individual, sinó que té conseqüències socials (perspectiva social);
- c) que l'educació és política perquè afecta les oportunitats de qui hi intervé;
- d) que els actes educatius són problemàtics, des del punt de vista tècnic i pels seus propòsits socials, per la manera de promoure les relacions entre les persones que hi participen o pel tipus de coneixement que construeixen.

.....  
8. Carr i Kemmis (1988).

Cada enfocament conforma un context des del qual socialitzem a través de la transmissió de coneixements, habilitats, valors i actituds. No obstant això, les pràctiques escolars són complexes i heterogènies i no responen a un únic codi, de manera que, sovint, els tres enfocaments convergeixen, conviuen i són presents a l'aula en contínua tensió.

Tot i que no es tracta de simplificar i de pensar que unes pràctiques són les correctes i les altres no, el cert és que el que predomina en les accions educatives<sup>9</sup> són enfocaments com el tècnic. Des del punt de vista de l'educació per a la ciutadania global, per tal que l'educació pugui contribuir a la construcció d'una societat justa i racional, cal potenciar l'enfocament crític. L'objectiu és que es puguin desenvolupar diverses accions educatives (amb enfocaments tècnics i pràctics) en un context en què predomini l'enfocament crític-comunicatiu. O, el que és el mateix, que la dimensió tècnico/instrumental i la pràctico/moral es tractin des d'una reformulació crítica i democràtica.

## Dimensions de les pràctiques educatives

Proposem conèixer els tres enfocaments amb l'objectiu de poder analitzar quines finalitats i quins valors promouen, quin tipus de ciutadans i ciutadanes ajuden a formar i quin tipus d'enfocament predomina en la nostra pràctica. Tractarem cada enfocament a partir de quatre dimensions: concepció del coneixement, comunicació a l'aula, concepció de docents i estudiants i organització i participació.

.....  
9. Ferrada (2001).





# Pràctica educativa tècnica o tecnocràtica

Bon dia. Avui estudiarem els tipus de plantes.



Mireu! Què li ha passat, a l'arbre?



Veig que s'ha trencat una canonada d'aigua.



Però, per què ha caigut l'arbre?



Segurament, la humitat, originada per la fuga d'aigua, ha estovat la terra que sostenia les arrels de l'arbre, i ha fet que perdés el seu suport natural.

És una llàstima. Heu de saber que els arbres tenen un paper molt important en la vida de les nostres ciutats: redueixen la temperatura i el consum d'energia, la contaminació atmosfèrica, el soroll i proporcionen hàbitats per a les espècies silvestres.



Bé, anem al tema que ens toca avui. "Tema 5, pàgina 67: Els tipus de plantes. Si tenim en compte el tronc, podem classificar les plantes en tres grups: herbes, matolls..."



La pràctica educativa tècnica té l'origen en allò que Aristòtil anomenava *poiesis* o acció regida per unes regles. Aquesta pràctica es fonamenta en la *teoria del coneixement*, que diu que

el saber és objectiu i neutre i que l'ensenyament ha de garantir la seva transmissió i aprehensió per part de l'alumnat.

En la pràctica tècnica el valor de l'ensenyament es mesura segons la correspondència que hi ha entre els objectius establerts i els resultats obtinguts. Com més relació hi hagi més efectiva es considera la pràctica.

El contingut de l'ensenyament i de la pràctica educativa ve marcat per un model preestablert, basat en el *model d'objectius*<sup>10</sup>. El currículum, els plans d'estudi i els llibres de text defineixen els objectius de cada disciplina i de cada àmbit (cognitiu, afectiu, psicomotriu, etc.), i la pedagogia està pensada per capacitar l'alumnat en el domini d'habilitats i formes específiques per a la seva comprensió.

Una escola tancada i la seva organització jeràrquica són la garantia eficaç per a l'assoliment d'aquestes finalitats.

•••

**La pràctica tècnica es fonamenta en que el saber és objectiu i neutre i que l'ensenyament ha de garantir la seva transmissió.**

.....  
10. Stenhouse (1991).

## **Concepció tècnico-instrumental del coneixement: el paper del llibre de text**

**APRENDRE VOL DIR APRENDRE EL QUE JA ESTÀ INCORPORAT als llibres i als caps dels més grans. D'altra banda, allò que s'ensenya és pensat essencialment com un fet estàtic. S'ensenya com un producte acabat.**

DEWEY, 2004

Per a la pràctica tècnica i academicista, el coneixement és objectiu: és quelcom que està *allà a fora*, definit prèviament, neutre, independent i descontextualitzat. El seu ensenyament consisteix en la transmissió, per part del professorat, d'aquest saber acordat anteriorment, per tal que els alumnes i les alumnes el reproduïxin (model educatiu reproductor). Els estudiants han d'acceptar aquest coneixement, guanyar-se'l i, finalment, sotmetre'l a un control a través d'exàmens.

Aquest saber objectiu representa "allò" que s'ha d'ensenyar i que es troba en els plans d'estudi, en els programes, en el currículum oficial i en els textos.

En aquest context, la sobresaturació de la feina dels docents ha convertit el llibre de text en una eina imprescindible que els atorga "seguretat" sobre el saber i "control" sobre l'aprenentatge<sup>11</sup>.

El llibre proporciona el coneixement parcel·lat per àmbits i assignatures i permet el control tècnic de l'ensenyament i de l'aprenentatge per part dels mestres.

•••

**La sobresaturació de la feina dels docents ha convertit el llibre de text en una eina imprescindible que els atorga "seguretat" sobre el saber i "control" sobre l'aprenentatge.**

.....  
11. Apple (1994).

No obstant això, els llibres de text no només són un suport d'informació, sinó també, una manera d'entendre el currículum. Des d'un llenguatge impersonal i fred, el llibre destaca temes i idees que "es consideren" importants (com si fossin coses naturals i neutrals) mentre que d'altres en queden excloses. El manual és un mode de transmetre, tàcitament, la ideologia d'un *currículum tipus col·lecció* (vegeu el següent *Per saber-ne més...*) en què s'ordena el coneixement, es proporcionen criteris, es rebutja la incertesa i es promou el treball individualista i la competència<sup>12</sup>.

## Per saber-ne més...

### Segons Bernstein, hi ha dos tipus de models curriculars:

Codi escolar de col·lecció o puzzle: el currículum estableix una *classificació forta* entre àrees de coneixement que es compartimenten i queden aïllades. El currículum de tipus col·lecció suposa una organització rígida i jeràrquica.

Codi escolar integrat: el currículum parteix d'una *classificació dèbil* entre les àrees de coneixement que permet una relació més fluïda entre continguts. Estudiants i professorat poden decidir sobre el currículum, un fet que implica una organització més flexible i que permet la relació entre docents de distintes disciplines.

Malgrat tot, la solució no és prescindir dels llibres de text. És

.....  
12. Bernstein (1990).

evident que la transmissió de cultura i de coneixements vol uns materials de suport i el manual pot ser una guia que n'asseguri uns mínims. El problema apareix quan l'educació es converteix en una simple transmissió i el llibre és l'únic instrument d'ensenyament.

La introducció d'altres mitjans i suports és una alternativa, sense perdre de vista que els continguts són tan importants com la seva presentació: si els mitjans que escollim només busquen finalitats mimètiques o memorístiques i no afavoreixen la reflexió i la comprensió, continuarem perpetuant un model reproductor.

## Per saber-ne més...

Apple<sup>13</sup> va calcular que els estudiants dels EUA passaven el 75% del seu temps a l'aula fent alguna activitat relacionada amb el llibre de text. Es creu que a l'Estat espanyol la xifra podria ser similar.

El qualsevol cas, cal mantenir-se alerta perquè sovint els llibres transmeten conceptes esbiaixats. En aquest sentit, Ecologistes en Acció va elaborar un estudi<sup>14</sup> sobre el tractament del medi ambient en els llibres de text. L'estudi evidenciava, entre altres coses, que els llibres no mencionaven conceptes com ara sostenibilitat o insostenibilitat, que ocultaven la gravetat de la crisi ecològica i social i que no feien referència als límits del model econòmic i social actual. Per contra, els llibres analitzats representen en excés activitats insostenibles (producció, guerra, construcció de grans infraestructures) i relacionen benestar i creixement econòmic. Aquests missatges legítims, tàcitament, un model de *capitalisme extrem* que està provocant la destrucció del medi ambient.

.....  
13. Apple (1989).  
14. Ecologistas en Acción (2006).

## Comunicació tècnico-instrumental a l'aula: interacció IRA

Una educació fonamentada en la transmissió constreny l'aprenentatge a uns resultats previsibles que el professorat ja coneix per avançat. La pràctica tècnica fomenta una comunicació basada en monòlegs del professor o professora i suposa una estructura tripartita d'intercanvi: Iniciació-Resposta-Avaluació (IRA)



Alguns dels avantatges d'aquesta pauta comunicativa, en la lliçó o en el recitat, són les següents<sup>15</sup>:

- els participants estan més atents al contingut que als procediments,
- permet un cert control per part del professorat,
- assegura la transmissió de tots els continguts previstos,
- ofereix exercicis per tal d'assolir un cert domini de les dades exigides.

.....  
15. Westbury, a Barnes (1994).

Entre els desavantatges per a l'alumnat assenyalarem els següents<sup>16</sup>:

- no s'estimula una línia de pensament pròpia ni d'argumentació,
- hi ha poques oportunitats per donar un sentit propi i coherent a allò que s'ensenya,
- hi haurà dificultats per consolidar la comprensió.

El model es fonamenta en la "resposta correcta", de manera que no hi ha una veritable interacció entre el professorat i els estudiants o entre els mateixos estudiants. En aquest model, l'èxit o el fracàs de l'alumne i de l'alumna se circumscriu a les seves habilitats mentals o al seu coeficient intel·lectual.

D'altra banda, cal reconèixer que les activitats memorístiques o de repetició poden ser molt útils en alguns camps i en alguns moments de determinades activitats (algoritmes, repeticions de fets, etc.). El problema es dona quan tot l'aprenentatge queda reduït a una acumulació d'informació i s'obvia el factor essencial de l'educació: la comprensió<sup>17</sup>.

## Concepció de docents i estudiants en l'enfocament tècnic

Aquest model considera que el professorat té el coneixement i és l'executor dels materials curriculars i dels llibres de text que elaboren els experts externs (o equips d'investigació pedagògica).

Els alumnes i les alumnes es consideren "àmfores per omplir": són receptors i reproductors d'aquests coneixements. L'acció d'aprendre comporta la capacitat d'acceptar i assimilar indivi-

.....  
16. Mercer (1997).  
17. Cazden (1991).

dualment una informació determinada i de respondre correctament. La lliçó es pot considerar un comunicat, una lectura lineal que no permet imaginar, indagar o criticar.

