

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesi Doctoral

**Educar en competències de ciutadania democràtica.
Un estudi d'un canvi curricular a l'Escola Andorrana**

per Salvador Sala

Director: Dr. Antoni Santisteban

Doctorat en Educació

Departament de Didàctica de la llengua i la literatura, i de les Ciències Socials

Universitat Autònoma de Barcelona

2022

Tesi Doctoral

**Educar en competències de ciutadania democràtica.
Un estudi d'un canvi curricular a l'Escola Andorrana**

per Salvador Sala

Director: Dr. Antoni Santisteban

Doctorat en Educació

Departament de Didàctica de la llengua i la literatura, i de les Ciències Socials

Universitat Autònoma de Barcelona

2022

A la memòria del meu pare,
en Salvador Sala Riberaygua,
i del meu director de tesi,
en Joan Pagès Blanch.

ÍNDEX

ÍNDEX	6
ÍNDEX DE GRÀFICS I TAULES.....	11
AGRAÏMENTS.....	13
PREÀMBUL	15
ORGANITZACIÓ I ESTRUCTURA DE LA TESI DOCTORAL	17
CAPÍTOL 1. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA.....	19
PROBLEMA DE RECERCA	19
ANTECEDENTS TEÒRICS.....	20
MOTIVACIONS PERSONALS I PROFESSIONALS	23
CONTRIBUCIÓ DE LA RECERCA EN EL CAMP DE LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS I DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA	25
PREGUNTES DE RECERCA	25
SUPÒSITS DE LA RECERCA	26
INTENCIONS DE LA RECERCA	27
CAPÍTOL 2. CURRÍCULUM I DIDÀCTICA D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA	29
ORIENTACIONS I LÒGIQUES D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA	29
Unes intencions educatives conjugades o contraposades?	30
L'educació per a la ciutadania com una educació integral o <i>bildung</i>	31
Una educació, per a quina ciutadania?.....	32
Pensament del professorat en l'educació per a la ciutadania	33
UN DESENVOLUPAMENT DEMOCRÀTIC I DIALÒGIC DEL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA	34
La transmissió de sabers polítics i cívics	35
L'ensenyament basat en competències de ciutadania democràtica.....	35
L'ensenyament centrat en qüestions polítiques i socials	40
L'aprenentatge accional de la ciutadania	46
CAPÍTOL 3. EL CURRÍCULUM D'ECD A LA SEGONA ENSENYANÇA DE L'ESCOLA ANDORRANA	49
LA PREOCUPACIÓ PER UNA EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA A ANDORRA.....	49
L'ESCOLA ANDORRANA: UNA ESCOLA MONTESSORI.....	51
L'ESCOLA ANDORRANA: L'ESCOLA PÚBLICA DEL SISTEMA EDUCATIU ANDORRÀ	52
LA REFORMA EDUCATIVA DEL PERMSEA I EL CURRÍCULUM A LA SEGONA ENSENYANÇA DE L'ESCOLA ANDORRANA	52
La nova orientació del currículum escolar de l'Escola Andorrana	53
El perfil de l'alumnat a l'acabament de la segona ensenyança	54
Programa de ciències socials de 2018	55
El programa de competències transversals.....	57
Els mapes d'unitats temporals i les unitats de programació	60

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA DE LA RECERCA	63
ENFOCAMENT METODOLÒGIC	63
ÀMBIT DE LA RECERCA	65
MOSTRA	66
TÈCNiques DE RECOLLIDA DE LES DADES.....	66
Entrevistes en profunditat.....	67
Observacions directes d'activitats.....	68
Entrevistes en profunditat després de les observacions d'aula	72
Grups focals	72
Anàlisi documental	73
Revisió bibliogràfica.....	74
ROL DE L'INVESTIGADOR	75
ACCÉS A LES ESCOLES I A LES AULES, I ASPECTES ÈTICS	76
ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES.....	77
Codificació	78
Saturació de les dades	82
Triangulació de les dades	84
 CAPÍTOL 5. LES REPRESENTACIONS DEL PROFESSORAT DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA.....	 87
INTRODUCCIÓ	87
EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ INTEGRAL	87
Educació per a la ciutadania democràtica com a aprendre a ser	89
Aprendre a ser un ciutadà humà en comunitat.....	90
L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM A TRANSVERSAL	91
L'educació per a la ciutadania com a sabers actitudinals i valors.....	92
Educació per a la ciutadania democràtica com una educació emocional	93
Transversalitat com a valor afegit o pèrdua de temps	94
El perfil "transversal" del professorat	94
EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ POLÍTICA.....	96
Entendre la democràcia com a votació	96
Educació política a partir de l'estudi del govern i les institucions públiques	97
Educació per a la ciutadania democràtica com a participació de l'alumnat.....	98
EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ ÈTICA.....	98
EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM A CURRÍCULUM.....	99
Ensenyar competències és un canvi metodològic	100
Canvis del PERMSEA: Desenvolupar competències de matèries o dels·les alumnes?	101
L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA IDEAL PER AL PROFESSORAT	102
Un (bon) ciutadà és, per a l'alumnat,.....	104
CONCLUSIONS	105
 CAPÍTOL 6. ENSENYAR A RESPECTAR L'ALTRE.....	 107
INTRODUCCIÓ	107
ENSENYAR A RESPECTAR L'ALTRE COM A BASE DE L'EDUCACIÓ PER UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA	107
Aprendre a ser respectuós respectant l'altre, però sense comprendre'l.....	107
Creant un clima respectuós per expressar les idees polítiques.....	108
Respectar l'altre a partir de valorar la diversitat cultural.....	109
COMPRENDE L'ALTRE I A UN MATEIX	111

Identitats basades en les imatges personals i col·lectives.....	112
Expressar-se i formar-se en les xarxes.....	114
Expressar-se des de l'interior	115
Autoconeixement, conèixer l'altre i empatia per aprendre a respectar	116
Empatia, comprendre l'altre i la indiferència egocèntrica	117
Comprendre l'alteritat i les diferències	118
OFENDRE L'ALTRE.....	118
Faltar el respecte als altres.....	118
Normalitzar un llenguatge ofensiu	119
Manca de respecte a la privacitat.....	119
Faltar-se el respecte a un mateix.....	120
La devoció pel líder carismàtic i la intolerància envers el feble impopular	120
El racisme, l'homofòbia i la intolerància en l'alumnat.....	121
EDUCAR O SANCIONAR ACTITUDS I VALORS?	123
Educar en valors o ensenyar una matèria escolar?	123
Ni planificar ni avaluar actituds i valors.....	124
CONCLUSIONS	127

CAPÍTOL 7. ENSENYAR A PROBLEMATITZAR QÜESTIONS POLÍTIQUES I SOCIALS

.....	129
INTRODUCCIÓ	129
ENSENYAR A PROBLEMATITZAR QÜESTIONS POLÍTIQUES I SOCIALS.....	129
Interrogar (la veracitat de) les informacions i les perspectives sobre les qüestions	130
Analitzar els fets i els esdeveniments per buscar solucions als problemes.....	132
Interpretar esdeveniments actuals per conscienciar-se dels problemes	133
Buscar solucions democràtiques als problemes socials?.....	137
ENSENYAR A PRENDRE UNA POSICIÓ SOBRE UNA QÜESTIÓ.....	139
Implicar-se emocionalment per prendre una posició personal.....	139
Adoptar perspectives diverses per canviar la manera de pensar i actuar	141
OBSTACLES DE L'ENSENYAMENT BASAT EN QÜESTIONS PROBLEMÀTIQUES	144
Ensenyar controvèrsies és enfrontar-se a l'imprevisible i als conflictes.....	144
Neutralitat del professorat en l'ensenyament per qüestions.....	148
Entre l'obligació de seguir la programació de l'escola i la llibertat de càtedra	148
Manca de temps per ensenyar sabers i per desenvolupar competències o és un problema de metodologia?.....	149
Conèixer o comprendre la democràcia?.....	153
CONCLUSIONS	154

CAPÍTOL 8. DESENVOLUPAR UN PENSAMENT CRÍTIC I INDEPENDENT 157

Introducció	157
EL PENSAMENT CRÍTIC COM LA FINALITAT I COMPETÈNCIA FONAMENTAL DE L'EDUCACIÓ PER UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA	157
ENSENYAR A OPINAR I ARGUMENTAR SOBRE QÜESTIONS	159
Opinar per pensar críticament i canviar d'opinió	159
Construir arguments per debatre sobre una qüestió	163
Cooperar per aprendre a pensar críticament conjuntament	164
Dialogar o disputar i barallar-se.....	167
Contraargumentar és posar-se en la ment dels altres	168
APRENDRE A PENSAR CRÍTICAMENT PER DESENVOLUPAR UN PENSAMENT INDEPENDENT	170

Pensament crític com un pensament independent.....	170
Avaluar el pensament crític i independent en el procés o en proves competencials	172
CONCLUSIONS	173
CAPÍTOL 9. LA PRAXI D'UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA	175
INTRODUCCIÓ	175
LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN EL DESENVOLUPAMENT CURRICULAR.....	175
La participació com a implicació en un aprenentatge actiu	177
Decidir democràticament amb l'alumnat què i com aprendre	180
Problemes de la participació de l'alumnat en el desenvolupament curricular	183
LA PARTICIPACIÓ INSTITUCIONALITZADA DE L'ALUMNAT	186
L'assemblea d'aula, un òrgan per impulsar la participació i resoldre problemes	188
La plenària o reunió de delegats-des.....	188
Comissions i projectes escolars	190
Junta d'escola i Consell de les escoles	192
PRACTICAR CIUTADANIA A PARTIR D'EXPERIÈNCIES REALS DE DEMOCRÀCIA	192
Practicar ciutadania democràtica exercint de legislador.....	193
Organitzar tallers per aprendre a ser ciutadà.....	196
Actes de ciutadania de l'alumnat o de l'escola?.....	197
CONCLUSIONS	199
CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS	201
CONCLUSIONS DE LA RECERCA	201
Sobre les representacions del professorat sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica.....	201
Sobre les reflexions i interrogacions del professorat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica	203
Sobre els problemes i les contradiccions que afronta el professorat en l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica	204
VALORACIÓ CRÍTICA I LIMITACIONS DE LA RECERCA.....	207
Valoració crítica i limitacions del disseny de la recerca.....	207
Valoració crítica i limitacions del marc teòric.....	207
Valoració crítica i limitacions de la metodologia, de l'estudi de camp i de la generalització de la recerca.....	208
NOVES PREGUNTES DE RECERCA	209
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	211
ANNEXOS	222
ANNEX 1. ENTREVISTES EN PROFUNDITAT	222
Annex 1.1. Entrevista a la professora Clara	222
Annex 1.2. Entrevista a la professora Maria.....	222
Annex 1.3. Entrevista a la professora Laura	222
Annex 1.4. Entrevista a la professora Teresa.....	223
Annex 1.5. Entrevista a la professora Victòria.....	223
Annex 1.6. Entrevista a la professora Meritxell.....	223
Annex 1.7. Entrevista al professor Pere.....	223
Annex 1.8. Entrevista al professor Adrià	223
Annex 1.9. Entrevista a la professora Pilar	224

Annex 1.10. Entrevista a la directora d'escola Helena	224
Annex 1.11. Entrevista a la directora d'escola Clàudia.....	224
Annex 1.12. Entrevista a la directora d'escola Laia	224
ANNEX 2. GRUPS FOCALS.....	224
Annex 2.1. Grup focal, grup 1	224
Annex 2.2. Grup focal, grup 2	225
ANNEX 3. OBSERVACIONS D'ACTIVITATS D'AULA	225
Annex 3.1. Materials de l'activitat sobre qüestions controvertides d'Andorra.....	225
Annex 3.2. Materials de l'activitat sobre la participació ciutadana.....	225
Annex 3.3. Materials de l'activitat de debat sobre els models de societat	226
ANNEX 4. DOCUMENTACIÓ ANALITZADA	227
Annex 4.1. Llei qualificada de l'educació de 1993	227
Annex 4.2. Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 1994 i de 2018	227
Annex 4.3. Decret pel qual s'aprova el Reglament regulador de la participació en la gestió de l'Escola Andorrana de 2007	228
Annex 4.4. Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria de 2015	228
Annex 4.5. Programa de ciències socials de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana del 2018.....	228
Annex 4.6. Proposta de programa de competències transversals de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana del 2018.....	228
Annex 4.7. Mapa d'unitats temporals de l'àrea de ciències socials de primer cicle (Correspon a un projecte curricular de centre).....	228
Annex 4.8. Unitat de programació UT1.4 del primer cicle de l'àrea de ciències socials de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana.....	229
Annex 4.9. Marc curricular de l'Escola Andorrana	229
Annex 4.10. L'avaluació en un ensenyament per competències en el sistema educatiu andorrà del 2017 (Nou model d'avaluació del PERMSEA)	229
Annex 4.11. Informe de plantejament metodològic de PERMSEA de 2015	229
Annex 4.12. Instruccions d'autoria de les programacions d'aula de l'ensenyament obligatori, gener 2014.....	229

ÍNDIX DE GRÀFICS I TAULES

GRÀFIC 1. MODEL DE COMPETÈNCIES PER A UNA CULTURA DEMOCRÀTICA DEL CONSELL D'EUROPA.....	38
TAULA 1. DE LA PREGUNTA AL PROBLEMA: DE QUÈ TRACTARÀ LA NOSTRA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA?.....	41
TAULA 2. FASES I SUBFASES DEL MODEL DE SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE LA REFORMA PERMSEA.....	61
TAULA 3. QUADRE SOBRE LES FASES DE L'ENFOCAMENT GLOBALITZADOR DE LES SITUACIONS GLOBALS.	62
TAULA 4. CATEGORIES I SUBCATEGORIES A PARTIR DE LA CODIFICACIÓ INICIAL.	81
TAULA 5. TEMES I SUBTEMES FINALS.	83
GRÀFIC 2. MODEL DE SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA A PARTIR DE LES RESPOSTES DEL PROFESSORAT	139

AGRAÏMENTS

Vull agrair primer el suport que he rebut per part del ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra, especialment, els ministres d'Educació la Sra. Ester Vilarrubla i el Sr. Eric Jover per haver-me donat suport en tot moment, i per acceptar de fer una recerca sobre l'ensenyament a l'Escola Andorrana, permetent i obrint-me les portes de les escoles i de les aules per poder fer l'estudi de camp a les escoles andorranes de segona ensenyança. Vull agrair sincerament el suport rebut i l'amabilitat que sempre han mostrat les directores de departament del ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, la Sra. Marie Pagès i la Sra. Mayte Casals. Agraeixo, a més, l'ajuda econòmica rebuda del Govern d'Andorra, que ha finançat el 60% aproximadament de la matrícula anual dels estudis de doctorat.

Vull agrair molt sincerament el professorat, l'alumnat i les directores de les escoles que han participat en la recerca. Aquesta recerca només ha estat possible gràcies a la seva participació i contribució. Vull donar les gràcies al personal de l'Arxiu Nacional d'Andorra per la seva amabilitat en facilitar tots els documents d'arxiu sobre l'educació a Andorra i l'Escola Andorrana. I agrair molt sincerament a la Sra. Roser Bastida per haver-me obert el seu arxiu personal i per explicar-me els inicis de l'escola i del sistema educatiu andorrà.

Vull agrair i tenir un record molt especial per al meu primer director de tesi, el professor Joan Pagès Blanch, que va morir el 3 de juny de 2020. Des del primer moment que vam parlar d'aquesta tesi, hi va creure fermament donant-me un suport i un acompanyament constant. Cada conversa, cada tutoria, que vam mantenir em va transmetre els seus coneixements i em va guiar amb una passió que va convertir el procés d'aquesta recerca en una experiència d'aprenentatge i de descobriment que no oblidaré mai. Aquest és el sentit real de l'ensenyament d'un mestre.

Vull agrair molt sincerament el meu segon director de tesi el professor Antoni Santisteban per tot el suport i l'acompanyament que m'ha donat en els moments difícils, la gran ajuda en desbloquejar-me i en resoldre els innumerables dubtes i preguntes, i per donar-me generosament tots els bons consells que m'han permès avançar i arribar a finalitzar la tesi.

El primer semestre del curs 2019-2020, vaig fer una estada de recerca amb el professor E. Wayne Ross al Departament de Currículum i Pedagogia de la Facultat

d'Educació de la *British Columbia University*. Les preguntes punyents que em plantejava sobre la democràcia, l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica a l'escola em van ajudar a posar en dubte molts supòsits que tenia i em va fer descobrir recerques i autors que m'han obert les meves perspectives i visions sobre l'educació i l'ensenyament de la democràcia i la ciutadania. Va ser una experiència inoblidable. Per tot això li agraeixo molt sincerament.

Vull agrair al professor William Pinar també del Departament de Currículum i Pedagogia de la Facultat d'Educació de la *British Columbia University*, per animar-me a seguir qüestionant l'evident i immediat, i per ensenyar-me a comprendre que les respostes es troben a dins d'un mateix. Li he d'agrair d'haver-me mostrat el que realment vol dir currículum com a *carrer*, com una conversa complicada, a partir de l'exemple de la seva pràctica docent..

Finalment, vull agrair l'Anna, la meva mare, la Mònica, el Carles i la Noa, i les amistats més properes, pel seu suport incondicional que m'han acompanyat i m'han ajudat a superar els moments difícils en el desenvolupament i en la finalització de la tesi.

PREÀMBUL

La democràcia a Europa està en crisi des de fa anys. Aquesta crisi es remunta almenys als anys 90, quan el Consell d'Europa observa elements preocupants que apunten a pensar en una crisi de la democràcia. Aquests són la incapacitat dels països europeus a solucionar els problemes de xenofòbia, de racisme, d'homofòbia, d'odi, d'apatia dels joves a participar en l'exercici del vot, acompanyat d'una desconfiança envers els polítics i les institucions públiques, de radicalització i terrorisme, d'augment dels partits i moviments socials populistes i d'extrema dreta, entre d'altres fenòmens (Council of Europe, 2017). Aquests problemes han deteriorat la democràcia, abocant-la en un procés de desconsolidació (Foa & Mounk, 2019). Una de les respostes educatives a aquests problemes ha estat l'impuls i el reforçament en els sistemes educatius de l'educació per a una ciutadania democràtica.

La democràcia requereix d'institucions públiques i procediments que siguin democràtics, però les institucions i els procediments democràtics no poden funcionar realment sense ciutadans que disposen i exerceixen de les capacitats, competències, dels valors i les actituds necessàries per implicar-se i participar en una societat democràtica. A Andorra, existeix un elevat percentatge d'abstenció en el vot de la població més jove, menors de 35 anys, al voltant del 60% no vota¹. La. Els resultats de l'"Enquesta mundial de valors de 2018"², efectuat pel Centre de Recerca Sociològica d'Andorra Recerca+Innovació, mostren que el 75% de la població té poca o gens confiança envers els partits polítics, un 50% té poca o gens confiança en el Govern (CRES, 2019, p. 51), un 55% expressa tenir poc o gens interès per la política (CRES, 2019, p. 113), però tot i això un 96% valora tenir un sistema polític democràtic (CRES, 2019, p. 127).

Quant a les llibertats, la llibertat de premsa és un indicador que testimonia de la salut democràtica d'un Estat. En aquest sentit, segons l'índex sobre la llibertat de premsa emès per part l'ONG Reporters sense Fronteres³, Andorra ocupa el lloc 53 (l'any 2021, ocupava el lloc 39). Aquest informe denuncia que la pluralitat de la

¹ Dades extretes de l'Estudi del Centre de Recerca Sociològica d'Andorra Recerca+Innovació: "Anàlisi de l'abstenció a Andorra: Eleccions del 2019", p. 10. Descarregat d'Internet el 13 de desembre de 2022: https://www.iea.ad/images/cres/noticies/2020/Estudi_abstencio_2020.pdf.

² Enquesta descarregada d'Internet el 13 de desembre de 2022: https://www.iea.ad/images/cres/noticies/2019/Informe_valors_2018.pdf

³ <https://rsf.org/fr/classement>

informació es troba amenaçada per la mida del mercat i la ingerència dels poders polític i econòmic. *“La tradition démocratique relativement récente de la principauté et l’influence des élites économiques dans toutes les institutions favorisent une certaine opacité dans les relations entre le pouvoir politique et les médias. Par conséquent, il est difficile pour les journalistes d’exercer leur rôle de contre-pouvoir”* (Citació extreta de la fitxa de país: <https://rsf.org/fr/pays/andorre>).

A l’hora de fer front a aquestes dades i indicadors que mostren signes de crisi democràtica a Andorra, una de les respostes que es poden donar és a través de l’educació per a la ciutadania democràtica.

El 2013, Andorra va assumir la presidència del Consell d’Europa durant la qual va promoure el projecte de “Competències per una Cultura Democràtica i del diàleg intercultural” (2013-2018). El departament d’Educació del Consell d’Europa va constituir un grup d’experts⁴ que va rebre l’encàrrec de produir el Marc de Referència de les Competències per a una cultura Democràtica⁵ (Council of Europe, 2018).

L’Escola Andorrana va participar activament en la prova pilot per avaluar i validar les competències per a una cultura democràtica i els seus descriptors, el anys 2016-2017. Una delegació del Consell d’Europa va visitar l’escola el 2019, durant la qual el director d’educació del Consell d’Europa, el Sr. Sjur Bergan, va declarar que l’Escola Andorrana era un exemple de bones pràctiques en l’ensenyament i aprenentatge de les competències per a una cultura democràtica⁶. Però, quines són les causes i les condicions que fan que l’Escola Andorrana pugui ser considerada com un bon exemple de l’ensenyament de les competències de ciutadania democràtica? Aquesta recerca pretén explorar quines són.

Cal advertir, però, que les dades que presenta i analitza la tesi doctoral corresponen al curs 2018-2019. L’escola és una institució educativa que canvia constantment, especialment en termes curriculars, millorant contínuament les seves pràctiques i sofisticant les seves representacions i comprensions sobre el currículum,

⁴ Aquest grup d’experts estava format per: Martyn Barret (investigador principal), Luisa de Bivar Black, Michael Byram, Jaroslav Faltýn, Lars Gudmundson, Hilligje van’t Land, Claudia Lenz, Pascale Mompoint-Gaillard, Milica Popović, Călin Rus, Salvador Sala, Natalia Voskresenskaya i Pavel Zgaga.

⁵ Per més informació: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>

⁶ <https://www.coe.int/fr/web/education/-/council-of-europe-delegation-visited-andorra-to-learn-about> (pàgina consultada el 23 d’agost del 2021).

l'ensenyament i l'aprenentatge. Això vol dir que els programes i les programacions que existeixen i s'apliquen actualment són una versió millorada dels que s'analitzen en aquesta recerca.

Cal advertir també que al llarg de la tesi, s'ha tingut present una escriptura no sexista, escrivint les formes genèriques i quan això no ha estat possible s'han escrit les dues formes de gènere, tal com recomana la *Guia per l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB, 2011). Per mostrar les dues formes de gènere, he utilitzat el punt volat, seguint la recomanació feta pel Consell d'Europa. Només s'ha deixat el masculí plural en aquells casos que una altra forma dificulta la lectura, degut a la quantitat de vegades que s'havia d'utilitzar. I, en tot cas, és un ús restringit a pocs casos, entenent que clarament representa tots dos gèneres.

ORGANITZACIÓ I ESTRUCTURA DE LA TESI DOCTORAL

La tesi doctoral s'estructura en deu capítols. El capítol primer presenta la justificació de la recerca a partir de l'establiment del problema de recerca, els antecedents teòrics del problema, les motivacions personals i professionals, la contribució de la recerca en el camp de la didàctica de les ciències socials, les preguntes, els supòsits i les intencions de la recerca.

El capítol segon s'ocupa d'emmarcar la recerca en un marc teòric que permet donar resposta a les preguntes de recerca. El marc teòric guia el desenvolupament de tota la recerca i orienta les decisions que s'han pres a l'hora de concebre-la i dur-la a terme.

El capítol tercer presenta un recorregut històric de l'Escola Andorrana, de l'educació per a la ciutadania democràtica, així com dels canvis curriculars que ha viscut l'escola.

El capítol quart exposa la metodologia i les variables metodològiques de la recerca, que se centra en el paradigma qualitatiu i segueix la metodologia de la teoria fonamentada.

Els capítols cinquè, sisè, setè, vuitè i novè presenten els resultats de la recerca, organitzats a partir de les categories principals generades a partir de l'anàlisi de les

dades, i que són:

- a) les representacions del professorat de l'educació per a la ciutadania democràtica,
- b) ensenyar a respectar l'altre
- c) ensenyar a problematitzar qüestions polítiques i socials
- d) desenvolupar un pensament crític i independent
- e) la praxi d'una ciutadania democràtica

I, finalment, el capítol desè exposa les conclusions de la recerca en les quals es presenta una discussió d'aquests resultats, i es formulen unes noves preguntes per a possibles recerques futures.

CAPÍTOL 1. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

PROBLEMA DE RECERCA

Al 2010, el sistema educatiu andorrà va iniciar una reforma educativa per introduir l'enfocament per competències i un ensenyament més globalitzat, a partir del qual es proposen competències generals i competències transversals que, juntament amb les competències de ciències socials, pretenen educar per a una ciutadania democràtica i equipar els joves amb els coneixements i les competències necessàries per participar i actuar com a ciutadans responsables en una societat democràtica. Aquesta reforma intenta superar un ensenyament tradicional centrat en la transmissió dels sabers i d'una pedagogia per objectius, proposant un ensenyament competencial orientat a resoldre situacions problema de la vida i del món.

L'educació dels joves per formar-los com a ciutadans en una societat democràtica és la finalitat principal de l'ensenyament de les ciències socials. De manera progressiva, davant els problemes que afronten les democràcies occidentals i els països en transició democràtica, l'educació per a la ciutadania democràtica ha pres un protagonisme cada vegada més important en l'àmbit de les ciències socials, fins al punt que ha esdevingut en alguns països una matèria escolar independent, com per exemple el Regne Unit.

Ara bé, l'ensenyament i l'aprenentatge de la ciutadania democràtica presenta múltiples dimensions: política, social, ètica, moral, estètica, humana, psicològica, històrica, geogràfica, experiencial i autobiogràfica, entre d'altres, que es nodreix a partir d'experiències reals de democràcia viscudes per l'alumnat. Ross i Vinson (2014) afirmen que l'escola no és precisament un lloc idoni on es poden tenir aquest tipus d'experiències. I reclamen educar per a una ciutadania perillosa que lluiti contra els poders repressors de l'escola i la societat. L'escola, com a institució, demostra tenir dificultats per redefinir-se com un espai més obert a la societat i a la vida, i continua regint-se per un paradigma de la vigilància, el control i el càstig (Foucault, 1975).

L'Estat i el govern de l'educació va desenvolupar des dels seus inicis un currículum oficial i un sistema de llicències per controlar què s'ensenyava i què s'hauria d'ensenyar i aprendre (Hopmann, 1991). Els debats que es generen són motiu de molta controvèrsia social, com és el cas, per exemple, de l'educació sexual i de gènere. Però,

també és el cas de l'educació per a la ciutadania. Després de tot un segle de desenvolupament d'un ensenyament de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, o d'educació cívica, la preparació dels de les alumnes ciutadanes a l'escola en un estat democràtic, continua sent una qüestió que no està resolta i que continua plantejant-se com un problema escolar, polític i social.

El fet de proposar un model tancat i unificat per a tot l'alumnat, que pretén formar un sol tipus de ciutadania, el que decideix el govern de torn, planteja problemes en la llibertat i el dret que haurien de tenir els ciutadans i ciutadanes de poder escollir el currículum i recorregut educatiu. En aquest sentit, l'estandardització del currículum i de l'avaluació, a través del model educatiu per competències, suposa molts problemes educatius quant als resultats que podria arribar a tenir l'escola, entesa com un espai d'ensenyament i aprenentatge lliure i obert, que hauria de reconèixer la pluralitat i la diversitat de les persones, enlloc de classificar-les segons els resultats en uns exàmens.

ANTECEDENTS TEÒRICS

La primera referència a competències de ciutadania democràtica és de Veldhuis (1997). Però la preocupació per les competències cíviques és anterior (Dahl, 1992). Si es considera que la noció de competència cívica és « *the complex mix of the sum of the different learning outcomes which are necessary for an individual to become an active citizen. It is a combination of the knowledge, skills, attitudes and values which enable people to act successfully in civil society, representative democracy and everyday life based on democratic value* » (Hoskins & Deakin Crick, 2008, p. 7), aquesta preocupació apareix al llarg dels segles XIX i XX per tres raons: l'evolució dels parlaments, l'increment dels sentiments de nacionalitat i d'etnicitat, i del procés de descolonització (Heater, 2002).

L'educació per a una ciutadania democràtica i les seves competències prenen més rellevància i interès en l'àmbit polític de l'educació durant els anys 1990. Una de les raons d'aquest fenomen fou el creixent èmfasi en una de les finalitats fonamentals de l'educació: la preparació per a la vida com un ciutadà democràtic. Les altres finalitats són la preparació pel mercat laboral, el desenvolupament personal i el desenvolupament del coneixement (Council of Europe, 2018, vol.1, p. 14). Aquesta va ser la resposta política als problemes d'apatia i desconfiança dels joves respecte la

democràcia i les institucions democràtiques, la xenofòbia, el racisme i la intolerància, entre d'altres.

La recerca sobre educació per a la ciutadania democràtica ha cobert diferents dimensions i perspectives sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Així, la recerca s'ha dedicat a investigar sobre la definició del significat de competència en l'educació per a la ciutadania, la selecció de sabers i de competències, i del seu ensenyament, l'avaluació de les competències de l'alumnat, especialment a través de les avaluacions internacionals, entre altres. El camp de l'educació per a la ciutadania s'ha desenvolupat i s'ha ampliat de manera molt important, per la necessitat de donar resposta a la crisi de la democràcia i els reptes que afronta per les amenaces que experimenta.

L'enfocament per competències ha estat tradicionalment vinculat a la intenció d'incrementar el nivell educatiu de l'alumnat i de formar-lo perquè sigui competent i competitiu en el mercat laboral, reforçant la finalitat vocacional de l'educació. La Unió Europea va insistir en aquest punt amb el tractat de Lisboa i l'accent en formar una ciutadania activa, provocant la confusió d'entendre aquest qualificatiu d'actiu com aquella ciutadana que treballa, contribueix productivament a la societat i paga els impostos. Seguidament, els governs europeus van iniciar reformes educatives per introduir en els currículums oficials l'enfocament per competències. Aquestes reformes s'han acompanyat i reforçat per la generalització de proves internacionals com PISA⁷ i de l'ICCS⁸ de l'IEA, que han accentuat una rendició de comptes en educació centrada en el resultat de proves d'avaluació externa i d'un augment del control burocràtic de l'ensenyament, basat en la desconfiança en l'escola i el professorat (McNeil, 1986, 2000) i en una estandardització del currículum i de l'avaluació (Ross, Mathison & Vinson, 2014).

La desconfiança en les possibilitats del professorat per aconseguir educar i preparar l'alumnat perquè esdevinguin ciutadans actius i competitius que contribueixin en el desenvolupament econòmic i l'estandardització del currículum són dos fenòmens interrelacionats. L'estandardització curricular es basa en lògiques

⁷ Programme for International Student Assessment, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/pisa/>

⁸ International Civic and Citizenship Education Study, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

de mercat pròpies de les reformes neoliberals de l'educació (Ross, 2017), que s'acompanyen d'una desvalorització de la funció docent i de les seves condicions laborals, que tenen com a conseqüència un empobriment de l'educació. Jones (2006) afirma que un model de rendició de comptes basat en proves estandarditzades és un risc per la democràcia, enlloc d'un model més coherent en retre comptes vinculats amb les finalitats educatives escolars i una cultura democràtica de l'escola. *"Reconnecting democratic purposes to our schools must be the starting place and touchstone for establishing a new generation of accountability that serves the interest of the people, is managed by the people, and works for the people"* (Jones, 2006, p. 26).

Quan l'enfocament per competències s'orienta a obtenir millors resultats en proves oficials per demostrar a la societat que els joves tenen les competències clau per contribuir en el desenvolupament econòmic, s'està interpretant el currículum en un tipus de lògica que interpreta les competències com a rendiment (Doll, 1984). Tanmateix, aquesta lògica es contraposa i es contradiu a una altra tipus de lògica i de pensar les competències dels alumnes, que seria pensar les competències com un procés. La lògica de les competències com a rendiment se centra en competències estandarditzades on els alumnes s'avaluen i han de superar el llindar establert pels programes i les proves oficials. Per altra banda, la lògica de les competències com a procés pretén valorar cada alumne de manera personalitzada per ajudar-lo a desenvolupar les pròpies competències i talents el màxim possible, tenint com a referència el què estableixen els programes escolars, però reconeixent i valorant l'aprenentatge i el recorregut de cada alumne-a, establint llindars d'assoliment de manera individualitzada.

Torney-Purta, Richardson i Barber (2005) comproven que tot i els esforços reformadors, el model de transmissió directa centrat en el coneixement continua sent el model didàctic preponderant en els docents novells, en contraposició amb l'èmfasi en el model centrat en la construcció del coneixement per part de l'alumnat que acostuma a utilitzar el professorat més expert.

Santisteban (2019), amb els membres de GREDICS, ratifiquen la conclusió que va arribar Torney-Purta, Richardson i Barber (2005) sobre la manca de relació entre el coneixement conceptual i el desenvolupament del pensament crític, i afirmen, a més, que l'alumnat recorre a les seves pròpies experiències i representacions, mostrant una reflexió moral molt simple, sense sentir-se afectats.

Des de la recerca didàctica, Pagés i Santisteban (2007, 2009; Santisteban y Pagès, 2007, 2009), van definir el marc conceptual i la fonamentació teòrica per la investigació sobre educació per a la ciutadania democràtica en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials. En una investigació sobre el coneixement polític dels·les alumnes de secundària que van dur a terme Santisteban i Pagès (2009) s'arriba a la conclusió que la cultura cívica dels·les alumnes i les seves experiències democràtiques a l'escola són molt pobres. Van comprovar també que els·les alumnes tenen grans dificultats per diferenciar entre fets i opinions, i mostren un pensament crític molt baix, que no els permet, per exemple, diferenciar fets d'opinions.

Kerr (2003), després d'analitzar les dades de l'estudi de Torney-Purta, Schwille, i Amadeo (1999), arriba a la conclusió que les experiències cíviques dels joves a l'escola poden influenciar positivament l'adquisició de comportaments cívics. Tanmateix, segons Sant (2014) la participació democràtica dels joves està limitada per les institucions i per les elits, fet que té un impacte negatiu en l'autoeficàcia percebuda de l'alumnat.

La recerca sobre el pensament del professorat s'orienta a esbrinar les seves creences sobre quines són les finalitats que creuen que ha de tenir l'educació per a la ciutadania democràtica (ECD a partir d'ara) (Reichert i Torney-Purta, 2019), quina metodologia utilitzen i quins sabers i competències atorguen més importància en el seu ensenyament, o la relació de les seves ideologies (Knowles i Castro, 2019). Són un tipus de recerques que tendeixen a classificar el seu pensament i les seves creences i, també, a comparar-les entre professorat de diferents països (Hahn, 2015). Les recerques sobre què pensa el professorat i quines representacions té sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica poden ajudar a comprendre i a inferir les actuacions educatives que duen a terme a l'aula.

MOTIVACIONS PERSONALS I PROFESSIONALS

Al llarg de més de vint anys m'he dedicat a l'escriptura del currículum prescrit pel Govern d'Andorra, de totes les matèries i de tots els nivells educatius excepte de l'ensenyament superior, primer com a tècnic i després com a cap de l'Àrea d'Ordenament Curricular, des del 2007. Gràcies a aquesta feina, vaig poder participar en la definició i el desenvolupament de la primera reforma en profunditat del sistema

educatiu andorrà. Aquesta reforma va començar l'any 2010 i es va anomenar Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà (PERMSEA), iniciada per la ministra Vela del govern socialdemòcrata i continuada pels successius governs demòcrates dels de les ministres Suñé, Jové i Vilarrubla.

A més a més, des del 2002, vaig participar, en representació del Govern d'Andorra, en el programa del Consell d'Europa: « Educació per a la ciutadania democràtica i drets humans » (ECD/EDH) com a coordinador per Andorra, fet que em va permetre participar en els estudis que es van dur a terme en els primers anys d'aquest programa⁹. Una de les experiències que més m'han marcat en aquesta col·laboració amb el Consell d'Europa va ser la participació en el grup d'experts que va elaborar el Marc de referència de les competències per a una cultura democràtica (Council of Europe, 2018, 3 vols.). En aquest treball vaig contribuir activament en la definició de la implementació d'aquest marc en el currículum (Council of Europe, 2018, vol. 3), la qual cosa em va permetre implementar aquest marc en el currículum andorrà. Posteriorment, vaig assessorar l'*Institute for Improvement of Education* de Sèrbia en la implementació d'aquest marc en una selecció de diverses matèries escolars del currículum nacional serbi (Institute for Improvement of Education, 2022). En aquests moments, treballo en la implementació del Marc de competències per a una cultura democràtica a tot Europa com a responsable de programa en la Divisió de Polítiques Educatives del Departament d'Educació del Consell d'Europa.

Des d'un punt de vista personal, he volgut dur a terme una tesi doctoral sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica perquè vull comprendre com s'ensenyava i s'aprèn a esdevenir un ciutadà·na democràtic·a. És a dir, en el fons això vol dir ensenyar a aprendre a esdevenir una persona que encarna i practica uns valors democràtics de: llibertat, per un mateix i pels altres; igualtat entre les persones, reconeixent la inherent dignitat humana que tothom té; justícia per a tothom, independentment de qui ets i on vius; drets humans i de pau.

La meua experiència professional es mou, així, entre l'àmbit del currículum i el de l'educació per a la ciutadania democràtica. El coneixement i l'experiència viscuda en ambdós àmbits han determinat la manera com entenc l'educació i la recerca.

⁹ Primer en l'estudi sobre la participació de l'alumnat l'any 2003 i després a l'estudi paneuropeu sobre polítiques d'ECD/EDH l'any 2005.

CONTRIBUCIÓ DE LA RECERCA EN EL CAMP DE LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS I DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

Una de les aportacions més importants que voldria fer aquesta recerca és contribuir a comprendre l'ensenyament de la ciutadania democràtica, de les competències i els sabers sobre l'educació per a la ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana.

Existeixen molt poques recerques sobre l'Escola Andorrana i probablement aquesta és la primera recerca que es fa en aquest àmbit de coneixement. L'Escola Andorrana és l'única escola pública andorrana al país, i això fa que el coneixement que pot aportar aquesta recerca és un coneixement sobre l'educació pública andorrana.

PREGUNTES DE RECERCA

La tesi doctoral vol respondre a les preguntes de recerca següents:

- 1. Quines són les representacions del professorat de ciències socials sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica a la segona ensenyança de l'Escola Andorrana?**
 - 1.1. Quines reflexions i interrogacions expressa el professorat de ciències socials sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica?
 - 1.2. Quins són els problemes i les contradiccions que es troba el professorat de ciències socials quan ensenya competències de ciutadania a la segona ensenyança de l'Escola Andorrana?

SUPÒSITS DE LA RECERCA

Aquestes preguntes es basen en els **supòsits** següents:

1. L'orientació, la intencionalitat, la forma i el contingut que l'ECD pren en el currículum escolar és una expressió de les representacions que té el professorat sobre l'ECD, i de les perspectives a partir de les quals aquest encarna i enactua el currículum. En aquest sentit, el què el professorat pensa, creu o concep sobre l'ECD determina la manera que l'ECD és ensenyada a l'àrea de ciències socials.
2. Les perspectives que té el professorat de ciències socials s'expressen en un relat que pretén donar sentit a la seva actuació docent.
3. El professorat estableix un diàleg amb l'alumnat sobre el desenvolupament curricular per adaptar l'ensenyament a les necessitats de cada alumne, i estan marcades per les circumstàncies i els problemes polítics i socials d'Andorra i del món que apareixen al llarg del curs.
4. El desenvolupament de competències ciutadanes requereix d'un aprenentatge de la ciutadania al voltant de qüestions i problemes polítics i socials controvertits que permetin a l'alumnat qüestionar el món on viu, la vida que viu i les seves pròpies perspectives.
5. El desenvolupament de competències ciutadanes necessita de contextos de democràcia reals on l'alumnat pot dur a terme actuacions ciutadanes que generin experiències viscudes de democràcia. Els·les alumnes requereixen disposar d'espais lliures per poder indagar i participar en actuacions democràtiques en el marc de l'escola i fora de l'escola.
6. El desenvolupament de competències ciutadanes requereix l'aprenentatge de sabers, habilitats i valors propis d'una educació per a la ciutadania democràtica. Però, per poder ser un ciutadà competent és necessari anar més enllà d'un ensenyament centrat en un conjunt determinat de sabers i valors. Cal una d'educació holística i orientada a l'acció perquè cada alumne pugui esbrinar i decidir quin tipus de persona i ciutadà vol ser.

7. Una educació per una ciutadania democràtica necessita de llibertat pedagògica perquè cada alumne pugui desenvolupar-se integralment, pugui expressar la seva pròpia personalitat lliurement i de manera segura, pugui formar-se la identitat que vol i sent, i pugui desenvolupar un pensament independent.
8. L'escola i l'aula són espais comunitaris on l'alumnat pot aprendre a cooperar i a conviure democràticament.

INTENCIONS DE LA RECERCA

Els conceptes « educació », « ciutadania » i « democràcia » són polisèmics i les seves definicions són discutides, i es defineixen de manera diferent segons la perspectiva que s'adopta. Això no només és positiu, sinó que és una mostra que vivim en una societat democràtica, on cada professional de l'educació pot definir aquests conceptes i les seves pràctiques educatives a partir de les pròpies perspectives. Entenc el significat de perspectiva com a perspectiva docent, en el sentit que dona Ross, és a dir com « *An individual's teaching perspective is a way of thinking and acting in a teaching situation* » (Ross, 1987, p. 225).

La tesi doctoral pretén indagar sobre les formes de reflexió i de qüestionament del professorat sobre l'educació per a la ciutadania democràtica i, concretament, l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana. Aquestes formes de reflexió i de qüestionament constitueixen unes perspectives docents, és a dir, constitueixen una dinàmica entre els discursos i les actuacions que du a terme el professorat. "*Perspectives toward social studies are embedded in teacher's interpretations and understandings of the teaching situation more generally*" (Adler, 1984, p. 28).

Les perspectives docents del professorat formades gràcies a les representacions generades a partir de les actuacions i pràctiques docents que interaccionen constantment amb l'alumnat i les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge. S'estableix així una dinàmica interactiva que en resulta un diàleg i una reflexió sobre les experiències docents i produeix uns relats i uns discursos sobre aquestes.

En aquest sentit, la recerca pretén:

1. Explorar les perspectives docents del professorat de ciències socials sobre l'ensenyament de competències d'educació per a la ciutadania democràtica a la segona ensenyança de l'Escola Andorrana. És a dir, analitzar les reflexions i els qüestionaments que fa el professorat en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica, tot contrastant-ho amb el què pretén ensenyar (que mostren els dissenys curriculars) i les pràctiques d'ensenyament.
2. Analitzar els problemes i les contradiccions que afronta i expressa el professorat quan ensenyen competències d'educació per a la ciutadania a l'aula i a l'escola.
3. Proposar alternatives a l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica basades en els resultats d'aquesta recerca.

D'aquesta manera, la intenció de la tesi doctoral és contribuir a la comprensió de les complexitats que afronta el professorat en la seva pràctica docent a l'hora de formar els·les alumnes com a ciutadans competents.

CAPÍTOL 2. CURRÍCULUM I DIDÀCTICA D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

L'educació per a la ciutadania democràtica se situa en els camps més generals de les ciències humanes i de les ciències socials. El marc teòric en el qual se situa aquesta recerca correspon a l'àmbit del currículum i de la didàctica de l'educació per a la ciutadania democràtica. S'utilitzen els conceptes de currículum i de didàctica, en el sentit que dona Hopmann (2015), com dos discursos que s'orienten a comprendre l'escolarització i que corresponen a dues tradicions diferents, la primera anglosaxona i la segona europea. Hopmann indica que la didàctica s'ha dedicat principalment en l'anàlisi i preparació de les classes, com proposa Klafki. En canvi, el currículum, avui dia centrat en l'enfocament de competències, es focalitza en la seqüència i el desenvolupament de les competències en les classes, posant molta atenció en *"the autonomy of teachers is ultimately limited to their accountability for any gaps in the competence chain or unwanted side effects"* (Hopmann, 2015, p. 18).

ORIENTACIONS I LÒGIQUES D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

L'ensenyament de sabers i de competències d'educació per a la ciutadania democràtica presenta unes orientacions i unes lògiques curriculars que mostren el caràcter indeterminat i disputat, és a dir, no consensuat, propi d'aquest tipus d'educació¹⁰. En efecte, l'educació política, com l'educació en ciències socials, és un camp on les perspectives teòriques estan vinculades a unes intencions particulars: sigui una intenció tècnica, centrada en el disseny sistemàtic de l'ensenyament per controlar el procés d'ensenyament i aprenentatge, i aconseguir uns resultats predeterminats en el disseny curricular; sigui una intenció interpretativa per comprendre els fenòmens polítics i socials; sigui una intenció crítica per desvetllar i afrontar els problemes polítics i socials.

Aquestes perspectives no són excloents les unes de les altres, i poden ser utilitzades alhora per una mateixa persona. Ara bé, cal tenir present que cadascuna fa servir una lògica, una manera particular de pensar l'educació i l'escolarització, i per

¹⁰ No existeix un consens generalitzat al voltant dels tres conceptes d'educació per a la ciutadania democràtica: "educació", "ciutadania" i "democràcia".

tant un llenguatge i uns conceptes que poden arribar a ser contradictoris, o com a mínim incoherents per a la reflexió i l'actuació educativa.

Unes intencions educatives conjugades o contraposades?

L'educació per a la ciutadania democràtica persegueix unes intencions i unes finalitats que tot i ser presentades de manera conjugada, no deixen de presentar aspectes contraposats, fins i tot contradictoris. Per una banda, una posició tradicional que se centra en l'estudi del coneixement, fonamentalment teòric sobre la democràcia com a sistema polític i el funcionament de les institucions públiques. Aquesta finalitat persegueix principalment cultivar un sentiment patriòtic nacional (Westheimer, 2006), que en aquests darrers anys s'acompanya per un nacionalisme populista d'extrema dreta (Westheimer, 2019). Per una altra banda, una segona posició més progressista d'aprenentatge de la ciutadania que s'orienta a l'anàlisi i la discussió de problemes polítics i socials (Evans & Saxe, 1998; Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015), sovint controvertits, per desenvolupar un pensament crític i complex, i un judici autònom.

Al llarg del darrer segle, l'escola i l'acadèmia han protagonitzat disputes entre aquestes dues visions i maneres de comprendre el currículum d'educació per a la ciutadania democràtica. En el fons, aquestes disputes són el xoc entre un model d'educació per a la ciutadania com un instrument d'enginyeria social i un model d'educació per a la ciutadania orientada envers l'emancipació individual de cada alumne.

L'escola pública ha estat sotmesa, a cop de reforma educativa, a la voluntat política de canviar o transformar la societat, tant en un sentit progressista com també conservador, segons el partit que assumia el Govern. Ara bé, tal com deia Freire l'escola no pot transformar la societat, sinó que pot transformar les persones que posteriorment canviaran la societat (citada per Aguirre i Shugurensky, 2017, 65). En aquest sentit, Freire mostra que l'educació per a la ciutadania no és una qüestió exclusivament social, sinó també que és un fenomen humà.