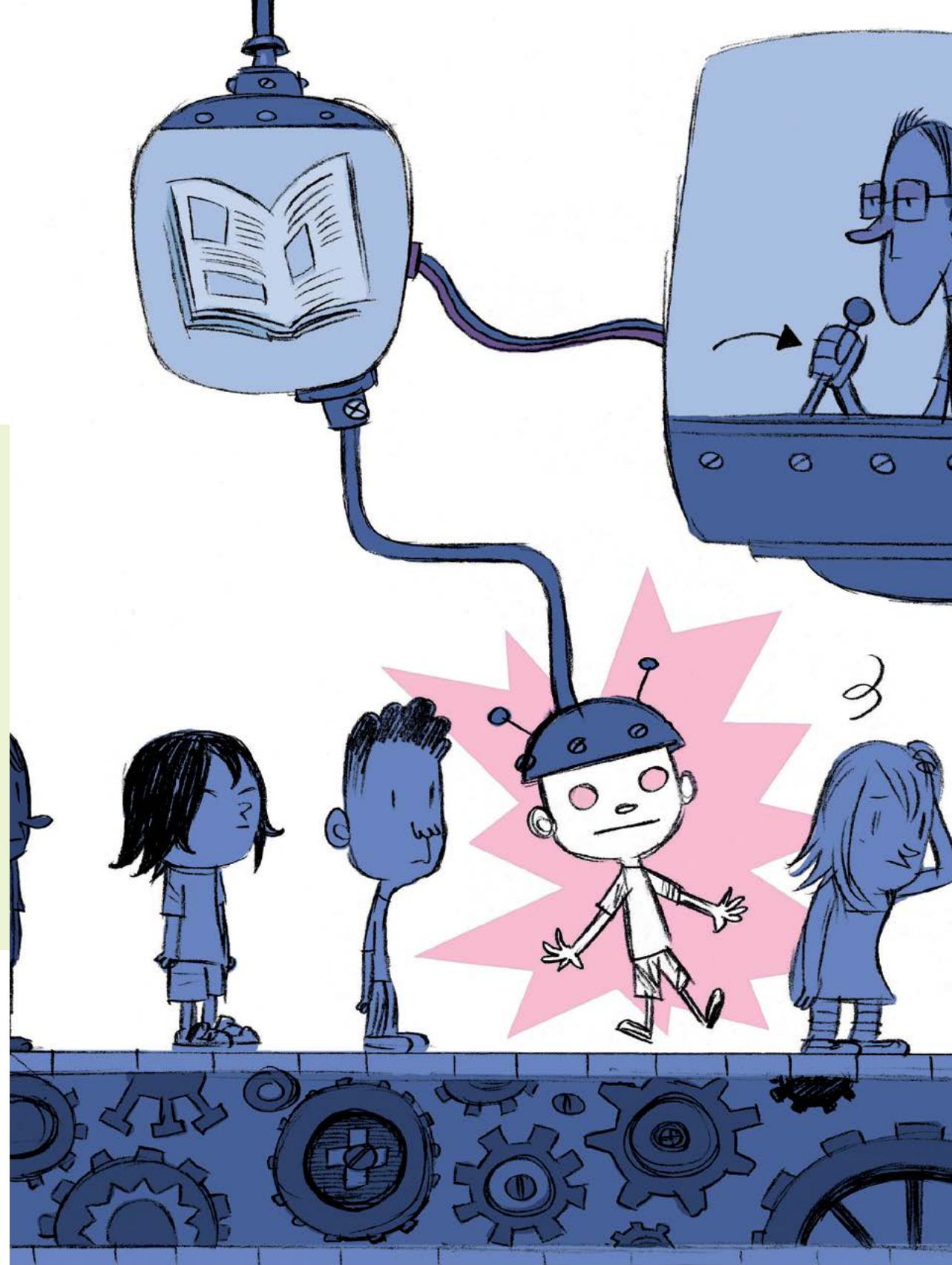
La destresa dels mestres i de les mestres és similar a la dels operaris<sup>18</sup> que apliquen la tècnica més adequada perquè els seus deixebles aconseguixin el resultat esperat.

## Per saber-ne més...

Una observació feta per Lemke<sup>19</sup> sobre la comunicació a les classes de ciències de batxillerat va demostrar la manca de diàleg i d'interacció entre els estudiants. Tot i les bones qualificacions en les proves estandarditzades, a l'aula no hi havia comunicació real, ni humor, ni acoloriment emocional. Els alumnes i les alumnes no aprenien a interessar-se per la ciència ni a gaudir-ne, només estaven aprenent a seguir instruccions i a fer allò que se'ls deia. La "visió" del professor era la predominant i fins i tot exclouia la dels alumnes.

.....  
18. Apple (1994), Elliott (1997:304).

19. Lemke (1997:89).



Quant a l'ensenyament-aprenentatge, aquesta pràctica tendeix a tractar de la mateixa manera tothom que hi participa:

- S'ofereixen productes acabats, de format estàndard, que tracten tot l'alumnat de manera uniforme, sense tenir en compte la seva diversitat: històries personals, experiències, pràctiques lingüístiques, culturals, talents, etc.
- Les activitats proposades (tipus "sessions o activitats de pupitre") consisteixen en preguntes-respostes individuals i homogènies que sobretot fomenten l'individualisme i la competència entre els estudiants.
- El seguiment de la progressió dels alumnes i de les alumnes, tot i ser exhaustiu i a vegades minuciós, es basa en resultats de treball que s'adeqüen a aquest producte estàndard i comú.
- Els problemes que poden sorgir durant la pràctica de l'ensenyament-aprenentatge només es consideren tècnics i, per tant, tenen solucions generalitzables a tots els casos: si un nen o una nena té problemes a l'hora de llegir s'haurà de buscar un tipus de material de lectura més adequat i dedicar-li un temps d'atenció individualitzada.

Per acabar, la sobrecàrrega de feina treu temps al professorat a l'hora de dedicar-se a la tasca eminentment pedagògica d'adaptar el currículum a la realitat de l'aula, així com al seu propi desenvolupament professional. Tot plegat origina un *sistema de baixa confiança* que fa que els docents depenguin més del llibre de text i del currículum i, per tant, també de l'expert extern. Per això, alguns autors consideren que aquests mestres més que "generadors de coneixements" s'han convertit en els seus usuaris<sup>20</sup>.

.....  
20. Elliott (1997).

## L'organització tècnico-instrumental: la cultura del rol

En aquesta pràctica, la vida escolar s'organitza a l'entorn d'experts en el currículum, en la instrucció i en l'avaluació. Els professors i les professores queden exclosos del procés de deliberació i de reflexió, i també de la naturalesa de la pedagogia, i el conjunt d'estudiants aprèn a través de les mateixes tècniques i materials.

Amb això, més que afavorir la construcció del coneixement, es contribueix al seu consum.

L'organització que acompanya aquest model és burocràtica, basada en decisions jerarquitzades i en la recerca de *la racionalització*. Per això es fomenta una clara separació de rols en els quals cada actor té un paper ben definit:

- Persones expertes dissenyen i planifiquen el coneixement des de fora.
- Els mestres i les mestres el transmeten.
- Els alumnes i les alumnes l'aprenen.
- La direcció vetlla per una bona gestió.
- La família s'encarrega d'*educar per a la vida*.
- L'escola educa per gestionar la cultura i el desenvolupament professional.

El paper de l'administració és el del control normatiu i burocràtic dels processos. A través d'equips de gestió, planificació i assessoria curricular, posa en marxa *un tipus de tecnologia de l'ensenyament* que les escoles han de plasmar en els plans anuals del centre, en la memòria anual i en instruments d'avaluació bastant minuciosos. L'administració promou centres estandaritzats on el més important és el seguiment de la seva evolució per tal d'assolir els preceptes que han marcat els patrons de

l'OCDE<sup>21</sup>. Aquest fet genera dissenys curriculars competitius que permeten contrastar sabers entre països industrialitzats però, en canvi, redueixen l'aprenentatge a dades que només s'han de comprovar, obviant-ne, sovint, les finalitats.

D'altra banda, la direcció es considera representant de l'administració i, amb el suport de la inspecció, vetlla per una bona gestió de l'eficàcia d'aquesta "tecnologia".

En aquest context, els professors i les professores, que per manca de temps es limiten a ser tècnics de la seva parcel·la de coneixement, veuen obstaculitzada la possibilitat de relacionar-se entre si. La cultura de rols definits fomenta la recerca d'una pretesa eficàcia, però obstaculitza línies més participatives que originin una cultura més democràtica a l'interior de les nostres escoles.

.....  
21. OCDE, sigles de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic. Aquesta organització està formada per 30 països, 25 dels quals –entre els que hi ha Espanya– són considerats pel Banc Mundial països d'alts ingressos. L'OCDE analitza i estableix directrius en temes econòmics, mediambientals i d'educació.

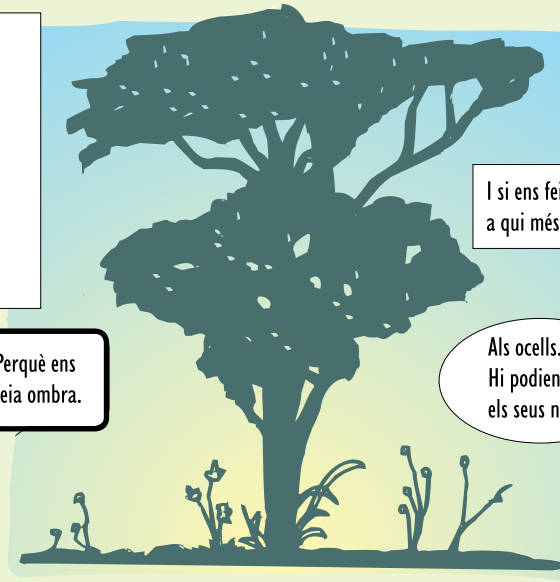


## Suggeriments per a la reflexió | 12

1. Aquest model d'escola és vigent? A qui beneficia aquest model de pràctica educativa, dins i fora de l'escola? Quin tipus de ciutadania contribueix a formar?
2. Què penseu sobre els llibres de text? Quin paper juguen en la vostra pràctica educativa?
3. Què opineu sobre les observacions de Lemke ("Per saber-ne més", pàg 120)? Penseu que aquests fets sovintegen a l'aula? Penseu que la visió del professor o professora és preeminent sobre la visió dels alumnes? Què en penseu sobre això? Fonamenteu les vostres respostes.
4. Analitzeu, en grup, els rols que es generen majoritàriament entre alumnat i professorat. Una vegada feta l'anàlisi, penseu algunes estratègies per revertir aquests rols establerts.



# Pràctica educativa pràctico-significativa





Aquest enfocament es basa en la *praxi* aristotèlica, entesa com “l’acció èticament il·luminada”. Parteix de la idea segons la qual els problemes que es generen en la pràctica educativa no ocorren d’una manera nítida, sinó en situacions socials imprevisibles i de gran complexitat<sup>22</sup>.