Segons Kennedy (2008), les ideologies polítiques queden reflectides en el disseny curricular, donant com a resultat currículums completament diferents. Aquestes ideologies acostumen a situar-se en la tensió entre la llibertat i els interessos

individuals, que defensen les ideologies liberals o neoliberals, i l'accent en una responsabilitat col·lectiva que persegueix uns propòsits, uns valors i un bé comú, que defensen la visió d'una democràcia radical o d'un republicanisme cívic.

La lògica neoliberal sobre l'educació per a la ciutadania democràtica se centra en la competència i el mercat. Segons Sant (2019), el discurs neoliberal en educació posa l'accent en dos principis fonamentals. Primer, la llibertat d'elecció de l'escola per part de les famílies, i la consideració de l'alumnat com a consumidor. I segon, el retre comptes de la inversió pública en educació a través d'exàmens basats en estàndards (Sant, 2019, p. 666). Aquesta ideologia neoliberal concep també que la formació de la ciutadania s'ha d'orientar a formar una ciutadania emprenedora, capaç de generar negoci en un context d'incertesa dels mercats.

L'educació per a la ciutadania com una educació integral o *bildung*

El concepte de *bildung*¹¹ és un concepte central per la tradició didàctica alemanya per definir l'educació de la persona, una educació orientada a formar-se com a ciutadans. En els seus inicis, *bildung* va ser concebut com l'ideal del ciutadà burgès de la il·lustració que es cultiva intel·lectualment i moralment (Koselleck, 2012). Per aquest motiu, el *bildung* proposa que l'individu es formi, de manera autònoma i continuada, per desenvolupar les capacitats racionals per pensar de manera independent i així emancipar-se. Segons Pinar (2006), l'autodeterminació individual és l'aspecte central del *bildung*.

“Bildung was originally conceived as a critical and emancipatory Enterprise, that is, as a process in which human beings became truly free and emancipated themselves from all kinds of power including the power of the actual given State” (Masschelein and Ricken, 2010, p. 128).

Bildung és un procés personal durant el qual l'individu cultiva les pròpies facultats, racionals, crítiques i humanístiques, en la direcció que porti a la llibertat de la pròpia emancipació.

¹¹ Mantinc la denominació original de *bildung* perquè planteja molts problemes per ser traduït, no es pot traduir com a educació, ja que la seva definició té més connotacions. Traduir-ho per educació seria una reducció.

Una educació, per a quina ciutadania?

Les intencions educatives i l'orientació de l'educació per una ciutadania democràtica es defineixen a partir del tipus de ciutadà que es pretén que l'alumnat esdevingui. Westheimer i Kahne (2004) van establir tres tipus de ciutadà: un ciutadà personalment responsable, un ciutadà participatiu i un ciutadà orientat a la justícia.

- a) El ciutadà personalment responsable és un ciutadà que participa en la seva comunitat i obeeix les lleis i les normes.
- b) El ciutadà participatiu és un membre actiu, que coneix el funcionament de les institucions i que participa en la millora de la vida i la societat.
- c) El ciutadà orientat a la justícia que valora críticament la política, l'economia i la societat pel desenvolupament de la justícia social.

Una altra tipologia que defineix la ciutadania, és la d'Amnå i Ekman (2013) distingeixen diferents tipus de passivitat política entre els joves per superar la dicotomia simplista de ser un ciutadà actiu o passiu. Així, Amnå i Ekman diferencien les diverses formes de passivitat en dos tipus de ciutadans joves: ciutadans desvinculats i ciutadans desil·lusionats, i una forma que quedaria enmig dels joves actius i dels joves passius: ciutadans en espera o en "*standby*".

- a) El ciutadà actiu és aquell jove que participa activament en diferents espais (familiars, amb els companys, a l'escola, a la comunitat), s'interessa per la política i està implicat.
- b) El ciutadà passiu pot ser aquell jove que no està implicat i que no li importa els assumptes públics però també aquell jove que està desil·lusionat per la política, fins i tot que es descriu com antipolític i desconfia de les institucions. I, en darrer lloc,
- c) el ciutadà en « standby » o a l'espera és un jove que està implicat però que no ho manifesta obertament, es manté informat i preparat per si passa alguna cosa que li motiva la seva participació activa.

Pensament del professorat en l'educació per a la ciutadania

El pensament i les representacions del professorat sobre l'ensenyament determinen la manera com el professorat orienta la pròpia pràctica i afronta les situacions d'ensenyament. El tipus de llenguatge que utilitza el professorat a l'hora de reflexionar sobre les pràctiques d'ensenyament és eminentment pràctic (Schwab, 1970/2013). Les actuacions docents interactuen i defineixen constantment les pròpies creences pedagògiques, ja que són dinàmiques i canvien al ritme que canvia la pròpia pràctica per donar resposta a les situacions inèdites d'ensenyament, que són úniques.

La recerca de Jeliaskova (2015) sobre les visions del professorat de ciències socials sobre educació per a la ciutadania estableix quatre tipologies de professorat:

- a) El professorat individualista, que orienta l'ensenyament a desenvolupar competències de pensament crític i de resolució de problemes, on el professorat roman neutral i objectiu. *"This type of teachers is fact and knowledge oriented and less concerned with grand schemes and explanatory models, as it is up to the individual student to construct them if needed"* (Jeliaskova, 2015, p. 47).
- b) El professorat jeràrquic, que correspon a una visió tradicional de la ciutadania vinculada al marc legal, a una educació patriòtica i del caràcter. Aquest tipus de professorat ensenya l'alumnat com funciona el sistema perquè aquest pugui participar en les institucions públiques i socials.
- c) El professorat igualitari, que ensenya per una ciutadania democràtica crítica, i en tenir experiències participatives de la vida real i posa l'accent a la dimensió comunitària de l'educació amb una visió igualitària de l'educació per a la ciutadania.
- d) El professorat fatalista, que promou una visió del sistema en el qual els individus no poden fer-hi res, ni hi tenen cap control, per tant, el millor és ser un professorat protector que ensenya als alumnes ciutadans-nes a no ficar-se en problemes. Es promou així una visió d'un ciutadà actiu orientat al treball.

Ara bé, Biesta, Priestley i Robinson (2017) han comprovat que els relats i el vocabulari que utilitza el professorat acostuma a ser força limitat i alineat amb els

discursos de les polítiques educatives oficials. Aquest fet provoca una situació en la qual no s'obren oportunitats per una avaluació crítica dels discursos i pràctiques educatives, per tal d'obrir perspectives d'ensenyament diverses i alternatives.

UN DESENVOLUPAMENT DEMOCRÀTIC I DIALÒGIC DEL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

L'educació per a la ciutadania democràtica adopta diverses formes a l'escola. Per Dürr (2005), la democràcia a l'escola és, a la vegada, una forma de vida, una forma de societat i una forma de govern. D'aquesta manera, s'aprèn la ciutadania democràtica a partir de:

- a) L'exercici com a ciutadà gràcies a un aprenentatge basat en experiències democràtiques vivencials (Dewey, 1916/2002; Biesta, 2011)
- b) Una convivència pacífica i harmònica, i d'una cooperació per aprendre per a la consecució d'un projecte en comú o d'una activitat en grup
- c) L'aprenentatge del govern de la vida i dels afers comuns, prenent la pròpia veu i participant activament en l'organització d'activitats i projectes, i del govern de l'escola.
- d) L'aprenentatge del govern d'un mateix, entès com un autogovern, un examen d'un mateix i d'una preocupació per un mateix (Foucault, 1984), no només per conèixer-se un mateix sinó també per transformar-se.

En el procés d'ensenyament i aprenentatge, el professorat i l'alumnat dialoguen contínuament per respondre a la pregunta fonamental sobre el currículum que va plantejar Herbert Spencer (1860): "*¿What knowledge is of most worth?*". En efecte, el professorat de ciències socials té la responsabilitat de l'ensenyament i l'alumnat té la responsabilitat d'aprendre. Per aquest motiu, l'alumnat també ha de participar d'alguna manera a donar resposta a aquesta pregunta. En conseqüència, l'alumnat esdevé també un codissenyador del seu propi currículum (Council of Europe, 2018, vol. 3, p. 22).

Una educació basada en la cultura de la democràcia necessita d'un

desenvolupament curricular dialògic. A l'hora de desenvolupar el currículum, en una educació democràtica, el professorat estableix un diàleg amb l'alumnat per deliberar sobre el currículum (Ochoa-Becker, 2007) i per desenvolupar-lo conjuntament (Doll, 1993).

La transmissió de sabers polítics i cívics

Els estudis elaborats per Torney-Purta, Richardson i Barber (2005) mostren que el model de transmissió directa centrat en el coneixement continua sent el model didàctic preponderant en els docents novells, en contraposició amb l'èmfasi en el model centrat en la construcció del coneixement per part de l'alumnat que acostuma a utilitzar el professorat més expert. El canvi de model didàctic no és una tasca senzilla, ja que per a molts professors i professores de l'educació secundària l'ensenyament basat en la transmissió de la matèria del qual són especialistes, els dona la confiança necessària i el control per conduir el desenvolupament del currículum. Aquesta necessitat de control fa difícil l'adopció de models centrats en l'alumnat, els seus interessos i experiències.

La recerca de Zhang, Torney-Purta i Barber (2012) mostra que es poden desenvolupar habilitats cíviques amb un coneixement conceptual bàsic. Ara bé, Ross (2019) afirma que les competències necessàries per poder ser un ciutadà, com és la competència de pensament crític, són molt més que aprendre unes simples habilitats o unes competències determinades.

L'ensenyament basat en competències de ciutadania democràtica

L'enfocament per competències es caracteritza per ser un enfocament basat en l'acció (Jonnaert et al., 2006). El professorat, en aquest enfocament, és també un aprenent que sempre aprèn. El professorat i l'alumnat són ambdós subjectes que aprenen conjuntament, que encarnen, enactuen i experiencien un currículum competencial de ciutadania democràtica centrat en resoldre problemes de la vida i del món conjuntament. No existeixen solucions preestablertes, com afirma Doll (1993), només alternatives possibles i creatives a problemes polítics i socials, que

majoritàriament són constitutives de controvèrsia (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2009; Pagès i Santisteban, 2007 i 2009).

Ara bé, no existeix un acord generalitzat sobre el significat de competència, però sí que es poden observar aspectes comuns entre algunes de les definicions més destacades. Les competències són constructes que combinen, mobilitzen, orquestren, posen en pràctica un conjunt d'elements, com són coneixements, sabers, habilitats, actituds i valors. Les definicions de competència i de competències cíviques o de ciutadania democràtica que han tingut més impacte en el sistema educatiu andorrà i en el context europeu són les de Jonnaert i altres (2006), com a definició de competència, i d'Audigier (2000), Hoskins i Deakin Crick (2008), Reinhardt (2015), Haste, Bermúdez i Carretero (2017), i Council of Europe (2018).

Jonnaert i altres (2006) defineix la competència com un saber actuar ("*savoir agir*") en situació a partir de la comprensió del context o de la situació, dels coneixements que disposa la persona, d'utilitzar i adaptar els recursos necessaris o construir-ne de nous, de reflexionar sobre la pròpia acció i validar-la.

Des de l'educació per a la ciutadania democràtica, Audigier (2000) va ser un dels primers autors a proposar unes competències d'educació per una ciutadania democràtica. Audigier va proposar:

- a) Competències cognitives, organitzades al voltant de quatre aspectes: d'ordre jurídic i polític, de coneixements sobre el món actual, de competències procedimentals i de coneixements dels principis i valors dels drets humans i de la ciutadania democràtica.
- b) Competència ètiques i de tria de valors.
- c) Competències orientades a l'acció, enteses com la capacitat de viure conjuntament i cooperar, la capacitat de resoldre conflictes, la capacitat d'intervenir en el debat públic.

Per Hoskins i Deakin Crick, la competència es refereix a unes qualitats de la persona i reflecteix "the complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world in a particular domain" (Hoskins & Deakin Crick, 2008, p. 120).

Hoskins posa l'accent en "*The qualities of a competent active citizen are referred to as 'civic competence,'*" (Hoskins, Villalba, & Saisana, 2012, p. 10) i la vinculació estreta de les qualitats de la competència cívica amb els elements curriculars de coneixement, habilitats, actituds i valors. Especialment es refereix a aquestes qualitats per donar una orientació accional a la proposta d'inventari de competència cívica que proposa, i afirma que són "*needed for organising and joining collective action towards dismantling social injustice. (...) The qualities needed for critical reflection on social structures and power relations*" (Hoskins, 2013, p. 32). En aquesta línia se situa també Santisteban i GREDICS que creuen necessari "*el desarrollo de la competencia social y ciudadana para la acción comprometida y crítica*" (Santisteban, 2010, p. 284).

Reinhardt (2015) identifica cinc competències democràtiques: 1) Prendre una perspectiva ("*perspective taking*"), 2) competència per gestionar conflictes ("*conflict competency*"), 3) pensar les ciències socials ("*social science thinking*"), 4) habilitats per fer judicis polítics i morals ("*ability to make political and moral judgements*"), i 5) participació ("*participation*"). Aquest model reconeix i utilitza el conflicte per construir perspectives comunes, basades en el coneixement de les ciències socials, per desenvolupar competències per fer judicis polítics.

Per altra banda, Haste, Bermúdez i Carretero (2017) posen l'accent en la cultura democràtica per superar una perspectiva competencial cognitiva, centrada en l'aprenentatge d'habilitats cognitives, socials i emocionals. Per aquests autors, el component cultural incorpora el context social i cultural dels aprenents, els relats, els diàlegs, les interaccions, els valors i les normes que condueixen a l'acció ciutadana. Així, proposen quatre competències: 1) el coneixement cívica i la seva comprensió; 2) les habilitats cíviques; 3) els valors cívics, la motivació i la identitat; i 4) l'acció cívica. Aquesta darrera competència d'acció cívica és interessant i diferent respecte als altres models, ja que reneix la importància i la complexitat de les experiències cíviques per l'aprenentatge de la ciutadania, per connectar les idees amb les situacions de la vida real.

El marc de referència de competències per a una cultura democràtica del Consell d'Europa és un altre model de competències que es recolza en la noció de cultura democràtica. Aquest model es basa en el supòsit que la democràcia no només significa el conjunt d'institucions i de processos democràtics, sinó que és necessari que els ciutadans disposin d'unes competències i les practiquin perquè la democràcia

funcioni realment.

El marc es fonamenta en l'assumpció que la nostra societat és una societat diversa culturalment que necessita d'un diàleg intercultural entre els ciutadans. El diàleg és una de les pràctiques bàsiques d'una societat democràtica i multicultural. Una cultura democràtica es fonamenta en el diàleg intercultural. I defensa que és necessari el respecte i la defensa dels drets humans perquè una cultura pugui ser considerada com a democràtica.

El model de competències consisteix en 20 competències classificades en quatre categories: valors, actituds, habilitats, i coneixements i comprensió crítica.

<p>VALORS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la dignitat humana i els drets humans - Valorar la diversitat cultural - Valorar la democràcia, la justícia, l'equitat, la igualtat i l'estat de dret 	<p>ACTITUDS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obertura a la diversitat cultural i a altres creences, visions del món i pràctiques - Respecte - Consciència cívica - Responsabilitat - Autoeficàcia - Tolerància envers l'ambigüitat
<p>COMPETÈNCIES PER A UNA CULTURA DEMOCRÀTICA</p>	
<p>HABILITATS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilitats d'aprenentatge autònom - Habilitats analítiques i de pensament crític - Habilitats d'escolta i observació - Empatia - Flexibilitat i adaptabilitat - Habilitats lingüística, comunicativa i plurilingües - Habilitats de cooperació - Habilitats de resolució de conflictes 	<p>CONEIXEMENT I COMPENSIÓ CRÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coneixement i comprensió crítica d'un mateix - Coneixement i comprensió crítica del llenguatge i la comunicació - Coneixement i comprensió crítica del món: política, dret, drets humans, cultura, cultures, religions, història, mitjans de comunicació, economies, medi ambient i sostenibilitat

Gràfic 1. Model de competències per a una cultura democràtica del Consell d'Europa¹².

Les competències per a una cultura democràtica (CDC¹³) s'aprenen en situacions de la vida de manera conjunta. És a dir, s'aprenen en conjunt de competències i no de manera aïllada, una per una. Es precisament el conjunt de competències les que fa que

¹² Traducció pròpia. Font: Council of Europe (2018, vol. 1).

¹³ L'abreviació de les competències de cultura democràtica es presenta en la forma anglòfona, ja que és l'ús habitual en la denominació oral per esmentar breument aquestes competències.

puguin ser considerades com a competències de cultura democràtica. De manera aïllada, cada competència es podria assimilar en altres àmbits de coneixement, com les llengües per exemple. Una característica fonamental és, per tant, la necessària interrelació de competències.

Les CDC són també dinàmiques i canvien al llarg del temps. Per aquest motiu, necessiten ser practicades i adaptades constantment a la diversitat de situacions que l'alumne i el ciutadà afronta en la seva vida. Sense aquesta pràctica, les competències poden retrocedir enlloc de progressar. Això és aplicable evidentment a qualsevol tipus de competència.

Les CDC s'acompanyen d'uns descriptors validats i classificats en tres nivells d'assoliment per facilitar la seva observació i avaluació. Les competències són uns elements centrats en l'acció, que són dinàmics i canvians en interacció amb els textos, els altres (professor, alumnes, actors socials, etc.) i l'ambient.

Per Janmaat (2013), les competències cíviqes presenten problemes importants que cal adreçar, i n'identifica quatre grans problemes:

- a) La naturalesa conflictual del concepte
- b) La diversitat de qualitats a les quals es refereix
- c) La rellevància de les competències cíviqes per la democràcia i la cohesió social
- d) L'impacte de l'educació per a la ciutadania en les competències cíviqes.

Perrenoud (1987) introdueix el debat sobre si l'enfocament per competències és un enfocament de competències específiques a les àrees de coneixement o si es tracta d'un enfocament purament transversal. En el cas del sistema educatiu andorrà, l'ECD es troba inclosa dins de l'àrea de ciències socials, i forma part, a més, del nou programa de competències transversals. Així, l'exercici de desenvolupar un currículum competencial d'ECD a l'escola es converteix en una tasca més complexa perquè l'ECD necessita ser integrada en totes les àrees d'aprenentatge, i s'ha d'integrar també en espais d'aprenentatge global, interdisciplinari o transdisciplinari. Per tant, es requereix d'una visió que orienti una conceptualització sobre com fer-ho i d'unes estratègies didàctiques per coordinar les diferents intervencions docents al voltant de

l'ECD. No es tracta tant d'afegir alguns aspectes o elements curriculars d'ECD en unes unitats didàctiques determinades de diferents àrees. Es requereix, en canvi, definir unes programacions en què les finalitats i els elements curriculars estiguin integrats de manera coherent i organitzats en un curs d'estudi coherent amb sentit.

L'ensenyament centrat en qüestions polítiques i socials

L'ensenyament de la ciutadania democràtica se centra, especialment, al voltant de l'ensenyament sobre el qüestionament i la problematització generada a partir de l'anàlisi i la interpretació de qüestions problemàtiques o problemes¹⁴. En l'anàlisi dels problemes polítics i socials, l'alumnat fa emergir les pròpies representacions dels conceptes que intervenen en el problema, les pròpies perspectives i comprensions sobre el món i la vida que determinen la seva presa de posició en l'exercici de la seva actuació ciutadana en una societat democràtica.

En aquest enfocament, educar per a la ciutadania democràtica significa ensenyar i aprendre a partir de deliberacions, discussions i debats sobre problemes i qüestions polítiques i socials, que molt sovint són a la vegada controvertides (Parker & Hess, 2001; Parker, 2003; Hess, 2009; Santisteban, 2019; Sala, Pagès y Santisteban, 2021). D'aquí que algunes d'aquestes recerques se centren en la importància d'aprendre a debatre i a argumentar per convèncer (Canals, 2010).

Un ensenyament basat en qüestions requereix plantejar qüestions que incitin el pensament i la reflexió, i que demanin una recerca en profunditat sobre les idees que es tenen inicialment sobre el tema i les representacions sobre els conceptes de la qüestió plantejada, així com les perspectives i models a partir dels quals l'alumnat donarà una resposta (Le Roux, 2004 ; Legardez, 2004 ; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011 ; Pagès i Santisteban, 2011 ; Dalongeville, 2003, 2006; De Vecchis et Carmona-Magnaldi, 2002).

La importància de plantejar bones preguntes esdevé fonamental per poder fer un bon ensenyament basat en qüestions polítiques i socials, ja que el tipus de

¹⁴ En aquesta recerca s'utilitzen les nocions de qüestions problemàtiques i problema com a sinònims. Els dos casos plantegen qüestions problemàtiques, que posen problema, i problemes que no s'han trobat respostes definitives des de les ciències socials i les humanitats.

preguntes que es facin determinarà el tipus d'aprenentatge que es farà .

Per Ochoa-Becker (2007), les preguntes, que anomena com a *“probing questions”* (que es podria traduir com a preguntes de recerca o d'exploració en profunditat) demanen l'alumnat que pensi i explori en profunditat el significat dels conceptes que s'inclouen en les preguntes. Ochoa-Becker proposa estar molt atent a les expressions que fa l'alumnat per convertir-les i plantejar-les en qüestions, per exemple, seguint un exemple que ella planteja, si un·a alumne·a afirma que una cosa no és justa, el·la professor·a hauria de demanar *““Why do you think that is not fair?” “What would be fair, if this is not?””* (Ochoa-Becker, 2007, p. 78). Aquest tipus de preguntes són fonamentals segons ella per poder desenvolupar un pensament independent com a ciutadà·na. *“Developing an independent thinker necessarily involves the capacity, the confidence and the creativity to ask questions and probe for answers. Teachers need to listen to children’s questions carefully with a view to inferring the mindset of the learner”* (Ochoa-Becker, 2007, p. 78).

Canals (2018) proposa relacionar les preguntes amb els problemes socials i els continguts que es volen ensenyar.

Bones preguntes	Amb quin problema social es relaciona la pregunta?	Quins continguts de les ciències socials mobilitza?
Com és que a la història només es parla de reis i emperadors, inventors, descobridors, artistes...?	Els sectors invisibles de la societat: els marginats, els nens, les dones, els esclaus...	Protagonistes de la història.
Per què hi ha tanta gent que no té feina i en canvi a les notícies diuen que l'economia va bé?	L'atur i la precarietat laboral.	El treball i els sectors de producció (primari, secundari, terciari)
Si sabem que el petroli s'acabarà, com és que no es fabriquen només vehicles elèctrics?	Els interessos econòmics relacionats amb el petroli.	Les fonts d'energia renovables i no renovables
Si l'ONU es va crear per gestionar els conflictes internacionals a favor de la pau, per què encara avui hi hagi guerres?	La vulneració dels drets humans a diferents llocs del món.	El paper de les potències mundials. Els conflictes polítics del món d'avui.

Taula 1. De la pregunta al problema: De què tractarà la nostra seqüència didàctica?¹⁵

Una vegada els·les alumnes es fan preguntes, el professor acompanya la reflexió cap a els problemes socials amb que es relacionen i també mobilitza els continguts del currículum de ciències socials que ha d'aportar els coneixements necessaris per interpretar i analitzar el problema, amb l'objectiu d'intentar trobar explicacions o

¹⁵ Font: Canals (2018, p. 79).

respostes.

Prendre una-es posició·ns i una-es perspectiva·es política·ques

Per Reinhardt (2015), per la didàctica d'educació per a la ciutadania (o educació política, com l'anomenen a Alemanya i en els països de parla alemanya, *Politische Bildung*), la presa de posició és una de les competències de la ciutadania fonamental per la deliberació i l'assoliment de consensos en democràcia. Aquesta competència consisteix en tenir en compte les perspectives dels altres per formar-se'n una de pròpia i permetre així una actuació democràtica conjunta.

Per altra banda, Stradling (2003) en un dels treballs del Consell d'Europa sobre l'ensenyament de la història al voltant del concepte de multiperspectivitat, defineix la multiperspectivitat com la presa en consideració de les perspectives dels altres, que qualifica com una estratègia de comprensió. I afegeix que la multiperspectivitat és també una disposició a observar els fenòmens, els fets i els esdeveniments històrics des de diverses perspectives. L'ensenyament la multiperspectivitat és ensenyar la pluralitat de visions i pensaments, i a incloure-les en la construcció d'una perspectiva pròpia.

Hermans (2020) planteja una altra manera de comprendre la presa de posició democràtica. Hermans posa en evidència que una mateixa persona pot adoptar posicions diferents (*I-positions* o posicions del jo), algunes democràtiques però en canvi d'altres que no ho són gens i que poden ser totalment autoritàries, amb un mateix com respecte a altres. Una societat democràtica requereix persones que siguin democràtiques. I per poder arribar a ser-ho, la persona ha d'establir un diàleg amb els diferents "jo" que assumeix en les diverses esferes de la vida. Aquest diàleg intern, és un diàleg que ell anomena democràcia interna ("*inner democracy*") que es troba a la base i pot fonamentar el debat social necessari en una democràcia. "*Encouraging multi-voicedness and developing dialogical capabilities are at the foundation of a learning process that offers a more solid base for democracy than just conforming to debate structures*" (Hermans, 2020, p. 103).

Situar-se en el món demana i implica prendre una posició des d'on mirar el món i interpretar-lo. Això no significa que l'individu es posiciona exclusivament en un sol

punt de vista o una perspectiva. És clar que és possible, però el fet de viure en societat, d'estar constantment interactuant amb els altres i interactuant amb un-s context-os determinat-s, fa que l'individu es mou contínuament en diverses posicions i perspectives de manera dinàmica. Aquestes posicions i perspectives poden, fins i tot, arribar a ser oposades o almenys, no sempre són coherents entre elles. Vivim així entre l'acord, el desacord i el conflicte, tant individual com social. *"Dialogue includes not only agreement but also disagreement, and not only harmony but also conflict"* (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 122).

Problematitzar qüestions polítiques i socials

Mével i Tutiaux-Guillon defineixen el problematitzar una situació com una *« question qui oriente l'organisation des faits historiques ou géographiques pour construire un discours qui fait sens. Elle se présente sous la forme d'une question ouverte (éventuellement d'une hypothèse) et ouvre sur un processus de recherche et de tri d'informations, puis sur leur interprétation. Cette démarche est dialectique : le traitement des informations contribue à la transformation de la problématique. C'est l'ensemble de ce processus que l'on nomme problématisation »* (Mével et Tutiaux-Guillon, 2013, pp. 105-106).

Problematitzar implica interrogar sobre els significats d'unes situacions o processos i també esclarir què s'hi pot fer. La dificultat i alhora el repte és construir una problemàtica tot elaborant coneixement sobre aquesta a partir de sabers rellevants, tenint en compte que les diferents ciències socials poden abordar aquesta construcció a partir de mètodes i de procediments molt diversos. Aquest fet suposa una dificultat i una complexitat afegida a un ensenyament interdisciplinari a l'àrea de ciències socials. En aquest tipus d'ensenyament, l'accent rau en l'aprendre a pensar i a raonar, a partir dels diversos tipus de raonament: inductiu, deductiu, dialèctic, causal.

Ensenyar a pensar és cultivar un judici. Cultivar un judici és enriquir els propis arguments que generen al voltant d'una qüestió o d'un tema a partir de diferents tipus de coneixements, acadèmics o experiencials.

Per Lipman, pensar és *"a process of finding or making connections and disjunctions. (...) The generic term for connections and disjunctions is relationships, since the meaning of a*

complex lies in the relationships it has with other complexes, each relationship, when discovered is invented, is a meaning, and great orders or systems of relationships constitute great bodies of meanings” (Lipman, 2003, p. 23).

La definició que fa Lipman se situa en el mateix sentit de la definició que fa Morin sobre el pensament complex. Per Morin, és necessari abordar la complexitat dels problemes i de les situacions a partir d'un pensament complex, és a dir, per ell complex significa *“ce qui est tissé ensemble”* (Morin, 1999, p. 17). Per Morin, l'educació ha de promoure *“une “intelligence générale” apte à se référer au complexe, au contexte, de façon multidimensionnelle et dans une conception globale”* (Morin, 1999, p. 17).

La recerca sobre els sabers rellevants per formar ciutadans democràtics competents posa de manifest la necessitat de relacionar-ho amb la cultura democràtica de l'escola i les experiències de ciutadania i de democràcia que viuen els·les alumnes. La recerca duta a terme per Santisteban i Pagès (2009) va comprovar que els·les alumnes tenen grans dificultats per diferenciar entre fets i opinions, i mostren un pensament crític molt baix. I arriben a la conclusió que la cultura cívica de l'alumnat i les seves experiències de democràtica a l'escola són pobres. A aquesta mateixa conclusió arriben també Ross i Gautreaux quasi deu anys després.

Si definimos la competencia cívica como la capacidad de comprender el mundo y tomar medidas para cambiarlo, es entonces imprescindible que comprendamos las diferencias entre obtener los hechos correctos, explicar los hechos y construir acciones prescriptivas. (Ross i Gautreaux, 2018, p. 384)

Santisteban (2019) i els membres de GREDICS van dur a terme una investigació per comprendre com un ensenyament centrat en problemes socialment rellevants i controvertits contribueix en el desenvolupament del pensament crític de l'alumnat d'educació secundària, inferior i superior. Els resultats que, per una banda, ratifiquen la conclusió que va arribar Torney-Purta, Richardson i Barber (2005) sobre la manca de relació entre el coneixement conceptual i el desenvolupament del pensament crític, afirmen, a més, que l'alumnat recorre a les seves pròpies experiències i representacions, mostrant una reflexió moral molt simple, sense sentir-se afectats. En aquesta recerca, s'arriba a la conclusió que el desenvolupament del pensament crític necessita, per part de l'alumnat, d'una identificació dels problemes del seu entorn, d'un ús de fonts d'informació diversa, d'una argumentació i d'un posicionament respecte al problema, i d'una implicació personal per buscar-li solucions alternatives.

Per Santisteban (2017), les emocions juguen un paper molt important en l'aprenentatge de la ciutadania democràtica, del pensament crític i de la racionalitat. Per ell, *"en els relats de l'odi les emocions predominen per sobre la racionalitat"* (Santisteban, 2017, p. 13). Per aquest motiu ell proposa la necessitat d'ensenyar a construir contrarrelats per desconstruir els relats de l'odi.

Ochoa-Becker (2007) defensa que l'educació per a la ciutadania necessita d'una contrasocialització per posar en dubte la socialització rebuda i viscuda en el marc de les cultures pròpies de la societat en la qual ha crescut l'alumnat. En efecte, aquesta contrasocialització pretén ensenyar a pensar críticament i de manera independent a partir de qüestionar la validesa dels supòsits que es presenten com a pretensions de veritat a través d'una anàlisi en profunditat de qüestions controvertides. El professorat pot plantejar diferents perspectives sobre la qüestió controvertida que es plantegi, i que pot ser la problematització sobre les definicions dels conceptes que presenta la qüestió controvertida, sobre les evidències, les proves i les informacions que es disposen, sobre les possibles conseqüències que es podrien predir o especular, sobre aspectes polítics (com per exemple, els interessos, els beneficis, perjudicis o les ideologies dels implicats), sobre aspectes ètics, morals i de valors. Per Ochoa-Becker, aquestes són les qüestions que es plantegen, o caldria que plantegessin, els ciutadans en una societat democràtica i, per tant, són el tipus d'interrogants que caracteritzen el pensament cívic de la ciutadania i que l'alumne·a ciutadà·na ha d'aprendre per pensar i deliberar en una democràcia. Ara bé, no es tracta de pensar com una repetició del discurs polític dominant o majoritari, o simplement restituir allò que diuen altres. La contrasocialització en l'educació per a la ciutadania és, per a Ochoa-Becker, aprendre a pensar per un mateix i *"emphasizes creative and independent thinking as well as social criticisme that is based on reason and evidence"* (Ochoa-Becker, 2007, p. 67).

Ensenyar un pensament crític i creatiu

Santisteban i Pagès (2007) plantegen la necessitat de relacionar l'ensenyament i aprenentatge d'un pensament crític i un pensament creatiu per poder proposar solucions creatives i imaginatives als problemes socials. *"La formación del pensamiento crítico y creativo es fundamental para enfrentarse a los problemas sociales. El pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo, para la búsqueda de soluciones o*

alternativas, es necesariamente crítico. La capacidad creadora es esencial en la construcción de la democracia” (Santisteban i Pagès, 2007, p. 9).

La dimensió estètica de l'ECD permet explorar noves maneres de pensar el món i les interrelacions entre humans i la natura (Houser, 2005).

“I believe the arts are well suited to promote critical consciousness, the capacity to care, and a greater appreciation of our fundamental interconnectedness”
(Houser, 2005, 50).

Les arts i la dimensió estètica de l'ECD permeten una recerca de noves maneres de pensar i veure el món i un mateix a partir de la pràctica d'un pensament divergent i convergent, i de la pràctica de la sensibilitat i la imaginació. Així, la persona pot arribar a formar-se noves maneres de representar l'experiència humana.

“Arts and aesthetics, thus construed, can be used to support embodied and empathic ways of knowing, critique narrow and exclusionary notions of citizenship, and rethink the relationships that exist among humans and between humanity and the rest of the earth” (Houser, 2005, 69).

L'aprenentatge accional de la ciutadania

Aprenre a participar en democràcia

Barrett i Pachi (2019) proposen diferenciar, però, entre participació política i participació cívica. La primera es refereix en la participació en estructures polítiques amb l'objectiu d'influenciar la presa de decisions dels polítics. La segona, en canvi, s'atribueix a la participació en activitats orientades a ajudar persones dins d'una comunitat, a resoldre un problema de la comunitat, o participar en la vida d'una comunitat.

Sant (2014) ha investigat les percepcions i representacions dels joves sobre la participació política, arribant a la conclusió que la majoria tenen una percepció positiva de la participació política i troben rellevant de participar en la societat. Ara bé, aquesta percepció positiva es veu limitada per la poca eficàcia percebuda, element fonamental de la competència ciutadana (Haste, 2004). Sant proposa d'incloure noves formes de participació en el currículum de ciències socials i d'educació per a la

ciutadania, per motivar la participació cívica dels estudiants en les seves comunitats i considerar noves formes de participació entre els joves. En aquest sentit, l'aprenentatge servei, les accions cíviques (Levinson, 2014) i els actes de ciutadania (Isin, 2008) poden ser opcions alternatives a les formes de participació política ja existents, com és la participació als Consells locals (comunals) o al parlament dels joves (Consell General dels Joves). Aquestes formes de participació es donen en contextos reals, fora de l'aula i de l'escola, que poden ser significatius pels alumnes i generar experiències reals de democràcia.

La participació, tant cívica com política, requereix d'un sentit que motivi la implicació de l'alumnat. Aquest sentit pot ser aquell atribuït a fer accions orientades a repensar els problemes plantejats en l'ensenyament, donant a l'acció una orientació al canvi social (Santisteban, 2010). O també pot ser aquell sentit que pugui donar l'alumne segons els seus propis interessos i motivacions. La qüestió fonamental és desenvolupar la pròpia capacitat d'agència i competències ciutadanes, enteses com una praxis (Aoki, 1984).

L'aprenentatge experiencial de la ciutadania democràtica basat en l'acció

L'educació en una societat democràtica és entesa, per John Dewey, com un procés que "*gradually produces in him (the individual) a certain system of behavior, a certain disposition of action*" (Dewey, 1916, Ch. 20, para. 1-2). Per ell, educar és educar les persones per equipar-les amb aquells aspectes necessaris perquè actuïn en la societat.

L'aprenentatge vivencial de la ciutadania democràtica basat en l'acció va més enllà de l'adquisició d'un conjunt d'elements curriculars (siguin fets, conceptes, habilitats o actituds). Aquests elements són certament essencials per formar persones informades gràcies al coneixement acadèmic, però per formar ciutadans competents cal aprendre a partir de l'acció i la vivència d'experiències democràtiques (Dewey, 1916/2004); Biesta, 2014; Sala, 2022), així com la reflexió sobre aquestes. Per Biesta aquestes experiències de democràcia viscudes com a alumnat ciutadà corresponen a una concepció de la subjectivització de l'aprenentatge cívica a diferència d'una concepció de socialització. "*Whereas a socialisation conception of civic learning is about learning for future citizenship, the subjectification conception of civic learning is about learning from current citizenship, from current experiences with and engagement in the*

ongoing experiment of democracy" (Biesta, 2014, p. 6).

Aquest és un punt fonamental. Es basa en la idea que la ciutadania és acció. Per ser un ciutadà obert, responsable, reflexiu, crític i solidari, cal aprendre la ciutadania exercitant-la en situacions reals que aportin experiències significatives, orientades a fer actes de ciutadania (Bakhtin, 1919-1921/1993); Isin, 2008). Aquests contextos han de ser propers, quotidians i significatius per a l'alumnat, per exemple: l'aula, l'escola, l'espai digital i la comunitat.

Els actes de ciutadania són creatius quan persegueixen trencar les rutines dels hàbits socials i l'aparent immobilisme de les situacions actuals o de l'*status quo*. "*Acts of citizenship create a sense of the possible and of a citizenship that is « yet to come ». Without necessarily being ethical, such acts implicitly ask questions about a future responsibility towards others*" (Isin, 2008, p. 4). Isin defineix, per tant, la ciutadania no com un estatut legal que atorga un estat segons la legalitat, sinó com a subjectes que actuen de manera creativa per dur a terme millores socials i justes a partir d'unes conviccions, d'unes idees i d'uns ideals, o simplement a partir d'una indignació enfront a una injustícia. La ciutadania es defineix com "*practices of becoming claim-making subjects in and through various sites and scales*" (Isin, 2008, p. 16).

L'aprenentatge de la ciutadania és un procés obert, que no pot predeterminar quines accions socials l'alumne ha de fer en la comunitat, perquè llavors es convertiria en un aprenentatge tancat. L'educació per a la ciutadania centrada en actes de ciutadania deixa la porta oberta a l'expressió lliure i creativa de l'alumnat, com a ciutadans, que donen una resposta contingent a l'hora d'afrontar la incertesa de l'esdevenir de la vida i del món.

Enfront de la incertesa de la vida i el món social, s'ha de tenir en compte el paper que juguen les emocions en l'acció social. Per White (2008), les emocions són el motor dels actes de ciutadania, "*creative emotion motivates the new, and, in so doing, becomes the new*" (White, 2008, p. 52). Les emocions motiven la implicació de l'individu a actuar de manera creativa, a dur a terme accions, a fer una acció que se sent, i es pensa. Per White, "*the act of citizenship is to be creative, it must have the aspiration towards a genuine encounter at its heart. It must affirm the unforeseeable and contingent, and consequently aspire to transcend the limits imposed by habits (even if momentarily) in order to disrupt the static and sedimented dimensions of human action*" (White, 2008, p. 46).

CAPÍTOL 3. EL CURRÍCULUM D'ECD A LA SEGONA ENSENYANÇA DE L'ESCOLA ANDORRANA

LA PREOCUPACIÓ PER UNA EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA A ANDORRA

La preocupació per educar ciutadans andorrans en la llengua catalana, la política, la història i la cultura andorranes apareix poc després de l'obertura de les primeres escoles del país. A mesura que les escoles franceses, congregacionals i espanyoles¹⁶ s'anaven creant, va anar creixent l'interès, per part de la Sindicatura i del Consell General, d'introduir continguts i matèries escolars pròpiament andorranes a les escoles d'Andorra, que eren la llengua catalana, la història, la geografia i les institucions andorranes. L'any 1913, el Consell General acorda *"que's faci una recopilació de les costums legals de les Valls, ordenantles en forma tal que pugui ensenyar-se en les escoles y servesqui pera instrucció dels andorrans"*¹⁷.

Però la primera introducció d'una matèria pròpiament andorrana es produeix l'any 1950, quan les escoles franceses introdueixen, primer, la llengua catalana i una matèria sobre cultura andorrana, després. Aquesta mesura no va ser seguida per part de les escoles espanyoles i congregacionals, que seguien els dictats de la dictadura franquista.

El fort augment demogràfic dels anys 60 va motivar la necessitat d'una educació per a la ciutadania andorrana. L'any 1972, el Consell General va endegar el procés d'andorranització de l'ensenyament a Andorra amb l'aprovació del Decret d'andorranització. Aquest Decret tenia com a objectiu introduir uns *"elements propis i peculiars andorrans, forjadors precisament de l'esperit i del caràcter andorrà"*¹⁸ a l'ensenyament que s'impartia a les escoles franceses i espanyoles del Principat. Aquests elements quedaven recollits en la Formació Andorrana, definida en el Decret com *"l'element ANDORRA a incloure en un futur immediat als programes de tots els centres escolars de les Valls (...) i ha d'entendre's en el sentit d'assignatura obligatòria, impartida per*

¹⁶ Les escoles congregacionals són les escoles del Copríncep Episcopal que, sota la gestió d'una congregació religiosa del bisbat d'Urgell.

¹⁷ Consell Ordinari de Cinquagesma, 8, 9 i 10 de maig de 1913, Llibre d'Actes del M. I. Consell General, 1864-1940, p. 224. Citat per Roser Bastida (1987) *Cent anys d'ensenyament a Andorra. 1882-1987*. Col·lecció "Història d'un Poble", 3, p. 143.

¹⁸ Exposició de motius de la Nota – Informe sobre l'andorranització, juny de 1972

*professorat qualificat i objecte dels pertinents controls, exàmens i verificacions*¹⁹.

La Formació Andorrana comprenia un programa de llengua catalana, un d'història, geografia i institucions, i un de religió catòlica²⁰ per a tots els nivells educatius presents al país. Aquestes tres matèries constituïen els tres ensenyaments fonamentals per educar ciutadans andorrans. Aquest Pla d'andorranització de l'ensenyament a Andorra instà, també, a crear la Biblioteca Nacional (1974), l'Arxiu Nacional (1975) i l'Institut d'Estudis Andorrans (1976), òrgans que es consideraven fonamentals per al desenvolupament i la divulgació de la cultura i la història d'Andorra.

En aquella època, les escoles franceses i espanyoles del Principat eren considerades políticament com a "*educació nacional*", títol que s'utilitzava per a qualificar els capítols relatius a les escoles en les Actes del Consell General de les Valls.

El procés d'andorranització i la posada en marxa de la Formació Andorrana va necessitar d'una estructura administrativa i de gestió. D'aquesta manera, es va crear una administració educativa andorrana, anomenada Assessoria pedagògica, que es va anar ampliant i desenvolupant a partir de les necessitats que anaven sorgint. Progressivament, la Formació Andorrana es va anar introduint en tots els nivells d'ensenyament de les escoles franceses, espanyoles i congregacionals d'Andorra. Aquests canvis educatius a les escoles formaven part del moviment de Reforma de les Institucions públiques del país, iniciat als finals dels anys 70.

El primer efecte de la Reforma de les Institucions va ser la creació del primer executiu andorrà i l'elecció del primer Cap de govern d'Andorra, l'any 1981. Aquest fet va provocar una embranzida a la política educativa del país. El 1981 se signa el Conveni entre la Mitra i l'Estat espanyol en matèria educativa. I any més tard, el 25 de gener de 1982, el Copríncep Francès, decreta un nou estatut per a les escoles d'ensenyament francès d'Andorra, definint-les com a Escoles i Liceu del Copríncep Francès i regulant-ne la seva natura i el seu funcionament. La Formació Andorrana

¹⁹ *Op. cit.*

²⁰ La planificació didàctica i l'ensenyament de la religió catòlica va ser delegat al Bisbat d'Urgell i en les seves escoles congregacionals. Anys més tard també es va introduir a les escoles andorranes, fora de l'horari lectiu. El 2008 El Govern d'Andorra signa un Concordat amb el Vaticà, que li atorga una força i una cobertura legal a l'ensenyament de la religió catòlica en tots els centres escolars, dins de l'horari lectiu i amb caràcter voluntari per l'alumnat (article XI.3). Aquest mateix article determina que aquest ensenyament serà impartit per sacerdots o persones autoritzades, que donaran uns continguts amb uns materials didàctics avalats per l'Autoritat eclesiàstica.

quedava, així, regulada i acceptada per França i Espanya.

L'ESCOLA ANDORRANA: UNA ESCOLA MONTESSORI

La Formació Andorrana va ser percebuda com un esforç insuficient per proveir d'una educació pròpiament andorrana. Aquest buit va motivar la creació de l'escola maternal andorrana, l'any 1982, a partir d'una iniciativa ciutadana d'un grup de famílies andorranes. Posteriorment, el Govern d'Andorra la va assumir com a escola pròpia, donant lloc a l'Escola Andorrana. A partir d'aleshores l'Escola Andorrana va anar obrint progressivament cadascun dels nivells d'educació obligatòria a mesura que els·les alumnes avançaven de curs. El 1989 es publica la Llei de l'escola andorrana, la primera llei educativa del país.

La intenció inicial de l'escola maternal andorrana era la de preparar els infants del país en una educació bilingüe, en llengua catalana i en llengua francesa o castellana, per permetre la continuïtat de l'escolarització dels infants a les escoles franceses, espanyoles o congregacionals. Aquest plantejament va ser l'inici d'un dels pilars de l'escola, el plurilingüisme.

Des dels seus inicis, l'Escola Andorra va adoptar una filosofia basada en el foment de la democràcia i la participació (Cairat, 2004), i d'una educació laica, activa i moderna. L'Escola Andorrana va decidir adoptar la pedagogia Montessori que es caracteritza per donar molta llibertat al desenvolupament natural de cada infant, respectant la pròpia individualitat, a partir d'una pedagogia orientada al desenvolupament integral de l'infant i la seva autonomia, guiada a partir de la pròpia curiositat. Els principis del mètode Montessori són *“la individualització de l'ensenyament, la llibertat de l'infant a l'hora d'escollir les activitats de classe i el respecte del ritme personal, així com també la utilització d'un material que permet al nen de fer els seus propis descobriments i que complementa l'ensenyament verbal”* (Cairat, 2004, 27).

L'ESCOLA ANDORRANA: L'ESCOLA PÚBLICA DEL SISTEMA EDUCATIU ANDORRÀ

Amb la signatura de la primera constitució moderna del país, el 1993, es va crear el Govern, amb els corresponents ministeris i es van aprovar les primeres lleis d'educació²¹. Els anys 90 van suposar el desplegament de les lleis d'educació i es van desenvolupar progressivament els programes de les diferents àrees d'aprenentatge de l'Escola Andorrana²² i la normativa relativa a l'avaluació, l'organització escolar i els reglaments de participació a l'escola.

Aquesta regulació estatal, al llarg dels anys 90, va suposar un canvi curricular per l'Escola Andorrana, que va reorientar el currículum cap a un model cognitivista i constructivista, de caire humanista (segons s'esmena en la Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 1994), seguint les recomanacions d'experts d'educació internacionals (Bronckart, Manesse i Coll, 1988). El professor Cèsar Coll de la Universitat de Barcelona va coordinar la redacció dels primers programes oficials del ministeri encarregat de l'educació. Els programes es basaven en una pedagogia per objectius, que organitzava els sabers en tres categories: fets i conceptes, procediments, i actituds, valors i normes.

LA REFORMA EDUCATIVA DEL PERMSEA I EL CURRÍCULUM A LA SEGONA ENSENYANÇA DE L'ESCOLA ANDORRANA

El 2010, quan el sistema educatiu andorrà ja estava consolidat, el Govern va dur a terme la primera reforma educativa en profunditat, anomenada Pla de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà (PERMSEA). Aquesta reforma proposava introduir un enfocament curricular per competències i un ensenyament global, amb la finalitat de dotar l'alumnat de les competències necessàries per afrontar els problemes de la vida. Aquesta reforma va implicar, en la segona ensenyança, una actualització de les didàctiques de cada espai d'aprenentatge, la introducció de

²¹ Es tracta de la Llei qualificada de l'educació de 1993 i la Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 1994.