L’educació pràctico-significativa s’interessa per la construcció de significats a partir de les experiències quotidianes. La concreció curricular no està escrita en cap llibre, sinó que es troba en el que passa a les aules. Així, es posa l’èmfasi en les històries personals, en les relacions socials i culturals i en la identitat d’estudiants i de professorat. L’escola és un microcosmos inserit en un entorn més ampli.

L’experiència educativa es fonamenta en el *model de procés*<sup>23</sup> (i no en el d’objectius) segons el qual les experiències són valuoses per si soles abans de ser considerades uns mitjans per assolir uns objectius preestablerts.

•••

**L’educació pràctico-significativa s’interessa per la construcció de significats a partir de les experiències quotidianes.**

.....

22. Carr (1996).

23. Stenhouse (1991).

## Concepció constructivo-significativa del coneixement

En el model pràctic el coneixement no és *allà a fora* sinó *aquí a dins*. Es construeix entre docents i estudiants a partir d’experiències, necessitats, expectatives, argumentacions i contrastos. Professors i alumnes són, per tant, els “forjadors del coneixement” i, en aquest sentit, hi tenen una relació de propietat.

El llibre, el programa o la lliçó només són una guia sobre la qual els professors i les professores adapten la proposta educativa a la realitat de l’alumnat. El docent utilitza, amb freqüència, altres recursos per tal d’acostar els continguts i l’experiència escolar a les circumstàncies de cada estudiant.

Així doncs, escolta activament els seus alumnes i s’interroga sobre cada un d’ells per comprendre com pensen, què saben fer, quins són els seus dubtes o les seves confusions, etc. A partir d’aquí i del coneixement acumulat al llarg de la seva experiència docent (*habitus*<sup>24</sup> o *saber fer*), adapta o crea noves activitats. La lliçó pot quedar apartada i esdevenir, només, la carcassa sobre la qual s’aniran produint variacions en funció de l’alumnat<sup>25</sup>.

D’altra banda, els estudiants expressen les seves vivències, idees, opinions, els seus comentaris, i fins i tot poden demanar aclariments. A partir de les seves experiències personals, creen els seus propis relats (textos orals o experiències participades) sobre els quals el professor o la professora farà les preguntes per tal de motivar-los a repensar i a reconceptualitzar els significats que ja posseïen (aprendre de contextos significatius). Docents i alumnat construeixen “marcs de referència” compartits o discursos comuns<sup>26</sup>.

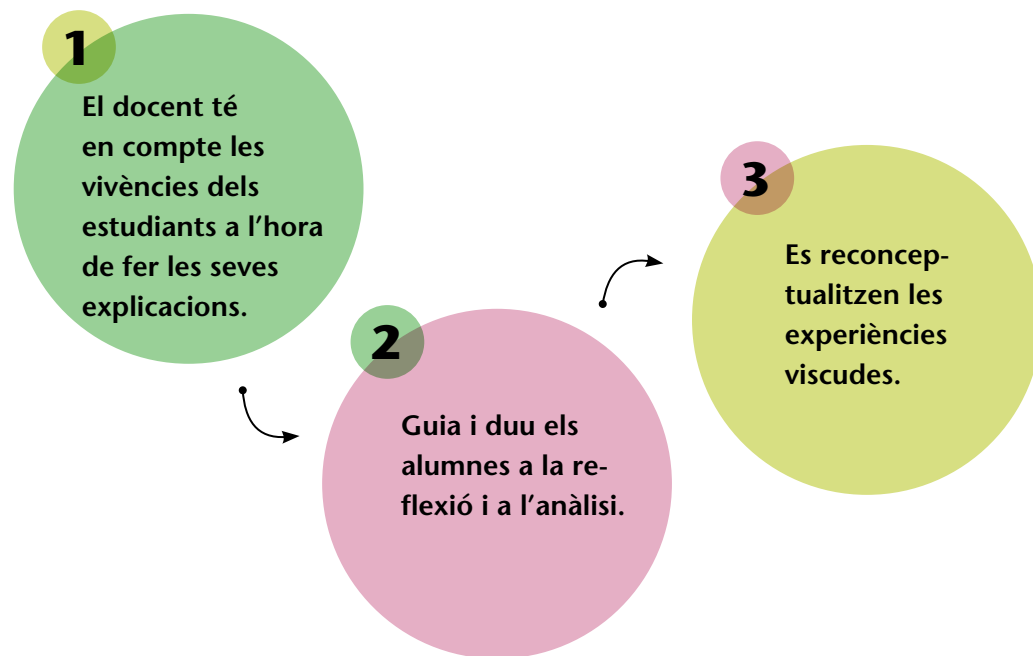
.....

24. Bordieu (1988).

25. Schön (1998).

26. Jackson (1992), Edwards i Mercer (1988), Cazden (1991), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001).

La construcció del coneixement en el model pràctic s'entén com un procés continu que es podria resumir en aquest esquema:



Aquesta manera de reconstruir el coneixement trenca amb la relació autoritària de la pràctica tècnica ja que, d'una banda, reconeix les concepcions prèvies dels estudiants i, de l'altra, valida les seves aportacions. Es tracta que els alumnes i les alumnes expressin les seves idees per contrastar-les amb d'altres de noves i, així, poder modificar-les. La destresa del professor i de la professora consisteix a tenir la capacitat per *mediar* sabers per poder, aleshores, construir un discurs comú.

•••

**Aquesta manera de reconstruir el coneixement trenca amb la relació autoritària de la pràctica tècnica ja que, d'una banda, reconeix les concepcions prèvies dels estudiants i, de l'altra, valida les seves aportacions.**

## Algunes propostes...

Un exemple que il·lustra aquesta pràctica es pot veure a la pel·lícula documental *Ser y tener* (2003), del director Nicolás Philibert. El mestre és una persona feta a si mateixa, que acompanya cada nen o nena segons les seves necessitats i els seus problemes, al llarg del difícil procés de conèixer i créixer i de trobar el seu camí. Intercedeix quan hi ha disputes i conflictes i els ajuda a pensar, a reflexionar i a conèixer. L'aula és un espai per a les relacions i l'educació integral, on el coneixement i l'afecte hi tenen importància.

## Comunicació significativa a l'aula: interacció IRS

El model pràctic considera que els nens i les nenes donen un significat a tot allò que se'ls explica (adults, mestres...) en funció del que ja coneixen. És a dir, aprenen quan participen en la construcció dels seus propis significats i no només quan reben coneixements.

Per això es fa imprescindible superar la passivitat dels escolars, ja que a través de l'acció i de la reflexió tenen ara més protagonisme en l'acció educativa. El professor o la professora es converteix, d'aquesta manera, en un professional reflexiu que escolta de manera activa els seus estudiants.

En aquesta proposta, aprendre i ensenyar implica tenir presents els aspectes cognitius (assimilació i reconstrucció de continguts) i els afectius (relacionals, personals, de conflicte, etc.) que ocorren a l'aula. Assumir responsabilitats, treballar el respecte envers els companys i les companyes o el diàleg i la mútua

confiança, són aspectes que formen part de l'aprenentatge. La intervenció educativa ha de permetre joc i espai a tots aquests elements amb la finalitat de compartir i de crear consciència de grup.

El fet de partir de les vivències dels alumnes i de les alumnes exigeix una comunicació i un intercanvi diferents entre ells i el docent. Per aconseguir-los, Cazden proposa "el temps compartit"<sup>27</sup>, el moment en què, a través de preguntes obertes, el professor o professora convida a compartir vivències i opinions: qui té alguna cosa per explicar? Què en penseu de...? Què en sabeu de...? Què pots dir sobre el que s'està plantejant?, etc.

Amb aquest *temps compartit* es contribueix al desenvolupament del llenguatge oral, del sentit comunitari i del coneixement mutu, i es generen oportunitats per a tots els alumnes, almenys en tres sentits:

- més que respostes breus, generen el seu propi text oral,
- comparteixen experiències extraescolars i creen sentit de grup,
- produeixen relats personals.

El model pràctic origina un diàleg de tres fases: Iniciació-Resposta-Seguiment (IRS).



.....  
27. Cazden (1991).

•••  
**En aquesta proposta, aprendre i ensenyar implica tenir presents els aspectes cognitius i els afectius.**

L'IRS, a diferència de l'IRA de la pràctica tècnica, no busca tant trobar una resposta correcta (avaluació) com fixar-se en el procés d'elaboració del pensament o raonament (seguiment). Les preguntes no duen a respostes preestablertes, correctes o incorrectes, sinó a la comprensió i, per tant, a noves preguntes. Mentre que a l'IRA les preguntes jutgen i constreixen, a l'IRS volen estimular la reflexió<sup>28</sup>. Així mateix, el docent introdueix pauses i silencis per tal de donar temps a l'estudiant perquè pugui elaborar el seu discurs de resposta.

L'avaluació no prioritza l'assoliment d'estàndards comuns externs, sinó les reaccions dels estudiants davant dels nous continguts: com els relacionen, com raonen o com activen la seva imaginació.

El fet de passar de l'avaluació (de la pràctica tècnica) al seguiment (de la pràctica significativa) permet augmentar la participació i promoure una major col·laboració entre estudiants i docent. D'aquesta manera, es propicia la *construcció conjunta del coneixement*<sup>29</sup>.

## Concepció de docents i estudiants en l'enfocament significatiu

El professor o la professora, a partir de les seves experiències (*habitus*) i dels seus coneixements, pren decisions adaptades a cada cas. Té en compte cada estudiant en la seva globalitat: els aspectes cognitius, però també els socioemocionals, morals, familiars, lingüístics, culturals; i alhora, la complexitat de l'aula.

Aquest model no es basa només en el llibre, sinó també en les estratègies que acostin els continguts a l'experiència i a la

.....  
28. Wells (2001).  
29. (*Ibid.*).

realitat de cada escolar. Ben lluny de ser un tècnic, cada mestre és un *artesà*, un *artista*, un *acadèmic* i un *experimentador*<sup>30</sup>.

L'experiència curricular no es limita a la consecució d'uns objectius, s'amplia al camp interpretatiu, a les experiències de vida i a la complexitat de les aules: a les veus, els interessos i les necessitats dels alumnes i de les alumnes.

A diferència de l'enfocament tècnic, en què el professor transmet i els alumnes repeteixen, en l'enfocament significatiu el procés ensenyament-aprenentatge esdevé quelcom que estudiants i docents comparteixen. El paper del professor o de la professora no rau en jutjar, sinó en interpretar el que ocorre i, així, guiar i ajudar en el seu procés d'aprendre i entendre el sentit de les coses. Això fa que tingui un rol actiu, ja que davant d'un problema d'aprenentatge no es limita a buscar respostes homogènies (com en el model tècnic), sinó que se'n qüestiona les causes, indaga i comparteix (amb la família, amb els altres docents, etc.) per poder adaptar la seva pràctica.