²² La Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 1994 estipula en el seu article 1.2. que la denominació d'Escola Andorrana correspon al nom genèric que es dona a les escoles públiques del sistema educatiu andorrà.

competències transversals en el currículum, la creació d'espais d'aprenentatge global per aprendre sabers i competències tant transversals com de les àrees d'aprenentatge, i projectes integradors de caràcter transversal.

La nova orientació del currículum escolar de l'Escola Andorrana

La reforma PERMSEA va introduir una nova orientació en el currículum de l'Escola Andorrana i del sistema educatiu en general. El professor Antoni Zabala, de la Universitat de Barcelona, va ser l'assessor principal de la reforma PERMSEA, i va proposar com una de les premisses fonamentals del canvi curricular una orientació d'un currículum global perquè els·les alumnes desenvolupessin competències per a la vida (Zabala, 1999).

“Si entendemos que la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas debe estar encaminada a que sean competentes para dar respuesta a los problemas que les planteará una vida comprometida en la mejora de la Sociedad y de ellos mismos, las competencias que deberán éstos aprender podran desarrollarse en las siguientes dimensiones: la social, la interpersonal, la personal y la profesional” (Zabala y Arnau, 2007, 90).

Aquesta orientació coincideix amb la perspectiva educativa d'Edgar Morin (1999) que proposava una educació basada en el concepte de complexitat. En efecte, educar en la complexitat és ensenyar l'alumnat a teixir i establir vincles entre els sabers de diferents àmbits de coneixement. En aquest sentit, per Morin és necessari superar la distinció clàssica entre ciències i humanitats, que va provocar una separació en l'ensenyament de les matèries escolars en disciplines científiques. Morin proposa un ensenyament orientat a resoldre problemes a partir de respostes informades pel coneixement de tots aquells àmbits que són rellevants pel problema plantejat. Per tant, per respondre al problema és necessari interrelacionar els sabers de les matèries escolars, que aporten elements per respondre a qüestions o problemes que preocupen a la societat.

“Comprendre une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie. Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la Connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse ; il faut les conjuguer” (Morin, 1999, p. 21).

El perfil de l'alumnat a l'acabament de la segona ensenyança

A l'acabament de la segona ensenyança, es va determinar un perfil de l'alumnat per orientar el desplegament curricular. El perfil de l'alumnat²³ es defineix com « *el conjunt de competències generals que descriuen les capacitats, els coneixements, els valors i les actituds que l'estudiant ha d'haver integrat en finalitzar l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà* » (Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria, 2015, article 6). Aquest perfil correspon a set competències generals que els·les alumnes han d'assolir al final de la segona ensenyança i són el referent principal per a l'atorgament del graduat en segona ensenyança:

a) La competència social i de ciutadania democràtica està centrada en la participació activa i responsable en la societat andorrana, coneixent i assumint els principis i els valors democràtics i dels drets humans. Aquesta competència ha de permetre una convivència harmònica en el centre educatiu i en la comunitat, una gestió dels conflictes de manera pacífica i una acceptació de la diversitat cultural i social.

b) La competència comunicativa plurilingüe consisteix en expressar i interpretar els conceptes, els pensaments, els sentiments i les opinions en diferents llengües i en participar en interaccions comunicatives interculturals.

c) La competència matemàtica, científica i tecnològica consisteix en utilitzar el coneixement científic per explicar fenòmens naturals i tecnològics i resoldre problemes amb el llenguatge matemàtic i el mètode científic.

d) La competència digital pretén que els·les alumnes facin un ús segur de les tecnologies de la informació i de la comunicació i les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement.

e) La competència cultural i artística es basa en expressar idees, experiències i sentiments a través de les arts i la literatura.

f) La competència d'aprendre a aprendre se centra en gestionar el propi

²³ El perfil de l'alumnat a l'acabament de la segona ensenyança està publicat en l'annex I del Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà de 2015.

aprenentatge i desenvolupar les pròpies potencialitats i talents.

g) La competència d'autonomia personal i d'emprenedoria radica en el desenvolupament de la pròpia personalitat, així com de definir i dur a terme projectes personals i professionals orientats a la realització personal.

Programa de ciències socials de 2018²⁴

El programa està concebut a partir de competències específiques, pròpies de les ciències socials, i a partir d'una selecció de sabers rellevants de l'àrea de ciències socials, seleccionats per desenvolupar les competències específiques. L'orientació curricular del programa correspon a un enfocament basat en problemes socials, o en qüestions socialment vives, que és la noció que presenta el programa. A cadascuna de les competències específiques del programa es van declinar un conjunt de dimensions que pretenen detallar les subcompetències i els elements importants que cal aprendre per poder desenvolupar les competències del programa. Aquestes dimensions són necessàries per delimitar l'abast de les competències, ja que la redacció d'aquestes és molt general. Les dimensions de les competències faciliten la interpretació de les competències, i permeten també adaptar les competències a la naturalesa dels aprenentatges que cal aprendre en un nivell educatiu determinat.

Les competències específiques (C), i dimensions (D), del programa de ciències socials de 2018 són les següents:

C1. Interpretar l'espai geogràfic a partir de l'anàlisi de la interacció entre els grups humans i el medi natural al llarg del temps i a diferents escales espacials.

D1. Interpretar la diversitat de paisatges existents i la seva evolució.

D2. Analitzar les interaccions i l'impacte de les persones sobre el medi.

D3. Interpretar i representar l'espai geogràfic.

C2. Interpretar l'evolució històrica a partir de l'anàlisi dels canvis polítics,

²⁴ Vaig coordinar l'elaboració d'aquest programa en l'exercici de les meves funcions com a cap de l'Àrea d'Ordenament Curricular del ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra.

econòmics, culturals o socials, a diferents escales temporals i temporals.

D1. Contextualitzar les principals etapes de la història a partir de l'estudi d'evidències i fonts històriques.

D2. Analitzar el canvis i les continuïtats dels fenòmens socials i de qüestions socialment vives, a partir de la temporalitat històrica o les relacions espacials.

D3. Analitzar fets i processos històrics a partir de narracions històriques i explicacions causals i intencionals.

C3. Analitzar qüestions socialment vives de manera crítica i creativa.

D1. Identificar els problemes socialment rellevants, a partir d'una interpretació conceptual, factual, temporal i espacial.

D2. Deduir els elements claus de les problemàtiques socials, a partir d'una anàlisi de les desigualtats, les injustícies i la situació a diverses escales dels drets humans.

Els sabers del programa s'organitzen en blocs al voltant de grans qüestions que són:

Bloc 1. Distribució de la riquesa i desigualtats socials

Bloc 2. Desenvolupament sostenible

Bloc 3. Memòria i identitat

Bloc 4. Relacions, conflicte i canvi social

Bloc 5. Organització social

Bloc 6. Un món interconnectat

Finalment, el programa estableix uns criteris d'avaluació i unes expectatives de final de cicle per avaluar les competències específiques de l'alumnat.

El programa de competències transversals

El programa de competències transversals va ser concebut en tres fases²⁵. Cada fase d'elaboració va donar lloc a tres versions diferents del programa, cadascuna de les quals presenta competències diferents. Finalment, després de tres legislatures, el programa va ser aprovat oficialment el 20 juliol de 2022. Aquesta evolució es va centrar en les revisions i modificacions de les competències transversals i les seves dimensions, des de les 5 competències inicials que presentava el programa, fins a les 4 que van ser finalment acceptades i aprovades. La proposta de cinc competències transversals, i dimensions, en el curs 2018-2019, en el moment de l'estudi de camp, eren:

C1. Resoldre problemes de la vida quotidiana, de forma creativa, a partir de les habilitats de pensament i el processament de la informació.

D1. Analitzar críticament la informació cercada i seleccionada de diverses fonts.

D2. Interpretar un problema basant-se en les seves causes i possibles solucions.

D3. Aplicar plans definits per a la resolució de problemes.

D4. Generar solucions diverses a problemes, a partir del pensament creatiu.

C2. Gestionar el propi aprenentatge fent ús de les estratègies i eines necessàries.

D1. Planificar a curt, mitjà i llarg termini per donar resposta als objectius d'aprenentatge.

D2. Aplicar diverses tècniques d'estudi per a la millora de l'aprenentatge.

D3. Analitzar el propi procés d'aprenentatge i les característiques personals per regular-se en funció dels objectius personals establerts.

D4. Usar recursos digitals per a la comunicació i l'elaboració

²⁵ Vaig coordinar les dues primeres fases de l'elaboració i, després, la publicació final d'aquest programa en l'exercici de les meves funcions com a cap de l'Àrea d'Ordenament Curricular del ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra.

d'informacions.

C3. Establir relacions positives i de cooperació amb els altres, des del coneixement i estima del propi cos, de les emocions i els desitjos.

D1. Gestionar les emocions amb autoestima i un autoconcepte adequat.

D2. Comunicar-se amb els altres amb empatia i assertivitat.

D3. Resoldre conflictes a partir del diàleg, la negociació i la mediació.

D4. Treballar cooperativament amb els companys per a la millora personal i de l'aprenentatge.

C4. Participar plenament en la vida social de la comunitat per a un exercici actiu i democràtic de la ciutadania.

D1. Participar activament en l'àmbit escolar, familiar i d'entorns socials o ciutadans, duent a terme propostes de realització personal i col·lectiva.

D2. Prendre partit en situacions de la vida quotidiana.

C5. Comunicar coneixements, idees i propostes, en diferents formats i suports, a través de diferents llenguatges.

D1. Presentar la informació de la manera més pertinent, adaptant el llenguatge verbal, gràfic, paralingüístic i gestual al context expositiu.

D2. Escollir l'estructura textual en funció del tipus d'informació i la intencionalitat educativa.

D'aquestes competències i dimensions, les competències de (1) resoldre problemes i (3) de participació democràtica van ser substituïdes per una competència d'emprenedoria, que inclou aspectes de resoldre problemes i de ciutadania democràtica.

Finalment, les quatre competències transversals, i dimensions, que van ser finalment aprovades pel Govern el 20 de juliol de 2022 són les següents:

C1. Emprendre projectes per millorar l'entorn.

- D1. Determinar l'àmbit del projecte o oportunitat i els seus elements clau.
 - D2. Aplicar estratègies i mètodes per a la millora de l'entorn.
 - D3. Generar propostes d'actuació i resolució fonamentades, emprenedores i creatives.
 - D4. Valorar èticament les actuacions proposades.
- C2. Gestionar el propi aprenentatge considerant l'entorn i els recursos disponibles.
- D1. Reconèixer els talents, les motivacions, les necessitats i els aspectes a millorar a partir de la reflexió del propi aprenentatge.
 - D2. Organitzar el procés d'aprenentatge.
 - D3. Regular el propi procés d'aprenentatge responnent a les exigències de les situacions.
- C3. Establir relacions positives amb un mateix i amb els altres.
- D1. Gestionar les emocions tenint com a meta el benestar individual i/o col·lectiu.
 - D2. Treballar en equip de manera cooperativa i col·laborativa per tal d'assolir un objectiu consensuat.
 - D3. Conviure en coherència amb els valors ètics, democràtics i els drets humans.
 - D4. Participar amb veu pròpia en la construcció de solucions o alternatives.
- C4. Comunicar-se a través de diversos llenguatges atenent al context i la intenció comunicativa.
- D1. Interpretar el contingut i la intenció d'un missatge.
 - D2. Expressar-se en diferents contextos tenint en compte la intenció comunicativa i el·s destinatari·s

D3. Interactuar amb els altres considerant les seves intervencions i reaccions.

Els mapes d'unitats temporals i les unitats de programació

Els mapes d'unitats temporals (UTs) corresponen al document curricular de l'escola, en el qual se seqüencien els elements curriculars dels programes en 4 unitats temporals per cada curs escolar. Les unitats temporals són el conjunt d'unitats didàctiques organitzades al voltant d'una situació problema o repte a resoldre, que té una durada d'unes 8 setmanes, aproximadament.

El mapa d'unitats temporals de primer cicle de les situacions globals, vigent per al curs 2018-2019, proposa situacions problema que pretenen abordar les qüestions de la solidaritat a través d'una campanya de sang, la multiculturalitat, el debat democràtic, el consum responsable, la manipulació dels mitjans de comunicació, la protecció i millora de l'entorn, com les que són directament relacionades amb l'ensenyament de la ciutadania democràtica.

En paral·lel, l'àrea de ciències socials planteja situacions problema sobre el situar-se en l'espai i en el temps, l'aparició de les civilitzacions, la multiculturalitat, els reptes de la vida democràtica, les conquestes com a expansió de les antigues civilitzacions, la interconnexió intercultural entre Europa i la Mediterrània, per exemple. Tot i que les interrelacions entre l'àrea de ciències socials i les situacions globals són evidents en la majoria dels casos, es pot observar també la dificultat d'encaixar alguns temes i qüestions històriques amb els problemes plantejats en la situació global.

Les unitats didàctiques o unitats de programació s'elaboren, a partir de la reforma PERMSEA, seguin un model únic de seqüència didàctica per a totes les àrees d'aprenentatge. Aquesta seqüència didàctica comprèn les fases, i subfases, següents:

1.	Fase de preparació
Subfase 1	Explicitació del que es pretén en la unitat temporal.
Subfase 2	Revisió dels coneixements previs.
Subfase 3	Motivació per promoure el foment de l'actitud favorable envers el fet d'aprendre.
Subfase 4	Presentació de la situació en la seva complexitat.
Subfase 5	Identificació i explicitació de les diferents qüestions que planteja el coneixement i la intervenció a la situació.
Subfase 6	Delimitació de l'objecte d'estudi de la situació i el producte final.
2.	Fase de resolució
Subfase 1	Plantejament de la resolució de les qüestions identificades en la fase de preparació i elaboració d'hipòtesis o supòsits per cadascuna.
Subfase 2	Posada en comú de les hipòtesis o supòsits elaborats pels·les alumnes.
Subfase 3 ¹	Concreció de l'estratègia de cerca i contrast d'informació (fonts directes o indirectes) per a la comprovació de les hipòtesis o supòsits plantejats.
Subfase 4 ⁱ	Cerca i contrast d'informació en funció de l'estratègia concretada prèviament.
Subfase 5	Selecció de les dades rellevants que s'extreuen de la cerca o les activitats realitzades.
Subfase 6	Comprovació de les hipòtesis o supòsits plantejats i elaboració de les conclusions.
Subfase 7	Comunicació del procés seguit i les conclusions obtingudes al llarg de les activitats realitzades. (Aquesta subfase suposa un recull parcial de les conclusions respecte a la situació plantejada. En cas que es plantegin totes les qüestions a la vegada i, per tant, no s'elaborin conclusions parcials, aquesta subfase no serà necessària, ja que la revisió integrada de totes les respostes elaborades respecte a la situació-problema es realitza a la fase d'integració de la seqüència).
Subfase 8	Elaboració de conclusions per part del docent, teoritzant i reflexionant sobre els aprenentatges rellevants que s'han adquirit al llarg de les activitats.
3.	Fase d'integració
Subfase 1	Extracció de conclusions i integració en relació a les preguntes formulades a l'inici; i registre i comunicació del treball realitzat al llarg de la seqüència didàctica.
Subfase 2	Teorització i reflexió sobre els aprenentatges en relació a les competències i recursos transversals treballats al llarg de la seqüència.
Subfase 3	Avaluació del procés i dels resultats.

Taula 2. Fases i subfases del model de seqüència didàctica de la reforma PERMSEA²⁶.

Es tracta d'un model comú per a totes les àrees d'aprenentatge amb la pretensió de respondre a l'aprenentatge d'una acció competent. Es considera, per tant, que l'aprenentatge de l'acció competent és igual i invariable per a cada matèria escolar.

És una seqüència que proposa la resolució de qüestions, plantejant hipòtesis o supòsits, recollint dades per comprovar-les i, finalment, reflexionant sobre el procés d'aprenentatge que s'ha fet.

Per altra banda, quant a les situacions globals, el PERMSEA proposa també una seqüència molt semblant a l'anterior, però amb un plantejament més genèric.

²⁶ Aquesta taula és una part de la taula inclosa en el document del PERMSEA: "Instruccions d'autoria de les programacions d'aula en el marc del projecte de renovació i millora del sistema educatiu andorrà" per l'ensenyament obligatori, de gener de 2014, pp. 10-13. Veure Annex 4.11, p. 229.

Fases enfocament globalitzadors		LLENGUA	CIÈNCIES DE LA NATURALESA	CIÈNCIES SOCIALS
PREPARACIÓ	Fase de motivació	Motivació		
	Presentació dels objectes d'estudi	Situació de la realitat		
	Anàlisi i explicitació de les qüestions	Qüestions A, B, C, D...		
	Delimitació de l'objecte d'estudi	Qüestió A: Dilema comunicatiu	Qüestió C: Problema biològic	Qüestió C: conflicte social
RESOLUCIÓ	Identificació dels instruments	Instruments lingüístics	Mitjans «científics»	Recursos socials
	Utilització del saber disciplinari	Procés específic de construcció del coneixement lingüístic	Procés específic de construcció del coneixement biològic	Procés específic de construcció del coneixement social
INTEGRACIÓ	Extracció de conclusions, generalitzacions i integració	Conclusió. Generalització. Formalització. (llengua) INTEGRACIÓ	Conclusió. Generalització. Formalització. (biologia) INTEGRACIÓ	Conclusió. Generalització. Formalització. (ciències socials) INTEGRACIÓ
	Visió global i ampliada	Situació de la realitat inicial ampliada		

Taula 3. Quadre sobre les fases de l'enfocament globalitzador de les situacions globals²⁷.

²⁷ La taula 3 s'ha extret del document: "L'informe de plantejament metodològic de PERMSEA" de 2015, pp. 15-16. Veure Annex 4.10, p. 229.

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA DE LA RECERCA

ENFOCAMENT METODOLÒGIC

La metodologia de la recerca és qualitativa, basada en els paradigmes interpretatiu i crític. La intenció de la tesi doctoral de comprendre les perspectives docents d'educació per a la ciutadania del professorat de ciències socials de l'Escola Andorrana, correspon a la intencionalitat pròpia del paradigma interpretatiu com a enfocament de la investigació. A més, la voluntat de desvetllar els problemes, els dilemes i les possibles contradiccions que el professorat pot haver d'afrontar en el procés d'ensenyament i aprenentatge de competències de ciutadania democràtica, justifica la necessitat d'utilitzar també el paradigma crític. La combinació d'ambdós paradigmes permet de prendre una mirada comprensiva, que pot permetre una aproximació a una millor comprensió del fenomen d'esdevenir un ciutadà democràtic.

A l'hora d'aproximar el problema de recerca, s'ha utilitzat la metodologia de la teoria fonamentada per arribar a construir una teoria sobre el desenvolupament de competències de ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana, de manera inductiva, a partir de les veus, les visions i les perspectives del professorat de ciències socials. Específicament, la metodologia de recerca utilitzada és la teoria fonamentada constructivista, conceptualitzada per Charmaz (2014). Aquest enfocament considera que la realitat és una construcció social, per tant, el currículum, els sabers que s'ensenyen i les competències que s'aprenen són considerats, en el marc d'aquesta recerca, com a interpretacions, i no com unes entitats objectives, sinó com a constructes formats per persones concretes, que han construït uns significats d'aquests a partir dels seus coneixements, pràctiques i experiències viscudes. Així com també en interacció amb els diàlegs i converses curriculars fetes amb companys/es de l'equip educatiu de l'escola, amb els·les quals es negocien contínuament els significats dels elements curriculars per tal que les intervencions educatives siguin coordinades i coherents amb la cultura d'una escola determinada que està situada en un lloc i en un moment concret.

La recerca se situa en l'interaccionisme simbòlic en el sentit que aquest model assumeix que *"human action depends upon the meanings that people ascribe to their situations"* (Charmaz, 1990, p. 1161). Aquests significats, que les persones atribueixen a les situacions i a les condicions en què aquests viuen, són els objectes en els quals es

basa aquesta recerca, ja que les representacions i les perspectives docents que expressa el professorat estan ancorades en els significats que han construït a partir de les seves pràctiques i experiències docents, i en la seva interacció amb els seus companys, i els textos institucionals i pedagògics.

Aquest enfocament metodològic és pròpiament pragmàtic, el qual reconeix que hi ha una interrelació entre els significats i les accions de les persones. Segons Charmaz (2017), els significats i les accions s'afecten mútuament fins al punt que cadascun són efectes emergents de l'altre. *"Each affects the other. Actions shape meanings and meanings evoke actions"* (Charmaz, 2017, p. 38). Per tant, els significats expressats per part del professorat sobre les seves accions i intervencions docents, poden representar les actuacions que fan a l'aula. Aquesta interrelació entre l'actuació docent, l'experiència i la reflexió sobre la pròpia pràctica concreta al voltant de situacions específiques d'ensenyament i aprenentatge és el que Ross anomena perspectives docents. *"Teacher perspectives take into account a broad range of factors, including the teacher's background, beliefs, and assumptions, the contexts of the classroom and the school, how these elements are interpreted, and the interpretation's influence on the teacher's actions"* (Ross, 1987, p. 228).

En efecte, les perspectives docents del professorat són l'objecte central de les estratègies metodològiques. Concretament, les estratègies utilitzades han estat la codificació de les perspectives docents i didàctiques del professorat, l'escriptura de notes (*"memo-writing"*) al llarg del procés d'estudi de camp i el mostreig teòric (*"theoretical sampling"*).

"Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges" (Glaser & Strauss, 1999, p. 45).

Una altra estratègia metodològica que ha estat especialment rellevant al llarg del procés de recerca ha estat l'autoconsciència metodològica. Aquesta estratègia consisteix en interrogar les influències i les assumpcions a l'hora de pensar les meves pròpies accions i anàlisis dutes al llarg del procés de recerca. *"Methodological self-consciousness means detecting and dissecting our worldviews, language, and meanings and revealing how they enter our research in ways we had previously not realized. Thus, tacit individualism becomes visible. Methodological self-consciousness means examining ourselves in the research process, the meanings we make and the actions we take each step along the way"*

(Charmaz, 2017, p. 36).

Aquest qüestionament ha estat molt útil, ja que m'ha permès prendre una distància necessària a la subjectivitat de la meua mirada al llarg del procés de recerca. Però, a la vegada, ha actuat de manera contraproductiva en el sentit de bloquejar-me mentalment de manera provisional quan he afrontat algunes situacions analítiques en moments concrets del tractament de les dades. Aquest és el cas, per exemple, amb el concepte de "competència". El fet d'haver pres com a objecte i problema d'estudi el concepte de competència, que és eminentment un concepte tècnic, ideat des d'una perspectiva tecnològica i neoliberal de l'educació, m'ha provocat dubtes fonamentals sobre l'adequació i coherència de l'ús d'aquest concepte, considerant el marc teòric i metodològic a partir del qual he situat aquesta recerca.

És necessari advertir que no és l'interès d'aquesta recerca quantificar o establir relacions quantitatives o de causa i efecte entre les dades recollides. En aquesta recerca tampoc es persegueix avaluar o mesurar les competències de ciutadania democràtica que l'alumnat pot haver desenvolupat en un determinat període de temps. Tampoc es pretén avaluar o jutjar les perspectives del professorat de ciències socials per classificar-les i comparar-les amb les del professorat de l'Escola Andorrana o d'altres sistemes educatius.

ÀMBIT DE LA RECERCA

Tenint en compte que els problemes, i les contradiccions implicades, en el desenvolupament d'un currículum competencial de ciutadania democràtica depenen i estan determinats per uns contextos culturals específics i per uns moments particulars, s'investigaran aquests problemes i contradiccions en el context de l'Escola Andorrana. Més concretament, la recerca es desenvolupa en les tres escoles de segona ensenyança²⁸ del sistema educatiu andorrà. Les escoles franceses, espanyoles i congregacionals²⁹ formen part de l'estructura educativa del país, però no són objecte

²⁸ Escoles d'educació secundària inferior, d'edats compreses entre 12 i 16 anys, al final de la qual els alumnes obtenen el graduat de segona ensenyança, que correspon al títol acadèmic de l'educació bàsica obligatòria.

²⁹ Cal tenir present que aquestes escoles són considerades com a escoles públiques per raons històriques i polítiques. Són escoles gratuïtes i concertades pel Govern d'Andorra. Les famílies tenen el dret constitucional d'escollir el tipus d'escola i el sistema educatiu que prefereixin (Article 20.3 de la

d'estudi d'aquesta recerca, ja que són gestionades per les seves administracions educatives respectives, és a dir, per França i Espanya. Els centres escolars de primera ensenyança i de batxillerat estan situats en edificis escolars separats. Així, les escoles de cada nivell educatiu tenen el seu propi edifici en llocs totalment distanciat. El passatge d'un nivell a un altre implica també el pas a una escola amb una organització i una cultura específica, amb uns espais i unes dinàmiques d'interacció particulars.

En el curs 2018-2019, les tres escoles de segona ensenyança de l'Escola Andorrana tenien un total de 1.300 alumnes. Cada escola presenta un perfil d'alumnat que reflecteix la situació social i econòmica de la parròquia on es troba situada.

MOSTRA

El professorat de ciències socials de l'Escola Andorrana és la mostra principal de la recerca. La població del professorat de ciències socials a la segona ensenyança és d'un total de 12. Els 12 professors-es van ser convidats a participar a la recerca, primer per correu electrònic i després en una reunió presencial a cadascuna de les seves escoles per explicar-los personalment els detalls de la recerca i les estratègies metodològiques. Aquestes reunions van ser una bona oportunitat per explicar amb més profunditat i detall el contingut i les intencions de la recerca. Aquestes reunions van permetre poder respondre a les seves preguntes, dubtes i preocupacions. Després d'aquestes reunions, 9 dels 12 professors-es van acceptar participar en la recerca.

TÈCNiques DE RECOLLIDA DE LES DADES

A l'hora de recollir les dades, s'han utilitzat quatre tècniques de recollida de dades qualitatives:

- a) Entrevistes en profunditat, semi-estructurades: al professorat de ciències socials sobre les seves representacions de l'ensenyament de competències de

Constitució del Principat d'Andorra de 28 d'abril del 1993). Les escoles franceses segueixen els programes de l'Administració francesa. Les escoles espanyoles segueixen el currículum del Govern central espanyol. I les escoles congregacionals segueixen el currículum establert per la Generalitat de Catalunya.

ciutadania democràtica; a quatre professors-es dels quals s'havien observat les seves classes; i a les tres directores de les escoles.

- b) Observacions directes d'activitats, per observar les pràctiques educatives a l'aula, els problemes i contradiccions que afronta el professorat.
- c) Grups focals.
- d) Anàlisi documental.

La recollida de dades ha estat complementada amb el recull de les meves reflexions, emocions, biaixos, contradiccions, al llarg del procés del treball de camp, a partir de l'escriptura de notes escrites en un diari personal.

Entrevistes en profunditat

L'estratègia principal de la recollida de dades en aquesta recerca és l'entrevista en profunditat semi-estructurada. La intenció d'aquestes entrevistes és recollir les representacions del professorat de ciències socials sobre la concepció, el disseny i el desenvolupament d'un ensenyament de competències per una ciutadania democràtica. Aquestes entrevistes es van basar en unes preguntes definides amb anterioritat, que van servir com un guió per orientar la conversa i la discussió amb la persona entrevistada. Les preguntes es van plantejar seguint un ordre lògic i preestablert, però es va deixar que la conversa fluís i anés en el sentit i els temes que cada professor considerava com a importants i rellevants per les qüestions de recerca.

Es van efectuar, també, unes entrevistes en profunditat a 4 professors-es, després de dur a terme unes observacions d'aula d'activitats considerades pel professorat, orientades a ensenyar competències de ciutadania democràtica o un conjunt de sabers que permetien desenvolupar-les. Aquest punt s'intentarà aclarir en l'anàlisi de les dades.

Les preguntes d'entrevistes que es van dissenyar van ser al voltant dels aspectes següents: quines competències de ciutadania democràtica donen més importància en la seva pràctica docent i per què; quines són les competències de ciutadania democràtica que necessiten els seus alumnes; quines són les necessitats dels·les

alumnes a l'hora de participar democràticament a l'escola; com ha integrat el professorat les competències de ciutadania democràtica en les programacions³⁰ de ciències socials; quins components d'educació per a la ciutadania democràtica troben absents o omesos en els programes i en el currículum escolar; quines estratègies o activitats són més efectives per aprendre competències de ciutadania democràtica segons la seva pròpia experiència? I quines no són suficientment utilitzades en el nou programa i currículum escolar proposat en el marc de la reforma; com promouen la participació dels·les alumnes en el desenvolupament del currículum; quin tipus de decisions sobre el currículum consensua el professorat amb l'alumnat; quins aspectes d'educació per a la ciutadania democràtica i de competències de ciutadania democràtica necessiten ser millorades; quina és l'educació per a la ciutadania democràtica ideal, per què, i com es podria dur a la pràctica.

Per altra banda, vaig dur a terme entrevistes en profunditat, semi-estructurades, a les directores de les tres escoles de segona ensenyança. En aquestes entrevistes, vaig demanar a les directores preguntes sobre el projecte educatiu de l'escola, el context socioeconòmic del centre i el model de participació dels·les alumnes a l'escola.

Observacions directes d'activitats

El segon instrument de recollida de dades que vaig utilitzar va ser l'observació directa d'activitats d'aula. Les activitats que vaig observar van ser escollides pel professorat, com a activitats tipus que s'orientaven a desenvolupar competències de ciutadania democràtica. El professorat que va acceptar que jo pogués observar la seva classe i que em va proposar activitats d'educació per a la ciutadania per observar van ser, finalment, quatre. Les activitats que vaig observar van ser les següents:

- a) Una activitat sobre participació ciutadana, en una classe de segon curs, en la qual es va utilitzar la metodologia d'aprenentatge cooperatiu.
- b) Un debat sobre la comparació entre dos models de societat: multicultural i distòpica, observada en dues classes diferents de primer curs.

³⁰ Tenint en compte que el sistema educatiu andorrà anomena programa al currículum prescrit pel Govern, s'anomena "programació" al programa que el professorat concep i aplica en el marc d'un curs determinat.

- c) Una activitat sobre problemes o qüestions controvertides d'Andorra, en dues classes de primer curs.

L'activitat sobre participació ciutadana i el debat van ser planificades per part del professorat. I la darrera activitat sobre problemes o qüestions controvertides d'Andorra va ser planificada conjuntament entre dues professores i jo mateix, però el disseny concret de l'activitat i els materials van ser proposat i elaborats per mi mateix, i posteriorment acordats i consensuats amb les dues professores.

Activitat sobre qüestions controvertides d'Andorra

En el marc d'aquesta estratègia metodològica sobre les pràctiques docents, es va dur a terme un assaig d'una activitat basada en qüestions controvertides, a dues classes de primer curs, i concretament en unes unitats de programació relacionades amb l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica. L'activitat va ser planificada conjuntament amb dues professores de ciències socials que van accedir a participar en aquest assaig. Després de l'activitat, es van fer dos grups focals amb un grup d'alumnes de cada classe i unes entrevistes en profunditat amb les professores per valorar l'assaig.

L'activitat va ser duta a terme en dues sessions, durant les quals vaig observar directament el seu desenvolupament sense intervenir-hi. La intenció era experimentar, conjuntament amb el professorat, una activitat basada en problemes polítics i socials controvertits. Les dues professores van manifestar, des de l'inici, un interès especial en adoptar aquest enfocament. Es va acordar fer una reunió setmanal, d'una hora i mitja de durada, per revisar les unitats de programació de la unitat temporal (UT) 1.4. sobre societats multiculturals de primer curs de la segona ensenyança (12 anys). Aquesta unitat temporal va ser escollida per les professores ja que ambdues intervenien a primer curs i la UT 1.4. tractava aspectes relacionats amb l'educació per a la ciutadania democràtica. Finalment, tot un conjunt de contingències vinculades a qüestions laborals va provocar que només es poguessin fer quatre reunions abans de fer l'activitat en dues sessions amb dos grups classe diferents el mes de maig de 2019.

L'activitat s'emmarcava en la unitat temporal que tractava la qüestió: "La

diversitat és una riquesa o una font de problemes?”. I va consistir en proposar un total de 6 qüestions controvertides a l’alumnat:

- 1) Migracions, desenvolupament econòmic i racisme;
- 2) Nacionalitat i identitat andorrana;
- 3) Matrimoni LGTBI+;
- 4) Discursos i delictes de l’odi;
- 5) Igualtat i desigualtat de gènere;
- 6) Violència domèstica i de gènere.

Es van formar cinc grups cooperatius i cada grup va escollir una qüestió. Cadascuna de les qüestions plantejava una situació problema en forma de pregunta, una breu explicació de la situació i tot un conjunt de materials diversos. Els materials facilitats consistien en fragments d’articles de premsa andorrana i europea (cadascuna en el seu idioma original: en català, en castellà i en francès), resultats d’enquestes d’opinió elaborades pel Centre d’Estudis Sociològics de l’Institut d’Estudis Andorrans, articles de la Declaració Universal de Drets Humans relacionats amb el problema plantejat, notes sobre el codi penal, i notes d’informes sobre Andorra emesos pel Consell d’Europa (Veure Annex 3.1. Materials de l’activitat sobre qüestions controvertides d’Andorra, p. 225).

L’activitat proposava, primer, respondre a les preguntes a nivell individual i, després, en grup cooperatiu, calia presentar les respostes individuals i consensuar una resposta de grup per a cada pregunta. Finalment, cada grup cooperatiu va presentar els treballs al conjunt de la classe.

Activitat sobre la participació ciutadana

Aquesta activitat pretenia promoure la participació ciutadana de l’alumnat posant en pràctica el seu dret d’opinar, reconegut pels Drets humans segons enuncia la fitxa de l’activitat (Veure Annex 3.2., pp. 225), encara que aquest dret correspon a

l'article 12 de la Convenció de Nacions Unides dels Drets de la infància de 1989³¹. L'activitat és una activitat en grup cooperatiu que consistia en fer propostes per millorar la parròquia a través d'un reportatge audiovisual. La pregunta que es feia a l'alumnat era la següent³²: "*¿Cuál es la realidad social y cultural de la parroquia?*". Aquesta pregunta es concretava en preguntes més concretes:

- "*¿Conoces tu parroquia y las actividades que se realizan?*"
- "*¿Cual es su realidad social?*"
- "*¿Qué nos gusta de nuestra parroquia?*"
- "*¿Qué aspectos se pueden mejorar?*"
- "*¿Cómo podemos saber la opinión que tienen los ciudadanos de la parroquia?*"

Les propostes s'havien d'anotar en notes enganxades a un mural, que estava dividit en tres apartats que corresponien a tres temes: a) infraestructures, equipaments, serveis i activitats; b) realitat social: com és la població?; i c) com saber l'opinió dels ciutadans?.

Activitat de debat sobre els models de societat

Aquesta activitat consistia en un debat entre un model de societat multicultural i un model de societat distòpica. La preparació del debat es va fer en grups cooperatius. I l'alumnat va triar si volia defensar la societat multicultural o la societat distòpica. Els-les alumnes ja havien preparat diversos arguments en una classe anterior, i en la classe que vaig observar van seleccionar els arguments que volien defensar, que compartien i van posar en comú entre els dos grups cooperatius que s'ocupaven de defensar un dels tipus de societat.

³¹ Aquest dret també està recollit a la Llei 14/2019, del 15 de febrer, qualificada dels drets dels infants i els adolescents en l'article 28, com a dret de participació social, entès com a "*facilitar i garantir la participació dels infants i els adolescents en espais destinats a recollir les seves opinions amb relació a les normes, les polítiques, els projectes, els programes o les decisions que els afectin, així com en l'avaluació que se'n dugui a terme*".

³² La llengua vehicular de la situació global (SG) d'aquesta classe era en castellà.

Entrevistes en profunditat després de les observacions d'aula

Després de les observacions d'aula sobre les activitats de debat i de participació ciutadana, vaig entrevistar els·les dos docents, per separat, per analitzar el desenvolupament de les sessions de classe amb l'ajuda de les preguntes següents: Quins aspectes de l'activitat contribueixen al desenvolupament de competències de ciutadania democràtica? De quina manera el professorat condueix i orienta l'ensenyament i la progressió d'aquestes competències? Com el desenvolupament d'aquestes competències s'integra o es relaciona amb el desenvolupament de competències de les ciències socials i de les competències transversals? Quins aspectes sobre l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica observa el professor al llarg de l'activitat? De quina manera l'enfocament per competències ha canviat la manera com planifiquen l'ensenyament i aprenentatge, la manera com ensenyen i la manera com gestionen l'aprenentatge dels·les alumnes?

Després de l'observació d'aula de l'activitat sobre qüestions controvertides, vaig fer una entrevista en profunditat, semi-estructurada, a cada professora per separat per demanar-los sobre els aspectes següents: Quina valoració feien de l'experiència i de l'activitat; de quina manera aquesta activitat va contribuir en la continuació i progressió dels aprenentatges amb la resta de les activitats de la unitat temporal; quins van ser els resultats inesperats de la activitat; comentaris i valoracions sobre la participació i les respostes dels·les alumnes al llarg de l'activitat; i les valoracions sobre fer activitats sobre qüestions controvertides en el primer curs de la segona ensenyança.

Grups focals

Després de la finalització de les sessions de les activitats sobre qüestions controvertides, vaig dur a terme dos grups focals amb 8 alumnes de cada grup classe, és a dir, 16 alumnes d'un total de 39 alumnes. Aquesta dinàmica va ser fonamental per donar la veu als alumnes, per poder expressar i per recollir les seves valoracions de l'activitat. Les preguntes que els vaig fer eren al voltant dels aspectes següents: L'activitat va ser interessant? Quins van ser els aspectes que els va interessar? Què van aprendre d'aquesta activitat? Va resultar difícil treballar les qüestions problemàtiques

plantejades? L'activitat va ser avorrida? Amb quines lliçons van quedar-se després de treballar sobre aquestes qüestions? Quina és la vostra imatge d'un bon ciutadà?

Anàlisi documental

Els documents escrits que s'han considerat com a rellevants per la recerca i que es van recollir per dur a terme una anàlisi documental van ser els següents:

- Documents legislatius del sistema educatiu andorrà d'aplicació al nivell educatiu estudiat: Llei qualificada de 1993, Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 2018, Decret de l'educació bàsica obligatòria de 2015, Decret pel qual s'aprova el Reglament regulador de la participació en la gestió de l'Escola Andorrana de 2007.
- Documents curriculars: el perfil de l'alumnat a l'acabament de la segona ensenyança de 2015, el programa de ciències socials de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana de 2018, la proposta de programa de competències transversals de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana, el mapa d'unitats temporals i les unitats de programació de la segona ensenyança corresponent al curs 2018-2019.
- Documents i informes sobre la reforma PERMSEA, que són:
 - o àrees d'aprenentatge de la segona ensenyança;
 - o l'informe de marc curricular;
 - o instruccions per al disseny del currículum i la seva implementació;
 - o l'enfocament metodològic proposat per la reforma;
 - o l'informe del model d'avaluació.

En el marc de la reforma PERMSEA, es va dissenyar inicialment un sol model de currículum escolar per les tres escoles de segona ensenyança, és a dir, un sol mapa d'unitats temporals i unes unitats de programació comunes, amb la intenció que el professorat es familiaritzés amb el nou model, abans d'adaptar-lo al context de la

pròpia escola i aula. Es tracta d'una proposta curricular organitzada per dos cicles de dos cursos cadascun.

Aquests documents corresponen al discurs oficial sobre el currículum i del nou discurs de l'ensenyament i l'aprenentatge de la reforma PERMSEA. Per tant, han estat una font molt valuosa a l'hora de triangular les dades recollides a l'escola i per contrastar el discurs educatiu de l'administració amb el discurs educatiu de l'escola i del professorat.

Revisió bibliogràfica

A l'hora de situar la recerca en el camp de la investigació de l'educació per a la ciutadania, s'ha dut a terme la recerca bibliogràfica en les biblioteques de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la *University of British Columbia* de Vancouver (Canadà). Concretament, es van revisar:

- a) Bases de dades: Eric, Science Direct i Mendeley.
- b) Revistes especialitzades en el camp de la didàctica de les ciències socials, de l'educació per a la ciutadania, del currículum i de l'educació:
 - *REIDICS*
 - *Enseñanza en Ciencias Sociales. Revista de Investigación*
 - *Theory and Research in Social Education*
 - *The Social Studies*
 - *Journal of International Social Studies*
 - *Citizenship teaching and learning*
 - *Democracy & Education*
 - *Journal of Curriculum Studies*
 - *Curriculum Inquiry*

- c) Puntualment, es van consultar revistes especialitzades en l'àmbit de la política, de la filosofia política, de la psicologia de l'educació, a partir de les paraules clau relacionades amb el problema de recerca.
- d) Llibres acadèmics i manuals (*handbooks*) relacionats amb el problema de recerca.

La recerca bibliogràfica s'ha efectuat a partir de l'ús de les paraules clau³³ següents: “*citizenship competences*”, “*democratic citizenship competences*”, “*democratic competences*”, “*teachers views, believes, perspectives and education for democratic citizenship*”, “*teachers views, believes, perspectives and citizenship education*”. A la pràctica es van utilitzar altres paraules clau, però aquestes van ser les més destacades. Cal reconèixer també que vaig utilitzar l'estratègia de recórrer a les referències incloses en articles i en llibres que presentaven un interès particular sobre el tema i les preguntes de recerca.

ROL DE L'INVESTIGADOR

A l'hora de definir el meu rol com a investigador al llarg del procés de recerca és necessari declarar l'estreta vinculació de la meva tasca professional en el sistema educatiu andorrà. En el moment que vaig dur a terme l'estudi de camp, i des de l'any 2007, he exercit com a cap de l'Àrea d'Ordenament Curricular del ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra. Cal dir que he participat directament en la conceptualització i el desenvolupament de la reforma educativa PERMSEA. A més, he coordinat i guiat la redacció dels programes de totes les àrees d'aprenentatge, inclòs l'àrea de ciències socials, i del programa de competències transversals. La meua perspectiva està, per tant, determinada per tota la informació que dispo sobre la reforma i sobre l'ensenyament a l'Escola Andorrana, i les experiències que he viscut al ministeri.

A banda de la feina que he dut a terme a l'Àrea d'Ordenament Curricular, he representat el Govern d'Andorra, des de l'any 2002, en diferents projectes del Consell d'Europa en l'àmbit de l'educació per a la ciutadania democràtica i drets humans, en

³³ Les paraules clau es presenten en llengua anglesa per mostrar que la recerca bibliogràfica s'ha fet fonamentalment en anglès, ja que és la llengua utilitzada a nivell mundial per comunicar les recerques. També s'ha fet la recerca bibliogràfica en llengua catalana, castellana i francesa.

campanyes com “*Hate Speech*”, i també he participat en estudis elaborats pel Consell d'Europa aportant les informacions sobre Andorra que es demanaven.

Aquestes experiències professionals han marcat el meu pensament, els meus punts de vista i la meva presa de posició sobre el problema de recerca. I, per tant també, la manera com he plantejat les preguntes i he orientat les interaccions amb els participants en aquesta recerca, així com la manera com he analitzat i he interpretat les dades i els resultats de la recerca.

Soc conscient que la meva posició en el ministeri d'Educació i en el Consell d'Europa ha pogut influir en les respostes dels participants en la recerca. Per aquesta raó, he intentat fonamentar les meves anàlisis i interpretacions, així com també he intentat ser el màxim de curós i respectuós possible per evitar biaixos, males interpretacions i crítiques injustes i infundades sobre les polítiques educatives i les pràctiques escolars. A l'hora d'evitar biaixos en les meves interpretacions, he intentat prendre una distància prudent respecte a aquestes a través de l'anàlisi metòdica de les meves notes i reflexions al llarg del procés de recerca. Al mateix temps, he intentat mantenir una actitud d'autocrítica de les meves aportacions i del meu posicionament en cada moment.

ACCÉS A LES ESCOLES I A LES AULES, I ASPECTES ÈTICS

Per tal de poder dur a terme aquesta recerca a l'Escola Andorrana, vaig demanar els permisos pertinents a la directora del departament encarregat de l'ordenament curricular i de la inspecció educativa, i a la directora general de l'Escola Andorrana, seguint el procediment estàndard establert pel ministeri d'Educació. Aquest procediment consistia en la presentació d'un dossier que incloïa la proposta de recerca, les cartes a les escoles i a les famílies. Quan vaig disposar del permís favorable del ministeri, vaig demanar permís a les directores de cada escola de segona ensenyança, al professorat i als alumnes que vaig observar i a aquells que van participar en l'assaig de l'activitat i en el grup focal. El mateix dia de la realització del grup focal, les professores van demanar als alumnes seleccionats si volien participar-hi. Dos d'ells van declinar la invitació i la resta van acceptar. Després de la recollida de les dades, els noms de tots els participants s'han modificat per preservar el seu anonimat.

En el procés de recerca i en el meu rol d'investigador, he intentat tenir una mirada oberta i ser honest amb tots els participants, donant-los tota la informació sobre la recerca, explicant-los el tipus de dades que recollia i les anàlisis que pretenia efectuar amb aquestes dades, quin rol volia adoptar en cada estratègia metodològica, i les precaucions relacionades amb la privacitat i anonimat de tots els participants.

En l'anàlisi de les dades, he intentat ser el màxim rigorós possible, tractant-les i interpretant-les amb el respecte degut envers les persones, els seus pensaments i les seves perspectives, evitant judicis de valor injustos i injustificats. En aquest sentit, he seguit en tot moment les recomanacions del Codi de bones pràctiques en la recerca de la UAB (2020), especialment respectant i actuant de manera ètica envers els participants de la recerca i informant-los degudament dels resultats a través d'un article.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES

La recollida de les dades s'ha efectuat en diverses fases, organitzades a partir de la disponibilitat dels participants i de l'escola. Les diverses estratègies metodològiques de recollida de dades s'han dut a terme en paral·lel durant l'estudi de camp, al llarg del curs 2018-2019.

Durant aquest procés de recollida de dades s'ha dut a terme un mostreig teòric, és a dir, s'han anat definint i orientant algunes de les preguntes de les entrevistes efectuades, segons els dubtes sorgits en entrevistes anteriors, però mantenint alhora el mateix plantejament de preguntes inicialment previst.

La codificació, el tractament i l'anàlisi de les dades s'ha efectuat amb l'ajuda del programari *Nvivo*.

Codificació

Codificar, segons Charmaz, significa *“naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes, and accounts for each piece of data”* (Charmaz, 2014, p. 81). En efecte, l'acte de codificar implica, des del primer moment, una anàlisi de les dades.

La codificació i l'anàlisi de les dades ha consistit en un seguit de transformacions. Primer es va convertir el contingut de les entrevistes en transcripcions. La transcripció implica extreure els enunciats del professorat del seu context natural on es van expressar. Seguidament vaig convertir el contingut de les transcripcions en codificacions, la qual cosa va implicar captar i plasmar el significat de cada acció expressada pel participant. Posteriorment, les codificacions van ser agrupades i representades en categories o temes, cosa que va implicar classificar les accions expressades en les codificacions en grups d'accions que les representés amb el màxim de fidelitat possible.

Codificacions inicials i axials

El contingut de les entrevistes del professorat va ser codificat línia per línia, utilitzant gerundis a l'inici de cada codi. L'ús del gerundi en la formulació dels codis accentua l'acció expressada per part del participant. A més, *“As we define our codes and perhaps later refine them, we try to understand participants' views and actions from their perspectives”* (Charmaz, 2014, p. 100).

El procés de codificació inicial comporta, així, un examen de les dades que es codifiquen. L'examinació de les dades, de les expressions del professorat, línia per línia, em va dur a copsar els significats d'aquestes expressions i a induir unes primeres relacions conceptuals entre les respostes del professorat. D'aquestes relacions, vaig iniciar el procés de conceptualització de les dades situant-les en temes.

El fet d'establir aquestes primeres relacions, entre les codificacions inicials i els primers temes provisionals, em va permetre organitzar tots els codis en grans temes. En aquest estadi de la codificació, els codis s'acumulen de manera molt important, i

per aquest motiu vaig ordenar els codis en subcategories o subtemes a dins de cada tema. Aquestes subcategories corresponen al concepte organitzador de la relació lògica dels significats dels codis a l'interior de cada tema. Aquest exercici s'anomena codificació axial, que consisteix en el procés d'establir relacions entre les codificacions per fer emergir categories o temes a partir de les propietats i les dimensions que es deriven d'aquestes relacions.

“The analyst begins to build up a dense texture of relationships around the “axis” of the category being focused upon. This is done, first, by laying out properties of the category, mainly by explicitly or implicitly dimensionalizing it (this task is visible to others, requires little skill, seems routine). Second, the analyst hypothesizes about and increasingly can specify varieties of conditions and consequences, interactions, strategies, and consequences (the coding paradigm) that are associated with the appearance of the phenomenon referenced by the category. Third, the latter becomes increasingly related to other categories” (Strauss, 1987, p. 64).

A l'hora d'identificar i d'anomenar les competències de ciutadania democràtica, vaig utilitzar principalment el model de competències per a una cultura democràtica (Consell d'Europa, 2018).

Els temes inicials, amb el nombre de codis per cada tema i el nombre de professors i professores que van donar respostes sobre el tema, van ser els següents:

Temes inicials	Codis	Prof.
Ensenyament Educació Ciutadania	1.028	9
Competències	205	9
Pensament crític	79	8
Respecte	30	4
Coneixement i comprensió crítica d'un mateix	28	5
Actituds	13	5
Coneixement i comprensió crítica del món	12	5
Alteritat	10	3
Enfocaments d'ensenyament	188	9
Qüestions Socialment Vives	54	7
Debat	40	7
Transversal	34	5
Cooperatiu	19	5
Activitats Vivencials	15	5
Joc	10	1
Activitats Actualitat	5	3
Jocs rol	5	2
Canvi Metodològic	4	2
Planificació	170	9
Professorat	103	8
Concepció	80	8
Valoració	59	8
Temes	55	6
Consell General dels Joves	46	4
Intencions	33	7
Disposicions Alumnat	33	7
Actes Ciutadania	27	3
Fonts i materials	20	4
Aprenentatge Ciutadania	393	8
Competències	280	8
Pensament crític	54	5
Coneixement i comprensió crítica del món	39	7
Racisme, Homofòbia, Intolerància	31	3
Respecte	28	5
Cooperació	22	3
Coneixement i comprensió crítica d'un mateix	17	5
Consciència Cívica	15	6
Coneixement i comprensió crítica de l'altre	14	3
Pensament antidemocràtic	10	4
Competència Comunicativa	9	2

Empatia	8	2
Obertura	6	3
Saber estar	4	3
Resolució conflictes	2	2
Escolta de l'altre	2	1
Responsabilitat	1	1
Disposicions	56	7
Avaluació	51	6
Participació	265	8
Alumnat	187	8
Escola	32	7
Concepció	18	4
Escola Andorrana	90	8
Context	35	7
Canvis PERMSEA	34	5
Pla d'estudis	21	5

Taula 4. Categories i subcategories a partir de la codificació inicial³⁴.

Els temes o categories inicials que van emergir de les codificacions eren directament relacionats amb el tema de cada codificació. D'aquesta manera, van emergir quatre grans categories: 1) ensenyament d'educació per a la ciutadania; 2) aprenentatge de la ciutadania; 3) participació; i 4) Escola Andorrana. Cada categoria i subcategoria s'acompanyava del nombre de categories i el nombre de codificacions per professor·a per mostrar la seva importància relativa.

Aquestes categories o temes sorgeixen de l'anàlisi en l'establiment de relacions entre les codificacions i també entre les categories i subcategories. Cal reconèixer que aquestes relacions es van fer a partir de la meua interpretació. Les meves interpretacions han estat lògicament afectades i influenciades per recerques anteriors, referències bibliogràfiques sobre el problema de recerca i de la meua experiència personal i professional. Les meves perspectives sobre l'educació, el currículum i l'educació per a la ciutadania han marcat i determinat la manera com he construït i he fet evolucionar els temes i subtemes.

³⁴ Taula d'elaboració pròpia.

Integració teòrica

Els temes han evolucionat de manera fluida a partir de l'anàlisi dels codis, del procés de desenvolupament dels temes i, posteriorment, del procés de reducció de les temes. Al llarg d'aquest procés els codis han anat fluctuant d'un tema a un altre segons avançava el creixement i decreixement dels temes.

Després de recollir les dades i analitzar-les, dimensions de l'educació per a la ciutadania, com la dimensió ètica i emocional de l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica, han anat aflorant d'aquestes dades.

Un altre aspecte que cal destacar en el procés d'integració teòrica és l'aparició d'una perspectiva d'una educació per a la ciutadania com una educació holística o integral, que prenen en consideració aspectes de la persona com els valors, les emocions, la situació de vida que viu l'alumnat, per exemple, que va més enllà d'una perspectiva d'un ensenyament competencial estrictament tècnic, centrat en habilitats i sabers.

L'escriptura de notes o "memos" (de memòries, en anglès *memo writing*) al llarg del procés d'estudi de camp ha estat un recurs molt valuós a l'hora de fer la integració teòrica. L'escriptura d'un diari de notes ha consistit en relatar el que havia viscut, observat, pensat, intuït i sentit després de cada estratègia metodològica i al llarg del procés d'anàlisi i interpretació de les dades. A més, ha estat un instrument que ha permès adonar-me i observar les relacions i interrelacions entre les propietats i dimensions de les codificacions, dels temes i subtemes. I en aquest sentit, ha estat una ajuda molt important en la reflexió teòrica i en l'escriptura del relat final dels temes i subtemes, i codificacions per respondre a les preguntes de recerca.

Saturació de les dades

La saturació de les dades és la situació en la qual el procés de codificació arriba en el punt on ja no apareixen ni emergeixen noves dades (Corbin & Strauss, 2012). És a dir, aquell moment en què el desenvolupament de les categories o els temes arriba a un punt on ja no emergeixen més relacions entre aquestes.

L'ordre final dels temes i dels subtemes s'han presentat respectant el grau

d'importància atribuïda a cadascun, a partir del nombre de codificacions i del nombre relatiu de professorat per cada codi. En el moment de la saturació de les dades, les codificacions van ser finalment integrades en els temes i subtemes següents:

Temes i subtemes finals	
1) Representacions del professorat de l'educació per a la ciutadania democràtica	
	• Educació per a la ciutadania democràtica com una educació integral
	• Educació per a la ciutadania democràtica com a transversal
	• Educació per a la ciutadania democràtica com una educació política
	• Educació per a la ciutadania democràtica com una educació ètica
	• Educació per a la ciutadania democràtica com a currículum
	• L'educació per a la ciutadania democràtica ideal pel professorat
2) Ensenyar a respectar l'altre	
	• Ensenyar a respectar l'altre com a base de l'educació per a la ciutadania
	• Comprendre l'altre i a un mateix
	• Ofendre l'altre
	• Educar o sancionar actituds i valors?
3) Ensenyar a problematitzar qüestions polítiques i socials	
	• Ensenyar a problematitzar qüestions polítiques i socials
	• Ensenyar a prendre una posició sobre una qüestió
	• Obstacles de l'ensenyament basat en qüestions problemàtiques
4) Desenvolupar un pensament crític i independent	
	• El pensament crític com la finalitat i competència fonamental de l'educació per una ciutadania democràtica
	• Ensenyar a opinar i argumentar sobre qüestions
	• Aprendre a pensar críticament per desenvolupar un pensament independent
5) La praxi d'una ciutadania democràtica	
	• La participació de l'alumnat en el desenvolupament curricular
	• La participació institucionalitzada de l'alumnat
	• Practicar ciutadania a partir d'experiències reals de democràcia

Taula 5. Temes i subtemes finals³⁵.

³⁵ Elaboració pròpia.

El primer tema corresponent a les representacions del professorat de l'educació per una ciutadania democràtica s'ha construït a partir de l'establiment de relacions dels altres quatre temes i subtemes, que emergeixen directament del procés d'integració teòrica de les codificacions de les dades recollides. És per tant, un exercici de síntesi per respondre a la pregunta de recerca principal. Els altres quatre temes i subtemes responen a la pregunta de recerca principal i a les preguntes de recerca secundàries, és a dir, responen directament a les preguntes sobre les reflexions i els problemes del professorat a l'hora d'ensenyar competències de ciutadania democràtica. Els temes 2 i 4 responen directament a l'ensenyament de les competències més citades i més importants per al professorat per aprendre a ser un ciutadà democràtic, que són: el respecte per l'altre, i el pensament crític i independent. Els temes 3 i 5 corresponen a l'ensenyament i aprenentatge de competències de ciutadania democràtica.

Triangulació de les dades

Les dades principals de l'estudi són les reflexions i representacions del professorat de ciències socials sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana. Les respostes expressades pel professorat les he triangulat amb les respostes que va donar l'alumnat, tant en el grup focal, com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge observades. S'ha triangulat també amb els documents curriculars del sistema educatiu andorrà (veure Annex 4, p. 227).

La triangulació, per Mathison (1988), té com a objectiu d'identificar en les dades almenys tres tipus de fenòmens:

- a) La *convergència* entre les dades. És a dir, aquelles dades expressades pel professorat de ciències socials que mostren un acord o s'expressen en el mateix sentit o en la mateixa orientació. No vol dir que coincideixen forçosament a dir exactament el mateix, però que allò que expressen coincideix en el mateix significat o sentit.
- b) Les *inconsistències* entre les dades. És a dir, aquelles dades expressades pel professorat de ciències socials que no confirmen un mateix resultat, però que no el contradiuen.

c) Les *contradiccions* entre les dades. És a dir, aquelles dades contradictòries que condueixen a expressar diverses proposicions o enunciats.

És important, a més, considerar allò que no s'ha dit de cara la interpretació de les dades. El professorat expressa les seves representacions de l'educació per una ciutadania democràtica i de les competències de ciutadania democràtica, s'analitza allò que el professorat expressa, però per comprendre les seves representacions és molt important tenir en consideració aquells elements o aspectes que no s'han dit.

És important remarcar, finalment, que els resultats que s'exposen en els propers capítols corresponen a les situacions viscudes el curs 2018-2019. L'Escola Andorrana evoluciona ràpidament, especialment, en un moment de canvi curricular i educatiu molt important, com és el moment de la primera gran reforma educativa que ha viscut l'escola i el sistema educatiu. Penso que és important remarcar-ho, ja que no es poden llegir els resultats d'aquesta recerca sense tenir en compte els canvis constants en l'ensenyament de la ciutadania democràtica.

CAPÍTOL 5. LES REPRESENTACIONS DEL PROFESSORAT DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

INTRODUCCIÓ

La formació d'una ciutadania democràtica és una de les finalitats primeres de l'educació de l'Escola Andorrana, conjuntament amb la formació de la persona i la formació acadèmica. En paraules de l'Helena, el projecte educatiu de l'Escola Andorrana és: *“Formar ciutadans i formar persones acadèmicament competents i ciutadans competents. Aquest seria el gran projecte. Després cada curs tenim petits projectes que anem treballant al llarg, durant el curs. Però a la nostra escola és fer gran ciutadans i complets en el més ampli sentit. Després cada any ens posem uns petits objectius que potser poden semblar molt molt simples però que en aquesta edat són molt importants com és el respecte, l'esforç, com és el participar en activitats solidàries. Tot està emmarcat també amb la ciutadania i amb la democràcia”* (Helena, E1, 0:09-1:03).

En aquest capítol es presenten les diverses representacions que té el professorat sobre l'educació per a la ciutadania democràtica categoritzades en diferents tipologies identificades.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ INTEGRAL

El professorat defineix l'educació per a la ciutadania com un tipus d'educació que és inherent a l'acte d'educar, i que per tant és fonamental. Quan l'educació per a la ciutadania es concep des d'una perspectiva que engloba no només l'educació política, sinó també una educació integral de l'alumne com a persona, és molt difícil, segons l'Adrià (Adrià, E1, 17:45-18:21). L'amplitud que presenta l'educació per a la ciutadania fa que sigui molt difícil, segons l'Adrià, que tots els aspectes que s'hi relacionen puguin estar recollits en un programa. Seria com seleccionant tot allò que fa que un·a alumne·a sigui una persona humana.

La reforma educativa ha vingut a reforçar aquesta concepció d'una educació que no s'orienta en el rendiment de l'alumnat en relació amb una matèria i a passar exàmens. Segons el Pere, aquest model no és un model d'escola, *“aquí no hi ha escola”* (Adrià, E, 1:00:09-1:00:11). Aquest és el model acadèmic centrat en el coneixement de

la segona ensenyança i del batxillerat que la reforma pretén superar. És a dir, un model on l'ensenyament consisteix a assistir a una classe, escoltar les explicacions del professor, prendre apunts i tornar-se'n a casa. En això no es diferenciava massa el model d'ensenyament de la segona ensenyança amb la del batxillerat. Aquest model tradicional de l'ensenyament centrat en la matèria se centra en la relació de la persona amb el saber, *"on hi ha la mínima interacció amb l'alumnat"* (Adrià, E, 1:00:30), on el docent és un professor. En canvi, per a ell, l'educació és fonamentalment una educació en valors, on el docent és un educador.

Segons l'Helena, l'Escola Andorrana és una escola que prepara l'alumnat per ser persones preparades per a la vida futura com a persones *"molt competents en tots els àmbits de la vida"* (Helena, E1, 2:20-2:29). Idea de futur: escola que educa per ser persones preparades per viure en el futur, també persones preparades per exercir com a ciutadans en el futur, però en cap cas es diu que preparen persones per viure i actuar com a ciutadans en el present, en les seves vides d'avui, no només del demà.

L'educació per a la ciutadania s'ensenyava constantment, segons l'Adrià, tot i que es faci de manera inconscient, és a dir, l'EC és un tipus d'ensenyament que no es planifica explícitament i, per tant, això impedeix que es treballi de manera completa i continuadament la ciutadania democràtica, i que s'avaluïn les competències que els-les alumnes poden arribar a desenvolupar. Per l'Adrià, és una necessitat de l'escola que tot el professorat i l'alumnat siguin més conscients de que estan ensenyant i aprenent ciutadania democràcia.

Per aquest motiu, l'Adrià considera que existeix un dèficit d'EC. Tanmateix, aquesta valoració no és compartida per la Meritxell, que pensa que la democràcia i la ciutadania es treballa molt a l'escola.

El professorat, com la Meritxell, pensa que la ciutadania a l'escola es treballa molt. Però, la Clara dubta de si realment es poden arribar a treballar realment les competències de ciutadania per molt que estiguin presents en la seqüència didàctica, ja que creu que aquestes competències s'ensenyen de manera més o menys aprofundida segons el concepte que el professor té.

Segons el professorat quan l'escola va adoptar un enfocament més global amb el PERMSEA, es va observar que els-les alumnes anaven contents a l'escola i els agradava, no com abans que no ho suportaven. Tanmateix, la Victòria valora que el

nou sistema d'ensenyament i avaluació està encara massa verd i cal consolidar molts aspectes de base com l'avaluació.

Els·les alumnes adolescents pensen que tot el que es fa a l'escola és un rotllo que no té res a veure amb les seves vides. La Maria reconeix que l'escola és el lloc on s'obliga a l'alumnat a aprendre el programa, però la majoria dels·les alumnes hi assisteixen contents.

Educació per a la ciutadania democràtica com a aprendre a ser

Per al professorat, l'educació per a la ciutadania es relaciona amb aprendre a ser una persona amb valors i amb un saber estar (entès com a comportar-se correctament) en qualsevol lloc o moment, sigui a l'aula, fora de l'aula al passadís, quan es resol un conflicte o a fora l'escola en una sortida. La Meritxell ho relaciona amb ser educat i respectuós per viure en aquest món, i això està per damunt dels diplomes d'estudi i si aprenen molts o pocs sabers (Meritxell, E1, 33:18-33:35). Altres professors-es relacionen també l'educació per a la ciutadania amb una educació en valors, com el respecte, la solidaritat, o l'esperit crític. I també relacionen l'EC amb el treball cooperatiu i ensenyar l'altre.

Per a l'Adrià, l'educació per a la ciutadania és important per saber qui soc i definir la pròpia identitat, quines relacions tinc amb les altres persones, quina implicació tinc amb la societat i amb el món on visc (Adrià, E, 12:54-13:12). Sembla com si establís les coordenades bàsiques de l'educació per a la ciutadania per situar-se, posicionar-se, disposar-se, abans de passar a l'acció i actuar com un ciutadà. Per ell, *"l'aprendre a ser és el pas anterior a la ciutadania democràtica"* (Adrià, E, 38:56-39:04).

La relació de l'educació per a la ciutadania com un aprendre a ser i estar es relaciona amb l'aprenentatge de les competències transversals. Una relació que és compartida pel professorat, que hi veu una oportunitat per ampliar la pràctica d'aquestes competències en tots els espais d'aprenentatge per a l'alumnat.

Aprendre a ser un ciutadà humà en comunitat

A l'hora d'ensenyar i desenvolupar competències de ciutadania democràtica, el professorat de ciències socials dona molta importància al saber ser i saber estar, tant a l'aula com en qualsevol altre espai de l'escola. Per al Pere, el desenvolupament humà de cada alumne com a persona és una de les prioritats del seu ensenyament, per aconseguir que el grup classe esdevingui una comunitat i s'apregui a viure en aquesta comunitat. Aquest ensenyament és més important per ell que aprendre qualsevol altre saber o activitat de socials. Per aquest motiu, ell dedica més temps de classe al desenvolupament humà dels·les alumnes i al desenvolupament comunitari del grup classe, que no pas a l'activitat que toca segons la planificació didàctica.

La Teresa dona molta importància que l'alumnat compregui que formen part d'una societat, no només a l'escola. La Laura creu que el professorat fa tot el possible, sense concretar perquè l'alumnat tingui una consciència cívica. Però ella reconeix que, en realitat, molts alumnes no són ni conscients ni responsables com a ciutadans democràtics.

Desenvolupar una consciència cívica necessita que l'alumnat com a part de la ciutadania s'impliqui en el debat i la discussió dels problemes que vivim com a societat. Tanmateix, l'alumnat denuncia que els adults no estan disposats a parlar sobre els temes i els problemes que preocupen als joves. En paraules de l'alumnat:

- *"Perquè els adults diuen que no podem parlar d'aquests temes.*
- *Són temes d'adults, no podeu parlar.*
- *No teniu suficient edat per parlar d'aquestes coses"* (Alumnat, GF1, 4:41-5:04).

Com poden aprendre llavors a assumir responsabilitats, a respectar els altres, a consensuar punts de vista, si els adults no els escolten, no es preocupen pels seus problemes, no respecten les seves visions i idees sobre com està el món i la societat?

Ella creu que els joves no mostren disposar de la consciència que són i seran responsables pel desenvolupament de la democràcia. L'alumnat pensa que no és important en el sistema democràtic, ni a la segona ensenyança ni a batxillerat. Lògicament, aquesta manca de consciència i d'autoeficàcia per part dels·les alumnes

provoca que no tinguin una idea clara de quin rol poden jugar en democràcia i com podrien millorar les estructures i procediments de les institucions públiques.

La Maria, la Meritxell i la Laura reconeixen que quan s'encomanen tasques que tenen una orientació social o comunitària els·les alumnes mostren ser persones responsables. Fins i tot, aquells alumnes que poden ser conflictius, poden mostrar una gran humanitat quan se'ls dona responsabilitats, com l'exemple que explica l'Adrià de com un·a alumne·a, que feia moltes faltes de respecte a classe, ensenyava a llegir a un nen petit, mostrant molta humanitat (Adrià, E1, 1:10:25).

L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM A TRANSVERSAL

El canvi curricular ha introduït un ensenyament de competències transversals que cal definir la manera com es treballen, com diu la Maria, *“encara no sabem, com les transversals queden definides però no queden ben treballades”* (Maria, E1, 1:03-1:13).

El professorat utilitza la transversalitat com un sinònim o una analogia de l'educació per a la ciutadania, sense concretar exactament a què es refereix. Els dos termes acaben sent com una nebulosa mancada de definició, que a vegades es refereixen a una educació en valors, a vegades a una educació emocional, a vegades a una educació centrada en el saber ser i estar. Ara bé, al que no es refereixen és a la dimensió democràtica.

Segons la Clara, quasi bé totes o totes les competències de ciutadania democràtica estan integrades en les competències transversals, sense especificar en quines (Clara, E1, 12:05-12:20). L'Adrià també corrobora aquesta afirmació però no és tan taxatiu dient que totes queden recollides, ell diu que les transversals recullen molts aspectes de ciutadania (Adrià, E1, 17:22-17:27). El professorat reconeix que hi ha molts aspectes de ciutadania en les competències transversals, especialment destaquen la dimensió d'un ensenyament de valors i de saber ser i estar.

El professorat reconeix que es fan moltes activitats relacionades amb una educació per a la ciutadania democràtica, però té encara el sentiment que no s'ensenyava suficientment a l'escola. Pel Pere, tant l'escola andorrana com el sistema educatiu, atribueix molta importància a les competències transversals.

La Maria considera que actualment la visió d'educació per a la ciutadania és molt més transversal, es treballen des de *"tot arreu, quan abans potser només es treballaven des de socials"* (Maria, E1, 4:16-4:22). En aquest mateix sentit s'expressa la Teresa que considera l'educació per a la ciutadania com una transversal fonamental, *"molt gran"* diu ella, perquè socials l'ensenya conceptualment, però els·les alumnes demostren que entenen que vol dir ser ciutadà quan l'exerceixen fora de l'aula de socials (Teresa, E1, 26:20-26:59). Per tant, l'aprenentatge de la ciutadania s'integra quan l'alumnat demostra que transfereix competències de ciutadania democràtica en contextos diversos.

La Maria relaciona *"plenament"* l'educació per a la ciutadania amb la cooperació i l'aprenentatge cooperatiu (Maria, E1, 2:11-2:19). I el fet que l'alumnat aprèn de manera cooperativa en totes les àrees i espais d'aprenentatge transversal, converteix l'aprenentatge cooperatiu amb un dels mitjans més utilitzats per aprendre ciutadania democràtica. La Maria reconeix que els professors han d'aprendre a treballar millor amb aquestes estratègies. Des de socials, algunes professores ja han començat a reflexionar-hi de manera més intencional, integrant-les a les programacions de l'àrea.

El problema del professorat que es fa evident és el d'haver d'ensenyar ara amb un model educatiu centrat en la cooperació, que no és el model totalment individualista que ha viscut, tant en la disposició de les aules com en les formes d'aprendre i d'avaluar.

L'educació per a la ciutadania com a sabers actitudinals i valors

Abans de la reforma PERMSEA, s'ensenyaven actituds, valors i normes a cada àrea i els equips educatius havia intentat integrar aquests aspectes en totes les àrees, fins i tot, s'avaluaven amb una nota. Tot i que l'Adrià reconeix que no cal avaluar-ho, no tot el que s'ensenya i s'aprèn s'ha d'avaluar segons ell (Adrià, E1, 17:30-17: 40). Ara després de la reforma PERMSEA, aquests i d'altres aspectes queden integrats sota la denominació de *"competències transversals"* que cal ensenyar en totes les àrees. Però sembla que el problema de com fer-ho continua existint, ja que no es dona una resposta concreta sobre com s'integren en les competències transversals.

Per la Maria, l'educació per a la ciutadania democràtica actual, després de la

reforma PERMSEA, és una evolució de l'ensenyament actitudinal que es feia abans de la reforma, on hi havia una preocupació pel saber estar a l'aula, un bon comportament, que implicava una nota que no pas a formar ciutadans participatius. Aquesta evolució la representa la definició del perfil de l'alumnat al final de la segona ensenyança, que concreta el perfil que s'espera que esdevingui, en termes utòpics i finalistes, però que orienten a un altre tipus d'intervenció educativa en matèria d'educació per a la ciutadania, molt més global i no tan de comportament. El perfil de l'alumnat ve acompanyat també per la definició de les competències transversals (Maria, E1, 1:03-2:04).

Les situacions globals és un espai d'ensenyament i aprenentatge, dins de l'horari lectiu, en el qual es s'ensenyen a mobilitzar recursos d'aprenentatge de diferents àrees i permet fer un treball coordinat entre el professorat més reflexiu. Conjuntament amb la tutoria, són dos espais on l'ensenyament és menys dirigit i individual. I aquests espais permeten un treball al voltant de les competències de ciutadania i de competències transversals a través del treball en grup i cooperatiu, i on es donen situacions d'un aprenentatge més participatiu, segons el Pere (Pere, E1, 15:12).

Educació per a la ciutadania democràtica com una educació emocional

L'Adrià creu que l'educació emocional és la base de l'educació i l'aprenentatge a l'escola, insisteix repetidament en aquesta idea en l'entrevista perquè considera que existeix un dèficit d'educació emocional a l'escola i en l'educació en general (Adrià, E1, 20:00-20:09), i perquè sense aquest accent en l'educació emocional no hi ha una atenció i intenció de que tothom aprengui. Ell estableix una relació directa entre la gestió i l'educació de les emocions i l'establiment d'un bon clima d'aula. Sense aquest bon clima no aprendran tots els·les alumnes, només aquells que aprenen en qualsevol circumstància. En aquest aspecte creu que l'Escola Andorrana es troba més avançada que les altres, però reconeix que aquest punt de vista no és compartit de manera generalitzada a l'escola (Adrià, E1, 20:38-20:48).

La Clara creu que ser competent en actituds és la base per poder ser competent en la vida adulta i laboral (Clara, E1, 39:51-40:20), per aquest motiu creu que s'han d'avaluar o almenys que han de tenir un valor per a l'avaluació.

Transversalitat com a valor afegit o pèrdua de temps

Tot i que el Pere reconeix que encara hi ha molts professors que pensen que la transversalitat és una pèrdua de temps en detriment a la dedicació per a l'ensenyament i aprenentatge de cada disciplina, i conceben la transversalitat com una pèrdua tant en termes de temps lectiu (que tenen raó, van perdre hores lectives per donar-les als espais transversals), com també en la preparació de l'alumnat en cadascuna de les matèries escolars. Aquestes perspectives no valoren el guany en termes d'educació en àrees que estan encara poc tractades a l'escola, com l'educació per a la ciutadania, l'educació emocional, etc., ensenyaments orientats a la preparació per a la vida.

El perfil “transversal” del professorat

El model per competències introduït per la reforma combina els dos models d'enfocament per competències: disciplinària i transversal, sense dir com fer-ho. Es pretenia deixar en les mans dels professors la coordinació de les transversals, sense donar tampoc cap orientació sobre com fer-ho.

Un dels punts que posa problema l'ensenyament de la transversalitat és el perfil del professorat. A la segona ensenyança, el professorat és especialista d'una matèria específica, i ensenyar aspectes que no són propis de la seva matèria els obliga a haver de sortir de la seva zona de confort i haver d'aprendre recursos i estratègies didàctiques pròpies d'altres matèries, com el cas de la llengua i els aspectes comunicatius implicats en tots els àmbits de l'ensenyament.

La necessitat d'una formació didàctica és necessària, però més que una formació formal, el professorat de socials destaca que s'ajuden mútuament entre ells. El professorat de les altres àrees els demana com ensenyar aquests tipus de coneixement, que consideren que són els que tradicionalment han assumit els de socials, i aquests comparteixen els propis coneixements, recursos i estratègies didàctiques pròpies de les ciències socials i de l'educació per a la ciutadania.

Per la Clara el perfil del professor té molta incidència a l'hora d'ensenyar

competències transversals. La qüestió és que el professorat de segona ensenyança és un professor de la seva matèria, és del que ha estat format i és el que l'apassiona. Demanar al professorat d'una matèria que ensenyi sabers i competències que no formen part de la seva àrea de coneixement és treure'l de la seva zona de confort. Per l'Adrià, mantenir-se en la zona de confort és una qüestió que va en la naturalesa del ser professor, li dona seguretat. Sortir d'aquesta zona de confort i haver d'ensenyar sabers i competències dels quals no és especialista és molt difícil per a molts professors. Simplement, no només no ho ensenyarà igual de bé que algú que és especialista en allò, simplement no ho sap fer. Per aquest motiu, la Clara dubta de si el professorat que no és de socials realment ensenya educació per a la ciutadania i assumeix una intencionalitat i una responsabilitat respecte a aquesta educació.

Aquí és on comença la confusió. Si per ensenyament transversal, s'entén ensenyar actituds, valors, saber estar, gestionar emocions, a tenir unes bones interaccions entre els·les alumnes, etc., total professorat ho fa. De la mateixa manera que per a la competència de comunicació, tothom l'ensenya o l'hauria d'ensenyar. El problema és que alguns professors i professores no saben com ensenyar quan observen que un·a alumne·a té dificultats per comunicar. No saben com afrontar-ho i com ensenyar-los a comunicar millor.

El professorat de socials es troba millor preparat per ensenyar les competències personals, socials i ciutadanes incloses en les competències transversals. De la mateixa manera que el professorat de llengua està més ben preparat per ensenyar la competència comunicativa de transversals. En els dos casos, reconeixen que necessitarien conèixer més didàctica de les ciències socials i més didàctica de la llengua per poder ensenyar les competències transversals. Per aquest motiu, es demanen entre ells consells, recursos i estratègies didàctiques per poder aprendre més coses sobre aquestes didàctiques.

Per l'Adrià, tota la comunitat educativa ensenya educació per a la ciutadania, no només el professorat de socials. Però llavors, l'escola hauria de facilitar i comunicar elements de didàctica d'educació per a la ciutadania per ajudar a tots els membres de la comunitat educativa a poder assumir la seva responsabilitat educadora amb més coneixement de causa.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ POLÍTICA

La Clara pensa que molts professors i molts alumnes relacionen l'educació per a la ciutadania amb l'educació política, un govern democràtic i la participació en democràcia, però ella considera que és una visió reduccionista que posa problema. La Victòria també critica la visió reduccionista que es té de la democràcia, reduint-la a "una dictadura de la majoria" (Victòria, E1, 1:20-1:29) i a un recurs excés de la votació per fer un recompte de les opinions i guanya la majoria, pensant que és un procediment just.

Aquesta visió d'educació per a la ciutadania com una educació que va més enllà d'un ensenyament sobre la política, la democràcia i les institucions, és compartida per la Clara, que suposa que aquesta visió la tenen clara i compartida per tot el professorat de socials.

Entendre la democràcia com a votació

La Victòria critica un ensenyament i una pràctica d'una democràcia representativa a l'aula i a l'escola, perquè no és una educació democràtica, sinó "una dictadura de la majoria" (Victòria, E1, 3:21-3:24). L'escola ha promocionat molt el fet de prendre decisions participatives amb l'alumnat en què tot s'escull votant. Se sobrevalora així la justícia del model democràtic basat en el vot i el fet que guanyin les opinions majoritàries. Ja que aquest model menysté i no valora les opinions i les visions minoritàries que poden ser igual de vàlides. I menysté altres formes democràtiques de presa de decisions que siguin més inclusives de les veus de les minories.

La Victòria pensa que l'alumnat té molt clar què és i què representa a la pràctica la democràcia representativa basada en la votació, que la identitat és plural i de les diferències que té cada alumne (origen, llengua, religió, per exemple), que existeix una diversitat social, maneres de pensar diferents i que cal respectar la diversitat. En la teoria ho tenen molt clar, coincideixen en aquesta observació la Meritxell, la Victòria i el Pere, però no sembla que realment tinguin una comprensió clara dels diferents significats de la democràcia, especialment quant a la democràcia com a forma de viure i de tipus societat.

La Victòria esmenta que l'alumnat entén la democràcia com un sistema basat en el que vota i pensa la majoria, on el que pensa la minoria no es té en compte. Però no entenen que no tot pot ser sotmès a votació, però els·les alumnes demanen, reclamen de votar-ho tot, volen saber i compten què pensa i on es posiciona cadascú, i que guanyi la majoria.

L'objectiu d'una educació sobre democràcia, és per a la Maria, que els·les alumnes arribin a comprendre els diferents programes que es presenten en unes eleccions i que no votin el que la família els diu que han de votar.

Educació política a partir de l'estudi del govern i les institucions públiques

El professorat de ciències socials relaciona l'educació per a la ciutadania amb una educació política, amb el coneixement de les institucions polítiques públiques, amb el projecte del Consell General dels joves a la segona ensenyança, amb l'aprenentatge de la participació democràtica, a partir de la pràctica d'una democràcia representativa a l'escola, a partir de la participació dels delegats i subdelegats de classe.

Aquesta relació entre educació per a la ciutadania i política també és una relació que pensa la majoria dels·les alumnes, segons la Clara. Ara bé, ella troba que aquesta relació és problemàtica pel fet de ser una relació i una visió reductora de l'educació per a la ciutadania, ja que la redueix només a la política la participació democràtica i el govern democràtic. Malauradament, ella observa que és una visió que comparteix el professorat (Clara, E1, 10:57-11:20).

L'Adrià observa que el professorat, en general, no és conscient que s'educa per a la ciutadania en molts més moments i espais dels que es pensa: quan es fa una sortida, quan es resol un conflicte, en el passadís, etc. Per ell, s'educa per a la ciutadania en tots els moments des de que l'alumne es troba en el centre educatiu. L'educació per a la ciutadania és, així, una responsabilitat de tot l'equip educatiu i no una qüestió que només implica l'àrea de ciències humanes i socials, com acostuma a pensar la majoria del professorat. I possiblement dels equips directius.

Educació per a la ciutadania democràtica com a participació de l'alumnat

El Pere, i segons ell tota l'escola, atribueix molta importància al treball en equip, en la cooperació per aprendre, i en la participació de tots alumnes. Aquesta participació s'entén com una implicació en les activitats escolars, curriculars i de centre; en el fet que l'alumnat sigui actiu en el propi aprenentatge i en la vida de centre; i que les activitats d'aprenentatge surtin dels interessos i les preocupacions dels·les alumnes (que no són sempre els mateixos, ja que cada any els·les alumnes canvien), pensa la Victòria. Si no es fa així, l'activitat va perdent el sentit, acaba sent una activitat proposada per l'escola, i es fa perquè s'ha de fer, no perquè tingui un significat per a l'alumnat. Segons ella, els recursos d'aprenentatge i les competències que cal aprendre es poden ensenyar amb moltes activitats diferents.

A la segona ensenyança, aprendre a participar democràticament en totes les activitats que es facin, en tots els espais d'aprenentatge i de convivència, i en tots els moments és difícil per a l'alumnat de la segona ensenyança, segons la Teresa. Potser per aquest motiu es posa tant l'accent en el respecte, en respectar totes les veus i opinions, i a escoltar-les i donar valor a totes. Per l'Adrià és molt important incidir en la idea que la participació democràtica es fa en totes les àrees i a fora de l'aula, a tot el centre. Per aquest motiu, és una responsabilitat compartida per part de tot l'equip educatiu del centre.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM UNA EDUCACIÓ ÈTICA

L'educació per a la ciutadania contribueix a la inclusió i l'acceptació de l'altre, tal com és, com a diferent, sigui quina sigui la diferència. Incloure l'altre a l'escola es pot fer a partir d'ensenyar-nos mútuament, de col·laborar conjuntament, aprenent junts, segons la Victòria (Victòria , E1, 56:40-58:52). Si no es fa així, es provoca i es reforça un tipus de societat disgregada i conflictiva, que alimenta l'odi en totes les seves possibles formes.

La integració o inclusió dels·les alumnes es pot fer de manera molt significativa per a l'alumnat anant a visitar llocs directament i tenir un contacte físic amb els llocs, per poder-los apreciar i establir-hi vincles emocionals, segons la Meritxell (Meritxell, E1, 43:08). Aquest vincle és molt difícil de crear (per no dir impossible) si això es fa

dins d'una aula, amb l'explicació del professor, encara que hi hagi un suport visual (fotografies).

Acollir l'altre és contribuir al seu benestar emocional, que se senti a gust aquí amb nosaltres, i formi part del nosaltres. El contrari és el rebuig, el no voler saber-ne res, el separar-se, el no importar-me què li passa, etc.

L'Escola Andorrana pretén acollir la diversitat i incloure-la en la vida del centre, i fer escola, tal com expressen els professors i les directores de centre. Aquesta política i pedagogia de la inclusió de la diversitat s'orienta a que existeixi una convivència real entre tots els membres de l'escola, fent que l'escola sigui una comunitat educativa.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA COM A CURRÍCULUM

En relació amb les competències del programa, la Laura identifica la C1 com la competència de geografia, la C2 com la d'història i la C3 la de ciències humanes, democràcia, individu i societat. Aquesta relació és compartida per la resta del professorat de l'àrea.

Més que definir les competències, el professorat expressa quines competències considera com a més importants en el seu ensenyament. Principalment, n'esmenta tres: (1) pensar, pensar críticament o tenir esperit crític (Clara), (2) respectar (Maria, Teresa), (3) ensenyar l'altre i el valor de la solidaritat (Maria). Tot i que altres professors, també ho esmenten.

L'enfocament per competències sembla tenir, en el fons, un menysteniment del saber, que queda com un element de segon ordre, opcional en el sentit com expressa la Victòria, però que és una idea compartida i expressada de manera general: les competències poden ser treballades amb molts tipus de recursos. Aquesta idea fa que no es faci una reflexió al voltant de la pregunta sobre quins són els sabers que tenen més rellevància, ja que tant fa quin saber es treballi, qualsevol saber pot arribar a ser vàlid per desenvolupar competències.

Altres relacions amb l'educació per a la ciutadania es fan amb aspectes menys habituals o "estranyos", com per exemple, el relacionar-la amb aprenentatges de tipus metodològic de les ciències socials. La Clara ho esmenta amb el sentit que per millorar

la preparació dels·les alumnes com a part de la ciutadania, també necessiten aprendre a llegir les fonts, els textos, analitzar-los, interpretar-los i valorar-los (se li dona molta importància al primer cicle). Sense això, és molt difícil, segons ella, que els·les alumnes puguin resoldre problemes socials de manera autònoma, amb sentit i fonament (ja més al segon cicle).

Ensenyar competències és un canvi metodològic

El PERMSEA és una reforma que es viu com un canvi en contra d'un ensenyament tradicional i es concep com un canvi que pretén modificar les pràctiques educatives a partir de la introducció de metodologies "noves" per a l'escola, com l'aprenentatge cooperatiu. A nivell metodològic, el professorat pensa que les experiències d'ensenyament i d'aprenentatge que viu l'alumnat, en termes d'activitats o d'aplicacions utilitzades, no són molt variades, comparant-ho amb altres àrees, segons la Laura. Una de les coses bones per ella de l'enfocament competencial és que l'alumnat pot aprendre la teoria a partir de la posada en situació de problemes, inferint-la d'aquestes situacions, i evitant així haver d'explicar sempre la teoria a l'avançada. Per ella, el més important per l'educació per a la ciutadania és aprendre a pensar i opinar en una configuració de grups classe reduïts.

Ara bé, aquest canvi metodològic posa de manifest les dificultats que suposa dur a terme metodologies més actives amb grups sencers, és a dir, més de 15 alumnes, on els comportaments dels·les alumnes determinen de manera important el desenvolupament de la classe i es fa més difícil ensenyar amb metodologies actives.

Aquestes noves pràctiques, centrades en un ensenyament més concret i menys teòric, posa de manifest la necessitat d'aprendre a ensenyar nous aprenentatges vinculats a la ciutadania, relacionats amb aspectes considerats ara com a transversals que encara cal definir com ensenyar-los. Ara bé, això no impedeix que la Teresa valori positivament que aquests canvis metodològics són una oportunitat per fer activitats diferents.

Canvis del PERMSEA: Desenvolupar competències de matèries o dels·les alumnes?

Davant dels problemes ocasionats pels canvis constants en els models de planificació i, sobretot en els canvis en el model d'avaluació, hi ha docents que donen prioritat a l'ensenyament als alumnes, deixant en suspensió les qüestions i la pressió pels canvis del PERMSEA (Clara, E1, 26:45).

Amb el model PERMSEA, el professorat se sent molt enclaustrat amb el que s'ha de fer. Des de l'inici de la reforma, el professorat està adaptant-se als canvis. I tot el professorat encara té la percepció que el canvi encara s'ha de consolidar, encara l'han de comprendre bé perquè la reforma funcioni i perquè el professorat se senti còmode.

El professorat es queixa que el model de seqüència didàctica conté tants aspectes a tenir en compte que dificulta molt el ritme de l'ensenyament i aprenentatge dels·les alumnes. Hi ha professors, com l'Adrià, que enlloc de seguir el ritme que marca la programació, segueix el ritme de l'aprenentatge real de cadascun dels·les alumnes. Això fa que ensenyi més lentament que la resta del professorat, i ho fa de manera intencionada perquè observa atentament cadascun dels·les alumnes com progressen en el seu aprenentatge i continua ensenyant i proposant activitats diverses fins que tots els·les alumnes han après. Per a ell, garantir que tots els·les alumnes aprenen és molt més important que seguir la programació al ritme que toca.

Actuar com un educador significa adaptar constantment la pròpia intervenció pedagògica a cadascun dels·les alumnes, duent a terme accions ajustades i diferents per a cada alumne. Per això l'observació de l'alumnat és fonamental, per poder actuar amb cura, respecte i responsabilitat. Si no, el professor pot arribar a frenar el desenvolupament de l'alumnat.

L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA IDEAL PER AL PROFESSORAT

El professorat creu que l'escola ideal per ensenyar educació per a la ciutadania democràtica és una escola que és:

- a) **Afable.** Una escola on l'alumnat se la pugui fer seva, se la pugui apropiat i es pugui sentir com a casa, com un lloc que és seu i no com un enemic.
- b) **Respectuosa** amb tot i tothom.
- c) **Inclusiva.** Una escola que acull a tothom, tota la diversitat d'alumnat i que no discrimina segons la nacionalitat de l'alumnat.
- d) **Igualitària.** Una escola que estigui organitzada per un ordre nou, sense estructures jeràrquiques. Una escola sense pupitres, on es pugui treballar en un entorn més igualitari, amb unes taules grans de treball, amb espais organitzats de manera diferent.
- e) **Lliure.** La Victòria concep una educació per a la ciutadania ideal en una escola on no hi hagués un currículum tancat, on l'ensenyament no estigués organitzat al voltant d'unes àrees, on no existissin uns horaris i uns temps marcats per cada aprenentatge perquè, segons la Victòria, el professorat ensenya els·les alumnes per convertir-les en persones (Victòria, E1, 1:01:50-1:02:00). És a dir, per a ella, l'educació per a la ciutadania ideal és una educació escolar lliure del control extern (a l'escola) sobre el currículum, en els seus continguts, i en la seva organització pràctica a l'escola.
- f) **Participativa.** Una escola ideal és aquella en la qual es pot crear un projecte conjuntament amb l'alumnat, sense imposicions i constriccions per part de l'escola. Una escola on es poden desenvolupar projectes i ensenyaments centrats en qüestions socials pròpies de les vides dels·les alumnes.
- g) **que Actua.** Actuar directament en la societat, fer accions socials (Victòria, E1, 1:01:42). Però, de moment, fer accions socials o actuacions ciutadanes directament en la comunitat és l'evolució natural del moment en què es troba ara l'escola, ja que ja es fan projectes oberts envers la societat, però estan excessivament

programats, segons la Victòria (Victòria, E1, 1:04:13-1:04:24). Cal més formació, experiència i consolidació del nou model pedagògic, perquè això sigui una realitat (Victòria, E1, 1:03:49-1:03:57).

- h) **Oberta.** Una escola oberta a l'exterior, a la comunitat, on pugui interactuar amb les institucions públiques i amb la comunitat. Una escola que no té les portes tancades. On els espais de treball també són a fora de l'aula. Fins i tot a fora de l'escola, per poder ensenyar socials al poble, no dins de les quatre parets de l'aula.
- i) **Centrada en els interessos de l'alumnat.** On els·les alumnes estiguin agrupats per centres i temes d'interès comú i no per edats, així els motivaria aprendre allò que realment volen aprendre (Victòria, E1, 1:01:04-1:01:34). Per a la Victòria, l'educació per a la ciutadania ideal consisteix en tractar els esdeveniments que passen en l'actualitat, aquells temes socials que són reals, d'avui dia, que motiven i importen a l'alumnat i que tenen una rellevància social, sigui del context que sigui (Victòria, E1, 1:01:40).
- j) **Amb agrupacions d'alumnes reduïts.** Pel professorat, l'ideal és poder ensenyar a grups reduïts d'alumnes. Com més gran és el grup, més difícil i més impedeix dur a terme dinàmiques pràctiques, on l'alumnat pot aplicar els aspectes teòrics ensenyats, abans o en paral·lel. El professorat relaciona el disposar de menys alumnes per aula, amb tenir més llibertat per opinar i expressar-se.
- k) **Creativa.** La Meritxell es refereix a la creativitat del docent a proposar un ensenyament que sigui atractiu i original per a l'alumnat, perquè pugui captar l'atenció dels·les alumnes, es motivin i així s'esforcin per aprendre (Meritxell, E1, 51:47-52:10). Però quan li demano de relacionar la creativitat amb l'educació per a la ciutadania, no sap què respondre (Meritxell, E1, 52:21-52:28). En el fons, rau el problema de la manca d'atenció, motivació i d'interès de l'alumnat sobre l'ensenyament, que el professorat no hi pot fer res, segons la Maria, ja que ho relaciona com una conseqüència de l'etapa adolescent i la necessitat de disposar de molts estímuls constants. Ella compara l'ensenyament amb el màrqueting, on el professorat ha de vendre coneixement a l'alumnat i qui més en comprí, en traurà més beneficis. Per tant, l'ensenyament ha de ser atractiu (Maria, E1, 32:50-33:19).

Un (bon) ciutadà és, per a l'alumnat,...

- "Algú que respecta el que pensen els altres i que, no sé, que no falta al respecte a la gent pel carrer" (Alumnat, GF1, 11:18-11:34).
- "Amb conducta assertiva, (...) que ets responsable i amb respecte" (Alumnat, GF1, 11:28 i 11:38-11:44).
- "Suposo que un bon ciutadà, seria com donar un exemple als altres ciutadans, com seguir les normes i les lleis com intentar sempre fer el millor pel poble i pel país, però donant exemple als altres, que potser no ho estan fent gaire bé" (Alumnat, GF1, 11:44-11:46).
- "I això de bon ciutadà, penso que per desgràcia n'hi ha molt pocs o gairebé no hi ha ningú. (...) Perquè no són empàtics" (Alumnat, GF1, 12:03 i 11:34).
- "Jo crec que hi ha gent bons Ciutadans que per exemple que no volen ser cap de govern per ensenyar-nos a ser bones persones" (Alumnat, GF1, 12:44-13:04).
- Respecta els pobres i els ajuda
- Ajuda a la gent necessitada i també a tothom, també als animals.
- Respectar a tothom, rics i pobres.
- (Fa alguna cosa perquè) hi hagi igualtat.
- No discrimina a ningú. (Tot i que es contradiuen amb les opinions expressades sobre els immigrants. Això fa pensar que aquestes definicions de bon ciutadà són més eslògans, que no pas opinions que són fruit d'una reflexió o d'una comprensió crítica del coneixement)
- No contamina els rius

L'alumnat sembla mostrar una concepció de la ciutadania democràtica orientada en una ciutadania responsable (Westheimer i Kahne, 2004), considerades com a bones persones que estan al servei a la comunitat.