En aquesta pràctica l'alumnat també té un paper actiu i aporta significats i experiències. En aquest sentit, és essencial que el mestre ajudi a establir les connexions entre aquestes vivències i allò de què es parla a classe per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu.

•••

**El paper del professor o de la professora no rau en jutjar, sinó en interpretar el que ocorre i, així, guiar i ajudar l'estudiant en el seu procés d'aprendre i entendre el sentit de les coses.**

.....  
30. Dewey (2004).



## L'organització escolar significativa

En el model d'escola significativa, el professor i la professora no tenen el rol administratiu i burocràtic que tenen en el model tècnic. La seva autonomia s'imposa a la rigidesa i al formalisme i es basa en la seva experiència professional i pràctica. Cadascú crea el seu estil, pren les seves decisions i adapta el currículum. És en aquest sentit que Handy parla del foment de la "cultura de la persona"<sup>31</sup>.

A diferència de l'enfocament tècnic, l'organització significativa no està limitada per rols o normes. És flexible i es pot adaptar a la realitat de cada escolar i de cada docent, per tal de permetre l'espontaneïtat.

L'escola, doncs, permet la participació de qui en forma part i la integra i es construeix en el dia a dia a partir de les experiències, vivències i aportacions d'alumnes i mestres. Més que una perspectiva normativa, l'escola busca respostes des d'una perspectiva valorativa, ètica i moral ajustada a cada circumstància.

D'altra banda, el risc d'aquest model, que facilita l'aparició de "professors illa", és que per sota de l'autonomia del docent s'amagui un cert conservadorisme quan, per inèrcies i rutines, hom tendeix a reproduir valors i comportaments de la cultura dominant<sup>32</sup>.

.....  
31. Handy, a Elliott (1997:100).  
32. Pérez Gómez (1998).




## Suggeriments per a la reflexió | 13

1. A partir de la vostra experiència amb el model significatiu, identifiqueu avantatges i inconvenients d'aquesta pràctica.
2. Compartiu en grup experiències en les quals hagueu aprofitat vivències personals i socioafectives dels alumnes i de les alumnes.
3. Amb aquest model, quins riscos i quins avantatges considereu que té l'autonomia del docent?
4. Suggeriment: vegeu la pel·lícula "Ser y tener" i comenteu-la en grup.



# Pràctica educativa crítico-dialògica



Bon dia, nois.  
Com us ha anat el cap de setmana?

Jo he anat a la muntanya.  
**I tu què has fet?**  
He estat a casa dels avis.



Mireu!  
Què li ha passat, al nostre arbre?



Per què ha caigut?

**Mireu aquí: hi ha una canonada trencada...**

És veritat. I la terra està molt mullada...

Segurament, les arrels no han pogut sostenir-se amb tanta humitat

**i el nostre arbre ha caigut...**

Ara ja no tindrem ombra...

**Ni veurem les fulles per la finestra.**

Ni sentirem cantar als ocells.



...Ho trobarem a faltar. **Què podem fer?**



Tinc una idea!  
Podem escriure cartes a l'arbre per explicar-li el que sentim.

**I què farem amb les cartes?**

Les enviarem a l'ajuntament perquè ens ajudin a solucionar el problema.




"Benvolgut arbre:  
Quan vam mirar per la finestra  
et vam trobar molt a faltar..."

**Farem el possible per posar un altre arbre. Adéu, arbre. Sempre et recordarem".**

Habermas, Freire, Chomsky, Bruner i tots els representants de la sociologia i de la pedagogia crítica<sup>33</sup> coincideixen a defensar una concepció crítica de l'educació que superi l'enfocament tecnocràtic (centrat en els resultats) i que vagi més enllà del pràctic (centrat en l'individu). Aquests autors conceben l'educació com un procés que transcendeix les aules i abraça, també, l'escola, la comunitat i el món.

La pràctica crítica emfatitza la dimensió ètica i política i entén que l'educació opera tant com a factor de canvi individual com de canvi social cap a una situació més justa i solidària. En aquest context, l'educació té una vocació emancipadora i l'objectiu d'educar per a la vida; és a dir, per a una forma de vida bona, justa i solidària. Per tant, educar representa conscienciar: desenvolupar una actitud compromesa amb la transformació social. Amb aquest objectiu, l'educació ha de plantejar-se com la recerca de la veritat comuna a partir del diàleg mutu i de la lectura crítica del món<sup>34</sup>.

Aquesta pràctica concep l'escola com un espai de comunicació, de creació de coneixement i com un factor de canvi per superar les desigualtats i les injustícies.

L'experiència educativa crítica es fonamenta en 4 elements:

- Vinculació de coneixement-finalitats-acció.
- Obertura de l'escola a l'entorn.
- Perspectiva de projecte.
- Creació de comunitat.

•••

**La pràctica crítica emfatitza la dimensió ètico-política i entén que l'educació opera tant com a factor de canvi individual com de canvi social.**

.....  
 33. Carr, Kemmis, Bernstein, Willis, Apple, Giroux, Macedo, McLaren, Flecha, etc.  
 34. Macedo (2004).

1

### Vinculació de coneixement-finalitats-acció

*El coneixement és útil i pertinent quan es connecta amb la vivència pròpia i dona claus per entendre el món i actuar-hi. Així, es creen oportunitats de generar reflexions i de construir una ciutadania més crítica, responsable i solidària.*

La majoria dels professionals de l'educació coincideixen a assenyalar que el coneixement, fins que no forma part de l'acció de l'estudiant, quasi no serveix per a res, excepte per a passar els exàmens. (Barnes).

2

### Obertura de l'escola a l'entorn

*Implica que l'escola s'obri i deixi entrar experiències externes, però també que surti, participi i col·labori amb els problemes individuals i socials.*

Una proposta educativa que se situa en aquest marc és l'aprenentatge servei. Consisteix, per part dels alumnes, en la realització d'una pràctica (servei) en projectes de caràcter social. A partir d'aquí, cadascú dona sentit al coneixement adquirit i es treballen valors i compromís (aprenentatge).

3

### Perspectiva de projecte (Carr i Kemmis)

*A partir de la problematització d'un domini (o tema), l'equip docent planifica una estratègia, actua, observa i reflexiona (Kurt, Lewin). Això permet extreure aprenentatges de la pràctica i de la planificació i convertir-se en "professors i professores investigadors" (Stenhouse).*

La perspectiva de projecte fomenta la indagació i la discussió entre docents, estudiants i comunitat, i també la creació de comunitats crítiques d'investigació.

4

### Creació de comunitat

*El projecte d'escola contribueix a formar "comunitats d'aprenents mutus" (Bruner), en que professors i alumnes materialitzen les seves idees amb accions concretes a partir "d'ensenyar compartint".*

Tothom aporta alguna cosa. A més a més, l'escola pot situar-se com un valor en la vida dels estudiants i convertir-se en un centre de vivències culturals de la comunitat (Pérez Gómez, 1998:288).

Per acabar, la concepció crítico-comunicativa pretén desenvolupar una educació que promogui el saber instrumental i que sigui respectuosa amb la comprensió de nens i joves alhora que els desafia a pensar el món d'una manera crítica.

## Concepció crítico-dialògica del coneixement

**QUAN EL CONEIXEMENT S'INCORPORA a la visió del món en la qual es basen les nostres accions, s'ha convertit en "coneixement d'acció".**

BARNES, 1994

Per a la pràctica dialògica, l'acte educatiu és fonamentalment social. La intervenció educativa ha de relacionar les estructures del coneixement amb qüestions importants per a la vida i amb els problemes vitals de l'alumnat<sup>35</sup>.

En aquest sentit, la informació no es transmet com un corpus de fets sense interès per a l'estudiant (concepció objectivista), sinó com una construcció amb sentit personal (concepció constructivo-significativa). Malgrat tot, per assolir una comprensió autèntica no n'hi ha prou amb una interpretació individual i personal de les experiències; cal, també, el contrast i el consens amb els altres (concepció crítico-dialògica), a través del diàleg i de la problematització.

L'aprenentatge crític, doncs, té una dimensió individual i una dimensió social ja que, tal com assenyalava Bruner, "el pensament sovint comença com una forma de diàleg amb els altres i després continua com un diàleg interior"<sup>36</sup>.

.....  
35. Elliott (1997).

36. Bruner (1998).

Això no significa sobrevalorar l'intercanvi social o infravalorar el coneixement acumulat d'una cultura<sup>37</sup>. Des d'una perspectiva crítica es proposa un posicionament crític i reflexiu que ens permeti indagar i reelaborar el nostre coneixement, i per fer-ho és rellevant el coneixement acumulat. No obstant això, l'enfocament crític incideix en la comprensió del coneixement que hi ha "allà a fora" a partir del diàleg entre estudiants i docents i, també, de la reflexió per "fer que el que s'aprengui tingui sentit"<sup>38</sup>.

Entès així, el coneixement esdevé un recurs que permet als estudiants abordar els problemes de la vida. Es tracta de relacionar el que els passa i els preocupa (el medi ambient, les relacions socials, els mitjans de comunicació, les TIC, el consum, la pobresa, etc.) amb el coneixement escolar i les disciplines, i de trobar, conjuntament, respostes que permetin una transformació de la realitat. En definitiva, es vol fer, del coneixement escolar (acadèmic), un "coneixement d'acció" (vinculat a l'experiència i vital).



A diferència de la perspectiva tècnica, en aquest model el pla d'estudis no és un motlle rígid que espera rebre respostes preestablertes, sinó una proposta del professorat que es desenvolupa a partir de les aportacions de tothom. Tot i que sovint el currículum

.....  
37. Bruner (2000).

38. (Ibid.).



s'estructura en àrees, es promou la integració curricular i la participació no només dels escolars, sinó també de les seves famílies.

Així mateix, la concepció dialògica pren un posicionament creatiu davant del conflicte: en lloc de convertir-lo en un obstacle per a l'educació, possibilita que es converteixi en una oportunitat per analitzar, reflexionar i transformar.

Actualment, hi ha moltes escoles que estan desenvolupant un model amb més implicació i compromís de docents i estudiants a través de projectes transversals, d'innovació o estratègics.

## Per saber-ne més...

**Diferents estudis han parlat, amb noms diversos, de tipus d'escoles que incorporen aquesta perspectiva crítico-dialògica:**

Comunitats crítiques, comunitats d'aprenentatge, comunitats de comunicació (Carr i Kemis), Escola com esfera pública democràtica (Giroux), Escola comunitat (J. Subirats), Comunitat facilitadora o d'aprenents mutus (Bruner), Comunitat d'aprenentatge (Flecha i CREA de la Universitat de Barcelona), Escoles democràtiques (Apple i Bean, o el projecte Atlàntida), Comunitat de comunicació (Ferrada), Escola educativa (Pérez Gómez), Escola que aprèn (Santos Guerra), Comunitats d'indagació col·laborativa (Wells), Educació moral (M. Subirats), Educació pública (Postman) o Escola ciutadana (Delval).<sup>38</sup>

39. Carr i Kemmis (1998), Kemmis (1993), Giroux (1990), J. Subirats (1999), Bruner (2000), AA.DD. (1998), Apple i Beane (1997), <http://www.proyectoatlantida.net/>, Ferrada (2001), Pérez Gómez (1998), Santos Guerra (2000), Wells (2001), M. Subirats (1999), Postman (1997), Delval (2006).