CONCLUSIONS

L'educació per a la ciutadania democràtica és concebuda a l'Escola Andorrana com una educació integral de la persona. El professorat no la considera només una educació política per participar en democràcia, la concep també com una educació social per conuiu pacíficament en una comunitat escolar, i en una societat culturalment diversa. Per aquest motiu, el professorat posa molt l'accent en aprendre a ser un·a ciutadà·na amb uns valors democràtics, unes actituds i uns comportaments respectuosos amb els·les altres.

En aquest sentit, l'educació per a la ciutadania democràtica és considerada com una educació integral i transversal orientada a aprendre a ser, o millor, a esdevenir una persona ciutadana democràtica, capaç d'actuar com a tal en totes les situacions escolars i de la vida. Tanmateix, aquesta perspectiva integral i transversal topa amb el perfil i la identitat del professorat, que es considera com un·a professor·a d'una matèria escolar, de ciències socials. Ara bé, l'accent que posa el professorat de ciències socials en l'educació en valors, actituds i emocions sembla una mostra que cada vegada aquest s'orienta envers assumir-se com un·a educador·a, a més de professor·a. El professorat atribueix molta importància a l'educació de les emocions per aconseguir i mantenir un bon clima a l'aula i a l'escola, entre altres intencions.

Caldria, però, formar-se en aquesta perspectiva transversal sobretot des d'un punt de vista metodològic i didàctic. Fins i tot, el desenvolupament d'una agenda de recerca en didàctiques transversals seria una bona línia de treball per donar suport al desenvolupament professional del professorat de ciències socials.

A més, l'ECD també s'orienta a formar el grup classe i el conjunt de membres de l'escola com una comunitat, una comunitat per cooperar per aprendre. Per aquest motiu, la formació d'aquesta comunitat va lligada al desenvolupament d'una consciència cívica que es preocupa per una convivència pacífica i harmònica entre tots·es els·les seus·seves integrants, des d'una perspectiva humana.

L'educació per a la ciutadania democràtica és considerada lògicament com una educació política. Algunes professores critiquen la reducció que suposa comprendre la democràcia com la pràctica d'un sistema polític representatiu basat en unes

eleccions universals i l'estudi funcionalista de les institucions públiques que, segons elles, menysté les veus i les perspectives de les minories, que poden ser igualment vàlides pel debat democràtic de les idees polítiques. En aquest sentit, el professorat pensa la participació de l'alumnat com una participació de tot l'alumnat, que s'orienta envers un model inclusiu que accepta les diferències i es preocupa per valorar la diversitat i l'alteritat.

L'enfocament per competències de l'educació per a la ciutadania democràtica mostra la difícil conjugació entre els sabers i les actuacions ciutadanes per exercir com a ciutadans democràtics. El professorat troba especialment complicat trobar el bon encaix de l'ensenyament dels sabers metodològics de les ciències socials, i la seva articulació amb els sabers transversals i les actuacions i les produccions que es demanen a l'alumnat. A més de l'articulació, és també un repte concebre unes produccions i actuacions que siguin a la vegada significatives per l'alumnat i rellevants per les ciències socials.

La importància o consideració que es dona a l'enfocament per competències com si fos bàsicament un canvi metodològic pot no ser de gran ajuda a l'hora de reflexionar sobre l'aprenentatge de l'alumnat com a ciutadans·es actius, ja que s'interpreta aquesta acció com el fet d'aprendre activament i amb interès per l'ensenyament i aprenentatge que proposa el professorat, validat per l'Administració educativa i l'escola, enlloc de reflexionar sobre les actuacions i experiències democràtiques que poden ajudar l'alumnat a esdevenir ciutadans·es democràtics·ques.

CAPÍTOL 6. ENSENYAR A RESPECTAR L'ALTRE

INTRODUCCIÓ

El respecte envers l'altre és l'actitud que el professorat de ciències socials atorga una importància primordial per a l'aprenentatge de la ciutadania democràtica. Altres actituds i valors són anomenats en general, i molt ocasionalment apareix alguna referència específica sobre una actitud o un valor particular. Habitualment, el professorat es refereix a les actituds i als valors en termes generals, i acostumen a referir-se'n de manera conjunta, com un tot.

Els temes principals que estructuraven el capítol són:

- a) Ensenyar a respectar l'altre com a base de l'educació per una ciutadania democràtica
- b) Ofendre l'altre
- c) Educar o sancionar actituds i valors?

ENSENYAR A RESPECTAR L'ALTRE COM A BASE DE L'EDUCACIÓ PER UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

Pel professorat de ciències humanes i socials, ensenyar a ser respectuós envers els altres, l'alteritat i la diferència és la base de l'ensenyament de la democràcia, segons el professorat de ciències humanes i socials. L'ensenyament del respecte ha de ser, segons ells, una constant en tot moment del procés d'ensenyament i aprenentatge, per compensar així la manca de respecte en la societat d'avui.

Aprendre a ser respectuós respectant l'altre, però sense comprendre'l

La Meritxell i l'Adrià coincideixen en creure que l'ensenyament i l'aprenentatge del respecte es fa practicant-lo. *"Tu ensenyas respecte, respectant"*, diu l'Adrià (Adrià, E, 18:26-18:29). I practicant-lo en totes les activitats, sortides, i tots els espais del centre,

per ser respectuós i saber estar als llocs.

L'ensenyament del respecte s'orienta fonamentalment a que l'alumnat sigui respectuós amb els altres. L'ensenyament del respecte es considera una educació i una pràctica, que té en consideració l'altre. La Meritxell creu que l'alumnat està a l'escola per aprendre a ser respectuosos, fins i tot accepta que l'alumnat arribi a respectar l'altre, encara que no el compregui. Ara bé, és possible realment respectar l'altre sense comprendre'l?

Creant un clima respectuós per expressar les idees polítiques

El professorat diu i repeteix a l'alumnat que és necessari respectar les posicions i els pensaments polítics diferents al propi, i a les diferents perspectives i ideologies polítiques, siguin quines siguin. I diuen constantment a l'alumnat que cal ser respectuosos sempre. Aquest recordatori continu de respectar les opinions dels altres té la intenció de crear un clima a l'aula on tot l'alumnat se senti segur per expressar les pròpies opinions i puguin donar valor a aquestes opinions. Un clima d'aula basat en el respecte és un clima segur per tots els·les alumnes per poder expressar lliurement, sense por, les pròpies opinions i debatre.

Crear un clima d'aula respectuós és un aspecte fonamental que el professorat treballa a partir de diferents estratègies per arribar a respectar-se els uns als altres, abans de poder fer debats, en els quals els·les alumnes puguin parlar obertament i escoltar-se. Per exemple, el professorat atorga molta importància a respectar un company quan parla, mantenint el silenci i escoltant-lo. Si no ho fan, els·les alumnes incorren a una falta de respecte. Així ho fa saber el professorat.

L'Adrià remarca que per ensenyar el respecte és primordial que el docent respecti l'alumnat. Un docent no pot ensenyar el respecte, si ell mateix no respecta l'alumnat. Aquest és un imperatiu ètic deontològic, però que no sempre se segueix, i no sempre el professorat és del tot respectuós amb l'alumnat, segons l'Adrià, en el sentit que el professor ha d'estar molt atent i observar molt els·les alumnes per saber quan un·a alumne·a pot afrontar una tasca, o sortir a la pissarra a parlar davant de tota la classe, etc., i saber quan l'alumne està preparat per fer-ho és un acte de respecte envers a ell o ella, *“sinó el desmuntes viu. Tenim un poder els profes, podem fer molt mal.*

Podem ajudar molt i podem perjudicar molt” (Adrià, E, 57:00-57-11).

Respectar l'altre a partir de valorar la diversitat cultural

Tot i que l'ensenyament del respecte s'aborda directament com un respecte envers els altres, i a més a través dels temes de socials i dels Drets Humans, com per exemple, el tema de la multiculturalitat, segons la Clara, a partir del qual s'intenta que l'alumnat s'adoni de l'ús quotidià dels estereotips i de les discriminacions socials. Tanmateix, la Laura observa que els·les alumnes arriben a batxillerat sense comprendre què volen dir realment els estereotips i els prejudicis, quan és una diferenciació que la poden comprendre perfectament des de primer curs de segona ensenyança, segons ella, a partir de diferenciar entre què és la realitat social i la pròpia identitat. Aquest fet mostra la necessitat d'un ensenyament del coneixement social sobre conceptes rellevants per una educació per una ciutadania democràtica.

L'objectiu principal de l'ensenyament de la multiculturalitat és valorar positivament la diversitat cultural, comprendre-la, respectar-la, i que la diversitat ens aporta coses bones que cal gaudir-ne. Per aquest motiu, proposen l'ensenyament de la multiculturalitat des de la perspectiva d'incloure l'altre, d'acceptar la diversitat, d'incloure-la en la nostra vida, i que l'altre se senti a gust a Andorra. Pel professorat, l'escola juga un rol fonamental per integrar a tothom. Però la Laura observa que l'alumnat confon la inclusió o la integració amb una assimilació cultural dels immigrants.

En el tema de la multiculturalitat, el respecte s'ensenya conjuntament amb la tolerància. La Clara afirma que *“som una societat completament multicultural, i som cada vegada menys tolerants vers la diferència. I jo penso que la tolerància, s'ha de treballar buf, potser és de les coses que més he treballat en els darrers anys”* (Clara, E, 13:23-13:41). L'Adrià afegeix sobre l'ensenyament del respecte i la tolerància que *“treballem molt sovint el respecte, la tolerància i la participació democràtica, perquè el nostre programa ens hi porta”* (Adrià, E, 43:54-44:05).

Ensenyar a ser tolerant és una prioritat, i és el que més ha ensenyat la Clara en els darrers anys. Ara bé, segons ella, la tolerància no s'ensenya directament. De fet, segons ella, no s'ensenya.

“Jo penso que els nens són cada cop menys tolerants, no és que no els ensenyem a ser tolerants. Que jo penso que això no s’ensenyava. Sinó que no veuen que nosaltres vivim en una societat que ha de ser tolerant.” (Clara, 2019, Entr1, p. 4)

I per molt que s’ensenyi o es treballi la tolerància, els·les alumnes són cada vegada menys tolerants. I tampoc prenen consciència que el tipus de societat en què vivim actualment demana i necessita que les persones siguin tolerants.

En el mateix sentit també s’expressa l’Adrià que pensa que ser respectuós amb un mateix i amb els altres és la base per poder ser-ho amb la societat. I pensa que és molt important que l’alumnat ho entengui i també ho exerciti en diferents situacions, ja que és en l’exercici del respecte que s’aconsegueix que els·les alumnes ho arribin a ser. En aquest sentit, la Laura veu que els·les alumnes ho tenen molt clar teòricament, perquè se’ls hi diu constantment. Però una altra cosa molt diferent és transferir-ho en les seves pràctiques en la vida quotidiana a l’escola.

La Laura afirma que els·les alumnes la tenen molt clara la idea i la teoria sobre la tolerància i el respecte. Sembla que l’alumnat coneix els patrons de comportament social en la teoria, però que no ho posen en pràctica. L’alumnat que ha tingut de les diferents edats sembla molt tolerant en aparença, però quan els escolta parlar-se entre ells de manera informal, observa que els comentaris que es fan entre ells són el contrari d’allò que se’ls ha ensenyat.

“després els seus comentaris en el dia a dia no combreguen amb aquests patrons que se’ls està ensenyant i que tenen molt ben estructurats. però a un amic seu li diuen “negro de mierda”, o “maricon”, o li miren al mòbil a la seva novia” (Laura, 2019, Entr.1, p.4)

L’alumnat té la visió que els immigrants venen a Andorra per “aprofitar-se” del marc fiscal, que és més avantatjós que a Espanya i a França. “Molta gent ve a aquí perquè vol aprofitar els impostos” (Alumnat, GF1, 14:44-14:52). “Venen aquí per aprofitar-se i per això crec que volen que no deixem entrar a tothom perquè sinó se n’aprofiten i a ningú li agrada que s’aprofitin del nostre país” (Alumnat, GF1, 14:52-15:10). L’alumnat mostra una visió de la ciutadania andorrana des de la perspectiva de disposar d’un privilegi.

L’alumnat considera injust que les persones que viuen en països que gaudeixen

de sistemes gratuïts de protecció social vagin a viure a Andorra on sí s'ha de pagar per les cobertures mèdiques, per exemple. Però es fa un gran silenci quan un nen respon que els immigrants no han tingut la mateixa vida que ells i contesta, als seus companys, que ells no han passat les dificultats i problemes que han patit els immigrants i que els ha motivat a emigrar a Andorra per buscar una vida millor.

Els·les alumnes són adolescents i des d'un punt de vista emocional són inestables i alterats, segons el Pere. La Laura es pregunta com es fa efectiu el pas entre conèixer com comportar-se i posar-ho en la pràctica. El Pere relaciona la competència del respecte amb la de l'empatia vers els altres.

COMPRENDRE L'ALTRE I A UN MATEIX

Una dimensió de l'aprendre a respectar l'altre és el comprendre l'altre i a un mateix. Per respectar l'altre, cal comprendre's un mateix i als altres. L'etapa adolescent és un etapa on el jove es coneix i intenta comprendre's a sí mateix. Aquesta és una tasca que no és gens senzilla. La psicopedagoga del centre ajuda a aquells alumnes que manifesten tenir més dificultats en aquest procés d'autoconeixement, ja que a molts els costa molt reflexionar sobre ells mateixos. Aquest procés no és lliure de conflictes intrapersonals i, lògicament, els conflictes amb un mateix provoquen consegüentment conflictes amb els altres.

El Pere observa que alguns dels seus alumnes tenen molts conflictes interns i, fins i tot, que no es respecten a ells mateixos. Aquesta manca de respecte envers ells mateixos, es dirigeix també cap als altres. Alumnes que pateixen la vida que els ha tocat viure, les separacions entre els pares i les mares, les dificultats econòmiques, entre altres problemes.

A l'aula, l'espai horari dedicat a la situació global és un espai idoni per ensenyar als alumnes a gestionar les pròpies emocions en la interrelació amb els altres, de manera adequada (que en el fons vol dir respectuosa). L'aprenentatge de gestionar les pròpies emocions és un aprenentatge fonamental que el professorat ha d'atendre en tot moment, segons l'Adrià, perquè és la base per poder aprendre qualsevol contingut curricular.

Identitats basades en les imatges personals i col·lectives

Des d'un punt de vista de la definició i construcció de la pròpia identitat, actualment els·les alumnes disposen de fonts molt diverses per definir-la. Això fa que disposin d'una visió oberta sobre la identitat i saben que no tothom és igual, i que en un món globalitzat com l'actual existeixen identitats diverses i plurals. Però la Laura observa que aquesta idea la coneixen en teoria, però que no l'apliquen en forma de respecte i acceptació. La Victòria pensa que és important donar llibertat a l'alumnat a poder ser com són i deixar que es defineixin a mesura que es fan grans, perquè això costa quan s'és adolescent.

Un dels temes que es tracten a tutoria, des de primer curs, amb activitats emmarcades dins del Pla d'Acció Tutorial, és el tema de les identitats. Aquest tema consisteix en tractar amb l'alumnat les imatges que vol donar, les que s'identifica en les xarxes socials, les informacions que dona i les imatges personals que comparteix amb els altres. Aquesta activitat sobre les xarxes socials és un treball molt difícil de fer, segons el Pere, per la distància que existeix entre l'escola com a institució i la realitat de la vida dels·les alumnes, que passa fonamentalment en les xarxes. En aquest sentit, el Pere reconeix el poc impacte que tenen en l'alumnat sobre aquest tema.

Per altra banda, en la UT de multiculturalitat, una de les qüestions que s'ensenyen és "què és la identitat?", que consisteix en reflexionar sobre la identitat a la qual l'alumne s'identifica i com es forma, donant el missatge que totes les identitats són bones. La identitat s'ensenya més des del punt de vista cultural i social en relació amb la visió que tenen de la societat andorrana, que no pas nacional, que es considera, segons el professorat, com un aspecte de l'educació familiar, però no de l'escola pública. Si es fes, es podria fins i tot interpretar com un adoctrinament, i no com una educació. El que treballa l'escola i el professorat és la implicació que adopta l'alumne en relació amb la societat (o la comunitat d'aula o d'escola), al país i al món en general des d'una perspectiva global.

Els·les alumnes de segona ensenyança són alumnes que tenen una visió oberta de la pròpia identitat. Tenen una disposició oberta respecte el menjar i la gastronomia d'altres països, de sèries, pel·lícules, i aficions. Per la Meritxell, els·les alumnes acaben la segona ensenyança sent una mica més respectuosos amb els altres i les altres

cultures, però no amb una mentalitat molt oberta.

Per altra banda, l'Adrià valora molt positivament, quan fa una mirada longitudinal, els avenços socials i democràtics de l'escola i de la societat en general. El fet que avui els nois mostren els seus interessos i actuen, com per exemple ballar amb noies, sense que els altres l'humiliïn pel fet de fer coses que no són suposadament masculines. Els adolescents, de 12 a 16 anys, ja tenen clara la seva identitat sexual, sigui quina sigui, observa la Victòria. I reconeix que l'escola també ha avançat fins al punt que l'alumnat viu la identitat sexual amb més normalitat i acceptació aparent. Això no vol dir que hi hagin casos d'homofòbia o de manca d'acceptació de la pròpia condició sexual.

L'acceptar les nombroses diversitats ètniques i culturals dels·les alumnes de l'escola. Els problemes de xenofòbia són poc nombrosos. I tots els·les alumnes treballen amb tots. El Pere també corrobora que en el seu centre veu com els·les alumnes que arriben d'altres països són acollits pels·les alumnes sense rebutjos.

La visió oberta que pugui tenir l'alumnat respecte les pròpies identitats personals, culturals i socials, contrasta amb una mentalitat menys oberta s'aplica al sentiment nacional. Els·les alumnes tenen una disposició i una visió molt tancada i tradicional respecte la identitat nacional. La Victòria relaciona aquesta disposició tancada al fet que són molt de poble, molt tancats, que els costa canviar, que són insegurs, amb por. I aquesta disposició tancada no només la té l'alumnat, sinó també el professorat.

La Laura observa que l'alumnat deixa de tenir una mentalitat oberta quan es toca el tema de la identitat nacional. Per a la Meritxell, la identitat nacional és una qüestió pròpia de l'educació familiar, que s'inculca a casa. Ella observa una diferència entre les famílies andorranes que parlen de política a casa i s'hi interessen. En canvi, veu alumnes que pensa que a casa no deuen parlar massa de política i que, a vegades, fan comentaris despectius cap al país. Ella pensa que potser hi ha famílies que no s'han acabat d'integrar al país i que, tard o d'hora, marxaran als seus països d'origen.

Aquestes disposicions i mentalitats contrasten amb la diversitat cultural de l'alumnat, que es caracteritza per tenir trets molt diversos com a andorrans: llengües, religió, encara que la religió catòlica és la majoritària, hi ha alumnes que són i practiquen obertament d'altres religions.

Els·les alumnes que tenen una concepció diferent de la identitat nacional tendeixen a no dir res, per protegir-se de les reaccions adverses i negatives dels seus companys, segons la Victòria. Ella pensa que els·les alumnes més oberts es poden tornar com els més tancats quant a la identitat nacional, per una qüestió d'acceptació en el grup i per por a possibles exclusions (Victòria, E1, 46:32-46:55).

Expressar-se i formar-se en les xarxes

Els joves comuniquen i interaccionen constantment a través de xarxes socials. Les xarxes socials són una extensió de qui són o qui volen o desitjarien ser. Missatges, fotos, vídeos, comentaris sobre fotos i vídeos, *likes*, etc. Utilitzen xarxes, com Instagram, per relatar i documentar què fan habitualment en les seves vides, que són bàsicament, coses banals, com expressions facials divertides, la pròpia imatge física amb roba que els agrada, per recollir comentaris sobre què guapa o guapo estàs, per exemple. Fins i tot, comparteixen fotos i vídeos més pujats de to, d'un cert contingut eròtic o sexual.

En canvi, no utilitzen les xarxes i els mòbils per expressar reflexions o continguts més profunds. El Pere comenta que és molt difícil pels·les alumnes que facin un ús més racional i responsable. En certa manera, és demanar-los que deixin de ser com són, perquè el que diuen i fan a les xarxes és un reflex del que són i del que volen expressar.

Aquesta facilitat en expressar-me a través del mòbil contrasta frontalment amb les dificultats que tenen per expressar-se oralment, cara a cara, quan han de resoldre un conflicte entre ells. I mostren una gran sensibilitat a les maneres com se'ls diu les coses, com es parlen entre ells, com es qualifiquen, amb mots i expressions molt dures, despectives i insultants, com dir-se malnoms sense problemes. El Pere comenta que els seus pares no li donen importància que es tractin i es parlin d'aquesta manera. Segurament, perquè ells fan i parlen igual entre ells i amb els seus fills.

Quan les paraules manquen i no apareixen, els·les alumnes s'enfaden amb facilitat, criden a l'altre, reaccionen amb violència i ràbia, tenen atacs de nervis, donant cops de puny contra la paret o barallant-se amb algun·a alumne·a. El Pere observa que els·les alumnes són molt impulsius, que "arriben a les mans" amb facilitat en cas de

conflicte. Tenen molt poca tolerància a la frustració i s'ofenen i troben molt greu rebre insults i comentaris forts dels propis companys.

Expressar-se des de l'interior

Els diaris personals són el recurs habitual i més utilitzat en l'espai de tutoria. L'anomenen llibreta o quadern de reflexió. És una llibreta personal de l'alumne, on el professor no hi té accés. Els·les alumnes hi anoten i escriuen les reflexions personals sobre un mateix, els seus sentiments, també com treballen, les decisions que prenen i les estratègies que utilitzen en els seus aprenentatges. Es també una llibreta de reflexió sobre el propi aprenentatge. Els·les alumnes l'escriuen des del primer curs fins a quart.

Quan els·les alumnes mostren tenir algun tipus de bloqueig en relació amb alguna situació o problema, intenten desbloquejar-lo a través de l'escriptura en la llibreta de reflexió.

No s'utilitza aquesta llibreta per qüestions relacionades amb ciències socials, encara que hi pugui haver algun tipus de relació. No es fa una interrelació entre les àrees i la dimensió personal. Es mantenen com dimensions separades.

El projecte "parlem-ne" és una prova pilot per a alumnes de 1r i de 2n curs de l'escola de Sta. Coloma, per ajudar l'alumnat que no participa a l'assemblea d'aula a expressar com se senten, com se senten amb els altres, com treballen, com s'ajuden entre ells en els grups cooperatius, com s'influeixen, etc. S'intenta que expressin tot el que vulguin i necessitin dir. Sembla com un projecte que ve a reforçar l'estratègia d'escriptura de la llibreta de reflexió. Hi ha grups d'alumnes, com per exemple de segon curs, que són molt vergonyosos i confia que aquest projecte els ajudi a exterioritzar una mica més.

El Pere explica que en un grup classe hi ha dos tutors, que cadascun es reuneix amb un petit grup de tres alumnes per ajudar-los a parlar entre ells sobre les dificultats que tenen com a grup cooperatiu. El fet que es faci en un grup reduït té la intenció de facilitar que se sentin més còmodes i puguin expressar-se millor.

Autoconeixement, conèixer l'altre i empatia per aprendre a respectar

El professorat ensenya el respecte a partir d'activitats que treballen el respecte, sovint fetes en l'espai de tutoria i amb el suport de les psicopedagogues. La tutoria és un espai ideal per tractar i treballar el respecte entre els·les alumnes, ja que sovint és l'espai on s'intenta resoldre conflictes que tenen entre ells i és, també, l'espai on es treballa l'autoconeixement i l'empatia, gràcies a activitats concebudes per part de les psicopedagogues de l'escola. Les psicopedagogues intervenen especialment prop d'alumnes que no s'entenen a ells mateixos, que no es respecten a ells mateixos ni als altres.

L'espai de tutoria és un espai que es dedica al desenvolupament personal de l'alumnat. Bàsicament, es duen a terme activitats i dinàmiques sobre autoconeixement i empatia en diferents situacions, perquè cada alumne pugui expressar qui és, com és, com se sent, què fa, perquè es comporten com es comporten, etc. Es un moment per fer una mirada crítica sobre un mateix, amb l'objectiu de conèixer-se i ajudar els·les alumnes amb els possibles problemes personals que puguin tenir.

Es tracta d'una educació emocional, centrada en l'expressió dels propis sentiments i emocions, i un treball d'empatia per apropar-se a l'altre. L'expressió es fa tant escrita, a través de llibretes de reflexió, com oral, a través de vídeos. I també de ciutadania en el sentit de treballar un coneixement de l'altre o company, lluitant contra els prejudicis i estereotips. Es tracta la implicació i la cohesió grupal dins la comunitat d'aula, a través de dinàmiques d'investigació per esbrinar i tenir més informació dels companys.

L'Adrià també aprofita l'espai d'aula per ajudar a alguns·es alumnes que tenen dificultats en alguna àrea d'aprenentatge, a partir de l'ajuda mútua entre iguals, aprofitant la col·laboració d'alumnes que demostren més coneixement i habilitat. És una dinàmica que genera molta cohesió grupal i autoestima. Tanmateix, és l'únic professor que ho comenta.

Empatia, comprendre l'altre i la indiferència egocèntrica

El professorat pensa que s'educa el respecte i l'obertura de la pròpia mentalitat a partir de l'empatia envers els altres per comprendre a l'altre i les seves perspectives. El respecte i l'obertura envers els altres ensenya l'alumnat a conèixer-se un mateix. De fet, l'alumnat mostra un grau molt baix d'empatia, pensen primer i només en ells, són bàsicament egocèntrics, segons la Victòria. I els importa poc si hi ha països on la gent passa gana, mentre ells puguin tenir la nevera plena de menjar. Els·les alumnes no són empàtics, ni fan l'esforç per comprendre l'altre, ni per comprendre la situació que pugui estar vivint l'altre, ni respectar-lo i encara menys ajudar-lo. La Laura també s'expressa en la mateixa línia. Els·les alumnes no només no són comprensius amb els altres alumnes, si a més aquests tenen dificultats per aprendre, encara és pitjor i poden ser molt despectius envers aquests.

La Victòria observa que el fet de disposar de més informació sobre l'actualitat, sobre què passa i com està el món no fa que els·les alumnes siguin més empàtics. El fet de comentar les notícies amb la família tampoc no ajuda als alumnes a tenir més empatia. De totes maneres, la Victòria identifica que hi ha alguns alumnes que poden ser més empàtics i més comprensius, però diu que són una minoria i que és necessari que tot l'alumnat aprengui a ser més empàtic i a comprendre les idees i els pensaments que són diferents als propis (Victòria, E1, 4:09).

Un altre aspecte relacionat amb la manca d'empatia és la indiferència envers els altres i aquells alumnes que reben discriminacions. La Laura observa que l'alumnat manté una posició totalment indiferent, sense cap mena d'empatia pel dolor i el patiment que pot tenir un altre alumne, encara que sigui el seu company. *“Però quan són ells els que no estan discriminats o en la posició bona o còmoda, no se n'adonen tant potser, no tenen tanta empatia”* (Laura, E1, 26:50-27:00).

Comprendre l'alteritat i les diferències

El professorat considera l'escolta activa del que expressa l'altre i l'observació crítica com dues competències, que són les vies a partir de les quals l'alumnat pot arribar a comprendre l'alteritat i la diferència. Estant a l'escolta els uns dels altres és una de les millors estratègies per aprendre a ser ciutadans democràtics. L'escolta activa, per una banda, és una competència que permet l'alumnat comprendre l'altre, les diverses veus, la pluralitat d'idees i de perspectives, quan treballen en equip i cooperen entre ells. La ciutadania democràtica a l'escola i la participació, per la Victòria i la Teresa, és escoltar les veus de tots els·les alumnes i posar en valor aquelles veus que són minoritàries. I l'ideal, per a ella, seria que arribessin a comprendre la visió i la perspectiva de l'altre.

Però als adolescents els costa escoltar els altres, entendre que cal escoltar totes les veus i respectar-les. I llavors intentar i aprendre a comprendre-les és encara més complicat. El Pere també corrobora aquesta valoració de la Victòria. En efecte, els·les alumnes mostren tenir sèries dificultats per valorar, comprendre i respectar el que diu l'altre, encara que no hi estiguin d'acord.

OFENDRE L'ALTRE

Faltar el respecte als altres

A l'àrea de ciències socials es treballa contínuament el respecte als altres, a les seves opinions, siguin quines siguin, evitant desqualificacions i "ficar-se amb al persona". Davant dels desacords enfront una opinió, es fomenta que els desacords s'expressin a partir d'una justificació del perquè s'està en desacord.

Les manques de respecte envers l'altre apareixen especialment en el treball en equip i en la cooperació, on els·les alumnes no porten gens bé la gestió dels conflictes que acostumen a aparèixer en el treball cooperatiu. I quan algun·a alumne·a no sap fer alguna cosa o no la fa bé, un company del grup l'insulta directament. El Pere observa que l'alumnat mostra sovint una manca de respecte vers els seus companys, i, fins i tot, envers ells mateixos. *"Són alumnes que els hi costa molt empatitzar, entendre la realitat*

de l'altre, i respectar-se" (Pere, E1, 2:24-2:59).

L'alumnat té dificultats per aprendre a respectar les perspectives expressades per altres quan aquestes són diferents a la pròpia, a respectar als companys que tenen una altra opinió i, a més, a no ofendre'ls amb l'ús d'un llenguatge despectiu. *"No sempre es respecten a ells mateixos. Això és un tema que també estem treballant a les tutories i sobretot molt, amb el suport de la psicopedagoga" (Pere, E1, 19:38:20:00).*

Normalitzar un llenguatge ofensiu

El que més destaca el professorat sobre les interaccions entre l'alumnat és el fet que l'alumnat no sap distingir on i quan utilitzar adequadament un registre determinat. Les seves interaccions estan marcades per la manera com es parlen entre ells, molt sovint s'ofenen verbalment entre companys, dient-se malnoms i sobrenoms, de manera mig innocent i mig amb malícia, que acaba en conflicte, ferint-se els sentiments i enfadant-se. Quan el Pere ha demanat a algunes famílies sobre aquesta pràctica de dir-se malnoms i sobrenoms, els pares ho banalitzen dient que a casa també es parlen així i no passa res. Per aquest motiu, ell pensa que l'alumnat normalitza l'ús d'un llenguatge ofensiu en l'àmbit familiar.

Manca de respecte a la privacitat

Les faltes de respecte a l'aula són a nivell verbal principalment, però també en la manca de respecte a la privacitat, com mirar el mòbil de la seva companya, per exemple, com ha observat la Laura. Aquestes faltes de respecte són generalitzades i no és pot relacionar amb un grup determinat. Fet que mostra el desconeixement dels límits ètics i morals en les actuacions de l'alumnat.

Faltar-se el respecte a un mateix

La Meritxell i la Teresa atribueixen les dificultats a respectar-se entre els·les alumnes a una realitat pròpia de l'adolescència. El Pere creu que molts alumnes no es respecten primer a ells mateixos i que no existeix una relació directa entre la pròpia identitat -d'on són originàriament- i les manques de respecte i cordialitat entre l'alumnat.

Els problemes de conducta de l'alumnat determinen el funcionament de la classe i el desenvolupament de l'aprenentatge. Destaquen sobretot els problemes de respecte entre els·les alumnes i amb ells mateixos. Això ha esdevingut un problema fins al punt que a tutoria es rep el suport de la psicopedagoga de l'escola i es treballen activitats elaborades pel seu servei.

La devoció pel líder carismàtic i la intolerància envers el feble impopular

Els·les alumnes mostren molta atracció a identificar qui és diferent, quins alumnes són diferents, en termes d'origen, de religió, per exemple. Tenen molt clar en la teoria, segons la Laura, que cal conviure amb les diferents cultures, que les identitats són plurals. Però després a la pràctica marquen molt les diferències en relació amb qui és hàbil fent coses, qui té amics i qui no en té i "no vull que em vegin amb ell": *"A vegades, sí que alguns es posen per sobre dels altres, i això hi és molt. I al pati ho veus molt. I a mi que no em vegin amb aquest, perquè aquest no té amics, em fa molta pena, però jo jaestic bé com estic"* (Laura, E, 59:45-1:00:08).

La Victòria relaciona les faltes de respecte d'alguns alumnes amb la intenció de fer-se veure i per una qüestió de lideratge, per demostrar qui és més líder. Els·les alumnes reaccionen envers les diferències de manera molt diferent. No es pot generalitzar que els·les alumnes són tolerants vers els homosexuals o no, o tolerants vers els immigrants o no. Els·les alumnes acostumen a seguir, respectar i acceptar aquells alumnes que tenen carisma. L'alumne serà acceptat si té carisma, si té alguna cosa que fa que els altres el segueixin, encara que sigui d'un altre color o d'un altre país. En definitiva, s'accepta aquell alumne que és segur d'ell mateix, que s'afirma i

que té caràcter.

“Jo penso que l’alumne que ho passa més malament i és més atacat a l’escola de segona ensenyança és l’alumne que no segueix als altres i a més a més aparentment és feble. Aquest és la víctima total. Tu pots ser homosexual, negre o pobre, però tenir un carisma, perquè ets simpàtic, graciós, o ets fort, o saps tibar els altres. Els adolescents et seguiran i no et diran mai res” (Victòria, E, 50 :52-51 :31).

En canvi, els·les alumnes tendeixen a no acceptar i a fer mal a l’alumne que és insegur d’ell mateix i que sobretot, no gosa, és més tímid, o no sap, o que no segueix als altres, o és aparentment més feble. Aquest serà víctima d’atacs. I és totalment indiferent la causa o motiu de la violència entre alumnes (no acceptar l’altre, com és, què fa, què pensa, com vesteix), és indiferent. L’acceptació o el rebuig i la conseqüent violència són degudes a les característiques personals de la persona i com aquesta s’afirma en relació amb els altres.

El racisme, l’homofòbia i la intolerància en l’alumnat

La Clara observa que, segons el grup classe, els·les alumnes poden expressar diferents tipologies d’intolerància, indicant que el racisme és una forma d’integració o d’exclusió a un grup determinat. Quan ella els demana directament si es consideren persones racistes, els·les alumnes responen que no, però quan els confronta a problemes o temes controvertits determinats, quan planteja una situació semblant al que passa realment a Andorra, sobre les grans reticències dels residents a que s’accepti el reagrupament de les seves famílies, llavors alguns alumnes fan expressions racistes i intolerants, reaccionen i responen des de posicions racistes i intolerants.

Els·les alumnes, tot i no reconèixer-se com a racistes, fan comentaris racistes cap a altres alumnes i especialment sobre els immigrants³⁶, tot i ser molts d’ells immigrants o fills d’immigrants. La Meritxell comenta que ha tingut força alumnes racistes en els darrers anys que tenen reaccions despectives o racistes. La Meritxell creu que les idees racistes dels·les alumnes es forgen a l’àmbit familiar, en les converses que s’estableixen en família a casa. Els·les alumnes, segons ella, l’únic que fan es reproduir el que senten

³⁶ Posar en relació amb els codis relatius amb el context, en què el professorat expressa que la tolerància i l’acceptació de la diversitat social és problemàtica degut a l’entorn.

a casa. L'origen del seu racisme deu ser degut per les males experiències que deuen haver tingut, diu ella.

Els comentaris racistes són sobre els immigrants, però li sorprèn observar que els que ho fan són ells mateixos immigrants o fills d'immigrants. Els·les alumnes són especialment despectius vers els portuguesos i filipins, però no tant cap als espanyols i francesos. Sembla que aquest racisme és un racisme de tipus econòmic envers aquells que són pobres.

Andorra és un país d'acollida d'immigració, especialment des dels anys 60 fins als finals dels anys 90, on després el flux migratori es va estabilitzar. Aquest flux migratori conjugat amb el declivi del nombre d'andorrans, en minoria al país, ha motivat una lenta flexibilització de les lleis i codis de nacionalitat, fins a l'actualitat on és necessari haver residit de manera continuada al país un mínim de vint anys per poder tenir accés a la nacionalitat. Anteriorment, la legislació era molt tancada i restringida, creant un estat de privilegi pels andorrans i un estat permanent d'immigrants per les persones residents, considerades com a persones que no tenen intencions serioses de quedar-se al país³⁷. Les estadístiques oficials van crear des dels seus inicis la categoria de "residents", categoria que s'ha perpetuat en el llenguatge administratiu, periodístic i en la cultura política del país³⁸.

Alguns professors destaquen la duresa com es parlen entre ells i, fins i tot, la crueltat amb la que es tracten i es qualifiquen. La Laura creu que els·les alumnes fan expressions racistes i homòfobes, sobretot, per fer-se veure davant els altres i cridar l'atenció, per destacar i voler ser diferent sent políticament incorrecte. L'objectiu és guanyar popularitat menyspreant altres persones i no per expressar un pensament racista per convicció. Lògicament, aquestes manifestacions s'acompanyen d'insults cap als nois i noies que ja pateixen discriminacions: persones de color i LGTBI. Com a mínim, l'alumnat sembla mostrar una banalització del racisme i de l'homofòbia que es deixa passar i no s'ataca ni es contraresta amb la mateixa duresa.

³⁷ Es pot fer un paral·lelisme a la legislació alemanya dels anys 60 i 70 que considerava els immigrants com a residents temporals per treballar en feines (*Gastarbeiter*) d'una durada determinada, per convidar-los (per llei) posteriorment, als anys 80, a tornar als seus països d'origen.

³⁸ Potser seria interessant presentar, també, el tractament diferencial que fa la premsa entre els andorrans i els residents, quant a donar, o no, detalls personals com el nom, origen, professió, etc., quan ha succeït algun esdeveniment, o delictes. Posant en evidència la protecció de la privacitat d'alguns andorrans, en contraposició amb la publicitat de detalls personals quan es tracta de residents.

La Meritxell observa que al final de la segona ensenyança alguns alumnes canvien el propi pensament racista gràcies a l'escola. Tanmateix, aquesta observació no és corroborada per altres professors. Tant la Clara, com la Meritxell i la Laura, reconeixen que el nombre d'alumnes que fan expressions obertament racistes ha anat creixent en els darrers anys. Els·les alumnes es mostren com a tolerants en aparença en totes les edats, però en el fons són intolerants amb les diferències. Segons la Clara, sembla contradictori que vivim en una societat multicultural, però la tolerància és només una aparença superficial d'unes conviccions intolerants i racistes. Per ella, és un problema que cal aprofundir-hi i treballar-ho molt més perquè l'alumnat arribi a canviar-ho.

EDUCAR O SANCIONAR ACTITUDS I VALORS?

Educar en valors o ensenyar una matèria escolar?

L'Adrià pensa que és difícil programar els valors i les actituds, perquè són aspectes que estan sempre presents en totes les activitats d'ensenyament. Reconeix que no se sap com escriure'ls en una programació (Adrià, E1, 43:36). Per a ell, ensenyar valors a l'àrea de ciències socials es fa de manera natural, ja que els valors estan directament relacionats amb la matèria i estan implícits en els sabers humanístics i socials. I afegeix que aquesta relació entre els valors i la matèria no és tan present a matemàtiques, per exemple, on és molt més difícil ensenyar valors, perquè segons ells, els professors de matemàtiques no assumeixen el seu rol com a educadors, sinó com a professors de la matèria de matemàtiques. D'aquesta manera, l'Adrià estableix una relació entre ser un educador i educar en valors. Un educador és aquell que ensenyarà més que una matèria, és el que ensenya uns valors determinats. El professor seria aquell que es limita a ensenyar la seva matèria, és a dir, els sabers d'una matèria determinada.

El professorat afirma que sempre ensenya valors, encara que aquests no estiguin planificats, perquè sempre hi són presents. Una dificultat en l'ensenyament dels valors és que la societat en general no els aplica, segons l'Adrià. *“Som una societat que venem uns valors que no apliquem, i els valors resten, en el sentit que tu pots estar dient : Cal que siguem respectuosos, però quan arribes a casa el teu pare et dona un bolet, poc serveix el que*

tu has ensenyat” (Adrià, E1, 40:38-40:59).

Ni planificar ni avaluar actituds i valors

La Clara considera les actituds i valors com si fossin unes competències transversals, que no cal planificar perquè es treballen sempre. En aquest sentit, ella afirma que aquestes estan presents en el seu ensenyament, encara que no estiguin explícitament escrites en la programació (Clara, E1, 32:02-33:20). Les actituds són un tipus de saber que s’adapta tant a l’alumnat concret de cada grup classe com també al tema que s’ensenya. I s’ensenyen de manera diferent que els altres tipus de sabers, especialment amb alumnes que presenten dificultats o problemes d’actituds. Tanmateix, el professorat no especifica de quines maneres diferents les treballa. Aquesta constant adaptació a les diferents situacions fa que el professorat no les planifiqui sistemàticament.

Quan el professorat pensa en l’avaluació de les competències transversals, també estableix una relació entre aquesta avaluació i l’avaluació de les actituds. Pel professorat és el mateix, o es refereixen al mateix objecte. El problema és que els indicadors que avaluen les competències transversals, en les situacions globals, són massa genèrics i no cobreixen l’amplitud que té l’avaluació de les actituds. Exemples d’aquests indicadors són: “Es mostra responsable en l’aplicació del seu rol o tasca en el treball en equip”, “Utilitza l’assertivitat, el diàleg i la cooperació per relacionar-se i/o resoldre conflictes”, i “Actua seguint les normes de convivència i amb consideració cap als altres i cap a ell mateix (normativa d’aula, normativa de centre,...)” (indicadors extrets de la programació de la situació global 1.4 del primer curs sobre el tema de la “multiculturalitat”).

Pel professorat, avaluar les actituds o les competències transversals és molt més que avaluar-les en una sola prova competencial. Tanmateix el model d’avaluació estableix que l’avaluació que realment compta i té valor és aquella de la prova competencial al final de la UT.

El Pere manifesta que ell està plenament satisfet si l’alumnat ha après i ha avançat en l’aprenentatge de competències transversals. El problema és que no es necessita avaluar sempre les competències transversals, encara que es treballin

constantment.

El professorat dona molta importància a l'ensenyament de les actituds i, per tant, també a l'avaluació d'aquestes. De moment, no han sabut trobar la manera més adequada d'avaluar les actituds. El problema és que la lògica del model d'avaluació de la reforma basat en l'establiment d'uns indicadors a avaluar en una prova final competencial, no correspon a la seva representació de com s'haurien d'avaluar les actituds. Pel professorat les actituds no poden ser avaluades per un sol indicador relacionat amb la competència, que està formulat d'una manera massa general i caldria utilitzar sempre el mateix. I, a més, troben molt complicat avaluar les actituds dels·les alumnes en una prova competencial escrita.

El problema, segons el professorat, és haver d'avaluar el mateix indicador en totes les UT. La Clara reconeix que treballa les actituds sempre, com també ho fa amb les competències transversals, però això no vol dir que ho pugui avaluar sempre amb el mateix indicador. Troben molt difícil repetir l'avaluació de les actituds al llarg del procés. I això el professorat no veu com poder-ho fer amb sentit i ser justos alhora.

En canvi amb el model d'avaluació anterior a la reforma, cada professor establia els indicadors d'avaluació que trobava més pertinents en cadascuna de les programacions. Ara no és el cas. Tots els professors avaluen a partir dels mateixos indicadors d'avaluació.

En el model curricular anterior a la reforma, les actituds s'ensenyaven i s'avaluaven de manera sistemàtica. Es posava una nota a cada tipus de contingut. Una nota per als continguts conceptuals, una altra per als procedimentals i una altra pel als actitudinals, on cada nota tenia el mateix pes i al final es feia una mitjana de les tres notes. L'avaluació de les actituds tenia un pes d'un terç en relació amb l'avaluació dels continguts. Aquesta distribució li atorgava un pes molt important en l'avaluació de les actituds, i això feia que el professorat ensenyava i avaluava les actituds de maneres molt diferents: quant a l'actitud a classe, el respecte que mostrava als companys, les faltes de respecte, la relació amb els altres continguts, etc.

En el model curricular actual per competències, la Clara creu que la raó per la qual el professorat no planifica les actituds en les programacions rau en el fet que no se sap com avaluar-les ni tampoc com elaborar indicadors d'avaluació. Si es dissenyés un indicador d'avaluació per avaluar les actituds, caldria avaluar-les en varies

activitats i al final en una prova competencial, i això no és evident. Per ella, hi ha actituds més fàcils d'avaluar com la tolerància, i n'hi ha de molt difícils com la tolerància a l'ambigüitat.

“Sí, lo que passa és que les competències de socials les avaluo sempre. O sempre o cada dos UT. Les competències transversals no les avaluo sempre, les treballo sempre però no les avaluem sempre. Jo crec que les treballem sempre, però per ficar-les en la programació he de ficar un indicador i l'he d'avaluar. Lògicament, l'he de ficar on l'avaluo en quin moment i com. Es clar, buf, no és tant evident repetir-les. No és tan evident repetir-ho. L'indicador d'actitud se'ns ha dit que les fem en totes les UT, però és un indicador de un criteri d'una competència” (Clara, E, 35:34-36:26).

Amb la reforma per competències, el professorat troba a faltar l'avaluació de les actituds. Bàsicament, perquè pensen que la reforma no ha resolt adequadament la qüestió de l'avaluació de les actituds i els valors.

La gestió de l'aula, és a dir, la gestió i el control del comportament de l'alumnat, és el problema principal de l'ensenyament a la segona ensenyança, segons el professorat. Aquí es troben davant del dilema d'assumir un rol educador o un rol sancionador, on la vessant sancionadora es troba per damunt de l'educadora. Per exemple, quan es treballen sabers sobre la multiculturalitat, la Clara manifesta una tolerància zero a les faltes de respecte envers els companys, fins al punt d'expulsar alumnes de classe (Clara, E2, 33:11-34:14). El recurs a la sanció es fa en darrer terme, sempre que s'hagi fet tot el possible educant. I es reconeix la necessitat d'adoptar mecanismes educatius i no sancionadors quan un·a alumne·a no fa el que ha de fer.

“Jo no m'oposo a la sanció, sempre i quan hagi fet tot el que podies fer. Tu no pots fer fora de classe un·a alumne·a, per exemple, si no has utilitzat totes les eines que tens a l'abast perquè no calgui fer-lo fora” (Adrià, E, 49:08-49:27).

Un altre problema que exposa la Victòria és avaluar a un·a alumne·a que no vol treballar. Per ella, no seria just posar-li un zero, cal tractar el problema i la causa que provoca que aquell alumne no vol treballar. No se li pot avaluar negativament ni sobre el coneixement ni sobre la seva competència. Com a molt, se li podria posar una mala nota en responsabilitat. Aquest va ser el cas del grup classe B a l'hora de fer l'activitat al voltant de qüestions controvertides, on la majoria de nens i nenes de la classe no van fer absolutament res durant tota l'activitat, tot i els avisos constants de la

professora.

CONCLUSIONS

Ensenyar a respectar l'altre, que representa la diferència, és la competència de base i fonamental de les competències de ciutadania democràtica, segons el professorat de ciències socials. Aquesta competència de respectar l'altre s'aprèn practicant-la, més que ensenyar-la sistemàticament, en activitats com els debats i en l'aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, és primordial crear un clima de respecte mutu per tal que l'alumnat se senti còmode i en seguretat per poder expressar-se i defensar les seves pròpies idees polítiques.

L'ensenyament del respecte a l'altre es fa especialment amb temes orientats a valorar la diversitat cultural, practicant la tolerància i la inclusió de persones que tenen unes experiències culturals viscudes diferents. Ara bé, aquesta intenció de valorar la diversitat no s'acompanya d'un ensenyament i un aprenentatge basat en una comprensió crítica de la diversitat cultural i la pluralitat de perspectives, al voltant de qüestions actuals o controvertides. Aquest buit planteja el dubte de si és possible respectar l'altre i valorar la diversitat cultural sense comprendre-ho críticament. El professorat també apunta la importància de comprendre's un mateix per poder tenir empatia i comprendre l'altre.

S'ensenyava a comprendre's un mateix a partir de la qüestió de la identitat com a imatge personal a través de les xarxes socials. L'alumnat comunica i interactua constantment a les xarxes de manera molt superficial i s'expressa, oralment, mostrant dificultats per canalitzar les pròpies emocions i resoldre conflictes des de la raó i no des de l'emoció, l'egocentrisme i la indiferència. Per aquest motiu, l'ensenyament i l'aprenentatge del respecte envers l'altre es fa aprenent una escolta activa, empatia, a ajudar-se mútuament, a parlar-se amb un registre adequat i a conèixer els·les companys·es de classe per formar una comunitat d'aprenentatge.

Les activitats d'aprenentatge cooperatiu provoquen molts conflictes a l'alumnat i consegüentment manques de respecte. L'alumnat té dificultats per respectar les perspectives i les opinions que són diferents a la pròpia, i per expressar els desacords amb un registre adequat. La inadequació del registre pot anar fins a la desqualificació

de l'altre i a les expressions d'odi racistes i homòfobes.

El professorat posa molt l'accent en l'educació en valors i les actituds que, tradicionalment, s'avaluaven com una arma per controlar les conductes impropies de l'alumnat. La reforma del sistema d'avaluació ha modificat també l'avaluació de les actituds i dels valors, que cal avaluar a partir d'uns indicadors molt genèrics, que estan predeterminats i són utilitzats sense adaptar-los a les situacions d'ensenyament i aprenentatge concretes. Aquesta manca d'adaptació provoca que no s'estiguin avaluant.

CAPÍTOL 7. ENSENYAR A PROBLEMATITZAR QÜESTIONS POLÍTiques I SOCIALS

INTRODUCCIÓ

L'ensenyament de competències de ciutadania democràtica està vinculat, avui dia, a un ensenyament basat en qüestions polítiques i socials. Aquest és l'enfocament principal enunciat en el programa a partir del qual s'han seleccionat els sabers i les competències a desenvolupar en els·les alumnes. Tot i que el model d'ensenyament no és nou, sí que és un model nou per al professorat de ciències socials de l'Escola Andorrana. En relació amb aquesta perspectiva didàctica, el professorat posa de manifest que l'ensenyament de la ciutadania democràtica basat en qüestions implica:

- a. Ensenyar a problematitzar qüestions polítiques i socials.
- b. Ensenyar a posicionar-se des de múltiples perspectives.
- c. Uns obstacles per realment dur a terme aquest tipus d'ensenyament a l'Escola Andorrana.

En aquest capítol es presenten els resultats de la recerca a l'entorn d'aquests tres subtemes.

ENSENYAR A PROBLEMATITZAR QÜESTIONS POLÍTiques I SOCIALS

El programa de ciències socials estableix i proposa un ensenyament orientat a l'anàlisi de qüestions socials, tant en l'aprenentatge de competències, com també com una metodologia. La programació didàctica proposa la resolució d'un problema i també, a les fases del model de seqüència didàctica de la reforma, es proposa sempre una darrera fase on l'alumnat faci propostes de solucions al problema o problemes tractats en aquella unitat didàctica. Per al Pere és necessari adaptar les problemàtiques actuals a les capacitats pròpies de l'edat de l'alumnat per poder-les fer accessibles i que es puguin treballar a l'aula. La Clara utilitza l'estratègia de fer veure l'alumnat que disposen d'informacions parcials sobre una qüestió per motivar-los per aprendre més sobre la qüestió que tractarà a classe.

L'ensenyament del pensament crític basat en problemes, des de primer curs, s'orienta a demanar l'alumnat com solucionarien la problemàtica. Per a la Laura, els·les alumnes adopten una disposició i són crítics quan els confrontes davant d'un problema i se'ls demana de solucionar-lo al final de la UT. Ja des del primer curs, després d'haver fet dues UT, els·les alumnes havien entès ràpidament que les solucions que han d'aportar als problemes han de ser solucions que siguin tolerants, ètiques, amb coherència amb els DDHH (Laura, E1, 29:40).

Però, es poden analitzar qüestions i intentar donar-hi respostes sense fer-ho a partir de coneixements de les ciències socials validats per la comunitat científica?

La Laura indica que els·les alumnes, especialment a primer cicle, no proposen problemàtiques que els preocupen a la classe de socials. Bàsicament, el que els preocupa són temes de convivència entre ells, no el que passa al món. Els·les alumnes de 3r i 4t no acostumen a posar en dubte el que han d'aprendre. Però sí demanen de buscar informació sobre un tema que els interessa.

Interrogar (la veracitat de) les informacions i les perspectives sobre les qüestions

A l'hora de tractar diverses fonts (notícies, vídeos, webs, conferències, etc.), el Pere ensenya quin tipus d'informacions cal extreure i els demana de prendre notes sobre aquestes en tot moment. Així, amb el temps, els va ensenyant a identificar la informació que és rellevant d'aquella que no ho és, perquè és un hàbit que no tenen (Pere, E, 47:34-48:03). L'alumnat acostuma a limitar-se a la primera entrada que troben al Google i a la primera informació que es mostra, seguida de punts suspensius. Aquest punt és fonamental i compartit per altres professors, com la Laura. On el primer lloc on es busca informació és a Internet i una de les primeres habilitats metodològiques que es treballen és saber seleccionar la informació.

Després es posa èmfasi en l'anàlisi de la intenció del text i de la font, que habitualment són notícies de diaris a primer cicle i després a segon cicle a banda de les notícies dels diaris, s'utilitzen cartes, blocs i articles científics, pels·les alumnes de quart. La Laura orienta l'anàlisi del contingut i el sentit analític i crític dels·les alumnes a partir de preguntes del tipus: "Què volen expressar? Què t'estan dient? T'ho creus això?" (Laura, E, 24:04-24:08). I reconeix que aquestes estratègies per ensenyar a

pensar críticament és més complicat i fa servir el recurs d'implicar-los emocionalment en situacions més quotidianes i significatives per a ells, i no tant a partir de textos escrits. Així, vincula la relació emocional dels·les alumnes amb les qüestions socials i polítiques, els esdeveniments amb la veracitat de les informacions, per motivar la curiositat i la implicació en la recerca de la veritat i en la construcció d'una posició personal crítica respecte les qüestions i esdeveniments.

La Laura observa que els·les alumnes no només estan desinformatats, sinó que estan desmotivats per aprendre a desvetllar informacions veraces i vàlides. En canvi, donen corda a les emocions i les pors envers, per exemple, als immigrants i refugiats, i altres fenòmens socials. Enlloc de racionalitzar-ho i fer un esforç d'empatia i comprensió, els·les alumnes mostren una apatia envers els aspectes polítics d'aquests fenòmens (Laura, E1, 13:30).

Segons la Maria, els infants creuen que els pares i els mestres tenen la veritat. A la primera ensenyança, els·les alumnes tenen els mestres i els llibres de text com les fonts que detenen la veritat. En canvi, a la segona ensenyança, el professorat insisteix a l'alumnat que el professor no és l'única font d'informació. I posa l'accent a comprendre diferents visions sobre el món o sobre un tema, presentant a l'alumnat les versions contràries sobre aquest tema. Per a la Maria, no es tracta de buscar diferents definicions de democràcia presents en diferents fonts, per exemple, sinó comprendre la democràcia a partir de definicions i visions contràries del què és la democràcia. Així, es proposa comprendre què és la democràcia a partir de perspectives i situacions que no són democràtiques.

Evidentment, hi ha una gran diversitat d'alumnes. Alumnes crítics, alumnes que no pensen i de cop i volta se n'adonen de coses, n'hi ha que tenen un pensament radical, i n'hi ha que simplement segueixen les explicacions del professor i si hi connecten emocionalment, li donen suport i la raó al professorat, segons la Victòria.

Per a la Laura, per preparar l'alumnat a la participació democràtica dels·les alumnes, és important que l'alumnat aprengui a pensar i comprendre tot el que li diuen, i que no es creguin tot allò que senten o els diuen, a vetllar pels seus propis interessos individuals i col·lectius com a joves (Laura, E, 6:03-6:23). Ella repta als alumnes a no creure's ni el que diu ella com a professora (Laura, E, 22:52). Aquest exercici de posar-ho tot en suspensió del dubte, és una invitació a recercar quina és la

veritat per a ells. Pensar és dubtar per comprendre críticament les informacions que es rep de fonts diverses.

La Maria insisteix molt en la dimensió de la comprensió crítica de missatges i textos importants, com els programes electorals, per exemple, per decidir a qui votar, o enfront les informacions que reben per la televisió, que es pensen que són totes certes. Aquesta comprensió crítica és un exercici molt complicat pels·les alumnes, però treballant-hi s'aconsegueix que ho siguin de crítics (Maria, E, 10:32). La Laura posa de manifest que aquesta comprensió crítica és una competència que molts adults no la tenen adquirida i que no saben perquè voten a uns i no a uns altres, que no entenen realment les polítiques i que no saben llegir entre línies (Laura, E, 16:45).

La Maria insisteix que el professorat no és la font d'informació única i recomana donar la veu a persones externes a l'escola, expertes en una matèria determinada, per aportar un coneixement expert actualitzat sobre la qüestió que s'està tractant en la unitat didàctica. I posteriorment, ensenyar una versió contrària d'un altre expert amb l'objectiu d'ensenyar que en els estudis socials i en educació per a la ciutadania es tracta de desenvolupar un pensament en una perspectiva determinada, "una versió", una resposta possible a la qüestió plantejada, insistint que no existeixen veritats absolutes.

La Maria explica que quan els·les alumnes de quart entenen que no hi ha respostes preestablertes als problemes, sinó unes respostes provisionals que cada un dona en cada moment, alguns alumnes es motiven encara més per buscar arguments per defensar la pròpia tesi sobre una qüestió (Maria, E, 11:43).

Analitzar els fets i els esdeveniments per buscar solucions als problemes

La Clara posa de manifest la necessitat de conèixer les qüestions polítiques i socials per poder comprendre críticament els fenòmens, dur a terme una anàlisi fonamentada i estar en situació de poder proposar solucions. La Clara identifica aquí uns conceptes fonamentals, causa i conseqüència, per desenvolupar un pensament històric. I posa de manifest la dificultat dels·les alumnes de primer curs a trobar solucions, sense saber i comprendre quina és la causa del problema, comprendre els fets i les conseqüències. Per a ella, l'alumnat ha de tenir un coneixement important i

ha de comprendre quines són les causes, els fets i les conseqüències del problema que s'està analitzant. I això a primer cycle "costa molt", segons ella, perquè són encara poc madurs en la capacitat d'anàlisi. Per aquest motiu, el professorat espera que l'alumnat sigui capaç d'analitzar els problemes per ensenyar a pensar críticament. Tanmateix, el fet de no ensenyar a pensar críticament abans, en el primer cycle, és simplement deixar d'ensenyar-ho. A més, es vol evitar de demanar a l'alumnat que busqui solucions a Internet, per copiar la informació i enganxar-la en un document, sense comprendre què s'està copiant, sense analitzar si la informació és pertinent, etc.

Al segon cycle el problema rau en què la seqüència demana de buscar solucions al final de la UT i a vegades el professorat es troba amb massa poc temps per poder-ho tractar adequadament (Clara, E, 45:15-48:35). Un dels motius d'aquest problema de temps, és el fet de dedicar masses hores a les parts prèvies de la seqüència didàctica, és a dir, fent activitats que potser funcionen i agraden als alumnes. Ara bé, tenint en compte que es disposa d'un temps limitat, és necessari que el professor decideixi quines activitats són les més rellevants per desenvolupar el pensament crític en els alumnes. Per a la Clara, aquí hi ha un dilema. Per una banda, el professorat té un interès particular a arribar al final de la seqüència per treballar les propostes, les solucions i les alternatives als problemes socials. Però, per una altra banda, no és possible per a l'alumnat poder fer propostes, solucions i alternatives que siguin realistes i tinguin sentit, sense haver pogut aprendre de manera crítica els sabers que els permetran poder comprendre críticament els problemes i poder arribar a fer propostes i solucions, que siguin rellevants i pertinents per aquests problemes.

Interpretar esdeveniments actuals per conscienciar-se dels problemes

El professorat de ciències socials i l'alumnat demanen poder tractar temes d'esdeveniments d'actualitat i aquells altres esdeveniments que apareixen al llarg del curs, que es considerin interessants pel currículum, encara que no apareguin en la programació en aquell moment donat o no hi estiguin presents en cap unitat de programació. Alguns exemples que es donen són: la guerra de Síria i els refugiats sirians que es desplacen, la construcció d'un mur entre els EEUU i Mèxic o la sospita de manipulació de les eleccions generals per part de Trump. Finalment, hi ha dos temes que alguns professors demanen de tractar més, que són el racisme i la

democràcia.

La Maria creu que l'ensenyament de la ciutadania i la democràcia ha d'anar relacionat amb els esdeveniments que passen diàriament i que apareixen a la premsa. A més, observa que a l'alumnat li costa comprendre que els relats dels mitjans de comunicació i de la TV no són veritats absolutes.

“Ja sé que això és utòpic però jo crec que la nostra àrea, la part de ciutadania i democràcia ha d'anar molt lligat amb el que està passant el dia d'avui i aquest espai l'hauríem de poder tenir, de poder lligar els recursos i continguts que estan a la UT amb el que està passant al Brasil” (Maria, E, 21:18-21:40).

Aquesta idea és compartida per altres professors de socials com el Pere, que comparteix notícies d'actualitat amb els seus alumnes, fora de classe, a través d'aplicacions. Ell atribueix molta importància en el seu ensenyament a parlar i reflexionar a classe sobre el perquè dels esdeveniments que passen i que surten a les notícies, i què fa que siguin notícia per reflexionar conjuntament sobre el significat de les notícies. L'ensenyament dels coneixements factuais i conceptuals és avui més senzill, segons ell. Tots estan a la mà dels alumnes a través del mòbil i l'iPad, només cal obrir el navegador d'Internet. Ell pensa que fins i tot existeixen tutorials a Internet que poden ensenyar millor els procediments de l'àrea. L'alumnat disposen de tot aquests sabers quan vulguin, quan els necessitin o en tinguin interès. Els alumnes disposen de molts recursos tecnològics d'accés a la informació, però aquests recursos no faciliten la comprensió de les diverses realitats socials. Per aquest motiu, ell atribueix més importància a comprendre el món i ajudar l'alumnat a construir sentit d'allò que passa i per què passa. Aquest desig du a la necessitat, expressada per la Maria, de poder disposar d'un model d'unitat de programació més flexible que inclogui i permeti poder tractar l'actualitat en totes les programacions, tal com recomana Pagès (2015), i poder relacionar-ho amb les activitats i amb els recursos d'aprenentatge, per ajudar els alumnes a comprendre millor què passa i per què passa.

Ara bé, és important no reduir els coneixements socials a una simple informació que es pot buscar a Internet. L'important de l'ensenyament dels coneixements socials és comprendre què signifiquen i quin rol juguen en l'àmbit de l'educació per a la ciutadania, en concret i en el camp de les ciències humanes i socials, en general. I a més com utilitzar un concepte per interpretar i comprendre els fenòmens i els

esdeveniments socials i polítics.

La Victòria creu que l'alumnat, en general, està poc informat (informar-se de què ha passat versus comprendre què passa). La Meritxell observa que a primer curs els·les alumnes no segueixen l'actualitat i mostren poca preocupació pel que passa al món i per llegir el diari, excepte un o dos. Quan arriben a quart, el professorat els demana insistentment que llegeixin les notícies dels diaris, d'Andorra o de fora. Tanmateix, els·les alumnes continuen sense llegir el diari. El professorat anomena la premsa com la font principal per iniciar l'estudi de les qüestions socials i polítiques. En canvi, no s'observa el recurs a recerques socials, polítiques o d'humanitats.

La Victòria veu que els·les alumnes que cursen segon cicle poden estar al cas de les notícies, perquè les comenten a casa en família, però no per això arriben a ser més empàtics. La Teresa també estableix una relació directa entre conèixer què està passant en el món i ser més empàtic i respectar més l'altre, i al contrari si s'ignora què està passant provoca ser poc respectuosos i ser poc empàtics.

A quart curs, la Meritxell veu que l'alumnat segueix les notícies i l'actualitat, però a la vegada mostra desinterès per les notícies d'Andorra, perquè no hi passa mai res segons ells, fins i tot mostren una reacció despectiva vers Andorra per pensar que no hi passa res d'important. O fins i tot alumnes que demanen d'estudiar la història d'Espanya, en el moment on hi havia el conflicte amb Catalunya. La Meritxell pensa que molts alumnes se sorprendran al veure, quan arribin a 4t, que a Andorra també hi ha desigualtats i qüestions importants que passen.

Aquesta reacció pot raure en el fet que es plantegi el tema d'Andorra des d'una perspectiva no problematitzadora (així es pot donar una "bona imatge del país" que cal promocionar turísticament). Val a dir que la premsa andorrana no acostuma a presentar ni a aportar dades ni elements per ajudar els lectors a comprendre els esdeveniments que passen, fet que no ajuda a la ciutadania a comprendre aquests fets.

L'ensenyament centrat en problemes socials, tant de l'entorn proper com d'un altre context, ajuda l'alumnat a prendre una consciència cívica i social i adonar-se dels drets que gaudeixen en una democràcia. Tot i les dificultats que planteja aquest enfocament didàctic, la Teresa defensa que tractar i analitzar problemes socials que estan passant al món és una millora en l'ensenyament de la ciutadania democràtica.

Aquest tipus d'ensenyament contribueix, segons la Clara, a que els·les alumnes prenguin consciència dels problemes del seu entorn. Però una cosa ben diferent és prendre consciència de la situació que viuen els·les alumnes i de les desigualtats que existeixen a Andorra i al món. Aquesta presa de consciència és molt difícil que la tinguin utilitzant el mòbil i l'iPad. La mostra és que els·les alumnes mostren tenir dificultats en comprendre les necessitats, les realitats socioeconòmiques, les desigualtats que existeixen en la nostra societat i en el món. La Victòria veu que potser només hi ha quatre alumnes que arriben a adonar-se'n, però la resta no.

Una bona part d'alumnes viuen en una situació familiar molt favorable. La Clara ha comprovat que una bona manera d'ensenyar a que l'alumnat se n'adoni de les realitats socials d'Andorra, és quan aquestes s'ensenyen en comparació amb altres contextos. Per aquest motiu, a l'escola d'Ordino, s'organitza un viatge de final de curs de quart al Marroc, amb l'objectiu que l'alumnat pugui observar altres realitats socials i culturals, menys afavoridores econòmicament.

Un altre exemple és el tema de la diversitat cultural i la multiculturalitat. Cap professor esmenta explícitament i directament la noció d'interculturalitat. Els·les alumnes els agrada i els interessa molt els aspectes teòrics de les cultures i de la multiculturalitat: com viuen les diferents cultures, la seva gastronomia, les seves religions, etc. Però, segons la Victòria, és un tipus d'interès sobre un coneixement molt superficial que no té un valor suficientment rellevant des d'un punt de vista educatiu. Ella posa de manifest l'interès educatiu que té el contacte entre cultures i la dimensió intercultural, com per exemple, la qüestió del conflicte, comprendre que la diversitat cultural és una riquesa que permet créixer de manera individual i col·lectiva.

Ara bé, per arribar a interpretar esdeveniments i fets que estan relacionats amb qüestions polítiques i socials de fons, és necessari fer un plantejament de les qüestions que s'enuncien en les activitats que estiguin realment orientades a la interpretació i a l'argumentació i problematització, que demanin fer hipòtesis i fer relacions entre causes i conseqüències (Pere, E2, 16:52). Tanmateix, les preguntes i les fases inicials de la seqüència didàctica que es plantegen en les programacions, corresponen a aprenentatges senzills d'identificació, reconeixement, d'adonar-se d'una situació, seguida d'algunes activitats al voltant d'això i, molt sovint, es passa directament a donar respostes, a proposar, a solucionar un problema, sense haver dedicat temps suficient a ensenyar sabers, models, experiències, pràctiques, etc.. que aportaran

elements a l'alumnat per pensar, per fer emergir idees, per imaginar, per construir noves xarxes de sabers i per desconstruir sabers i idees errònies, fal·làcies, biaixos, entre altres aspectes.

La importància de l'error és fonamental com també ho és l'obertura necessària per donar respostes, sense que aquestes hagin de correspondre a una solució correcta predeterminada pel professorat. Com observa el Pere, la sensació de dir alguna cosa incorrecta du a l'alumnat a callar-se. En canvi, ell dona molta importància a que tot l'alumnat se senti escoltat, que tota la classe escolti la idea que un·una alumne·a vol expressar i compartir amb la resta. Això fa sentir l'alumnat que les seves idees són importants, que ha participat i que ha fet una contribució (Pere, E2, 17:50-18:00). Aquesta és una competència ciutadana fonamental per aprendre.

Buscar solucions democràtiques als problemes socials?

La Teresa orienta sempre les classes a tractar problemes socials perquè els·les alumnes donin solucions. Ella remarca que aquestes solucions han de ser sempre democràtiques i que aquestes solucions s'han d'anar guiant i acompanyant (Teresa, E1, 22:05), ja que sovint la resposta natural de l'alumnat acostuma a no ser una solució massa democràtica ni tampoc massa justa, com es pot veure en les seves respostes en l'activitat de qüestions controvertides. Per exemple, en el cas de l'activitat que tracta la qüestió de la crisi dels migrants, els·les alumnes responien que calia ajudar-los, *"però no mes de 2 mesos, perquè si no, no seria just, després d'aquet temps haurien de començar a buscar-se la vida"* (Resposta escrita dels·les alumnes, G2) i donen com a solució: *"Controlar més als emigrants de forma més controlada per evitar possibles delictes"* (Resposta escrita dels·les alumnes, G1).

L'alumnat té la visió que els immigrants venen a Andorra per aprofitar-se del marc fiscal, que és més avantatjós que a Espanya i a França. *"Molta gent ve a aquí perquè vol aprofitar els impostos"* (Alumne GF1, 14:44-14:52). *"Venen aquí per aprofitar-se i per això crec que volen que no deixem entrar a tothom perquè sinó se n'aprofiten i a ningú li agrada que s'aprofitin del nostre país"* (Alumne GF1, 14:52-15:10). L'alumnat mostra una visió de la ciutadania andorrana des de la perspectiva de disposar d'un privilegi.

La Teresa ressalta la necessitat del professorat d'exercir la seva llibertat de

càtedra per seleccionar les problemàtiques, les activitats, els sabers i tot el que considerin més idoni per ensenyar les competències, a partir de les preocupacions de l'alumnat. Però a la pràctica, la demanda de solucions giren sempre al voltant de les qüestions dissenyades en la UT. Posteriorment, es demana que defensin les solucions i alternatives que han treballat.

Després de la resolució del problema sempre es fa una reflexió per part de l'alumnat sobre la qüestió o problema tractat. Aquesta reflexió correspon a la darrera fase del model de seqüència didàctica de la reforma, que té la intenció d'ajudar a prendre consciència i integrar allò que ha après.

Al final del procés, es demana a l'alumnat que presenti davant de la classe el treball efectuat i que defensi les solucions i/o alternatives al problema plantejat, que per la Laura, no són mai bones o males solucions.

“A les meves classes, no hi ha bé o malament. No hi ha una opinió bona o dolenta. No hi ha una solució bona. A vegades els hi fas problemàtiques socials, doncs, dona'm una solució, les solucions sí han de ser sempre democràtiques i aquí sí que se'ls ensenya la inclusió, tot això els hi vas pantant. I sempre intento sí que hi ha coses ben fetes i mal fetes, però no hi ha una opinió bona i una dolenta, hi ha opinions respectuoses i no respectuoses. Però tot el que pugui sortir d'ells i estigui ben argumentat i ben fonamentat, per mi és vàlid” (Laura, E1, 21:47-22:29).

Aquest tipus de plantejament d'ensenyament competencial s'orienta fonamentalment a donar solucions als problemes. S'atribueix així més importància al producte resultant de tot el procés d'ensenyament aprenentatge, que no pas als processos per arribar aquest. Això té com a conseqüència que es dona més valor al producte final, produït pels·les alumnes, que no pas als coneixements rellevants necessaris a integrar, a les diverses competències i processos que permet l'alumnat arribar a un tipus de resultat o producte i, sobretot, a la construcció d'uns raonaments i uns relats que problematitzen i desenvolupen una problematització de les qüestions socials i polítiques tractades. Aquest és un plantejament utilitarista, orientat a l'eficàcia, que atorga més importància al producte o resultat de l'ensenyament aprenentatge, donar una solució, que el procés d'aprenentatge a l'hora de desenvolupar una problematització de la qüestió i a les competències necessàries per fer-ho.



Gràfic 2. Model de seqüència didàctica a partir de les respostes del professorat³⁹

ENSENYAR A PRENDRE UNA POSICIÓ SOBRE UNA QÜESTIÓ

Implicar-se emocionalment per prendre una posició personal

L'ensenyament de la ciutadania democràtica basat en qüestions és un enfocament que permet treballar i desenvolupar el pensament crític de l'alumnat. Ara bé, segons la Victòria, per exercitar el pensament crític a partir de l'anàlisi i la interpretació de qüestions socials i polítiques, cal que l'alumnat prengui una posició

³⁹ Elaboració pròpia.

personal envers aquestes. Això demana, per a ella, tractar qüestions socials i polítiques que siguin properes a les experiències dels·les alumnes i els afectin emocionalment. Quan això no és així, els·les alumnes mostren moltes dificultats per prendre una posició i per imaginar altres maneres de viure i de fer. Quan es proposen qüestions reals que viuen els·les alumnes, aquests es motiven i senten la necessitat de fer-hi alguna cosa, segons la Victòria. En efecte, la Victòria planteja una relació directa entre la implicació emocional de l'alumnat i la seva capacitat d'autoeficàcia a actuar per canviar i buscar solucions al problema.

L'alumnat de segona ensenyança mostra una necessitat natural d'expressar-se, d'expressar què pensa, què vol, què desitja, que li agradaria, què sent, què li indigna, etc., així també com tots els oposats en negatiu, què no vol, què no li agrada, què li repugna, etc. L'alumnat vol donar la seva pròpia opinió i prendre una posició respecte el que passa a les seves vides i les qüestions que conformen la vida dels·les alumnes.

Per a la Laura, la posició de l'alumnat respecte una qüestió es fa a través de les seves opinions, insistint-los que no hi ha opinions bones o dolentes, però sí és necessari que les seves opinions siguin respectuoses amb els altres. El professorat motiva i insisteix constantment a l'alumnat a prendre qualsevol posició respecte a un tema o una qüestió, la que vulgui i senti, i defensi així les seves pròpies idees. I el professorat dona valor a totes les posicions possibles, mentre siguin respectuoses.



Gràfic 3. Prendre una posició envers una qüestió política i social⁴⁰

Adoptar perspectives diverses per canviar la manera de pensar i actuar

L'exercici de prendre una posició envers una qüestió política i social que planteja un problema, indiferentment si és a favor o en contra, permet l'alumnat expressar les pròpies opinions i aprendre que existeixen diverses perspectives i posicions sobre una qüestió. Aquest coneixement permet comprendre-les, respectar-les, comprendre les implicacions i conseqüències d'adoptar una posició i una perspectiva determinada.

Conèixer diferents perspectives sobre una qüestió i el fet de prendre posicions diverses, pensant aquesta qüestió des de perspectives diferents, habitualment oposades, ajuda a obrir la mentalitat de l'alumnat i esdevenir menys radicals en el seu pensament, segons la Meritxell. Fent aquest tipus d'exercici la Meritxell troba interessant que els·les alumnes veuen que hi ha diferents perspectives possibles, totes amb arguments i fonaments, i que l'important és conèixer-les i saber les conseqüències de cadascuna, i quines aportacions fa.

⁴⁰ Elaboració pròpia.

L'observació crítica de les idees és una competència que permet comprendre les perspectives diverses i plurals que es poden adoptar en la interpretació dels fenòmens socials i els esdeveniments que passen a Andorra i al món. Es tracta, segons la Maria i la Victòria, de comprendre que no existeixen veritats absolutes. Fins aleshores, els alumnes demostren tenir dificultats per adoptar una mirada crítica sobre el món i arribar a comprendre que no hi ha certes absolutes, sinó maneres diferents de pensar que poden ser en part beneficioses. I que existeix una diversitat de diferents visions i relats sobre el món. En conseqüència, l'important és buscar, adoptar i construir arguments i relats propis sobre un fenomen o esdeveniment, utilitzant les teories i les perspectives polítiques i socials.

Prendre una posició personal davant d'esdeveniments o de qüestions socials i polítiques implica definir-se, conèixer què pensa un mateix, descobrir-se a partir de pensar críticament aquest esdeveniment, qüestió, la societat, el context i el moment en què s'ha donat. A més, prendre una posició concreta és situar-se en una perspectiva política, sociològica, filosòfica, i metodològica determinada, per expressar les pròpies idees sobre la vida, la societat i el món. Aquesta presa de posició en una perspectiva implica una presa de consciència i es deixa clar quina visió del món té la persona. Sense aquesta presa de posició, l'expressió de les opinions poden anar en tots els sentits i direccions o estar poc fonamentades, deixant l'interlocutor perdut sobre què és el que realment un pensa i vol.

L'important a l'hora de prendre una posició sobre una qüestió és demanar l'alumnat que s'identifiqui amb una determinada visió de la societat andorrana actual. I per aquest motiu, el professorat relaciona aquest exercici amb el desenvolupament del pensament crític. D'aquesta manera, el que es treballa és una presa de posició present, informada pel coneixement i per les teories establertes en el passat, amb l'objectiu d'imaginar una visió de la societat i de la vida política del i per al futur. Aquest exercici de prendre posició també es fa amb qüestions futures sobre l'evolució de la societat, com per exemple, fent reflexionar l'alumnat a partir d'una pel·lícula sobre una societat distòpica que segrega per les capacitats que tenen les persones.

Reflexionar sobre els fenòmens socials i polítics és una via eficaç, segons la Victòria, per canviar visions i actituds de l'alumnat. Però reconeix que qui té una posició molt radical o radicalitzada és molt difícil que canviï. Tot i això, el professorat té clar que amb aquest tipus d'ensenyament és la millor manera d'intentar-ho.

Per a la Meritxell, el debat és un tipus d'activitat que ajuda l'alumnat a tenir obertura mental i educa el respecte entre els·les alumnes. L'Adrià també corrobora que és una bona eina per ensenyar el respecte, la tolerància i la participació democràtica. Sembla que el professorat valora gairebé unànimement el debat com un tipus d'activitat molt completa per l'aprenentatge de la ciutadania democràtica, ja que permet mobilitzar diverses competències, sabers, actituds positives, valors interculturals com la convivència, el respecte, la tolerància i la inclusió.

La Meritxell explica que, al final d'una activitat, els seus alumnes "van veure que era igual, que tu pots pensar una cosa, el que era bo era saber totes les posicions i quines conseqüències té cada una, què pot aportar. M'ho van dir, que aquesta activitat els havia fet canviar una mica això de ser tan radicals" (Meritxell, E, 14:00-14:35). Però ella mateixa opina que al final de la segona ensenyança no acaben de ser oberts mentalment.

La Victòria observa que l'alumnat forma les idees polítiques a casa, parlant amb la família, així com a partir de la influència del grup i dels lideratges que poden haver-hi. Aquells alumnes que tenen situacions difícils a casa i que ho passen malament reaccionen mostrant un posicionament polític extrem, especialment d'extrema dreta, amb la intenció de provocar i fer-se veure, a l'aula, al pati i al menjador, és a dir, en espais d'interacció i convivència. Ella creu que no aconseguirà canviar aquestes idees radicalitzades en el marc del seu curs. Ella pensa que cal més temps i més accions d'intervenció educativa.

Aquesta radicalització del posicionament polític és una forma de banalització de la posició política radicalitzada, que preocupa a la Laura quan observa que aquests posicionaments i pensaments antidemocràtics continuen estant presents a batxillerat.

La Meritxell observa que el conflicte català amb Madrid també ha tingut un impacte en les famílies dels·les alumnes. El debat i les discussions sobre aquest conflicte també va arribar a les aules, provocant posicions molt polaritzades dels·les alumnes, sovint en contra del procés català.

Un dels punts que preocupa el professorat és el fet de com passar de pensar críticament a actuar democràticament. La Laura observa com l'alumnat sembla no integrar allò que aprèn a classe, ni tampoc sembla que relacioni el coneixement per tal d'establir uns patrons de pensament i d'actuació que siguin coherents, i sobretot ètics

i democràtics.

A l'àrea de ciències humanes i socials, s'ensenya la democràcia, a segon curs, de manera molt conceptual. Segons la Laura, els·les alumnes coneixen la teoria de la democràcia, en principi, però no la duen pas a la pràctica ni interactuen entre ells democràticament. Per la Maria, falta vincular més la teoria amb la pràctica escolar per esdevenir un ciutadà democràtic.

Per altra banda, la Teresa pensa que els·les alumnes demostren tenir una comprensió real de la democràcia, quan aquests l'exerceixen realment amb un comportament democràtic i respectuós en llocs a fora de l'aula, sense la presència del professorat, com al pati. Ella creu que als alumnes els costa ser democràtics, aplicar els principis democràtics en el seu comportament, participar, respectar-se i ser respectat. Es pot interpretar que el professorat valora que l'alumnat compren la democràcia quan aquest és comporta democràticament, és a dir, de manera respectuosa.

OBSTACLES DE L'ENSENYAMENT BASAT EN QÜESTIONS PROBLEMÀTIQUES

Ensenyar controvèrsies és enfrontar-se a l'imprevisible i als conflictes

Hi ha professors que se senten incòmodes en una situació d'aula on es poden trobar confrontats a una gran diversitat d'opinions de l'alumnat sobre temes controvertits. El fet que no existeixi una resposta correcta, predeterminada pel professor, provoca en alguns d'ells inseguretats i una sensació desagradable de pèrdua del control de la classe. Alguns tenen por que les reaccions de l'alumnat puguin degenerar a una situació incontrolable i desagradable. En aquest sentit, reconeixen la dificultat que els suposa l'haver d'ensenyar la pluralitat de perspectives que existeixen en els temes controvertits. En el fons, es tracta d'ensenyar a pensar de manera diferent a partir de l'ús de perspectives per analitzar i interpretar qüestions socials i polítiques.

L'ensenyament de l'ECD a partir de qüestions controvertides demana al professorat de preparar i fer unes classes d'una altra manera. Planificar una sessió sobre qüestions controvertides no és, segons la Clara, com preparar-se una classe com el professorat està acostumat, on les reaccions dels·les alumnes poden ser relativament

previsibles. En una classe sobre qüestions controvertides, el professor ha de tenir molta habilitat a l'hora de conduir i pilotar el desenvolupament de la classe en la direcció desitjada per poder assolir l'objectiu de l'activitat.

Controvèrsies tabú censurades pels adults

L'alumnat pensa que els temes de les qüestions controvertides són interessants perquè els permet expressar-se sobre temàtiques a les quals no tenen oportunitat d'opinar, perquè els pares i mares no volen tractar o parlar amb ells a causa de la seva immaduresa i perquè pensen que tenen poc coneixement. Això provoca que es converteixin en temes que són tabú per als joves i aquests opten per callar i no participar en el diàleg sobre aquestes qüestions. *"Són temes d'adults, no podeu parlar. No teniu edat suficient per parlar d'aquestes coses. Suposo que l'edat i tenir coneixement sobre el tema. Si no saps ben bé del què estàs parlant, per no equivocar-te, no parles"* (Alumnat, GF1, 4:43-5:04).

L'alumnat explica que aquests temes acostumen a incomodar els pares i això impedeix poder respondre a les preguntes que tenen i interessen als joves. *"Penso que és com l'edat que ara comencem a tenir molta curiositat i com que ho demanem tot, penso que els ve de nou. Algun dia li he demanat coses a la meva mare i s'ha quedat com parada"* (Alumnat, GF1, 5:08-5:31). Aquesta incomoditat i la negació dels pares a tractar qüestions controvertides provoca un trencament de la confiança entre pares i fills, i que aquests prefereixin tractar aquests temes amb els amics. Aquesta confiança en els amics es basa en la comprensió del que diu, pensa i experimenta el company, perquè *"tenim la mateixa manera de pensar"* (Alumnat, GF1, 6:06). Aquesta manera de pensar que es mostra per una manera particular de dir les coses i explicar-les provoca males interpretacions per part dels pares. Tot l'alumnat coincideix en afirmar que els pares acostumen a mal interpretar allò que diuen o simplement evadeixen de parlar-ne. Ambdues reaccions dels pares impedeix el diàleg entre pares i fills. *"Si la meva mare no m'entén, pues passo"* (Alumnat, GF1, 6:54-6:58).

Voler controlar la incertesa i la inseguretat d'un ensenyament per controvèrsies

Ensenyar ciències socials i educació per a la ciutadania democràtica a partir de qüestions controvertides implica un tipus d'ensenyament on el desenvolupament de la classe pot ser imprevisible. Les reaccions i les respostes de l'alumnat moltes vegades no es poden preveure. Això suposa per al professorat confrontar-se a la diversitat d'opinions dels·les alumnes. I aquest és el punt que fa enrere a molts professors, la por a la pèrdua del control de la classe, i que la situació i el comportament de l'alumnat pugui degenerar a partir de la confrontació entre diferents visions d'un conflicte, sobre una qüestió que genera controvèrsia.

La Clara afirma que l'ensenyament de les ciències socials no té perquè ser sempre al voltant de temes controvertits (Clara, E1, 20:00). Ella pensa que, en general, el professorat se sent insegur perquè *"no saps cap a on anirà l'activitat"* (Clara, E2, 1:30). Segons ella, el professorat actua sota paràmetres de control: el control del saber, el control del grup classe, el control del desenvolupament i de la conducció de les activitats, el control de les respostes dels·les alumnes, el control de l'avaluació, entre d'altres. Aquesta necessitat de control de l'ensenyament contrasta i es contradiu amb l'ensenyament basat en qüestions, controvertides o no, que és un ensenyament fonamentat en l'obertura de les diverses respostes que pot donar l'alumnat, i la llibertat de pensaments i visions del món que poden defensar davant de les qüestions plantejades, aprendre a pensar per un mateix i poder així desenvolupar i formar-se un pensament propi.

En l'ensenyament de les ciències socials, la Clara observa que el professorat quan ensenya *"indiquem un camí (a l'alumnat)"* (Clara, E2, 3:45-3:50). Ara bé, guiar l'aprenentatge cap a un resultat predeterminat és realment un ensenyament competencial? I a la vegada, ella mateixa afirma que *"hi ha molt pocs nens que surten fora d'aquest camí i que l'interessant és que surtin"* (Clara, E2, 3:50). Sembla que mostri una contradicció: l'ensenyament és indicar un camí predeterminat cap a un aprenentatge esperat i, en el fons, s'espera que s'apregui a prendre altres camins, s'apregui a partir d'emprendre camins d'aprenentatge no esperats. En canvi, s'avalua positivament l'alumnat que respon el que el professorat diu, que correspon a una avaluació pròpia d'un model tradicional.

Reconeix que el professorat no només té una manca de formació sobre aquest

enfocament didàctic, sinó també una manca de pràctica per poder generar coneixement i seguretat a partir d'una pràctica reflexiva.

Formar-se en la incertesa de l'ensenyament per qüestions controvertides

La Clara declara sentir-se més segura després d'haver fet una formació específica sobre l'ensenyament de l'ECD a partir de qüestions controvertides i de comprovar els resultats positius en l'aprenentatge de l'ECD en l'alumnat, que recomana que s'ensenyi més a partir d'aquesta metodologia. La Clara expressa una voluntat i una intenció de fer un ensenyament centrat en qüestions controvertides, fent activitats puntuals en algun moment, però no com una metodologia generalitzada per utilitzar sempre en totes les unitats de programació.

Una formació del professorat sobre l'ensenyament per qüestions, siguin aquestes controvertides o no, ha de consistir, segons la Clara, en una formació orientada a donar seguretat i a perdre la por. Es tractaria d'adquirir la seguretat suficient per conduir les activitats al voltant de qüestions, coneixent els camins diversos i possibles en els quals es poden desenvolupar aquestes activitats, per poder orientar la progressió dels aprenentatges dels·les alumnes. A més, el professorat necessitaria, segons ella, perdre la por per poder afrontar les diverses i múltiples possibles respostes que pot donar l'alumnat i, especialment, acceptar que l'alumnat pot donar respostes, tenir opinions, arguments i pensaments que poden ser diferents i, fins i tot, contraris a les del professorat.

Aquesta diversitat de respostes obre la porta a la controvèrsia i, per tant, a possibles pujades de to o conflictes a l'aula. I el professorat també necessita aprendre a organitzar aquesta pluralitat de pensaments per orientar-la cap a una finalitat educativa. En definitiva, la Clara planteja una formació per aprendre a ensenyar en la incertesa del què pot arribar a passar a l'aula, de les idees que poden arribar a emergir, d'avançar en l'ensenyament per camins que no són predeterminats i tancats, i disposar de la competència didàctica per orquestrar-ho en una direcció que sigui significativa i educativa per a l'alumnat.

Debate i organitzar els conflictes

La Teresa i el Pere reconeixen que depèn del grup classe l'activitat del debat pot ser molt conflictiva, per les manques de respecte entre ells i els conflictes que es poden generar, per faltar-los més hàbits d'escoltar-se en silenci i respondre quan els toca, de consensuar pacíficament els arguments, entre altres. En aquests tipus de grups, qualsevol dinàmica participativa, sigui un debat sigui una assemblea, o altres, pot ser un gran repte per al professorat. Davant d'aquestes dificultats, hi ha també el recurs a no fer-ho i evitar-se el professor d'afrontar situacions desagradables.

Neutralitat del professorat en l'ensenyament per qüestions

Per altra banda, quan es parla d'aquests temes, els·les alumnes acostumen a demanar l'opinió del professorat. Però no n'hi ha cap que digui que ho fa. Tots es guarden la seva opinió adduint que l'alumnat és massa immadur i influenciable. Ells pensen que si ho fessin impedirien que els·les alumnes puguin crear-se la seva pròpia opinió. Eviten així no entrar en el debat d'idees que es dona a l'aula, mantenint-se en un rol neutral.

El fet que el professorat no vulgui prendre una posició i vulgui mantenir-se neutral en relació amb la qüestió que es tracta és contradictori, amb un tipus d'ensenyament que pretén valorar i respectar la pluralitat de perspectives i visions sobre el món. Els professors no són jutges, són actors socials i ciutadans com també ho són els·les alumnes. Mantenir un diàleg entre ciutadans sobre qüestions que els afecten és el nucli de la democràcia.

Entre l'obligació de seguir la programació de l'escola i la llibertat de càtedra

El model de programació que s'utilitza se centra en una selecció de recursos d'aprenentatge predeterminats i seleccionats a partir d'una situació problema, que no admet ni permet la inclusió de les qüestions que apareixen a la premsa. Aquest fet provoca la incomoditat del professorat, com la Teresa, quan no segueix la programació per poder tractar les qüestions socials que estan passant en aquells moments. Ella desitjaria poder aturar la programació cada setmana per dedicar unes estones per

tractar el que està passant al món, ja que els·les alumnes tenen dubtes i fan preguntes, perquè els preocupa i volen comprendre què passa i perquè passa el que passa.

El professorat considera i viu la programació com una obligació i no com una eina de planificació, perquè en aquells moments del procés de reforma es va obligar el professorat a seguir unes programacions planificades per professorat escollit, anomenats "autors", com un mètode per forçar el canvi curricular. Tot i que aquesta obligació era temporal, les programacions que són validades per l'escola són presentades com les programacions que cal seguir en l'ensenyament.

La pressió que sent i rep el professorat per seguir la programació que els ve donada frena i impedeix que es puguin abordar i dur a terme debats, que apareixen de manera espontània a classe i que *"no es poden fer perquè tens les hores comptades per fer altres activitats"* (Laura, E1, 30:08-30:18).

Un altre aspecte que no afavoreix el fer debats és la dinàmica de canviar constantment d'activitat per mantenir activa l'atenció dels·les alumnes, segons la Laura, que fins i tot ho qualifica com a obsessió (Laura, E, 32:22-32:28). La Teresa també comparteix aquesta frustració de limitar-se i sotmetre's a una programació massa atapeïda que no permet al docent ser realment un ensenyant, que pot exercir la llibertat pedagògica per proposar en cada moment les activitats necessàries per al grup classe particular. El Pere però se sorprèn que una activitat que sembla ideal per a ensenyar socials, els debats, no aparegui a la programació. En aquest mateix sentit s'expressa la Laura que troba a faltar que hi hagin més debats i més temps per debatre per poder desenvolupar competències de ciutadania a primer cicle.

Manca de temps per ensenyar sabers i per desenvolupar competències o és un problema de metodologia?

El temps és el problema permanent que sempre expressa el professorat. Darrere el problema del temps rau un problema de selecció del currículum, ja que no hi ha mai el temps suficient per poder ensenyar tot el que al professorat li agradaria ensenyar. Cal seleccionar i definir el(s) criteri(s) que guiarà(-an) el procés de selecció. En alguns casos, la Clara i la Pilar han suprimit la part final de la seqüència didàctica sobre les solucions al problema, i en altres casos elles han suprimit activitats corresponents a

algunes subfases en el desenvolupament de la seqüència. Es possible que calgui més experiència en aquest enfocament, per poder trobar la justa mesura per aquest tipus d'ensenyament i seleccionar el que és realment rellevant i suprimir el que no ho és.

El professorat acostuma a refugiar-se en adduir que tenen una manca de temps per justificar unes pràctiques que no sempre acaben sent les que voldrien fer o els agradaria fer. Voldrien fer un ensenyament basat en qüestions controvertides, però dediquen tot el primer cicle de la segona ensenyança i, fins i tot, el tercer curs del segon cicle a ensenyar i practicar (de manera insistent, *“matxacar”*, és a dir, practicar repetidament la mateixa pràctica o tipologia de recursos), recursos i continguts que consideren que cal haver après abans de poder o estar en la mesura de poder participar en un ensenyament basat en controvèrsies. Llavors a quart, quan ja disposen d'una certa maduresa (en el pensament i per les qüestions), llavors sí que fan activitats on tracten temes controvertits i demanen als alumnes d'argumentar i contraargumentar. Segons la Clara, primer cal disposar d'una *“base”* per poder treballar activitats amb més profunditat, sinó després és molt complicat aprendre les competències (Clara, E2, 13:01). Aquests sabers de base són els mapes i els frisos cronològics. *“Els nens necessiten tenir una base d'alguns elements, perquè sinó és molt complicat. Sí que m'he adonat. Jo he fet tots els quarts des de la primera promoció PERMSEA. Es nota molt els nens que no han treballat correctament una base per exemple de geografia i cronologia. Després els costa molt algunes coses que són senzilles”* (Clara, E2, 11:34-12:02).