## Comunicació crítico-dialògica a l'aula: interacció dialògica

**LA MANERA D'ACONSEGUIR QUE LES IDEES es multipliquin, s'utilitzin i, finalment, generin noves qüestions i exploracions ulteriors, és parlar del que hem fet i del que observem, discutir sobre el que fem amb les nostres experiències.**

ROWE<sup>40</sup>

Els nens i les nenes no poden ser considerats només receptors o éssers que construeixen significats de manera individual amb el mestre. La construcció de significats també s'origina a partir de la interacció i del diàleg amb els altres.

La comunicació a l'aula no pot basar-se en una relació de pregunta rígida-resposta donada, ja que pregunta i resposta no es poden dissociar. Formen part, ambdues, de la curiositat i del procés de conèixer<sup>41</sup>.

**L'EDUCACIÓ DE LA RESPOSTA CORRECTA NO AJUDA gens a la curiositat, imprescindible en el procés cognitiu. (...) Només una educació de la "pregunta" aguditza i reforça la curiositat.**

FREIRE, 2002

A diferència de l'IRA de la proposta tècnica, o de l'IRS de la significativa, en l'intercanvi dialògic s'estimulen la curiositat i la indagació:

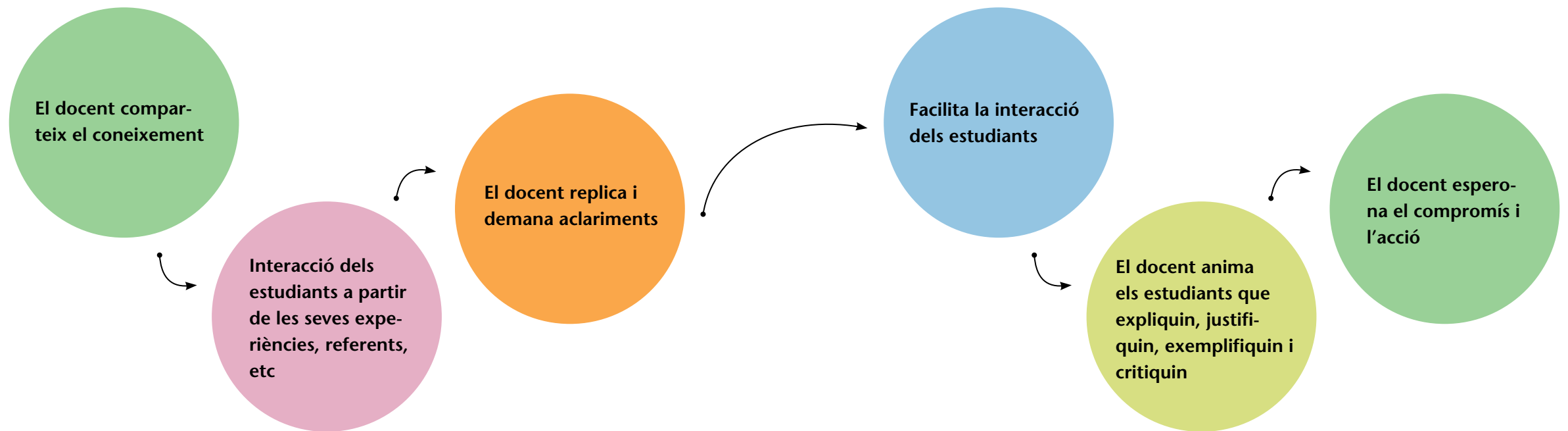
**Interrogar + argumentar + justificar + reflexionar +  
compartir experiències + dialogar + arribar a acords + ...**

40. Rowe, a Cazen (1991:71).

41. Freire (2002:20).

Tanmateix, no n'hi ha prou d'oferir un context d'interacció dominat per l'esquema IRA, tampoc per l'esquema IRS; es tracta que l'alumne i l'alumna també puguin justificar, explicar, exemplificar, etc. Per això, més que "avaluar" (IRA) o "fer un seguiment" (IRS), el que es busca és "ampliar" el coneixement per tal d'estimular la col·laboració i crear marcs comuns de referència (o de coneixement comú<sup>42</sup>).

Quan els mestres són capaços de generar la dinàmica de pregunta, argumentació, justificació, crítica, etc., faciliten la creació d'un "fòrum" en el sentit de Bruner<sup>43</sup>, és a dir, una fórmula de discussió a l'aula en la qual els estudiants comparteixen idees i experiències que són ampliades, confrontades i avaluades per la resta de companys, companyes i docents. Això suposa un canvi en la pauta comunicativa i en la mateixa finalitat de l'educació.



.....  
42. Wells (2001:309).

43. Bruner, a Wells (2001).

Bruner opina que els nens i nenes tenen teories ingènues sobre el món i sobre la seva pròpia ment, i que guanyen congruència amb les dels seus pares, mares i professors no pas a través de la imitació o de la instrucció didàctica, sinó mitjançant el discurs, la col·laboració i la negociació. Per tant, el fet d'intercanviar informació possibilita la construcció de "marcs de referència compartits". L'ús de la rèplica estimula els estudiants perquè "quan parlin i escriguin descobreixin coneixements existents per reformar-los en funció dels nous punts de vista que se'ls ofereixen"<sup>44</sup>.

Si en l'avaluació del model IRA l'alumne i l'alumna només són jutjats, en l'actitud de rèplica, en canvi, tenen una responsabilitat i participen en la construcció del coneixement. El procés possibilita que l'alumnat passi de ser "receptor de mons" a ser "constructor de mons", i se li ofereix l'oportunitat de transfor-

.....  
44. Barnes (1994:105-109).

mar i de crear. Aquesta és la finalitat de l'educació problematitzadora de Freire (davant de l'educació transmissora i bancària), que a partir de la dimensió significativa de la realitat dels alumnes, i a través d'un pensar i d'un actuar en comú, es converteix en part d'un desig de canviar el món.

## Concepció de docents i estudiants en l'enfocament crític-dialògic

**UN CURRÍCULUM DEMOCRÀTIC CONVIDA ELS JOVES a desprendre's del rol passiu de consumidors de coneixement i a assumir el paper actiu de fabricants de significat.**

APPLE I BEANE, 1997

En la concepció crítica, els professors i les professores passen de ser "usuaris" del coneixement elaborat per altres professionals, a proposar coneixements teòrico-pràctics a partir de la reflexió i de la seva pràctica. Es converteixen, d'aquesta manera, juntament amb la resta de docents, en investigadors<sup>45</sup> que comparteixen interessos, preocupacions educatives, que busquen solucions als problemes que implica la pràctica. A més a més, el professorat compta amb una intenció emancipadora que no només es compromet amb la comprensió del món sinó també amb la posada en pràctica d'ideals i valors per transformar les relacions injustes.

L'enfocament crític convida a integrar la investigació-acció emancipadora com a mètode per millorar la pràctica educativa i com un procés en el qual els participants aspiren a una forma més democràtica

•••

**En la concepció crítica, els professors i les professores passen de ser "usuaris" del coneixement, a proposar coneixements teòrico-pràctics a partir de la reflexió i de la seva pràctica.**

.....  
45. Carr i Kemmis (1998:173).



d'educació i de societat. Els mestres i les mestres escriuen, investiguen, col·laboren entre si en l'elaboració de propostes curriculars que portin els estudiants a lluitar contra les injustícies i convertir-se en actors crítics. És en aquest sentit que parlem dels professors i de les professores com a intel·lectuals transformadors o com a intel·lectuals públics<sup>46</sup>.

Aquesta proposta compromesa es duu a terme a través d'un currículum democràtic en què l'alumnat aprèn a ser crític. El mestre desafia la seva curiositat ingènua i es preocupa d'estimular la seva comprensió crítica: qüestiona i motiva per tal que l'alumnat indagui en les seves experiències; diposita continguts i també reconeix les seves aportacions al procés d'aprenentatge. A més a més, però, ho integra tot en la realitat del món en què vivim i també en l'entorn immediat per tal que els estudiants s'hi impliquin i creïn marcs de referència nous, maneres noves de veure la realitat, noves possibilitats. L'actitud investigadora del docent és molt rellevant per assolir-ho.

El coneixement deixa d'estar compartimentat perquè té en compte moltes dimensions de la vida (intel·lectuals, cognitives, afectives, socials) i es dirigeix cap a la consideració reflexiva i compromesa dels problemes i les preocupacions<sup>47</sup> (individuals, socials i del món).

L'avaluació, en aquest model, tracta paràmetres fixes observables (domini o no del tema), però també paràmetres de qualitat de les tasques (confiança de cada estudiant en si mateix, treball conjunt, escolta activa), i també de la qualitat de les interaccions (intercanvi d'idees, debat, acords, producció de pensament crític).

.....  
46. Giroux (1990, 2001).  
47. Apple i Beane (1997).

•••  
**En aquesta proposta parlem dels professors i de les professores com a intel·lectuals transformadors o com a intel·lectuals públics.**

•••  
**La proposta crítica es guia per un criteri participatiu i comunitari: "l'escola comunitat" resumida en la idea "l'escola som tots".**

## L'organització escolar crítico-dialògica

**CAL TOT UN POBLAT** *per educar un nen.*

PROVERBI AFRICÀ

La proposta crítica es guia per un criteri participatiu i comunitari. L'escola es converteix en un projecte educatiu, viu, que no acaba en si mateix, sinó que continua a casa i a la comunitat, i que inclou tothom. Com més compromís i participació de tothom hi ha, més qualitat i responsabilitat s'assoleix<sup>48</sup>.

Per poder assolir aquest objectiu cal un grup que funcioni com una "comunitat plenament interactuant", impulsada de "baix cap a dalt", en què s'ampliïn el diàleg i l'actuació amb les famílies, amb altres centres educatius, amb la comunitat i amb les administracions locals. Tot això implica una nova cultura col·laborativa en la qual tothom participa i aprèn a través del diàleg, compartint, actuant, equivocant-se i corregint. Per això, l'organització ha de ser dinàmica, és a dir, ha de permetre una interacció permanent amb el desenvolupament curricular<sup>49</sup>.

Una racionalitat tècnica o burocràtica és totalment incompatible amb aquest model, atès que l'organització s'hi concep com un procés de construcció constant que s'elabora i es reelabora a partir del "conversar i l'emocionejar"<sup>50</sup>, de la discussió, de la corresponsabilitat de tots els actors i del compromís personal.

Es tracta de recuperar "l'escola comunitat" (o "escola ciu-

.....  
48. Stenhouse (1991).  
49. Santos Guerra (1994).  
50. Santos Guerra i Maturana, (a Santos Guerra, 2000).

tadana", en paraules de Delval), resumida en la idea segons la qual *l'escola som tots*. Aquest sentit de comunitat es refereix a compartir responsabilitats col·lectives a través de l'educació dels més joves (tant degut a una concepció integral de l'educació com per haver d'afrontar problemes socials i necessitats de manera col·lectiva)<sup>51</sup>. Aquest fet comporta el sentiment de pertinença, un compromís de gestió i la corresponsabilitat en l'educació.

## Algunes propostes...

La pel·lícula de Bertrand Tavernier, *Hoy empieza todo* (1999), il·lustra aquest model d'escola comunitat crític-dialògica. L'acció s'ubica en una zona econòmica i socialment deprimida. Un grup de mestres uneixen esforços amb pares i mares i, malgrat les traves administratives, la manca de recursos i l'absència de suport per part de l'administració educativa, aconsegueixen un futur més esperançador per a l'escola i el barri.

En el fons d'aquest model hi ha la idea que no podem separar el tipus d'escola que volem del tipus de societat que desitgem assolir. Si volem educar en una ciutadania responsable i global des de l'escola, aquesta ha de ser sensible a la realitat exterior i afrontar els problemes que planteja la vida en comunitat.

.....  
51. Subirats J. (1999).

## Suggeriments per a la reflexió | 14

1. Quines diferències fonamentals trobeu entre aquest model i l'enfocament significatiu?
2. Quines experiències coneixeu de l'aplicació del model crític-dialògic? Compartiu-les amb el grup i identifiqueu oportunitats i dificultats que suposa endegar-lo.
3. Penseu, en grup, algunes estratègies per posar en marxa cada un dels elements que fonamenten l'enfocament crític-dialògic:
  - vinculació entre coneixement-finalitats-acció
  - obertura a l'entorn
  - perspectiva de projecte
  - comunitats d'aprenents mutus
4. El conflicte és un element bàsic en el context d'aquest model educatiu. Quines experiències podeu compartir que s'hi refereixin?
5. Quines estratègies s'han d'endegar per facilitar la transformació dels docents en intel·lectuals transformadors? En quins àmbits?

## Quadre resum dels tres enfocaments

	ENFOCAMENT TECNOCRÀTIC	ENFOCAMENT SIGNIFICATIU	ENFOCAMENT CRÍTIC
<b>VALORS</b>	<b>Visió instrumental i rendibilitat material</b> Afavoreix el desenvolupament d'identitats individualistes i en competència.	<b>Reconstrucció de l'experiència. Desenvolupament personal</b> Afavoreix el desenvolupament d'identitats centrades en el seu propi progrés i en el seu món.	<b>Creació cultural/Educació transformadora</b> Afavoreix el desenvolupament individual i comunitari; local i global.
<b>CONCEPCIÓ DEL CONEIXEMENT</b>	<b>Positivista/Objectivista</b> El coneixement és una cosa objectiva, formada per continguts valuosos que estan <i>allà a fora</i> , i es tracta de reproduir-lo. Currículum tancat, amb activitats estàndard. Model educatiu: d'objectius.	<b>Constructivo-significativa</b> La realitat és una construcció social. El coneixement està relacionat amb la construcció d'un significat propi i personal. Currículum obert. Model educatiu: de procés.	<b>Constructivo-emancipadora</b> La realitat social és una realitat humanitzada. El coneixement es construeix entre tots, a partir de distintes fonts, de l'experiència personal de vivències comunes i de la intervenció en la realitat. Currículum obert i integrat. Model educatiu: sòcio-crític.
<b>COMUNICACIÓ A L'AULA</b>	<b>Interacció IRA</b> Transmissió d'una informació acabada, tipus lliçó, per part del docent. Finalitat: aprehensió del saber per part de l'estudiant i control d'aquesta informació a través d'exàmens (avaluació).	<b>Interacció IRS</b> El docent convida a la reflexió a partir del diàleg. Finalitat: la construcció de significats per part dels alumnes (seguiment).	<b>Interacció dialògica</b> El docent demana a l'estudiant que escolti activament, que argumenti, justifiqui, interrogui, expliqui, acordi, critiqui... Finalitat: ampliació del coneixement a través de la recerca del consens i de la rèplica. S'avaluen continguts, però també la interacció grupal.
<b>CONCEPCIÓ DE PROFESSORS I ESTUDIANTS</b>	<b>Docent: tècnic/operari</b> Aplica el coneixement elaborat per experts (llibres de text, plans educatius...) a través de monòlegs. <b>Estudiant: receptor/àmfora buida</b> Aprentatge en solitari i tècnic. Foment de la competitivitat.	<b>Docent: pràctico/intuïtiu</b> A partir de la seva pràctica adapta el currículum a la realitat dels seus estudiants i en interacció amb cada un d'ells. <b>Estudiant: aportador de significats/intèrpret</b> Foment del treball en grup, juntament amb el docent. L'aprenentatge és significatiu, amb dimensió individual i moral.	<b>Docent: intel·lectual transformador</b> Genera processos de reflexió-acció a partir del diàleg, i és agent ètico-social. <b>Estudiant: intèrpret crític</b> Foment del treball en grup cooperatiu juntament amb el docent i altres agents educatius. L'aprenentatge té una dimensió individual, ètica i social.
<b>ORGANITZACIÓ ESCOLAR</b>	<b>Cultura del rol</b> Sistema organitzatiu normatiu, burocràtic, amb estructura jeràrquica, en la qual cadascú té el seu rol (administració-direcció-professorat-estudiants). Escola tancada en si mateixa.	<b>Cultura de la persona</b> Sistema d'organització mínima flexible, que garanteix l'autonomia del professorat. Escola: microcosmos.	<b>Cultura de l'"escola-comunitat"</b> L'escola està oberta i involucrada amb el seu entorn. Acull la participació. És flexible i democràtica i s'adapta a la realitat dels seus estudiants.

# Educació per a la ciutadania global: una perspectiva comunicativa transformadora



**LA TASCA PRINCIPAL ÉS CREAR UN MÓN** *que doni significat a les nostres vides, als nostres actes, a les nostres relacions.*

BRUNER, 2000

El segle <sup>XX</sup> i el que portem del <sup>XXI</sup> s'han caracteritzat pel predomini de la racionalitat instrumental i per l'interès per dominar i governar el món a partir de bases econòmiques. Aquesta lògica ha ignorat l'ésser humà, els seus sentiments, les seves preocupacions, la seva imaginació i els seus conflictes.

En aquest context, el nostre món globalitzat, que implica una dependència mútua, planteja nous reptes orientats cap a un projecte d'ésser humà –i de societat– més solidari, més bo i més just. Tal com assenyala l'*Informe Delors*, davant d'aquests desafiaments “l'educació és un instrument imprescindible perquè la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat i justícia social”.

Aquesta idea comporta transcendir la visió merament instrumental i economicista de l'educació i potenciar la seva funció global de realització i desenvolupament integral de la persona (material, intel·lectual, afectiva, moral...). Cal avançar en aquesta direcció.

**L'EDUCACIÓ DEL FUTUR HA DE SER UN ENSENYAMENT** *fonamental i universal i ha d'estar centrada en la condició humana.*

E. MORIN (2001:27)

L'educació i l'escola ja no poden limitar-se a proporcionar informació i habilitats tècniques per guanyar-se la vida o per mantenir la competitivitat econòmica dels països respectius<sup>1</sup> (“l'educació per tenir”). Cal recuperar una dimensió humanitzadora i global de l'educació, amb l'objectiu d'ajudar les persones a créixer i a formar-se per comprendre la cultura (amb les seves complexitats i contradiccions) i reorientar-la per poder construir un món millor per a tothom. Es tracta, en definitiva, del repte d'una “educació per a ser”, amb interès per aplicar allò que s'ha après i per extreure significats de les experiències de cara al

futur<sup>2</sup>. En aquest sentit, creiem que l'educació per a la ciutadania global pot ser una resposta.

•••

**Es tracta, en definitiva, del repte d'una “educació per a ser”, amb interès per aplicar allò que s'ha après i per extreure significats de les experiències de cara al futur.**

.....

1. Bruner (2000).
2. Elliott (1997).



## Pertinència del coneixement

L'EDUCACIÓ DEL FUTUR HA D'ENSENYAR UNA ÈTICA *de la comprensió planetària.*

EDGAR MORIN (2001: 94)

El coneixement dels nostres alumnes a les aules és més fèrtil i vital quan se'ls ajuda a prendre consciència de si mateixos i del món en què viuen. Seguint Freire, podem afirmar que aquest procés de *conscienciació* i de lectura crítica del món no és possible des d'un model que es pretén neutral. Per tant, és obligat preguntar-se: "quin tipus humà estem formant quan un estudiant sap les regles per les quals es combinen els elements químics però, alhora, no pot explicar les causes i conseqüències de la contaminació en el món o el terror a la guerra biològica?"<sup>3</sup>. El coneixement pertinent ens situa en el nostre planeta i ens fa ser conscients i responsables.

L'escola, majoritàriament, s'ha dedicat a transmetre coneixements acabats, teories aïllades, i ha oblidat els problemes de la vida. No obstant això, l'essència del coneixement humà es troba en la necessitat dels éssers humans de donar respostes a problemes pràctics<sup>4</sup>.

.....  
3. Gimeno Sacristán (2005).  
4. Delval (2006).



El coneixement humanitzador ha de ser un coneixement amb sentit, que respongui a la vida real; però també, un coneixement emancipador, que ensenyi a viure, que formi criteris i ens ajudi a dilucidar el nostre lloc al planeta com a ciutadans i ciutadanes globals, solidaris i compromesos amb un món més just.

Tot plegat es relaciona amb el que Edgar Morin anomena la *pertinència del coneixement*. Segons aquest pensador, el coneixement compartimentat, parcel·lat i desarticulat no ajuda a afrontar uns problemes cada vegada més transversals, pluridisciplinaris i multidimensionals. Cal una reforma del pensament que ens permeti promoure una “intel·ligència general”, que abordi la complexitat de la realitat. En aquesta línia, les escoles han de proporcionar un saber vinculat, amb sentit, que sigui, alhora, intel·lectual i vital i que connecti el que és local amb el que és global.

L'educació ha de ser promotora d'aquesta *intel·ligència general*, però per això ha de transcendir les “superespecialitzacions” i la falsa racionalitat que ha impulsat el pensament tecnocràtic. Els coneixements, com la vida i el món, són interdependents i demanden un saber vinculat, integrat i amb sentit.