La Clara, però, posa també de manifest el problema del temps en poder-ho fer adequadament i insisteix en la necessitat de tenir molt clares, i ben assentades, les competències de situar-se en l'espai i en el temps, perquè l'alumne sigui capaç de poder plantejar solucions i donar alternatives. Aquesta és una de les parts més interessants d'aquest plantejament. A més, la Clara i la Pilar consideren que l'alumnat ha de tenir primer un cert domini en situar-se en l'espai i el temps, gràcies a un treball intensiu sobre els mapes i les cronologies, així com també estudiar conceptes bàsics, per poder ser capaç d'afrontar l'anàlisi de qüestions socialment vives. Aquestes idees no són corroborades per la recerca en didàctica de les ciències socials, que defensa l'aprenentatge d'aquestes competències a partir de les qüestions socialment vives (Le Roux, 2004; Legardez, 2004; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Pagès i Santisteban, 2011; Santisteban, 2019).

En el mateix sentit, aquestes manifestacions són incongruents amb els dissenys

presentes en la programació. Quan el professorat ensenya la competència 3 del programa, “analitzar qüestions socialment vives de manera crítica i creativa”, ho fa en relació amb qüestions que considera idònies per fer-ho, com és el cas del tema de la multiculturalitat o amb les primeres civilitzacions prehistòriques. Però no estableix una interrelació amb les altres dues competències del programa de situar-se en l’espai i el temps. Això provoca que quan es volen ensenyar les coordenades d’espai i temps, es fa de manera separada i aïllada, ara l’espai, o ara el temps, però no es fa un ensenyament integrat de les tres competències.

El problema de disposar de dues hores setmanals al primer cicle és un problema molt “perillós perquè ho passes molt per sobre” (Laura, E1, 17:00), provoca un ensenyament molt superficial. Això té com a conseqüència que el professorat ha de prioritzar què es pot ensenyar amb tan poc temps disponible. La Laura dona prioritat a un ensenyament teòric primer, que és el tipus d’ensenyament que l’alumnat s’apuntarà a la seva llibreta i, després, es dedica a la conscienciació de l’alumnat. Però ella mateixa es contradia, perquè creu que la conscienciació de l’alumnat és molt més important (Laura, E1, 13:22), però no és el que focalitza en el seu ensenyament.

En aquest sentit, el Pere afirma que a nivell metodològic s’organitzen les classes dedicades a l’àrea, tallers d’àrea com ho anomena la reforma, com a classes més tradicionals per transmetre sabers de la matèria. I es deixa l’ensenyament més competencial a la situació global. “La situació global és el camp de proves perfecte per fer treball operatiu i per fer relacions interpersonals, consensos, ens discutim, ens enfadem, aprenem a tolerar-nos, a respectar-nos, perfecte perquè costa molt i cada vegada els costa més a aquestes generacions, però d’altra banda estem derivant en que les classes tornen a ser més tradicionals i més individuals. I tinc la sensació que estem deixant, estem arraconant o concentrant tot el que és cooperatiu allà, i l’alumne al final entén que cooperarà en situació global, i els tallers tornen a ser la classe” (Pere, E2, 41:48-43:32).

Tanmateix, el professorat de ciències socials trobar a faltar més espais i temps per explicar més coneixements. A més, els docents pensen que és necessari disposar de coneixements sobre els diferents temes que es tracten, per poder dur a terme i exercitar la competència d’analitzar qüestions i problemes socials. Un exemple és el fet d’ensenyar primer els conceptes relatius a la multiculturalitat, abans d’entrar en activitats més competencials, quan l’ordre podria ser invers o simultani.

El Pere reconeix que s'ensenyen menys sabers i que en el fons la pedagogia per competències valora menys el coneixement, observació que no considera negativa, ja que els sabers estan disponibles en múltiples llocs a la xarxa. Però llavors es planteja la contradicció d'ensenyar l'alumnat a mobilitzar sabers que no disposen, ni que han après. *“els·les alumnes ara saben menys, els demanem menys, els exigim menys, uns sabers concrets, uns llistats de sabers. En això estic totalment d'acord. Tots els profes es queixen o lamenten o diuen el mateix: Es que ara, a vegades es diu d'una altra manera, es que ara no hi ha rigor, o ha perdut el rigor, o ara hi ha menys precisió, o es que ara saben menys coses, o els ensenyem menys continguts. (...) Molt bé, estàs mobilitzant sabers, però n'hi han pocs, potser hi ha poca 'chicha', els estem ensenyant a mobilitzar però potser no tenen amb què. O suficientment en què, perquè hem estat focalitzant molt en una altra cosa”* (Pere, E2, 51:18 i 53:43).

Una conseqüència de la reforma va ser un menor assoliment dels·les alumnes en coneixements factuais de geografia física per part dels·les alumnes. La Maria explica que va *“quedar-se xocada”* quan un·a alumne·a bo de tercer o quart li va demanar quin país està sota França. Aquest moment, per ella, va ser un cop. Una impressió que era compartida per la resta de professorat del departament. Des d'aleshores, van tornar a ensenyar geografia física *“de manera mecànica”*, demanant *“deures mecànics a casa”*, però també proposant jocs als alumnes per aprendre geografia jugant.

“Amb el departament el que estem intentant, quan acabem UT tenim uns espais on donem recursos, mapes de tota la vida, però ens en vam haver d'adonar. Fem recursos que es poden fer com deures a casa perquè són mecànics. La geografia hi ha un punt que s'ha d'aprendre així. Sí que pots fer jocs, però sí que hi ha un buit aquí” (Maria, E, 18:23-18:55).

Diverses professores consideren que la C1 sobre consciència geogràfica és la competències que s'ensenya menys i denuncien la manca de coneixement de geografia física dels·les alumnes. Fet que els ha dut a reforçar aquests coneixements, amb un enfocament més tradicional utilitzant mapes, al final de les programacions.

Aquesta constatació mostra com el problema de la integració dels sabers fa evident la necessitat de pensar les activitats, així com l'encadenament d'aquestes, per partir de les representacions dels sabers per a la construcció dels coneixements. Quan aprendre competències significa i implica deixar d'ensenyar només sabers, per fer un tipus d'activitat més constructiva per practicar algunes habilitats, que posi en relació

l'ensenyament dels sabers amb l'ensenyament de competències.

Conèixer o comprendre la democràcia?

El professorat de ciències socials té la percepció que la democràcia es treballa molt quan ensenya ciències socials. Ho afirmen pensant sobretot en la democràcia com a cultura i com a societat, en les formes de comportament individual i en les interaccions socials entre els·les alumnes. Tanmateix, la democràcia com a tema i com a objecte d'estudi no està suficientment present en l'ensenyament, segons la Teresa.

La Laura pensa que l'ensenyament de la història és el que permet l'alumnat comprendre la democràcia. Ella observa sorpresa la poca comprensió i el poc coneixement que l'alumnat té de la democràcia. Aquesta idea és compartida per la Meritxell, que observa que els·les alumnes desconeixen els conceptes bàsics de la política, tot i que els pot sonar, com per exemple la divisió dels poders executiu, legislatiu i judicial.

Ara bé, la Clara i la Pilar expressen la necessitat de canviar conceptes mal entesos per part de l'alumnat, com són els d'integració, inclusió, racisme, xenofòbia i convivència, proposant com a estratègia didàctica el combinar la visualització de vídeos, que mostren un racisme molt evident, per provocar un conflicte cognitiu i fer pensar els·les alumnes, amb explicacions clares d'aquests conceptes utilitzant un llenguatge proper per als·les alumnes. Aquesta qüestió de modificar coneixements erronis i males interpretacions o comprensions dels conceptes de l'alumnat només és expressat per aquestes dues professores.

El Pere dona prioritat a l'educació d'aspectes globals de la persona, a resoldre els conflictes que apareixen i els problemes interns que tenen els·les alumnes. Això sí, sense oblidar ni "negligir" en l'ensenyament de continguts de l'àrea. Però si no atén primer els problemes, poca cosa aprendran.

El professorat valora l'ensenyament de la ciutadania de manera positiva, però fa unes valoracions molt ambigües, sense concretar què s'ensenya bé i quins aspectes cal millorar. Una de les possibles raons per expressar-ho d'aquesta manera imprecisa és el fet que un ensenyament determinat pot funcionar molt bé un any amb un grup i

gens bé en un altre. Tal com diu la Clara, cada any té experiències diferents ensenyant als grups de quart curs. Però la sensació que es té, és que cada any s'ensenyava millor l'educació per a la ciutadania segons la Laura.

CONCLUSIONS

El professorat de ciències socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana creu que l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica és un ensenyament orientat a tractar i problematitzar qüestions polítiques i socials per prendre una posició personal des de diverses perspectives. Aquest tipus d'ensenyament presenta uns obstacles que dificulten el bon desenvolupament d'aquest ensenyament.

L'ensenyament de competències de ciutadania democràtica a partir de qüestions socials i polítiques consisteix, segons el professorat, en interrogar la validesa i la veracitat de les informacions i de les fonts, en analitzar les causes i les conseqüències dels fets i dels esdeveniments relacionats amb la qüestió que es treballa, en interpretar els esdeveniments actuals i, finalment, en buscar solucions democràtiques als problemes.

Ensenyar competències de ciutadania democràtica consisteix en ensenyar l'alumnat a prendre una posició sobre una qüestió política i social des de diverses perspectives. Aquesta presa de posició demana, primer, que l'alumnat s'impliqui emocionalment. Sense aquesta implicació emocional, l'alumnat difícilment ho fa, difícilment expressa les seves opinions sobre la qüestió i no genera una actitud d'autoeficàcia o d'actuació per comprendre les diverses perspectives, que són necessàries per comprendre críticament la qüestió que posa problema i per cercar solucions. A més, pel professorat, adoptar diverses preses de posició sobre una qüestió és un exercici que ajuda a obrir les mentalitats, a comprendre críticament el fenomen subjacent o qüestió, i provoca pensar i reflexionar sobre les pròpies opinions, especialment les opinions inicials que els alumnes poden expressar, que acostumen a ser no només radicals sinó també antidemocràtiques.

L'exercici de prendre una posició envers una qüestió política i social és un tipus d'exercici que conjuga el present, el passat i el futur. A més, interpel·la les actuacions

que pugui dur a terme l'alumnat i afavoreix la seva capacitat d'acció i d'autoeficàcia política.

Ara bé, a l'hora de dur a terme un ensenyament basat en qüestions socials i polítiques, el professorat es troba amb uns obstacles que cal adreçar. En primer lloc, el professorat necessita aprendre a ensenyar davant la imprevisibilitat que suposa aquest tipus d'ensenyament. La imprevisibilitat ve per la impossibilitat de preveure a l'avança les respostes dels·les alumnes, perquè simplement no existeix una única resposta vàlida. I la imprevisibilitat que implica els possibles conflictes que poden sorgir, especialment, quan es tracten qüestions que són controvertides i sensibles, que provoquen unes reaccions emocionals que poden, fàcilment, pujar el to.

Un segon obstacle és el problema d'haver de seguir obligatòriament la programació validada per l'escola i el ministeri, ja que redueix, o simplement anul·la, el dret de llibertat de càtedra del professorat, reconegut per l'article 11 de la Llei qualificada d'educació de 1993.

Un tercer obstacle és la pretensió de neutralitat del professorat, que impedeix que el professorat participi en el diàleg democràtic sobre les qüestions, com un actor social més, sota la justificació que es podria caure en influenciar el pensament de l'alumnat. Fet que és contradictori en la presa de posició necessària del professorat per educar en els valors de la democràcia, en la pluralitat de perspectives i de visions del món, que és constitutiu de la democràcia mateixa.

Un quart obstacle és la manca de temps que disposa el professorat per fer un ensenyament competencial i basat en qüestions. Aquesta manca de temps repercuteix directament en l'ensenyament dels sabers i la seva integració, ja que cal reduir les oportunitats d'exercitació d'aquests sabers i de les competències en diferents situacions d'aprenentatge i contextos. I, fins i tot, provoca l'eliminació de fases importants de la seqüència didàctica, com pot ser la recerca de solucions als problemes socials i polítics. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives a un aprenentatge realment competencial, ja que no es poden desenvolupar competències sense integrar sabers i sense mobilitzar-los i transferir-los en diferents situacions.

I, finalment, un cinquè obstacle, conseqüència de l'anterior, és la manca de sabers bàsics que demostra l'alumnat, que provoca un retorn a pràctiques d'ensenyament tradicional. És a dir, es fan servir estratègies d'ensenyament i aprenentatge, centrades

en la repetició d'exercicis, en detriment a ensenyar a pensar críticament sobre les qüestions socials i polítiques.

CAPÍTOL 8. DESENVOLUPAR UN PENSAMENT CRÍTIC I INDEPENDENT

Introducció

L'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana s'orienta, principalment, a desenvolupar el pensament crític de l'alumnat. El professorat de ciències socials concep l'ensenyament del pensament crític com aprendre a pensar per un mateix, a disposar d'una opinió crítica i argumentada sobre qüestions que posen problema en la societat, i sobre els esdeveniments que passen avui dia. Conjuntament amb la competència de respectar els altres, la competència de pensar críticament és, per al professorat, una competència troncal i fonamental per a l'exercici d'una ciutadania democràtica. Concretament, el professorat creu que:

- a) Pensar críticament és la finalitat educativa principal de l'educació per una ciutadania democràtica a l'Escola Andorrana.
- b) Ensenyar a opinar i a argumentar sobre qüestions socials i polítiques és fonamental per pensar críticament.
- c) Aprendre a pensar críticament és la via per a desenvolupar un pensament personal propi o independent.
- d) Avaluar el pensament crític de l'alumnat és un dels objectes principals de l'avaluació.

A continuació es presenten els resultats de cadascun d'aquests temes.

EL PENSAMENT CRÍTIC COM LA FINALITAT I COMPETÈNCIA FONAMENTAL DE L'EDUCACIÓ PER UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

La finalitat de l'àrea de ciències humanes i socials, o de socials, com l'anomena el professorat, és educar en el pensament crític. Per a la Clara, l'ensenyament de les ciències socials a la segona ensenyança s'orienta a que l'alumnat sàpiga pensar. Pel professorat, un bon ensenyament de ciències socials és aquell ensenyament que fa pensar i ser crític a l'alumnat. Pensar i ser crític són la finalitat de l'ensenyament i de

l'aprenentatge de les ciències humanes i socials. Per ella, saber pensar, es defineix com un pensar de manera raonada i argumentada. Un pensament argumentat no consisteix simplement en saber explicar un esdeveniment i en descriure'l, utilitzant una quantitat determinada de paraules, sinó que l'alumnat demostrï disposar d'una opinió argumentada sobre aquest esdeveniment. És a dir, formar-se un judici propi.

Aquest pensament és corroborat per la Maria. Ella coincideix en pensar que l'alumnat arribi a tenir un pensament i una opinió argumentada és l'objectiu al llarg de tota la segona ensenyança per la Maria, tot i que per ella aquest aprenentatge es fa més evident al quart curs. Segons la Clara, les programacions de tercer i de quart curs estan orientades i concebudes a desenvolupar el pensament crític dels·les alumnes, on es proposen activitats més competencials per exercir aquest pensament crític.

Una altra qüestió és quina presència té el pensament crític en l'ensenyament, segons el moment, l'activitat d'ensenyament, el semestre o el curs. Segons el moment i l'espai d'aprenentatge, el pensament crític pren una forma particular. Segons la unitat didàctica, aquest és més o menys explícit. Segons el curs, aquest es tractarà d'una manera més o menys crítica, o analítica, o fins i tot, creativa. El que és evident és que com més s'avança en la segona ensenyança, la seva planificació es fa cada vegada més explícita i present.

Una altra qüestió són les diverses formes que pot presentar el pensament crític en l'ensenyament. El professorat l'expressa en denominacions molt diverses: pensar, opinar, interpretar, comparar, valorar, jutjar, etc. Aquestes accions demanen d'aplicar un pensament crític. El pensament crític és, segons la Clara, la base de totes les competències de ciutadania democràtica, especialment de competències com el respecte i la tolerància. Per a ella, les competències més importants de ciutadania són el pensament crític i la comprensió crítica del món.

La competència de pensament crític és la competència principal de totes les competències de ciutadania democràtica. El professorat afirma que ensenya pensament crític, encara que no estigui explícitament planificada en la unitat de programació. És l'objecte d'ensenyament central. És una finalitat de l'àrea, un objectiu, una competència, un contingut, un resultat esperat. És tot això i cadascun d'aquests elements. Per això, el pensament crític no pot ser considerat només un element curricular, perquè no només ho és, és més que un element curricular. Per aquest

motiu, encara que no aparegui integrada en la programació, el professorat sempre la té present. Aquesta idea reforça la conclusió que el pensament crític és una finalitat educativa, a més de competència.

La Clara creu que sense un ensenyament intencional sobre el pensament crític, l'alumnat no el desenvoluparia. Així que per a ella és molt important ensenyar-lo en totes les classes, en tots els grups i en tots els·les alumnes, encara que sigui complicat fer-hi classe. Per poder ensenyar un pensament crític és primordial que el professorat de ciències socials adopti ell mateix un esperit crític i una valoració crítica en el seu ensenyament, que pugui servir com un model per aprendre a pensar críticament.

ENSENYAR A OPINAR I ARGUMENTAR SOBRE QÜESTIONS

Opinar per pensar críticament i canviar d'opinió

Ensenyar a pensar críticament s'inicia per fer opinar els·les alumnes sobre els temes que es tracten, els continguts que s'ensenyen i les activitats que es proposen. Per l'Adrià la funció del professorat és fer participar tots els·les alumnes, que se sentin els protagonistes del procés d'ensenyament i aprenentatge, i que puguin opinar sobre tot el que planteja el professor com a activitats. El professorat valora i encoratja l'alumnat a donar opinions sobre esdeveniments de l'entorn o globals, que siguin argumentades i fonamentades.

Les professores, com la Victòria, la Maria o la Clara, demanen l'opinió constantment sobre tots els continguts que ensenyen també. Tanmateix la Victòria identifica que l'alumnat té moltes dificultats a implicar-se i formar-se una opinió i una posició sobre temes o qüestions que no els interessin o que no els implica emocionalment, que n'hi han pensat o que no consideren que siguin problemes, com per exemple els temes relacionats amb l'estudi de la població.

La Victòria reconeix que no és senzill donar la pròpia opinió. Per poder-ho fer cal formar-se una opinió a partir de la reflexió sobre un tema, i tenir la capacitat i el coratge d'obrir-se davant dels altres i expressar el que un pensa. Per a ella, és una manera de despullar-se davant dels altres, obrir-se, dir el que penses i mostrar com ets. I pensa que això no és fàcil per a alguns·es alumnes. Per aquest motiu, el recurs de

fer-ho en grup és una estratègia que ho pot facilitar. A més, els·les alumnes se n'adonen que les pròpies opinions són més completes quan s'ajunten les opinions individuals amb les dels altres membres d'un grup, per exemple, utilitzant l'estructura cooperativa 1-2-4.

Pel professorat de ciències socials, ensenyar i aprendre a pensar críticament significa opinar sobre una qüestió. Des del primer curs, el professorat motiva constantment els·les alumnes a tenir una opinió pròpia argumentada, sigui quina sigui aquesta opinió, per diferent que sigui de la resta. A més, es valora com a positives i vàlides totes aquelles opinions i respostes dels·les alumnes si són coherents amb el que diuen i estan ben argumentades.

Afavorir un clima d'aula segur i respectuós és fonamental perquè els·les alumnes puguin expressar la pròpia veu i les pròpies opinions. Per tal que se sentit respectats, el professorat valora i atribueix molta importància a tot el que pensa l'alumnat, així es respecten entre ells, s'escolten i tenen en consideració a totes les veus. Es crea així un clima ideal, segons la Clara, per formar un pensament crític i independent.

La Victòria ensenya a pensar en el sentit que les respostes que donin els·les alumnes siguin coherents i ben argumentades, sigui quin sigui el posicionament que adopti cada alumne. El fet de demanar constantment l'opinió als alumnes en tot el que s'ensenya o es parla a classe és una constant, que professores i responsables de l'escola creuen que és una de les característiques de l'ensenyament a l'Escola Andorrana. Sembla ser una pràctica molt arrelada i s'insisteix molt en donar una visió crítica a l'alumnat sobre una qüestió social per desenvolupar el seu pensament crític, entenent-lo com un pensament argumentat. Aquest desenvolupament del pensament de l'alumnat no es concep des d'una perspectiva quantitativa, de donar una quantitat determinada d'arguments i expressar-los amb més paraules o escriure més paràgrafs escrits. En qualsevol cas, es fa fonamentalment oral. Després, sovint, el professorat demana l'alumnat d'escriure els arguments a la llibreta, però sovint aquests moments de pas a l'escrit són al final de la classe, quan queden pocs minuts per acabar-la, fet que fa que els·les alumnes ho fan precipitadament a corre-cuita, sense disposar del temps suficient per fer una elaboració adequada dels arguments.

Aquest ensenyament de formar-se una opinió i un pensament propi es fa a partir de notícies, fonamentalment, i demanant constantment l'opinió als alumnes sobre

esdeveniments actuals. El Pere comparteix notícies quotidianes amb l'alumnat, a través de l'aplicació "Showbie" que utilitza com a canal de comunicació amb els·les alumnes, totes aquelles notícies que creu que poden ajudar l'alumnat a formar-se un pensament crític i els demana quina és la seva opinió de manera voluntària en el fòrum de l'aplicació. Són voluntàries perquè no són temàtiques que formen part del temari ni de la seqüència didàctica, ja que les programacions són més temàtiques que no pas problemàtiques sobre qüestions actuals.

La Clara no denega mai a l'alumnat expressar la pròpia opinió si aquesta és respectuosa i adequada. Fins i tot, ella permet que els·les alumnes que es declaren obertament racistes puguin expressar la seva veu i opinió. Per ella aquesta llibertat d'expressió és fonamental. De fet, és l'única professora que esmenta la llibertat d'expressió. Però, motivar l'alumnat a expressar constantment la pròpia opinió sobre les qüestions que s'estudien i sobre les activitats que es proposen, correspon realment a un ensenyament intencionat i una pràctica d'exercici de la llibertat d'expressió? Si es considera aquest ensenyament un ensenyament sobre la llibertat d'expressió política, no sembla ser el cas a la llum de l'anàlisi de les programacions didàctiques.

Ara bé, quan l'alumnat expressa opinions obertament racistes, la Clara també s'expressa de manera contrària a aquestes opinions. Per a ella la llibertat d'expressió és fonamental per crear un clima propici a l'ensenyament del pensament crític. Així contrarestar opinions que van en contra de la democràcia i dels drets humans, cal permetre que apareguin, que l'alumnat els pugui expressar lliurement, i llavors ensenyar l'alumnat a construir un contrarrelat sobre un possible relat d'odi o sobre idees antidemocràtiques o en contra dels drets humans.

En efecte, ensenyar a expressar les pròpies idees sobre una qüestió demana posar èmfasi i tenir cura que aquestes es facin de manera argumentada. Aquesta condició es té en molta consideració des del primer curs de la segona ensenyança. Lògicament, en els primers cursos, les argumentacions dels·les alumnes són poc, o gens, elaborades. Ensenyar a argumentar és ensenyar a desenvolupar aquestes argumentacions a partir de l'establiment de relacions amb altres idees i coneixements, establint analogies, per exemple, i també en un sentit contrari per marcar diferències respecte a altres idees que poden ser contràries. D'aquí la importància de conjugar l'ensenyament de l'argumentació amb l'ensenyament de les perspectives polítiques, filosòfiques, sociològiques, etc., per tal d'enriquir la pròpia opinió amb altres idees pròpies de les

perspectives a les quals un vol adoptar. Tanmateix, aquesta relació i ensenyament de les diverses perspectives polítiques, filosòfiques, sociològiques, per exemple, no ho he observat en cap sessió ni està present en les programacions d'aula.

La intenció de la Clara a l'hora de treballar temes controvertits és que l'alumnat expressi les seves opinions sobre qüestions controvertides presents a Andorra, així com sobre problemes globals i del planeta. El fet de demanar l'opinió a l'alumnat, s'està demanant de que es posicionin en relació amb una situació i una qüestió que no té una única resposta.

En aquest sentit, la Laura sempre demana l'alumnat que posi en dubte tot allò que escolta, no es cregui tot el que es diu o es llegeix d'un text (als alumnes de quart, especialment), ni tampoc del professorat! Per a ella, cal posar-ho tot en dubte i reflexionar-hi abans de creure's res i de formar-se una opinió. El dubtar és un primer pas. Després el professorat demana de valorar la validesa de les opinions que ha escoltat o de les afirmacions que ha llegit, encara que siguin minoritàries i es pugui pensar que no són vàlides perquè no són l'opinió de la majoria. En aquest punt, la Victòria observa l'efecte contrari que té el plantejar una democràcia representativa on guanya la posició de la majoria i es descarten les veus minoritàries, l'alumnat no valora les veus de les minories encara que aquestes siguin vàlides i diguin coses interessants. Ella demana tenir en molta consideració el pensament de les minories, valorar-les i decidir si són vàlides o no. Així, és una manera que l'alumnat no es deixi endur ràpidament i sense reflexió per tot allò que diuen els líders, siguin els líders del grup classe, de l'escola, o de qualsevol altra organització, també la de l'Estat. Es dona validesa a les raons perquè són majoritàries, però no per pensar que les minoritàries no són vàlides, cosa que seria antidemocràtic. No validar el pensament de la minoria seria com no valorar ni validar les veus diferents, discordants, etc..

D'aquesta manera, si en aquest procés de valoració i reflexió de totes les veus, un-a alumne-a o el grup canvia d'opinió gràcies a un procés de deliberació, per a la Victòria s'hauria arribat a complir un resultat òptim. Sembla mostrar que canviar opinions és canviar de mentalitat.

La Laura posa en dubte l'eficàcia de l'ensenyament del pensament crític cada vegada que escolta comentaris forts d'alguns alumnes i reconeix que és molt complicat ensenyar perquè l'alumne canviï la seva mentalitat, i que la mateixa estratègia

didàctica funcioni per a tots els·les alumnes. I no sap dir què caldria canviar o introduir de nou perquè l'ensenyament sigui més eficaç. Es consola dient que ella ha fet el millor que ha pogut i que el seu alumnat ha fet el que s'esperava que havia de fer.

Construir arguments per debatre sobre una qüestió

L'ensenyament de la ciutadania democràtica a partir de qüestions, sovint controvertides, es fa principalment a partir d'un debat, on l'alumnat prepara arguments a favor i en contra de la qüestió. Aquesta cerca d'arguments es basa en què l'alumnat busqui arguments a favor i en contra. Habitualment, la font principal és la premsa i documents disponibles a Internet.

En el procés de recerca d'arguments, l'alumnat reflexiona sobre el tema, estableix un diàleg amb els companys sobre aquest tema, escolten què diu cadascú, construeixen els arguments, individualment primer i en grup després, consensuant els aspectes amb els quals hi estan d'acord. Al final de la cerca, l'alumnat prepara un text d'introducció i, a continuació, una llista d'arguments i contraarguments. El més difícil per als·les alumnes és preparar els contraarguments, perquè implica anticipar, en la preparació dels arguments, què dirà l'altre grup. Així, al llarg d'aquest procés l'alumnat arriba no només conèixer el tema o qüestió a debatre, sinó que es pot arribar a aprofundir-hi, per ser capaç d'intercanviar al llarg del debat i poder plantejar possibles solucions al problema o a la qüestió plantejada.

Una altra estratègia que s'utilitza per ensenyar a construir els propis arguments és contraposar opinions contràries sobre una qüestió, amb l'objectiu que l'alumnat compregui les visions diferents que existeixen sobre els problemes socials, polítics i ètics. A l'hora de manifestar el pensament crític, es tracta, segons el Pere, de contrastar dues posicions, opinions o enunciats contraposats, com a mínim n'hi ha d'haver dos.

Aprendre ciutadania democràtica a partir de qüestions controvertides interesses l'alumnat perquè aquestes tracten temes que no es treballen habitualment a l'aula de ciències socials, ni tampoc per a aprendre a argumentar sobre aquests. Aquest exercici d'argumentar sobre aquestes qüestions els ha agradat i engrescat perquè els ha permès d'aprofundir en aquests temes i, d'aquesta manera, no només conèixer-los millor sinó també comprendre perquè passen.

Segons els·les alumnes, la formació d'arguments és un exercici senzill quan es tracta de localitzar-los en el text facilitat pel professor. Però, quan els textos que utilitzen els·les alumnes no presenten arguments de manera evident provoca que l'alumnat expressi els seus propis pensaments sobre la qüestió que es treballa. *"(...) no teníem una base d'on partir. Era allà on podríem expressar-nos de la nostra manera de pensar i no guiar-nos del que deia el text"* (Alumnat, GF1, 10:15-10:33).

Davant la pregunta de si és el mateix donar l'opinió que donar un argument, l'alumnat respon que:

- *"donar un argument és com dir el perquè i dir una opinió és dir una idea que tens.*

- *sí que un es justifica i l'altre no.*

- *l'altre pots expressar-te com et sents"* (Alumnat, GF1, 10:40-10:54).

L'aprenentatge de l'argumentació no és exclusiu de l'ensenyament de les ciències socials, *"a vegades ho fem a català"* (Alumnat, GF1, 10:34-10:38). Segurament per aquest motiu l'alumnat afirma que no van trobar difícil l'exercici de formar arguments.

Tanmateix, Després de tractar qüestions polítiques i socials i de donar arguments a aquestes en el primer curs de segona ensenyança, la Laura observa que l'alumnat es queda molt en la superfície i que tenen moltes dificultats a fer una reflexió profunda. Al contrari, l'alumnat tendeix a reproduir el que llegeix o escolta (Laura, E2, 20:30-20:33).

Cooperar per aprendre a pensar críticament conjuntament

La Victòria creu que seria un avenç que un·a alumne·a consideri i adopti les opinions diferents a la pròpia a l'hora de prendre decisions i construir arguments en grup. Per a ella, argumentar és un exercici difícil, tant per a l'alumnat com també per als adults. Construir arguments conjuntament de manera cooperativa agrada l'alumnat i és més eficaç per construir arguments. Quan els·les alumnes treballen els arguments en grup, després troben més fàcil de defensar-los, ja que els arguments són compartits i se senten recolzats pel grup i comparteixen les pròpies idees i opinions

amb menys vergonya. A més, poden arribar més fàcilment a pensar alternatives a una situació que no pas de manera individual.

Ara bé, la construcció d'arguments en grup, la presa de decisions i el consens sembla que no s'ensenya de manera sistemàtica. Simplement s'organitza la dinàmica de funcionament del grup cooperatiu, es dona una pauta de com procedir a l'hora de prendre decisions i es deixa que passi de manera natural.

Tanmateix, la dinàmica grupal exerceix una forta influència en el pensament dels·les alumnes, on la pressió que senten pel grup és molt forta en l'etapa adolescent. En aquest sentit, els·les alumnes també es deixen endur pel que pensa el grup o els líders del grup, i acaben decidint el que pensen i el que fan a partir de les decisions dels altres, actuant així com una massa. La relació de l'alumnat respecte al grup és una relació marcada per la forta influència dels líders. Segons la Victòria, els·les alumnes pensen i actuen en massa, igual com la societat, que també funciona, segons ella, com si fóssim una massa. I el fet d'estar en una situació de massa provoca que els·les alumnes prenguin decisions a partir de les decisions dels altres membres del grup. Aquesta situació pot suposar una trava perquè l'alumnat s'atreveixi a pensar diferent, ja que pensar diferent pot ser un desafiament respecte als líders del grup.

L'aprenentatge cooperatiu és una forma d'aprenentatge de la ciutadania, segons el professorat, perquè es tracta d'aprendre a interrelacionar-se els uns amb els altres i es treballa conjuntament ajudant-se mútuament. La cooperació i el treball en equip s'ensenya insistentment com una forma d'aprendre a formar part d'una comunitat, la classe. L'aprenentatge cooperatiu, que segons el Pere ha esdevingut la metodologia central del sistema d'ensenyament a l'Escola Andorrana des de la reforma educativa per a totes les àrees d'aprenentatge, no només per a ciències humanes i socials. Aquesta generalització a totes les àrees respon a que l'aprenentatge cooperatiu aporta, segons la reforma educativa, un valor afegit a l'aprenentatge individual, ja que l'alumnat treballa molts més aprenentatges que els d'una matèria determinada.

El treball cooperatiu fa sentir a cadascun dels·les alumnes com una persona important i necessària pel grup, degut a que cadascú assumeix un rol, que decideixen entre els membres del grup i va canviant de manera rotativa entre ells fins que tothom ha assumit almenys alguna vegada cada rol. Així es fomenta el compromís individual respecte al grup. Ara bé, el fet que tothom hagi d'assumir diferents rols també és una

font de conflicte, quan l'alumne ha d'assumir un rol que no correspon a una de les seves habilitats o a un interès per a l'alumne, ja que pot suposar un impacte negatiu per al desenvolupament del treball i això pot incidir negativament en l'avaluació de tots els membres del grup. *"O també que si hi ha un que treballa en un grup i els altres no, avaluen el grup. I clar si ets tu l'únic que treballa, és més difícil fer-ho, el teu treball serà pitjor només perquè els altres no t'han ajudat"* (Alumnat, GF2, 18:50-19:12).

El fet que es donen moltes situacions d'aprenentatge cooperatiu, quasi totes les activitats escolars es basen en un aprenentatge cooperatiu des de la reforma, les situacions de conflictivitat són constants. En aquestes situacions de conflicte, arribar a consensos en el treball cooperatiu es fa difícil, segons el Pere. Tot això provoca que l'alumnat tingui moltes dificultats per cooperar i acabi per no li agradar-li, o manifestar rebuig a l'hora de treballar en equip i cooperativament, perquè els genera conflictes entre ells i tenen dificultats per gestionar els conflictes entre ells. Però al mateix temps, em va sorprendre la dinàmica que vaig observar en què tres alumnes van sortir de l'aula per parlar entre ells, sense el professor, sobre el conflicte o desacord que tenien, i van tornar a l'aula per continuar l'activitat quan van arribar a un acord i el van resoldre, després d'uns cinc minuts aproximadament.

Un dels beneficis de l'aprenentatge cooperatiu és que és una forma d'aprendre a col·laborar, ser participatiu, i aprendre a formar part d'una comunitat. I així poder-ho ser posteriorment en societat. Les situacions d'aprenentatge cooperatiu són contextos que busquen precisament aprendre conjuntament a partir de la interacció entre els membres del grup, i és en aquest context on es donen interaccions mancades de respecte (que són constants, segons el Pere), cridant-se, enfadant-se i també plorant. L'alumnat *"moltes vegades comença jugant, però s'acaba malament s'acaben enfadant a més estan en una edat que emocionalment estan molt inestables, les emocions estan alteradíssimes, al matí pots començar rient i acabes plorant"* (Pere, E1, 7:40-7:55).

Tot i això, el Pere creu que és important donar oportunitats per treballar en equip per ajudar l'alumnat a treballar conjuntament amb els altres. I tot i que l'alumnat ha après ràpidament els noms de les estructures cooperatives i el seu funcionament, mostren encara dificultats a treballar en equip. El Pere indica que els espais de tutoria i de situació global són espais que permeten un treball més de grup i cooperatiu, per la disponibilitat horària.

Segons la Clara, és important reservar el treball cooperatiu només quan es proposa una dinàmica de grup perquè aquest sigui adequat. En canvi considera que és contraproductiu si es fa sempre. I el fet que la reforma educativa hagi obligat a utilitzar aquesta metodologia amb molta freqüència, de manera “massiva”, perquè era una obligació marcada per instrucció administrativa, ha estat molt problemàtica segons la Clara. El rebuig de l’alumnat a treballar sempre de manera cooperativa va dur al professorat a haver de justificar els beneficis del treball cooperatiu davant les queixes d’alumnes. Cosa que posava el professorat en una situació d’haver de defensar una política educativa, enlloc de seleccionar la metodologia o estratègia didàctica més adequada a l’hora d’ensenyar.

Una de les possibles raons a les dificultats del professorat a ensenyar i ajudar l’alumnat a treballar conjuntament entre ells i cooperar, és que el mateix professorat no s’ha format ni s’ha educat treballant en equip, diu el Pere. Això els demana formar-se per ensenyar d’una altra manera.

Dialogar o disputar i barallar-se

Els-les alumnes de primer confonen, segons el Pere, el fet de ser crític amb ser directe, ser franc i no tenir filtre; els-les alumnes relacionen el ser crítics amb la destrucció de l’altre, en no ser gens assertiu. I demana a l’alumnat que primer cal ser crítics amb un mateix, abans que ser crític amb els altres (Pere, E1, 41:40).

“Ells (els-les alumnes) la crítica l’entenen de seguida, eh com, a més t’ho diuen de seguida i et diuen sóc molt crític, no, no, diuen: sóc molt franc. Confonen la franquesa amb no tenir filtre, amb... és que sóc molt directe, i això ho confonen amb no ser gens assertiu. I la crítica la confonen amb la destrucció. Siguem crítics, però per ser crítics, primer hem de conèixer el que hi ha” (Pere, E, 41:13-41:41).

La Laura escolta sovint comentaris al pati o als passadissos totalment contraris al que se’ls ensenya i que se suposa que ja han après. Ella pensa que ser políticament incorrecte i diferent a la norma social potser és una qüestió natural dels joves.

“Potser és una cosa de joventut. Ara vaig a ser diferent, i vaig a ser políticament incorrecte, vaig a ser racista. Alguns et diuen jo sóc súper racista” (Laura, E, 26:49-27:03).

A l'alumnat li agradaria fer activitats sobre qüestions controvertides en altres àrees també, perquè "és una altra manera de pensar lo que està passant en el món" (Alumnat, GF2, 20:55-20:58). Aquestes activitats els han permès "*a conscienciar del que està a fora, no estar sempre en baralles i això. Ens conscienciem que no tot és baralles i baralles, que també pot ser discurs i parlar amb la gent*" (Alumnat, GF2, 12:15-12:36). Aquest és el mateix nen que deia que no fa res perquè li dona "*fluixera*", però no sabia o volia dir el perquè davant dels altres. Aquesta dinàmica de parlar entre ells per resoldre les discussions i conflictes que tenen entre ells només ho fan a tutoria, on "*intensem arreglar les coses parlant*" (Alumnat, GF2, 12:48-12:51). En efecte, el treball cooperatiu genera lluites i baralles entre l'alumnat, que intenten arreglant-ho parlant però diuen que parlant és impossible implicar els nens a cooperar i participar en l'activitat.

L'alumnat pensa que ajudar els companys que no volen cooperar i treballar conjuntament per fer l'activitat no és la solució perquè no volen ser ajudats. Ajudar-los significa a la pràctica fer la feina per ells. A més, el problema és que s'avalua el grup i si al final un·a alumne·a està sol treballant, en surt perjudicat.

S'acorden normes, que fins i tot són signades per tots els·les alumnes, però després no es compleixen. Quan no es compleixen es fan fulls d'incidència i quan s'acumulen molts fulls d'incidència es procedeix a expulsar els·les alumnes del centre per un dia o més. Hi ha hagut moltes expulsions, però tampoc ha solucionat el problema. Els·les alumnes creuen que potser el problema és que els seus pares, en el fons, els hi permeten i no els diuen res, i això els fa pensar que el comportament d'aquests alumnes és fruit de l'educació que han rebut dels seus pares, que en el fons els pares són iguals que els fills. La situació és tan crítica que pensen que l'única solució és separar-los en una classe tots junts, i així no molestaran a la resta, però resulta que són la meitat de la classe.

Contraargumentar és posar-se en la ment dels altres

L'alumnat defineix la contraargumentació com un exercici d'intentar posar-se en la ment dels personatges, és a dir, que implica una pràctica d'empatia. És com "*posar-nos en la ment dels altres per veure què pensen de la nostra opinió*" (Alumnat, GF1, 1:56-2:00). És a dir, es tracta d'imaginar com pensa una persona diferent a mi, imaginar pensaments i perspectives diferents. Aquest exercici d'imaginació i de pensar

hipòtesis correspondria a una vessant creativa i estètica de l'ECD per imaginar formes de vida diferents i alternatives.

Però l'exercici d'intentar pensar contraarguments sobre qüestions controvertides pot incomodar-los, pel fet d'expressar una opinió que no és la seva. Per aquest motiu, l'exercici d'haver de donar arguments en contra de la immigració, per exemple, "*et pot fer veure com un racista. No queda bé*" (Alumnat, GF1, 2:05-2:14). Aquesta relació entre la pròpia opinió, el propi posicionament sobre una qüestió, l'alumnat la vincula amb la imatge pública que donen i amb la pròpia identitat. Sembla que forçar les respostes dels·les alumnes els fa reproduir tòpics i estereotips.

Un altre efecte de la contraargumentació és el no saber què dir, perquè els arguments en contra no apareixen en els textos donats. "*Nosaltres que feiem el genocidi, vam intentar com ficar-nos en la ment, per exemple, de Hitler per veure si hi havia algo per fer això. (...) No vam trobar molt*" (Alumnat, GF1, 7:42-7:53 i 7:55-7:56). Davant el no saber què dir, l'alumnat diu que ha hagut d'inventar-se les respostes, una de les quals era la de posar murs per evitar els genocidis, per exemple (Alumnat, GF1, 2:26-2:38).

Davant el fet de no haver aconseguit generar un contraargument, l'alumnat va procedir a pensar en les possibles conseqüències dels actes o dels fets. "*Quan van exterminar el 90 per cent dels jueus d'Europa, vam dir que hi hauria menys despeses*" (Alumnat, GF1, 7:56-8:06). En aquest cas, és necessari vincular aquesta resposta de l'alumnat amb les possibles conseqüències i, així, amb una perspectiva ètica.

Els debats són activitats on s'ensenya a contraargumentar a partir de treballar les visions i perspectives contràries sobre un problema. Els debats poden ser en forma de concursos o lliga de debat o no. Però als alumnes, diu el Pere, els motiva més que sigui en forma de concurs, per la competició i la possibilitat de guanyar. Quan es tracta d'un concurs, els·les alumnes no saben si els toca defensar un tema o un altre, no fins al mateix dia del debat. Llavors els grups es distribueixen en la posició a favor o en contra.

Les competicions de debat també es fan per parelles sobre temes seleccionats pel professor. El debat s'inicia amb una introducció per part de cada parella. A qui li toca obrir el debat, l'altre li toca tancar-lo. S'acostumen a organitzar en els espais de situació global perquè es disposa de més temps. La Laura proposa de fer competicions de debat entre escoles dels diferents sistemes per equips, com es fa a batxillerat.

Ara bé, els debats també sorgeixen de manera espontània. No tots segueixen el mateix procés que se segueix quan es fa una competició de debat. Per la Clara, l'establiment de les normes pròpies del debat és una qüestió eminentment d'educació per a la ciutadania democràtica (Clara, E1, 28:00).

La Clara considera que el debat és una bona activitat per aprendre a pensar críticament. La Laura pensa que estimula el pensament de l'alumnat, especialment quan s'indigna pel tema o qüestió que es tracta. Per a ella, la indignació és un motor per pensar críticament, per buscar arguments, per construir-los i per defensar-los. A més, permet aprofundir sobre un tema, practicar l'escolta activa i el treball en equip.

El professorat incita l'alumnat amb situacions reals indignants per provocar la seva reacció i opinions, el pensament propi, la presa de posició personal, i la deliberació d'una qüestió problemàtica. Tanmateix cap professor esmenta la deliberació en les seves respostes, tot i això és el que es practica en el debat.

APRENDRE A PENSAR CRÍTICAMENT PER DESENVOLUPAR UN PENSAMENT INDEPENDENT

Pensament crític com un pensament independent

Pensar i actuar en massa és precisament el contrari que pretén l'ensenyament i l'aprenentatge d'un pensament crític, orientat a desenvolupar un pensament independent. Aprendre a pensar críticament de forma personal i independent és una condició necessària per ser un ciutadà democràtic competent.

"Jo penso que si jo no ensenyo a pensar de forma crítica a un nen és molt difícil que ell pugui desenvolupar... pugui ser un ciutadà democràtic competent. Perquè si (l'alumne) no és capaç de veure què passa, què no passa, decidir, pensar per ell mateix què és lo millor i què no és lo millor, doncs jo crec, que no està sent competent" (Clara, E1, 9:25-9:59).

Per a la Maria, el desenvolupament d'un pensament independent passa per situar-se i portar la contrària a tot el que diu l'autoritat, sigui aquesta autoritat el professorat o la família. Lògicament, aquest és un procés que va lligat amb el desenvolupament i la maduració dels·les alumnes, que es fa de manera més clara quan l'alumnat està al quart curs. A quart és quan els·les alumnes prenen consciència,

segons la Maria, que han de donar la pròpia opinió sobre els temes i insistint-los que han de ser capaços de tenir una mirada crítica sobre el món, i així acaben demostrant que tenen una opinió pròpia.

El resultat que espera aconseguir el professorat a finals de la segona ensenyança és que l'alumnat tingui una opinió pròpia, és a dir, que demostrin que pensen autònomament. Per tant, s'espera que els-les alumnes donin la pròpia opinió, sense reproduir l'opinió d'altres persones. El professorat insisteix que no hi ha una resposta correcta, sinó la seva pròpia resposta a un problema o problemàtica, i que han d'observar i pensar críticament per ser una persona, un ciutadà.

Per a la Victòria, l'ideal seria que arribessin a comprendre les diferents visions sobre el món que poden tenir els altres el que permet l'alumnat conèixer què pensen els companys. Per tant, per a ella en les edats de segona ensenyança la influència del grup és molt forta, aprendre a tenir un pensament propi és una necessitat fonamental pels-les alumnes que cal fomentar i potenciar. El pensament independent es caracteritza, per a ella, per un pensar lliure de les influències dels líders del grup classe, o del grup d'amics. En aquest sentit, per aprendre un pensament independent cal, segons ella, donar valor i escoltar totes les veus, especialment aquelles que són minoritàries i divergents. En aquest sentit, una de les finalitats de l'educació per a la ciutadania, segons ella, és poder canviar la pròpia opinió gràcies a una deliberació amb altres persones i amb altres perspectives sobre una qüestió.

Pel professorat de ciències socials, saber pensar implica disposar d'un pensament propi i independent respecte al pensament de la majoria o del grup sobre els esdeveniments que passen a Andorra i al món. Per la Victòria, aprendre a pensar de manera independent requereix que l'alumnat expressi la pròpia opinió sobre els esdeveniments actuals que passen a Andorra i al món, sigui quina sigui l'opinió que poden arribar a tenir o a pensar. Ara bé, els esdeveniments no són qüestions problemàtiques. Són notícies que apareixen als diaris. Es tracta de pensar críticament fets que passen al món, com poden ser successos, decisions polítiques, projectes polítics, manifestacions, oposició a mesures i decisions del Govern, etc. Però no és el mateix pensar esdeveniments que pensar qüestions problemàtiques. Les qüestions i els problemes polítics i socials són aquelles qüestions de fons que els projectes, les decisions polítiques, els acords, tractats, etc., pretenen adreçar, donar una resposta, canviar i solucionar.

La Victòria observa que de la totalitat del grup classe només hi ha una minoria amb un sentit crític molt desenvolupat, que entenen la situació al moment, que són capaços de valorar-la, que tenen un pensament més empàtic i que són conscients de les desigualtats que existeixen al món.

Avaluar el pensament crític i independent en el procés o en proves competencials

A l'hora d'avaluar el pensament crític i independent de l'alumnat, el model d'avaluació demana que l'avaluació final d'aquestes competències sigui a partir d'una prova competencial al final de cada UT. Aquesta és tota una novetat en una escola on no existien formalment exàmens, abans de la reforma.

En aquesta prova competencial, la Maria explica que, a quart curs, planteja una prova on l'alumnat ha de donar la pròpia opinió sobre un tema o una qüestió, exposant els propis arguments i raonaments. O una altra versió de prova consisteix en donar dues versions oposades sobre una qüestió i l'alumne ha de posicionar-se en una de les versions mostrant que entén els arguments, o decidint quina d'un tema el convenç més a l'examen. No s'accepta una resposta amb un sí o no, cal justificar el perquè i les raons que fonamenten la pròpia posició. Una altra versió consisteix en que l'alumnat busca els arguments que recolzen una versió o haver de construir la pròpia opinió sobre un tema a l'examen.

Una altra tipus d'examen consisteix en defensar una idea contrària per demostrar el propi pensament crític en una prova competencial, per exemple, la Clara demana de defensar els feixismes, no que els critiquin, ja que pensa que això seria massa senzill. I creu que ficar-se al lloc d'una altra persona per defensar una idea o visió que és contrària al que pensa l'alumnat, és una tasca que és més reptadora. Per aquest motiu, ella prefereix no donar la seva pròpia opinió al llarg del procés d'aprenentatge, perquè pensa que frena a que l'alumnat busqui i es construeixi la seva pròpia i que al final a l'examen els·les alumnes donarien l'opinió de la professora, enlloc de donar i defensar la pròpia.

La Maria avalua el pensament crític i independent de l'alumnat demanant-los de prendre una posició davant de perspectives diferents i contràries.

“L’examen és: decideix tu quina és la teva versió, que et convenç més, busca els arguments que la recolzin aquesta versió o crea’n una altra, però entenent tot l’argumentari que se t’està donant. Trencant la font d’informació única. No tant busca diferents fonts sobre la definició de democràcia, sinó contraposant opinions que són contràries les unes de les altres” (Maria, E1, 13:00-13:16).

Ara bé, el professorat afirma que durant el procés d’aprenentatge observa i recull les informacions sobre els assoliments de l’alumnat i pot valorar el procés que ha seguit cada alumne-a i fins a on ha arribat (Pere, C2, 3:40-3:49). I atribueix més valor a observar les demostracions de les competències de l’alumnat al llarg del procés, que no pas a focalitzar-se en un producte final (Pilar, E2, 12:45).

Un altre problema que apareix en l’avaluació del pensament crític i independent de l’alumnat és el fet que per molt que la prova competencial consisteixi en una prova reflexiva i competencial, és necessari mobilitzar sabers per recolzar les pròpies idees. I aquí és on l’alumnat falla i no mostra ni mobilitzar sabers rellevants per demostrar les pròpies idees i pensaments (Pere, E2, 53:43 i 54:05).

CONCLUSIONS

L’aprenentatge i el desenvolupament del pensament crític en l’alumnat no només és considerada la finalitat principal de l’àrea de ciències socials, és a la vegada un objectiu d’ensenyament, un contingut curricular, una competència i una expectativa d’aprenentatge. És cadascun d’aquests aspectes i, a la vegada, és més que tots aquests. És segurament l’exemple que l’ensenyament de la competència de pensament crític no és un tipus de coneixement que es pot adquirir, ni una habilitat per entrenar. És un constructe de coneixements i de pràctiques, que conforma una manera de ser de la persona que fa que aquesta actui d’una manera determinada.

Per pensar críticament, l’alumnat necessita implicar-se emocionalment sobre les qüestions polítiques i socials que es treballen, és a dir, que les emocions juguen un rol molt important a l’hora d’aprendre a pensar críticament. L’alumnat manifesta que gaudeix treballant qüestions controvertides perquè pot expressar què pensen sobre aquestes, ja que habitualment no tenen oportunitats per fer-ho i, a més, els ajuda a comprendre què passa al món.

Pel professorat, aprendre a pensar críticament demana donar una opinió pròpia argumentada sobre una qüestió o un fet o un esdeveniment. I per aquest motiu, és necessari crear un clima segur a l'aula, perquè l'alumnat expressi les pròpies idees i opinions sobre les qüestions i els fets. Fins i tot, es dona importància que aflorin les idees i pensaments racistes, per exemple, per poder ensenyar a construir contrarrelats d'odi.

El professorat valora molt especialment que l'alumnat arribi a pensar de manera independent i a donar respostes pròpies a problemes i qüestions, i saber prendre una posició personal. Però, ensenyar l'alumnat a formar-se opinions argumentades necessita també ensenyar i aprendre sabers que siguin rellevants per poder donar contingut als arguments que donen els alumnes. Aquests sabers haurien d'extreure's de models i perspectives polítiques, filosòfiques, històriques, geogràfiques, sociològiques, antropològiques, etc., que enriqueixin els arguments personals de l'alumnat i els permetin d'adoptar i desenvolupar una mirada i un pensament propi.

El treball en grup cooperatiu, per una banda, ajuda a l'alumnat a prendre decisions, a arribar a consensos, a expressar les pròpies idees i a prendre una posició sobre qüestions, ja que els és més fàcil fer-ho en grup que individualment. Per una altra banda, el grup cooperatiu és una font de conflictes, que impedeix la construcció de consensos, però fa que l'alumnat aprengui a gestionar els conflictes de manera dialogada. Ara bé, el problema que hi hagi alumnes que no volen treballar afecta negativament a la resta del grup, tant per a l'aprenentatge com per a l'avaluació.

CAPÍTOL 9. LA PRAXI D'UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA

INTRODUCCIÓ

L'educació per una ciutadania democràtica com una praxi correspon a l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica basada en una pràctica de la ciutadania en contextos reals i autèntics de democràcia. Aquesta praxi pot prendre diverses formes i denominacions, com per exemple, la participació de l'alumnat, assumir rols de representativitat, sigui de delegats, sigui de conseller general jove. És a dir, es tracta d'implicar-se de manera activa en un vessant del què significa formar part d'una democràcia liberal representativa.

Quan el professorat pensa en la participació de l'alumnat, ho fa en dos sentits. L'un sobre la participació de l'alumnat en les activitats d'aprenentatge i en els projectes. L'altre sobre la participació institucionalitzada dels·les alumnes en les comissions de centre, en l'organització d'activitats de centre i la participació dels delegats en l'organització i gestió de l'escola.

LA PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT EN EL DESENVOLUPAMENT CURRICULAR

El professorat pensa que la participació necessita ser desenvolupada a la segona ensenyança, ja que de moment la participació és puntual. *“Però de moment, no és molt participativa l'escola, en el sentit democràtic. Poc escolleixen els alumnes, en el seu dia a dia. Aquí em refereixo. És difícil i és un canvi de xip molt estructural”* (Teresa, E1, 9:25-9:37). Val a dir, que la Meritxell diu exactament el contrari de la seva escola: *“Jo penso que ho treballem molt lo de la ciutadania. A l'escola són molt participatius, s'intenta que participin en totes les activitats en general. Després a l'aula també. Som molt propers els uns als altres. Es fomenta molt el respecte. Això sobretot”* (Meritxell, E1, 7:58-8:20).

La Teresa pensa que en matèria de participació encara s'hi pot fer, i cal fer, molt més per desenvolupar la cultura democràtica i participativa de l'escola. Per a ella, això no es fa creant una comissió de centre més, sinó que això es fa implicant l'alumnat en la presa de decisions en el desenvolupament curricular, en l'organització de les activitats per exemple, que fa que l'escola sigui més democràtica. És a dir, democratitzar procediments i el funcionament de l'escola en totes les seves activitats,

també les curriculars i no només en les de tipus lúdic. Ella està convençuda que és totalment factible adoptar una cultura participativa en el desenvolupament curricular a la segona ensenyança.

Certament, els·les alumnes ciutadans tenen el dret de participar en la presa de decisions en aquelles qüestions que els implica. Aquest seria el cas també en participar en la presa de decisions sobre el seu propi aprenentatge. Però, de quina manera l'alumnat pot participar en una presa de decisions sobre qüestions que són responsabilitat del professorat?

Les decisions curriculars i pedagògiques són responsabilitat dels professionals de l'educació que estan legitimats per prendre-les segons la legislació educativa, és a dir, el professorat, els equips directius de l'escola i l'administració educativa. A l'escola es considera, en canvi, que l'alumnat no té la legitimitat ni la capacitat per prendre-les. *"No, ells (els·les alumnes) no prenen. No tenen (decisió) perquè no. Jo penso que les coses les hem de deixar molt clares, les decisions pedagògiques han de ser dels professionals"* (Helena, E1, 11:38-11:46). Certament, la presa de decisions curricular és un tipus de decisió reservada als professionals, professors i caps d'estudi (Clàudia, E1; Helena, E1). Tanmateix, la posició del professorat és molt diversa i les seves intervencions certament afavoreixen la participació de l'alumnat. Ara bé, cal analitzar amb deteniment en quins aspectes els·les alumnes poden exercir la seva presa de decisions sobre el currículum i el seu desenvolupament.

La participació dels·les alumnes a l'escola es basa en participar en decisions sobre la vida en el centre educatiu, activitats de centre i en tallers temàtics que acostumen a estar relacionats amb l'educació per a la ciutadania democràtica i l'educació en els drets humans, aspectes de convivència, etc. Però, el significat de participació en el desenvolupament curricular és molt ampli i polisèmic. Per aquesta raó, és necessari precisar el significat de què vol significar "participació" i sobre quins aspectes del desenvolupament curricular cada actor es refereix quan parla de participació.

La participació com a implicació en un aprenentatge actiu

Participar adoptar el sentit d'implicació activa per part dels·les alumnes en el propi aprenentatge, és a dir, que siguin subjectes actius en el procés d'ensenyament i aprenentatge. La Meritxell intenta fer participar tots els·les alumnes en totes les activitats a l'aula. Segons ella, a l'Escola Andorrana s'intenta fer participar els·les alumnes en totes les activitats de l'aula. Fet que mostra que l'Escola Andorrana és una escola activa.

Lògicament, això ho aconsegueixen més i millor segons el grup d'alumnes i el tema particular que s'ensenyava. La Clara diferencia entre un tipus d'activitat que permet menys participació de l'alumnat, com per exemple, activitats de tipus metodològic per ensenyar frisos cronològics, i un altre tipus d'activitat més activa, com els debats, o activitats centrades en qüestions i orientades al desenvolupament del pensament crític i independent, que permeten a l'alumnat de ser més participatiu.

L'Adrià motiva l'alumnat a implicar-se en treballar a classe les activitats que cal fer per evitar que no s'hagin de fer deures a casa, ja que considera que aquests són injustos i creen desigualtats entre els·les alumnes.

El professorat vincula aquesta implicació amb la motivació que tenen els·les alumnes envers l'aprenentatge. Però, la Teresa observa que no sempre funciona i els·les alumnes no sempre s'impliquen activament en les activitats i dinàmiques d'aprenentatge, i ella ho relaciona amb el fet que l'ensenyament i les activitats els ve imposat, i no han tingut l'oportunitat de participar en algun aspecte de la presa de decisions sobre el seu propi aprenentatge. Per a ella aquesta participació seria ideal, però observa que l'escola està molt lluny de fer-ho realitat. Per aquest motiu, ella demana de fer autocrítica per poder desenvolupar la participació.

Per a la Maria, la participació dels·les alumnes a l'aula demana incloure tothom i, segons observa, encara hi ha alumnes nouvinguts que necessiten ser degudament integrats al grup classe, perquè es puguin sentir inclosos en la comunitat de l'escola, de l'aula i del grup, i participin amb la resta. Tanmateix, el professorat pensa que es necessita desenvolupar la participació de tot l'alumnat a l'aula.

Les classes de ciències socials són particularment més participatives, pels temes que es tracten i les dinàmiques pròpies de les activitats. Aquestes característiques pròpies de l'àrea faciliten la participació dels·les alumnes en les classes, potser més que en les ciències experimentals, segons ella. I és sobretot als espais de la tutoria i la situació global on la participació dels·les alumnes es facilita pel fet que són estructures on el treball no és tan dirigit i individual, i és més grupal i cooperatiu.

La seqüència didàctica generalitzada per la reforma PERMSEA facilita la participació de l'alumnat, com per exemple, en la fase de preparació a l'inici de la UT que demana l'alumnat de fer hipòtesis sobre la situació problema. O al final de la UT, en la fase de metacognició per valorar el propi aprenentatge i justificar com ha viscut la UT.

L'alumnat demana poder participar més per poder prendre més decisions. La Teresa pensa que si es fomenten més les decisions dels·les alumnes, aquests s'implicarien més en fer coses. Ella pensa que si se'ls implica, després els·les alumnes no poden dir que tot els ve imposat, però no n'està del tot segura que això passaria. En aquest sentit, la Teresa reconeix que és evident que l'alumne no estigui motivat i implicat en l'aprenentatge, si no han tingut l'oportunitat de participar en la presa de decisions sobre el seu propi aprenentatge. Ella observa que hi ha una part de l'alumnat que és molt actiu i que s'implica fàcilment, però no és el cas de la totalitat dels·les alumnes. La participació de tot l'alumnat seria una diferència entre la primera ensenyança, on participen tots els·les alumnes, i la segona ensenyança, on no tothom participa. Però, això és una qüestió de les oportunitats que disposen per participar? O és una qüestió d'edat? *"Després els costa ser amb ells, aplicar aquests principis de la democràcia, de poder participar, dir la seva, respectar-se, i que les seves opinions siguin respectades. Això costa aquí. I en aquestes edats també. Perquè són edats... és aquesta edat adolescent, que a vegades costa"* (Teresa, E1, 24:31-25:30).

Per a la Clara, l'alumnat ha de ser conscient que hi ha una contrapartida darrere les seves propostes de desenvolupament curricular. Suposo que es refereix al fet que la contrapartida es refereix a que ells s'impliquin i es comprometin a treballar. Ella manifesta la seva por que si dona massa corda a l'alumnat, en termes de presa de decisions, pot arribar a abusar, tot i que reconeix que no li ha passat quasi mai.

El joc és un recurs didàctic que motiva molt els·les alumnes de primer curs i de primer cicle. La Laura intenta proposar jocs sempre que el tipus d'aprenentatge ho permet, com en el cas de la fase inicial de la seqüència de motivació de l'alumne. Lògicament, la seqüència didàctica o el què s'ha d'aprendre no permet aprendre-ho jugant.

Els·les alumnes els agrada molt jugar fent un concurs sobre coneixement previs, amb l'aplicació *Kahoot*, que és de resposta múltiple i que permet plantejar molts tipus de preguntes. Els·les alumnes fins i tot s'esveren i fan xivarri, cosa que incomoda a la Laura, pel fet de poder molestar a la classe del costat. Però també quan juguen els·les alumnes es concentren molt, en temes com el romànic, que potser amb una altra dinàmica estarien ben avorrits, totalment passius o simplement desconnectats. Es concentren, participen activament, responen i, fins i tot s'ajuden entre ells.

Aquesta aplicació, com també en podria ser una altra, té l'avantatge que tots els·les alumnes estan donant respostes. En canvi, si el professor formula la pregunta de manera oral a tota la classe, només aixecaran la mà alguns, i encara més pocs d'ells donaran respostes. Fins i tot la Laura planteja la possibilitat de fer exàmens a través d'aplicacions.

Al segon cicle, la Clara explica que els jocs de rol funcionen molt bé amb els·les alumnes de quart. Amb aquest joc la intenció és fer un exercici d'empatia i posar-se en la pell dels protagonistes (una persona o un col·lectiu), per exemple, d'un esdeveniment, d'un conflicte, d'una crisi o d'un moviment polític com el feixisme. La Clara demana, per exemple, una producció escrita sobre el recorregut que fa un refugiat, que l'alumne ha de triar i posar-se a la seva pell. Habitualment, demana de construir un relat en primera persona o defensar causes que són difícils de defensar, com el feixisme. Segons ella, aquesta simulació ajuda a l'alumne a canviar de mentalitat.

Decidir democràticament amb l'alumnat què i com aprendre

Una altra dimensió de la participació de l'alumnat és la seva participació en la presa de decisions en el desenvolupament del currículum, que segons la Teresa això seria l'ideal i que ja hi ha escoles d'altres llocs que ho fan. Un primer pas factible seria, per ella, donar-los més poder de decidir en els projectes integradors. Ara per ara, poques coses poden decidir els·les alumnes en el seu dia a dia, segons ella. Però a la vegada, ella suposa que l'edat, l'adolescència i la diversitat dels·les alumnes poden posar dificultats a la seva participació a la segona ensenyança. La Laura observa que hi han altres escoles on l'alumnat decideix sobre els projectes que fan sense problema.

El professorat dialoga amb l'alumnat constantment sobre què ensenyar i aprendre, i sobre com aprendre-ho. Però, aquest diàleg no implica forçosament que el professorat impliqui l'alumnat en una presa de decisions conjunta sobre aquests aspectes del currículum.

La participació de l'alumnat és possible quan aquest entén el sentit de l'ensenyament que se li proposa. I això no és sempre evident. Quan un·a alumne·a no entén massa bé què està dient o proposant el professorat, aquest demana molt ràpidament sobre el sentit que té el que diu i el que proposa d'aprendre o de fer. Però, a l'àrea de ciències socials, l'alumnat no acostuma a demanar quin sentit té l'aprenentatge, segons la Maria, ja que l'aprenentatge social s'orienta a comprendre què passa avui i perquè passa això. També per l'estudi de la història, ja que aquesta s'estudia per comprendre el món d'avui.

L'Adrià creu que totes les decisions que es prenen a l'aula han de ser el més democràtiques, en la mesura del possible. Quines són les condicions que posa?

“L'aula per mi ha de ser un espai democràtic també, on hi han dos actors diferents que són els·les alumnes i el professor. Que no per ser diferents, són desiguals, sinó que tenen funcions diferents, i tot el que es decideixi en aquella aula ha de ser lo més democràtic possible, en la mesura de lo possible. Jo tinc la funció d'organitzar aquella aula, tinc la funció de preparar-me el millor les meves classes perquè ells puguin aprendre, però tinc l'obligació d'escoltar-los, tinc l'obligació de veure si allò avança o no, i demanar perquè no avança, i en la mesura del possible pactar. I aquesta part, que a més a més, és molt directa, molt terrenal, ensenya molt

i ensenya molt a ser democràtic, a ser participatiu, a ser respectuós, a col·laborar, és la que de vegades ens falla una mica" (Adrià, E1, 24:03-25:10).

El professorat reconeix que s'escolta poc a l'alumnat i se li dona massa poc la veu. El professorat n'és conscient que si ho demanes a l'alumnat, aquest diria que no se'ls escolta. I remarca que és important que l'alumnat entengui què vol dir donar-los la veu, que no significa queixar-se, dir no m'agrada i que el professorat accedeixi a canviar-ho. Però la Teresa, reconeix que donar la veu i escoltar què diu l'alumnat requereix donar una resposta perquè aquest diàleg i aquesta participació tingui un sentit i un valor. L'alumnat creu que el problema de sempre de la participació democràtica és que no se'ls escolta i que les seves propostes no són acceptades. L'alumnat veu i constata que tot els ve donat i exigit.

Per a l'Adrià, donar la veu i escoltar a l'alumnat és fonamental. I afegeix que és necessari que l'escolta sigui una escolta activa, on sovint no és necessari preguntar, sinó observar i sentir que aquell·a alumne·a no està bé a la classe.

El professorat tendeix a negociar amb l'alumnat com aprendre, però no què aprendre, tot i que pensa que negociar amb l'alumnat com aprendre és una bona estratègia per implicar-los i assumir un compromís personal en fer la feina. A més, es reconeix que els·les alumnes disposen de bones idees sobre com aprendre en relació amb un tema, especialment quan es tracta d'activitats i de metodologies de les que ja tenen una experiència d'aprenentatge i les coneixen bé, tant a l'àrea de ciències socials, com també en relació amb altres àrees de coneixement i altres docents.

Alguns professors mostren que la pràctica de fer participar l'alumnat en la presa de decisions sobre com aprendre és una dinàmica que practiquen habitualment. I forma part de la manera com fan les classes. Negocien conjuntament amb l'alumnat la metodologia i els processos de treball, sempre que és possible, segons la Laura. Depenent de l'activitat que cal fer, la metodologia ve molt donada i no hi ha massa marge per la negociació, per exemple, quan es tracta de fer un debat o una activitat cooperativa.

El Pere afirma que el professorat dialoga i negocia amb l'alumnat tot el dia i tota la setmana. Tanmateix aquesta afirmació no és corroborada per la resta dels seus companys. I si es fa acostuma a fer-ser especialment a quart.

La Clara reconeix que ella arriba a canviar una activitat a demanda dels·les alumnes, però ho ha de veure molt clar. I aquests casos, són sobretot amb els·les alumnes de quart que els deixa prendre decisions sobre quins aspectes poden treballar per desenvolupar un tema. En canvi per altres professors com la Laura, el fet de canviar una activitat per una altra no li suposa tan de problema. Especialment, si els·les alumnes no entenen el sentit que té l'activitat. La Laura afirma que els·les alumnes tenen bones idees sobre com aprendre un tema.

A l'hora de demanar activitats d'ensenyament i aprenentatge, els·les alumnes acostumen a demanar aquelles que més els ha agradat, i que demanen de repetir-les en algun altre moment. Aquestes són: veure pel·lícules i documentals sobre temes concrets, debatre, buscar informació sobre un tema, convidar experts externs per fer entrevistes, com les més destacades. Es a dir, totes aquelles activitats que en algun moment els ha agradat de fer.

Un altre aspecte que es negocia amb l'alumnat és la data de lliurament de les activitats i dels treballs. Per l'Adrià, negociar amb l'alumnat uns compromisos de treball en relació amb la feina que cal fer és una estratègia molt potent que dona molta força i motivació a l'alumnat. Diversos professors ho practiquen habitualment i pacten amb els·les alumnes el temps que necessiten per dur a terme una tasca, una recerca d'informació per exemple, o un treball, establint conjuntament les dates de lliuraments dels treballs. Acordar el temps per fer la feina funciona bé perquè l'alumnat s'hi compromet personalment i redueix la imposició del professor.

Abans de la reforma PERMSEA, es votaven les dates de les proves d'avaluació, fins i tot es pactava el temps de correcció per part del professorat. Després de la reforma, totes les dates de les proves competencials d'avaluació venen donades per l'escola.

Segons el professorat, l'alumnat acostuma a fer bones propostes i valoracions al final de la UT. El professor els demana d'avaluar tot, la metodologia utilitzada, sobre el contingut ensenyat i sobre el professor. L'Adrià reconeix que es sorprenent el que diuen els·les alumnes quan avaluen el professorat i el seu ensenyament.

Problemes de la participació de l'alumnat en el desenvolupament curricular

La Teresa troba que l'escola podria fer molt més per desenvolupar la participació dels·les alumnes a l'escola. I planteja dos aspectes que ajudarien a desenvolupar-la. Primer, la idea que les formes de participació dels·les alumnes a l'escola es basen en la representativitat o la implicació voluntària dels que realment volen implicar-se en alguna comissió o projecte, però no és un model de participació que pretén o busca la participació de tots els·les alumnes. La Teresa té clar que es podrien fer moltes més activitats per fomentar la participació democràtica de tot l'alumnat, no només d'una part d'ells.

Una altra mesura per desenvolupar la participació passaria, segons el professorat, per flexibilitzar la programació del PERMSEA per permetre poder fer aturades per fer dinàmiques participatives amb l'alumnat, com per exemple disposar d'un espai per fer les reunions amb els delegats o altres dinàmiques.

A més, l'alumnat creu que no se'ls té en consideració, i té la percepció que ells no són importants i que no tenen un rol a jugar en la democràcia. Desconeix quina és la seva funció dins de l'estructura política i social, segons la Laura. Tot i que, reconeix que també n'hi ha que són conscients i responsables.

Manca de disposició i de preparació del professorat

El professorat dona la veu a l'alumnat perquè expressin si la proposta d'activitats del professor els agrada i si estan disposats a fer-ho. *"El problema és que donar veu a l'alumne és important, però és més important que ells entenguin què vol dir donar veu a l'alumne. Perquè donar veu a l'alumne no vol dir em queixo, no m'agrada i canviar. No. (...) Jo no ho faig en totes les UT, però amb els grans sí que ho faig perquè penso que és interessant. Si ells veuen una necessitat, i jo la puc cobrir, mentres jo treballi lo mateix en la programació i pugui avaluar-ho amb els mateixos indicadors, no hi ha cap problema"* (Clara, E1, 53:20-55:28).

La Clara reconeix que fer cas l'alumnat depèn molt del què, com i perquè ho diuen. Demanen de fer activitats concretes, que els agrada i els ve de gust de fer. I llavors els professor, la canvia o no, segons el tipus de petició que es fa. L'alumnat

demana força de debatre sobre un tema, i l'Adrià reconeix que s'ha equivocat no permetent de debatre sobre un tema que preocupa a l'alumnat, pel fet que no disposen de temps per cobrir la programació.

La Victòria reconeix que la participació de l'alumnat en la presa de decisions curricular seria un idea, però que el professorat *"està molt verd per fer participar l'alumnat en decisions curriculars"* (Victòria, E1, 27:00). Per ella, seria ideal poder personalitzar radicalment l'ensenyament als interessos que apareixen en cada moment i en cada grup classe. En aquest sentit, es podria fomentar que l'alumnat expressi els seus interessos, què li agradaria estudiar i què vol aprendre. Això necessitaria que el professorat sabés definir projectes d'aprenentatge a partir dels interessos dels·les alumnes, on decidissin els seus propis temes dels projectes, enlloc que tothom faci el mateix projecte sobre el mateix tema.

Però el problema és un problema de preparació del professorat en flexibilitzar i personalitzar el currículum. I també un problema de saber gestionar la programació per poder improvisar i donar més decisió a l'alumnat. La Clàudia planteja que el professorat més experimentat té més facilitats per organitzar una presa de decisions curricular amb l'alumnat. En canvi, el professorat novell i eventual tenen moltes dificultats per donar la veu als alumnes i desenvolupar un currículum conjuntament.

La programació com un fre a un ensenyament democràtic

El professorat que no demana a l'alumnat de participar en la presa de decisions sobre el desenvolupament del currículum és perquè creuen que el currículum els ve donat, que els continguts a ensenyar com a continguts o elements del programa són innegociables, simplement s'han de fer.

La programació està tan tancada que no permet que l'alumnat pugui prendre masses decisions quotidianament a la segona ensenyança. El professorat ho fa saber i ho imposa a l'alumnat i aquest té clar que no són qüestions que no es poden discutir gaire. La democràcia en el currículum té els seus límits.

Ara bé, quan l'alumnat s'expressa per fer propostes directament relacionades amb les competències i sobre el tema que cal treballar, i són factibles i coincideixen

amb la programació i es pot avaluar amb els mateixos indicadors, les seves propostes són molt benvingudes i acceptades. Com per exemple, un·a alumne·a de quart que va proposar de visionar un documental sobre economia.

Una altra dificultat pot ser els espais i les oportunitats que tenen els·les alumnes a participar. Per la Teresa, el ritme que marca la programació de la reforma no permet disposar de més moments de participació en els espais que disposa cada àrea. En canvi, els espais de tutoria i de situació global són espais més propicis, segons el Pere, a la participació dels·les alumnes.

La pressió que rep el professorat per seguir la programació en el moment que toca també frena la participació dels·les alumnes en els òrgans de gestió de l'escola. Per exemple, la Meritxell comenta que el ritme que marca la programació de la reforma no permet de moment poder fer més reunions amb els delegats.

El professorat accepta les propostes de l'alumnat per debatre sobre una qüestió, quan és una qüestió que preocupa a l'alumnat i que els permet opinar, tot i que aquesta activitat faci que no es pugui acabar la planificació.

Masses canvis curriculars impedeixen la participació de l'alumnat

El volum de feina i la intensitat dels canvis constants sobre el currículum i l'avaluació de la reforma PERMSEA ha deixat al professorat esgotat per trobar la motivació per implicar-se en dinàmiques d'innovació curricular.

La Victòria justifica que el professorat està suportant masses canvis en el marc de transformació de la reforma per a sobre haver de demanar l'alumnat què li agrada i què vol aprendre.

LA PARTICIPACIÓ INSTITUCIONALITZADA DE L'ALUMNAT

L'Escola Andorrana té una clara intenció de ser una escola democràtica. Segons l'Helena, l'Escola Andorrana és *“una escola que intenta ser del tot democràtica”* (Helena, E1, 2:10-2:15) i *“nosaltres fem tot, tot, perquè sigui democràtic”* (Helena, E1, 2:43-2:47). Efectivament, és una escola que disposa d'òrgans de govern democràtic (reunions de delegats o plenària -segons l'escola, Junta d'Escola i Consell de les Escoles) amb una representació de la comunitat educativa, que demostra aquesta intenció de governar, de gestionar i d'organitzar l'educació des d'una perspectiva democràtica. Tanmateix, aquestes estructures i procediments democràtics no semblen convèncer a l'alumnat de la seva part i el seu rol com un actor més que pot participar en la presa de decisions. *“Si ho preguntes als alumnes et diran: (escola) democràtica de què? Si són els professors els qui decideixen”* (Helena, E1, 3:05-3:10).

Una variable que determina el grau de democràcia a l'escola és, segons l'Helena, la mida de l'escola. *“Com més petita l'escola, més democràtica i més participativa pot arribar a ser. En canvi, quan l'escola és més gran amb més gran nombre d'alumnes, és més difícil mantenir el mateix nivell de participació de tots l'alumnat”* (Helena, E1, 4:15-4:24). L'escola és més democràtica i participativa, si es combina la mida de l'escola, *“quan érem una escola petita facilitava la participació més directa”* (Helena, E1, 26:19-26:21), amb la seva situació geogràfica, rural o de poble, *“una escola de poble, una escola que realment que les famílies estan totalment implicades perquè és una escola de poble”* (Helena, E1, 26:31-26:39).

La participació democràtica dels·les alumnes és una manera de fer-los conscients de com funciona la democràcia en la pràctica i en la realitat de l'escola. És una forma de transposició o transferència de la democràcia en la realitat quotidiana dels·les alumnes.

La Meritxell pensa que la participació dels·les alumnes al centre es treballa molt. La Laura corrobora que les estructures de participació del centre funcionen molt bé. L'Adrià també té la mateixa opinió i afirma que l'escola ha millorat molt en la participació democràtica i en saber explicar millor els mecanismes de participació. Ell recorda que als inicis de l'escola l'alumnat desconeixia què feia la Junta d'escola, els seus drets, no s'escollia delegat o delegada, etc. Ara això no és així i els·les alumnes coneixen els seus drets, escullen els seus representants de la classe que defensen els

seus interessos, coneixen els òrgans de participació de l'escola i són actius i implicats en l'escola.

Els·les alumnes, per la seva banda, pensen que les seves propostes no són acceptades. La participació dels·les alumnes a nivell de centre està protagonitzada, principalment, pels delegats o delegades. Són els que participen en les comissions de centre, habitualment relacionada amb la convivència i les festes, i en les quals s'impliquen molt, segons la Meritxell.

La Teresa creu que són necessaris canvis estructurals perquè l'escola pugui ser més participativa. Cada escola té les seves idiosincràcies, unes característiques pròpies com el lloc, les persones concretes que hi treballen,... hi ha molts factors que influeixen en el model i el grau de participació dels·les alumnes, és a dir, cada escola desenvolupa una cultura escolar pròpia. Aconseguir una cultura democràtica i participativa a l'escola es tracta d'una batalla que cal conquistar i mantenir.

“penso que encara s'ha de fer molt camí. Però també penso que és més difícil, perquè l'escola és més gran, hi ha batalles que s'han de fer perquè hi hagi un clima que permeti propiciar aquestes comissions, aquesta actitud democràtica, no només això s'ensenya, però si no participen de, no ho acaben d'entendre” (Teresa, E1, 2:40-2:55).

La participació dels·les alumnes a l'escola respon a la voluntat de fer participar els·les alumnes, d'ajudar-los a madurar a partir d'aquesta participació, de demanar-los la seva opinió sobre el funcionament de l'escola i ajudar-los a desenvolupar del seus arguments sobre qüestions pràctiques de la convivència i l'organització escolar.

La Teresa considera que cal donar molt més pes als delegats o delegades perquè estiguin més implicats i puguin prendre més decisions en l'organització i la vida en el centre, per exemple, en la manera com s'organitzen els patis, però també sobre qüestions més curriculars, com projectes o aspectes metodològics. De fet, l'escola es molt receptiva sobre qualsevol proposta que busqui implicar més l'alumnat perquè participi més i havien creat una comissió per veure com potenciar-ho més.

L'assemblea d'aula, un òrgan per impulsar la participació i resoldre problemes

Les assemblees d'aula és un òrgan de participació de tot l'alumnat d'un grup classe, que té per objectiu impulsar i fomentar la seva participació. Fa uns anys ja es feien però amb la reforma havia quedat "una mica oblidada en algun grup classe", segons la Victòria. En les assemblees es demana l'opinió de tots els·les alumnes o aquests poden indicar anònimament a la bústia de l'aula tots aquells temes que volen tractar. Quan apareix un tema que interessa o preocupa l'alumnat, la classe es reuneix en assemblea i el professorat se situa com una persona més en l'assemblea i parlant del tema demanat obertament, donant veu a tothom.

Habitualment els temes que es tracten en l'assemblea estan relacionats amb la convivència i la relació entre l'alumnat, i problemes de convivència que passen tant a l'aula com a l'escola, com es diuen les coses, o les bromes que es fan entre ells i com aquestes bromes fereixen i esgoten a algunes persones, o dir-se malnoms. Aquests temes de convivència són els que més els preocupen i els que més els costen, probablement per la implicació emocional que suposa. En canvi el professorat porta a les assemblees temes relacionats amb les classes, com el treball i l'esforç dels·les alumnes. El que no surten mai en les assemblees d'aula són temes que passen a Andorra o al món.

La plenària o reunió de delegats·des

La plenària és un òrgan compost per tots els delegats o les delegades de classe, que té com intenció l'escoltar les veus i propostes de millora de l'escola de tots els grups classe a través dels delegats. És un òrgan que canalitza la veu de tots els·les alumnes perquè arribi més directament i ràpidament al professorat i a l'equip directiu. Així, tots els·les alumnes poden sentir-se escoltats i poden expressar-se lliurement. La plenària és una de les estratègies per desenvolupar la participació dels·les alumnes per implicar-se l'escola i "*fer-se seva l'escola*" (Clàudia, E1, 0:55-1:00). L'escola d'Ordino l'anomena plenària de delegats o "la plenària", però les altres escoles l'anomenen com a reunió de delegats.

Els delegats o delegades estan molt implicats en comissions de festes i convivència, però l'escola va decidir delegar-los més decisions, per donar-los més pes

i implicar-los més en les decisions de l'escola, com per exemple, en la presa de decisions de l'organització de patis, projectes d'escola i procediments quotidians.

El professorat pensen que els·les alumnes no es fan seva l'escola perquè veuen com no cuiden els espais de l'escola, embruten o fent cops de peu a la paret. Per aquest motiu, la Maria pensa que caldria impulsar accions per ajudar l'alumnat a apropiarse l'escola i la sentin com a pròpia. I posa com exemple, el pintar les parets de la biblioteca, decidint entre tots els com fer-ho.

A cada grup classe, el delegat proposa un tema que preocupa a la classe o li ha comentat el professorat, quan no hi ha cap demanda de tema. Els temes són bàsicament aspectes que no funcionen al centre, que són analitzats i es formulen propostes de millora. També es tracten temes de convivència i projectes de centre, com el projecte de lectura. Així mateix tenen la funció de filtrar les veus i les propostes dels·les alumnes quan aquestes són unes *"animalades"* *"El delegat té la funció de filtrar algunes coses, si hi ha alguna animalada no cal que les digui"* (Victòria, E1, 24:10-24:20). La Victòria pensa que l'alumnat es pren molt seriosament la Plenària. Però les seves queixes no sempre arriben o es formalitzen per dur-los a la plenària, com per exemple, les queixes que fan sovint sobre el treball cooperatiu.

Les propostes dels·les alumnes que han arribat a la Plenària són per exemple: disposar d'una màquina expenedora d'aliments saludables, fer canvis de torns als patis per organitzar els espais per jugar i aconseguir que alguns grups d'alumnes coincideixin per jugar junts, classes de ioga, organitzar un *"Clean up day"* en el marc de l'Escola Verda, projecte *"Órdago"* d'informació sobre el consum de drogues, organitzar un dinar entre alumnes de primer i de quart perquè es coneixin i facilitar el projecte d'alumnes-tutors, triar els menús amb el suport d'una dietista.

Els·les alumnes valoren positivament ser escoltats i donar la pròpia opinió, però no entenen la diferència entre fer propostes i que l'escola acordi de realment portar-les a la pràctica. Per exemple, la proposta de plantar arbres no va poder-se dur a la pràctica i aquesta diferència entre propostes i acords, va ser una font d'insatisfacció entre els·les alumnes.

Comissions i projectes escolars

L'Escola Andorrana organitza nombroses comissions per dinamitzar la vida de centre i la participació de l'alumnat, així com també la del professorat. Les comissions poden variar segons el centre, ja que s'organitzen al voltant de les necessitats que té cada centre escolar. A més, de les comissions, els centres organitzen projectes sobre qüestions d'interès relacionades amb la comunitat o qüestions globals com l'ecologia, per exemple.

Les escoles organitzen comissions i projectes que acostumen a ser força semblants o iguals entre les escoles, tot i que algunes poden arribar a ser diferents.

- Comissió de salut, on l'alumnat vota el menú de tres dies de la setmana per garantir que pugui haver-hi varietat. Un menú concebut per part de l'alumnat i del professorat que forma part d'aquesta comissió, amb l'ajuda d'una dietista.
- La comissió de convivència té com a objectiu de millorar la implicació i l'actitud dels·les alumnes
- Escola verda de la UNESCO, projecte de sostenibilitat de l'entorn i millora del medi ambient on s'organitzen accions com, per exemple, la recollida selectiva de brossa, la reducció del paper, intercanvi de llibres i revistes de segona mà, entre altres accions.
- Comissió de festes, per organitzar les jornades de festes, com el carnestoltes per exemple, que es fan al llarg del curs.
- Projecte o Comissió de ciutadania i democràcia, amb la participació d'alumnes de diferents edats i de classes. Aquest projecte només es fa a l'escola d'Encamp, però no s'ha generalitzat a la resta d'escoles de segona ensenyança. El gran grau de compromís polític sobre l'educació per a la ciutadania democràtica no es correspon amb el compromís de les escoles amb aquest tipus d'educació, com s'observa en el fet que aquest projecte no s'hagi generalitzat o s'hagin organitzat altres tipus de projecte sobre ciutadania democràtica, amb un altre format i una altra configuració. Tot i així, la percepció de l'escola és que es fan moltes activitats sobre ciutadania

democràtica, i és possible que sigui per aquest motiu que aquest projecte no s'hagi generalitzat.

- Projecte de joves científics, amb la participació d'alumnes i de professors de diferents edats i de classes. Es fan projectes científics i es participa en algun concurs.
- Cor, amb la participació d'alumnes de diferents edats i de classes, que no només és un projecte d'educació musical, sinó també té una part solidària, de representació de l'escola i del país quan van anar a Estrasburg, Londres i Nova York per cantar en diversos actes de caràcter polític. Per Nadal, van a cantar a totes les residències d'avis. El cor és només una iniciativa de l'escola d'Encamp.
- Joves voluntaris per a la lectura, que és un projecte interescolar, on l'alumnat va a llegir obres literàries a la gent gran que viu en residències d'avis fora de l'horari escolar.

Abans es dedicava dues hores setmanals a tutoria, una hora de les quals es dedicava a la participació directa de tot l'alumnat en les comissions de l'escola. Però, la tutoria es va reduir a només una hora i aquesta participació de tot l'alumnat es va deixar de fer.

A l'Escola Andorrana, s'organitzen diversos projectes intergeneracionals per fomentar les relacions entre infants i joves amb la gent gran, com també entre infants i joves, o entre alumnes de diferents cursos.

El projecte d'aprenentatge intergeneracional que consisteix en fer activitats en les residències de gent gran, on l'alumnat munta activitats per la gent gran, com la lectura de poemes, cantar cançons, entre altres.

Un projecte intergeneracional entre els joves i els infants és un projecte on l'alumnat de l'aula oberta de segona ensenyança van a llegir contes a alumnes de primera ensenyança (Clàudia, E1, 21:15).

A les escoles, s'organitzen també projectes de solidaritat, com per exemple, el dedicar el viatge de final de quart a un projecte de solidaritat al Marroc per educar en la solidaritat i prendre consciència que la situació en altres llocs no és la situació

benestant d'Ordino.

A l'escola s'organitzen moltes diades i jornades dedicades a temàtiques diverses d'interès educatiu i polític, que responen a plans nacionals, o projectes internacionals.

- a) La jornada de les ciències
- b) La jornada de les humanitats
- c) El dia del medi ambient
- d) El dia de la francofonia

Junta d'escola i Consell de les escoles

La participació de l'alumnat a la junta d'escola i al consell de les escoles només s'ha esmentat per justificar l'estructura democràtica de l'escola, però no com una activitat de participació en el govern de l'escola i una presa de decisions compartida en una organització democràtica. *"A la Junta d'Escola hi han pares i professors i nosaltres expliquem algun aspecte i el pare demana, els representants dels·les alumnes també poden demanar. Però bé ja torno a dir que les decisions dins els temes pedagògics són dels professionals"* (Helena, E1, 14:29-14:45).

Sembla com si aquests òrgans siguin més aviat informatius envers la comunitat educativa, pares i alumnes, que no pas òrgans de participació real per prendre decisions sobre l'educació i l'escola. Ni tampoc com un espai d'aprenentatge de la ciutadania. No s'ha esmentat en cap moment per part dels participants en la recerca. Sembla com si el fet que aquests òrgans existeixin es pressuposi que l'Escola Andorrana sigui una escola democràtica.

PRACTICAR CIUTADANIA A PARTIR D'EXPERIÈNCIES REALS DE DEMOCRÀCIA

Aprendre a partir d'experiències autèntiques per viure la ciutadania democràtica és aprendre a partir de situacions reals de la vida en les quals els·les alumnes exerceixen com a ciutadans, sigui en:

- l'exercici del dret a vot,
- l'exercici de la llibertat d'expressió
- implicar-se en activitats que són concebudes, organitzades i aplicades pels·les alumnes,
- projectes per la comunitat.

Aquest tipus d'activitats són contraposades a les activitats escolars en el marc de les matèries, que són considerades com a activitats artificials, situades en un context, però creades per ser apreses a l'aula i viscudes dins de l'aula. L'aula és concebuda pel professorat com un espai desconnectat del món, que és exterior a l'escola.

Un mètode d'ensenyament i aprenentatge basat en experiències autèntiques acostuma a consistir en projectes, en la majoria de vegades a l'Escola Andorrana. Projectes reals en què l'alumnat pot tenir experiències viscudes que passen en situacions reals, en contacte amb persones externes a l'escola, altres que el seu professorat, que assumeixen una funció educadora.

Un altre aspecte important és la idea que l'aprenentatge de la participació es fa participant. I especialment participant en projectes reals, com el Consell General dels joves.

Practicar ciutadania democràtica exercint de legislador

El Consell General dels Joves és un projecte creat pel Consell General amb l'objectiu d'implicar l'alumnat en la democràcia a partir de l'aprenentatge de la pràctica del legislador. És un projecte real a partir del qual s'estudia, en paraules de la Meritxell, què fan els partits polítics i la importància del dret a vot. Així, aquest projecte és un projecte real que té com a finalitat que l'alumne compregui el sentit i la importància del dret i de l'exercici del vot, és a dir, que l'alumnat compregui què està votant. Les respostes remarquen la qüestió del vot, però en canvi ningú posa l'accent a la recerca i solució de problemes socials a partir de l'activitat legislativa.

Els consellers generals estableixen uns requeriments que han de complir les dues

proposicions de llei que es presenten al Consell General dels Joves, tant a nivell d'estructura com de composició de la llei. Els consellers també determinen, conjuntament amb el professorat, la temàtica d'una de les dues proposicions que s'han de presentar al Consell. La temàtica per la segona proposició és lliure i l'escullen els·les alumnes amb el professorat.

Ara bé, el nivell d'exigència formal que demana el Consell General i les queixes d'alguns consellers sobre la forma en la qual es presenten les proposicions de llei, du al professorat a haver de retocar molt les proposicions de llei, fins a tal punt, que segons el professorat dilueix i disminueix les intencions inicials del projecte, que el converteix en un projecte artificial, segons la Meritxell. Segons ella les exigències i requeriments dels consellers no s'adeqüen al nivell de l'alumnat de 3r curs.

Ara bé, el fet que la redacció de les proposicions de llei sigui tan difícil pel nivell d'exigència que demana el Consell General, provoca que el projecte perdi la seva vessant educativa, a causa de les exigències pràctiques dels consellers i el fet que el professorat ha de retocar molt les proposicions que es presenten al Consell, perquè el nivell dels·les alumnes de 3r no és el que els consellers es pensen. Això fa que el projecte, que és un projecte educatiu, per qüestions d'exigències formals perdi la vessant educativa i es converteixi en un projecte desproveït d'aquesta finalitat i, per tant, en un projecte educativament artificial.

Els·les alumnes preparen dues proposicions en grup cooperatiu, una de temàtica lliure i l'altra sobre un tema determinat pel Consell General, amb l'acord del professorat. Les temàtiques lliures que proposa l'alumnat són proposicions sobre les necessitats o mancances que hi ha a Andorra, o aquelles que els·les alumnes viuen a casa. Per aquest motiu, s'analitza prèviament què passa Andorra a través de la premsa i els temes que afecten la societat.

Els temes que han sortit en les proposicions de llei en els darrers anys són: com conduir sense acompanyant als 16 anys, l'augment del salari mínim perquè algunes famílies poden comprar poca cosa perquè el salari mínim és massa baix, la discriminació a persones i al medi ambient, sobre el respecte a persones capacitades, ajudar la gent gran o, per exemple, dur l'ordinador a l'escola, abans que el PERMSEA introduís l'iPad, o sobre qüestions d'actualitat com l'avortament. També els·les alumnes acostumen a proposar problemes relacionats amb la seva vida quotidiana,

com són el transport i l'horari escolar. Tanmateix, la Meritxell se sorprèn de la maduresa de les propostes que fan els·les alumnes, com per exemple quan van proposar d'augmentar el salari mínim perquè algunes famílies poden comprar poques coses.

El tema de la nacionalitat andorrana i l'andorranitat són uns temes que provoquen molta controvèrsia i discrepància entre l'alumnat. Els·les alumnes veuen l'andorranitat i l'accés a la nacionalitat com un problema perquè és molt difícil d'aconseguir (20 anys de residència continuada). Per aquest motiu, proposen la doble nacionalitat cada any perquè hi veuen beneficis. Molts alumnes pensen que s'ha d'obrir la nacionalitat perquè més persones participin en la política i hi hagin candidats diferents. I defensen que l'accés a la nacionalitat als 10 anys per poder votar, però no que puguin ser candidats, cosa que és incongruent. En canvi, molts alumnes andorrans de soca arrel creuen que l'accés a la nacionalitat s'ha de restringir perquè veuen els nous andorrans com una amenaça. Per a la Victòria veu la població andorrana encara molt poc progressista en aquest tipus de temes.

Llavors, els·les alumnes han de preparar uns arguments sobre els temes proposats per les