**Les escoles han de proporcionar un saber vinculat, amb sentit, que sigui, alhora, intel·lectual i vital i que connecti el que és local amb el que és global.**

## Educar per a la vida

2

**EDUCAR PER A LA VIDA ÉS EDUCAR PER A UN MÓN en el qual res ens és aliè.** GIMENO SACRISTÁN, 2005

**ELS CIUTADANS D'AVUI HAN D'APRENDRE que tenen un compromís molt estret amb la seva comunitat més propera, però que els problemes de tothom també són els seus problemes.**

JOAN MAJÓ, 2002

Fer possible el coneixement pertinent i l'ensenyament de la complexitat a l'escola implica oferir currículums menys compartimentats i que responguin millor a la realitat dels alumnes i de les alumnes: el que els passa a casa seva, al seu barri, a l'escola, a la societat, al món sencer.

En aquesta nova manera “d'educar per a la vida”<sup>5</sup>, l'escola ha d'ensenyar a reflexionar i a analitzar amb perspectiva global els problemes amb els quals es troba l'alumnat i a promoure projectes d'intervenció en la realitat a partir del diàleg.

Tot això implica endegar currículums més democràtics en els quals els alumnes i les alumnes deixin de ser consumidors passius i es converteixin en fabricants actius de significats<sup>6</sup>.

.....

5. Gimeno Sacristán (2005).

6. Apple i Beane (1997).

En aquest paper actiu, els estudiants també poden aportar les seves pròpies preguntes i preocupacions sobre temes que manifestin les contradiccions ètiques i polítiques de la nostra societat (qüestions, per exemple, de gènere, de convivència, d'homosexualitat, de medi ambient, de drets humans, etc.).

Es tracta, en definitiva, que l'escola plantegi el coneixement no pas des d'una concepció reduccionista i compartimentada sinó des de la perspectiva d'un coneixement integrat, reflexiu, sensible i emancipador, per tal d'assolir una "veritable comprensió"<sup>7</sup>.

Aquesta nova visió ha de tenir present la complexitat des d'un enfocament global i amb una perspectiva ètica, compromesa i solidària.

•••

**"Educar per a la vida" implica endegar currículums més democràtics en els quals els alumnes i les alumnes deixin de ser consumidors passius i es converteixin en fabricants actius de significats.**

•••

**Es tracta de promoure un pensament global que permeti que l'alumne i l'alumna organitzi la informació en xarxa i amb una visió interdependent dels esdeveniments del món.**

Per educar en valors, en actituds i compromisos, cal superar el "currículum col·lecció" o "tipus puzzle" en què el saber queda compartimentat, i passar a un currículum integrat, que es desenvolupa des de l'acció compartida i interconnectada de les diferents àrees i les intervencions educatives diverses, per donar resposta a les problemàtiques rellevants en la vida dels escolars.

D'altra banda, també es tracta de promoure un pensament global que permeti que l'alumnat organitzi la informació en xarxa i amb una visió interdependent dels esdeveniments del món i d'allò que ens passa.

Una educació en valors exigeix viure intensament els valors que volem transmetre i, a més a més, que hi hagi una coherència entre totes les àrees referida als principis que es volen ensenyar.

Per això, es proposa una perspectiva comunicativa emancipadora o dialògica transformadora que impulsi una educació per a la ciutadania global a les nostres escoles. Ha d'incloure els següents punts:

- Desenvolupar una concepció constructivo-dialògica del coneixement, que consideri el procés de conèixer una recerca cooperativa de la veritat, amb un interès ètic i emancipador.

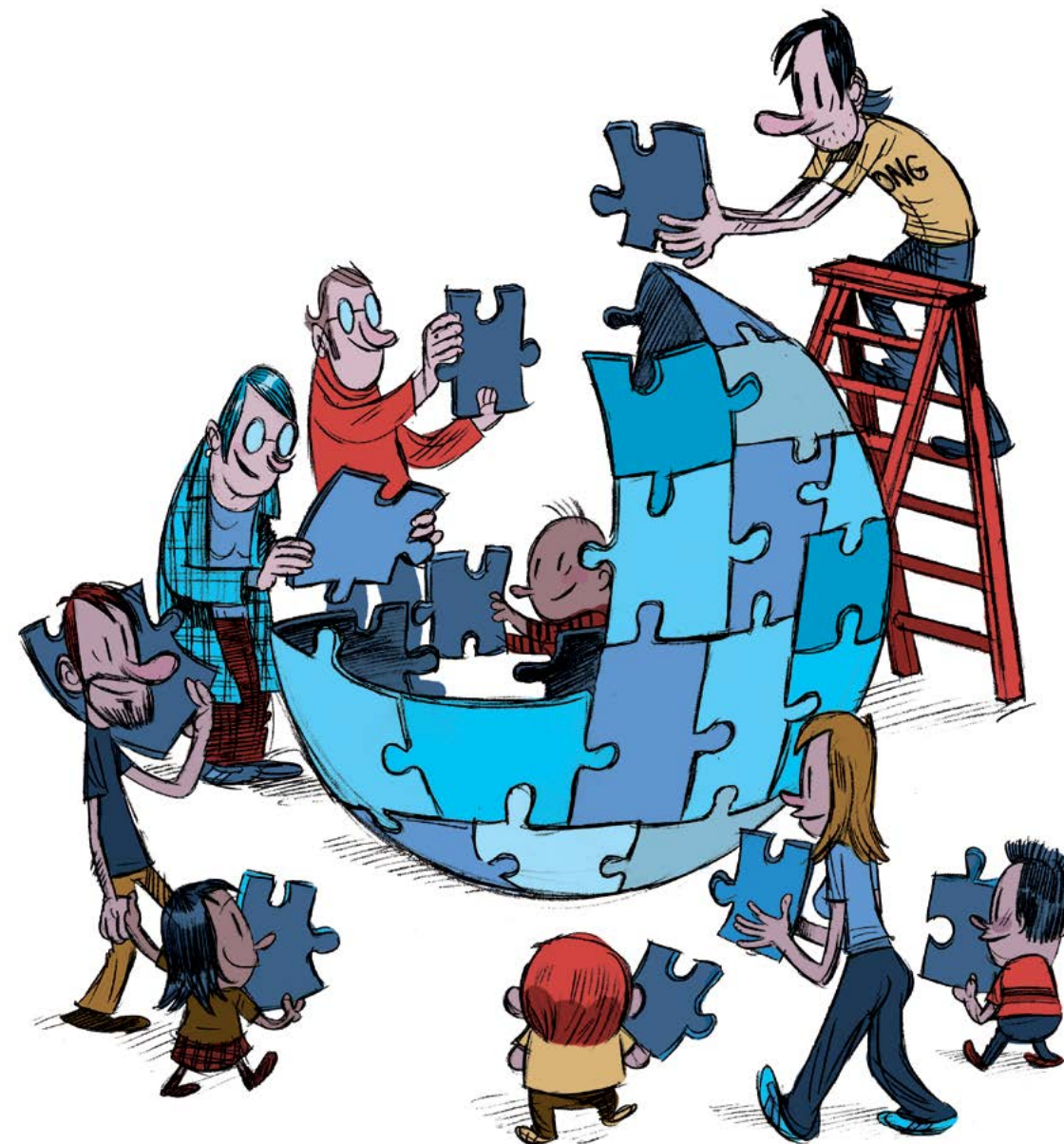
## Algunes pistes per treballar aquestes idees a l'escola...

3

.....  
7. Chomsky (2003), Morin (2001).

- Desenvolupar continguts emancipadors, ja que, com assenya- la l'*Informe Delors*<sup>8</sup>, l'educació ha de proporcionar a cada per- sona la capacitat de comprendre's a si mateixa i de compren- dre els altres a través d'un millor coneixement del món.
- Oferir una concepció problematitzadora i global de l'educació. Es tracta de donar als alumnes i a les alumnes l'oportunitat de reflexionar sobre la seva pròpia vida i de relacionar aquesta reflexió amb la vida de les persones que habiten altres parts del món.
- Assumir una concepció activa de l'estudiant com a partici- pant responsable, intèrpret crític i fabricant de significats. L'escola ha d'oferir als joves la possibilitat d'aprendre a tre- ballar en equip i de manera cooperativa; a responsabilitzar- se amb accions col·lectives; a desenvolupar projectes solida- ris; a comprometre's en la millora de l'entorn, etc.
- Prioritzar la capacitat emancipadora del professorat. Més enllà del docent com a simple *usuari de coneixement* o del professor solitari i intuïtiu, els mestres i les mestres conce- ben la seva pràctica com uns processos d'acció i reflexió coo- perativa. Desenvolupen la seva comprensió, guien i faciliten el coneixement dels seus estudiants i, alhora, reflexionen sobre la seva pràctica amb altres companys i agents de la comunitat.
- Organitzar el procés educatiu perquè inclogui i integri la participació de la comunitat educativa i dels agents socials, l'administració, la comunitat, les ONG i les associacions cul- turals, de manera que l'escola sigui percebuda com un centre de creació de cultura que contribueixi a la construcció d'una ciutadania global i democràtica.

L'educació per a la ciutadania global és fruit del treball de persones militants de l'esperança i de la possibilitat que el món



.....  
8. Informe Delors (1996).

pugui ser més just i humà, de persones que aposten per una educació humanitzada.

**UNA EDUCACIÓ HUMANITZADORA ÉS EL CAMÍ** *pel qual homes i dones poden prendre consciència de la seva presència en el món; la forma com actuen i pensen quan desenvolupen totes les seves capacitats, i prenen en consideració les seves necessitats, però també la necessitat i aspiracions dels altres.*

FREIRE I BETTO<sup>9</sup>

Els educadors i les educadores per a la ciutadania global creuen fermament que el diàleg, l'amor i el compromís estan units íntimament per un projecte global d'esperança i d'emancipació contra la injustícia. "El seu objectiu és la superació d'una realitat opressora i la construcció d'una societat menys desagradable, menys malvada, més humana"<sup>10</sup>.

•••

**L'educació per a la ciutadania global és el fruit del treball de persones militants de l'esperança i de la possibilitat que el món pugui ser més just i humà.**

9. Freire i Betto, a Macedo (2004: 50).

10. Freire (2002: 115).



## Suggeriments per a la reflexió | 15

A partir del quadre resum del capítol 3, de les idees sorgides en el grup i de les activitats plantejades a Suggeriments per a la reflexió 14, feu un exercici de concreció i assenyalau les estratègies que cal desenvolupar, els processos necessaris i els agents que s'han d'involucrar per tal d'endegar la proposta d'educació per a la ciutadania global en els vostres centres.



# Teixint xarxa

## **Benvolguda educadora, benvolgut educador:**

Hem arribat al final d'una etapa que pot ser l'inici d'una altra. Desitgem que aquest llibre hagi contribuït, d'alguna manera, a facilitar la reflexió i a acompanyar els processos de canvi a les aules i els centres on exerciu. Alguns de vosaltres us preguntareu “i ara què?” o “per on continuem?”...

Tot i que, segurament, ja teniu idees per posar en pràctica, us en suggerim algunes per passar a l'acció:

- compartir aquest manual amb altres companys i companyes de centre o de centres on hi tingueu contactes;
- sistematitzar i compartir les vostres experiències innovadores;
- organitzar un grup permanent de formació i reflexió docent en què poder tractar temes o projectes del vostre interès<sup>1</sup>;
- contactar amb altres grups de docents amb preocupacions semblants a les vostres.

.....

1. Les administracions educatives de diverses comunitats autònomes faciliten recursos per al funcionament d'aquests grups.

També us volem explicar que un col·lectiu de docents i un grup d'organitzacions estem treballant conjuntament per impulsar una **Xarxa d'Educadors i Educadores per a una Ciutadania Global**<sup>2</sup>. El nostre objectiu és promoure l'Educació per a la Ciutadania Global a l'escola, en el marc d'una educació per a la vida. L'entendem com una educació que contribueixi a la formació de ciutadans i ciutadanes responsables, compromesos amb la justícia i la sostenibilitat del planeta; que promogui el respecte i l'estima de la diversitat com a font d'enriquiment humà; la defensa del medi ambient i el consum responsable; el respecte dels drets humans individuals i col·lectius; la igualtat de gènere; la valoració del diàleg com a mitjà de resolució pacífica de conflictes; la participació; la corresponsabilitat i el compromís amb la construcció d'una societat justa, equitativa i solidària.

Per conèixer les nostres propostes i activitats podeu consultar la secció d'educació de la web [www.IntermonOxfam.org](http://www.IntermonOxfam.org) o adreçar-vos a la seu d'Intermón Oxfam que tingueu més a prop.

.....  
2. Actualment, formen part d'aquesta xarxa docents de Malta, Portugal, Itàlia i Espanya; també les següents organitzacions: Cidac (Portugal), Cep Alforja (Costa Rica), Inizjamed (Malta), Ucodep (Itàlia) i Intermón Oxfam (Espanya).



### **Barcelona**

Roger de Llúria, 15  
08010, Barcelona

### **Bilbao**

Alameda de Urquijo, 11, 5º C  
48008, Bilbao

### **A Coruña**

Sta. Catalina, 16-20, 1º, Locales B y C  
15003, A Coruña

### **Madrid**

Alberto Aguilera, 15  
28015, Madrid

### **Sevilla**

Méndez Núñez, 1, planta primera, oficina 6  
41001, Sevilla

### **València**

Marqués de Dos Aguas, 5  
46002, València

### **Saragossa**

León XIII, 24  
50008, Saragossa

# Bibliografia

L'any que figura a les referències bibliogràfiques és el de l'edició utilitzada en la investigació que va donar origen a aquest llibre.

- APPLE, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARANGUREN GONZALO, L. A. (2000). *La solidaritat com a retrobament*.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- AYALA CAÑÓN, et al. (2006). *Familia, infancia y privación social. Estudio de las situaciones de pobreza en la infancia*. Madrid: Cáritas y Fundación FOESSA.
- AYUSTE, A. (1997, enero). "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, p. 80-85.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2005b). *Identitat*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. (Hacia una nueva modernidad)*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BECK, U. (2005a). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2005b, 27 de noviembre). "La revuelta de los superfluos". *El País*.
- BECK, U.; GIDDENS, A; LASH (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder. (En castellano *La construcción social de la realidad*. Amorrortu)
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El roure.
- BONO, E. DE (2002). *Seis sombreros para pensar. (Una guía de pensamiento para gente de acción)*. Barcelona: Granica.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2001). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: CARBONELL I PARIS, F.
- (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre (Equidad e interculturalidad en la escuela)*. Madrid: MEC/Catarata.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laerters.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada editora.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M (2001). *La era de la información*. Vol. 1, 2 i 3. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M (2005). "Internet y la sociedad red" a D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- CORTINA, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2003a). *Ciudadanos del mundo. (Hacia una teoría de la ciudadanía)*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (2003b). *Por una ética del consumo*. Montevideo: Taurus/Universidad Católica
- CHOMSKY, N. (2003). *La (des)educación*. Edición e Introducción de Donaldo Macedo. Barcelona: Crítica.
- CHOMSKY, N. (2005). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (2006). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. (Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI)*. Barcelona: UNESCO. (En castellano: *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO).
- DELVAL, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN, Comisión de Educación Ecológica (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Disponible a: [www.ecologistasenaccion.org/spip.php?article6099](http://www.ecologistasenaccion.org/spip.php?article6099)



- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, A.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- EISNER, E. W. (1998). *Cognición y currículum (Una visión nueva)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ELLIOTT, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO, M. (2005, 30 de octubre) "La verdadera historia de la Reforma de Naciones Unidas". *El País*, p. 15.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FUOSS, S. (2004). ¿Perspectiva de liberación? De la posibilidad de establecer vínculos con la educación para la liberación en nuestros días. A ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. (Publicat originalment l'any 1969).
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Publicat originalment l'any 1970).
- FREIRE, P. (1994). Educación y participación comunitaria. A AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El roure.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. (Lectura de la palabra y lectura de la realidad)*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- GALEANO, E. (2007). *Patatas arriba (La escuela del mundo al revés)*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, E (1985). *El libro de los abrazos*. Barcelona: RBA.
- GIDDENS, A. (1998, 2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. A Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/M.E.C
- GIROUX, H.G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H. I. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de pedagogía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. A AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. G. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2000). Educar en valores. A AA.VV. *El procés de globalització mundial. (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.
- GOODMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. A Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2006b). *El occidente escindido*. Madrid: Trotta.
- HARDT, M; NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2002). "Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor". A Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KEMMIS, S. (1992). "Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". (entrevista) a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, pp. 56-60.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. A W. Carr *Una teoría de la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.
- LASH, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MAALOUF, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACEDO, D. (2004). La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana. A Araújo Freire, A.M. (coord.) *"La pedagogía de la liberación en Paulo Freire"*. Barcelona: Graó.
- MAJÓ, J. (2002). "Ciudadanía social". A Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MAYER, M. (2002). "Ciudadanos del barrio y del planeta". A Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para la nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MACLAREN, P. (2004). "Una pedagogía de la posibilidad". A Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Disponible a <http://debateeducativo.mec.es>
- MONEDERO, J.C. (2005). "Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna"

- de Boaventura de Sousa Santos". A Santos B. de Sousa *El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política)*. Madrid: Trotta.
- MORIN, E. (2000). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Conferencia.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2005). Una mundialización plural. A D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.
- OLIVERES, A. (2005). *Contra la fam i la guerra*. Barcelona: Angle Editorial.
- OLIVERES, A. (2007). Algunos rasgos relevantes de la panorámica mundial. Período 2003-2006 a MARTÍNEZ, P. y SANTOLINO, M. (coord), *Relaciones Sur-Norte. Qué hacemos en Catalunya*. Barcelona. FCONGD.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2000). Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias. A AA.VV. *La escuela intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- PETRELLA, R. (2001). "La educación víctima de cinco trampas".
- PETRELLA, R. "Estrategias para acabar con la pobreza".
- PETRELLA, R. (2005). *El dret a somiar. (Propostes per a una societat més humana)*. Barcelona: Intermón Oxfam. (En castellà: *El derecho a soñar*. Intermón Oxfam).
- POGGE, T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- POLO MORRAL, F. (2004). *Cap a un currículum per a una ciutadania global*. Barcelona: Intermón Oxfam (En castellà: *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Intermón Oxfam).
- POMAR, M. (2001). *El diàleg y la construcció compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG ROVIRA, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.
- ROJO, J. A. (2005, 16 de octubre). "La herencia de Ortega está viva". *El País*, p. 47.
- SACHS, J. (2005). *El fin de la pobreza. (Cómo conseguirlo en nuestro tiempo)*. Barcelona: Debate.
- SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. (El lado oculto de la organización escolar)*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHUTZ, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SCHUTZ, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SEBASTIÁN, L. DE, (1996). *La solidaridad. (Guardián de mi hermano)*. Barcelona: Ariel.
- SINGER, P. (2003). *Un sólo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona. Paidós.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. A AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- SUBIRATS, J. (1999a). "Escuela y territorio: El concepto de escuela comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, p. 43-46. Barcelona. Graó.
- SUBIRATS, J. (1999b, 9 de noviembre). "Cada día empieza todo". *El País, Catalunya*.
- TOURAINÉ, A (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WULF, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books

## COL·LECCIÓ CIUTADANIA GLOBAL

La ciutadania global és un corrent social que impulsa un nou model de ciutadania compromés activament en la consecució d'un món més equitatiu i sostenible. Des d'aquesta perspectiva, l'educació per a la ciutadania global aposta pel respecte i la valoració de la diversitat, la defensa del medi ambient, el consum responsable i el respecte pels drets humans individuals i socials.

En aquest context la col·lecció *Ciutadania global* d'Intermón Oxfam té per objectiu facilitar eines teòriques i pràctiques que potenciïn el diàleg, la participació, la coresponsabilitat i el compromís transformador en les nostres escoles i en la societat.

Presenta les seves publicacions a través de dues línies complementàries: *Sabers* i *Propostes*. *Sabers* recull textos que ofereixen aportacions i alternatives teòriques relacionades amb els temes de la ciutadania global. *Propostes* és una compilació de manuals pedagògics i divulgatius pensats per facilitar l'assimilació i l'aplicació d'estratègies per a la construcció de la ciutadania global.

## PISTES PER CANVIAR L'ESCOLA

Per construir un corrent de ciutadania global, responsable amb la humanitat i el planeta, cal assentar els fonaments des de l'escola. Aquells que conreem aquesta convicció en el dia a dia de les aules sabem que no és gens fàcil. Però el món en què vivim ens aboca a reptes que, com la pobresa o el canvi climàtic, ja no poden continuar esperant. El sistema d'educació actual ofereix poques respostes. Necessitem un nou model educatiu, humanista, basat en el diàleg i la convivència, que construeixi l'escola-comunitat, preocupada per la justícia, oberta a l'entorn i al món. El gran repte és construir una educació per a 'ser' i per a transformar.

*Pistes per canviar l'escola* recull els continguts del llibre *Escoles i educació per a la ciutadania global; una mirada transformadora* de Desiderio de Paz Abril, un mestre que ha dedicat molts anys a fonamentar de forma extensa i rigorosa la proposta de l'Educació per a una ciutadania global. Aquest llibre no pretén simplificar, sinó facilitar l'aproximació a les idees teòriques, a la reflexió sobre la pràctica, al treball en grup i, tal vegada, obrir una porta a la lectura de l'obra més extensa.

ISBN 978-84-8452-610-0



9 788484 1526100

753802

Amb el cofinançament de:

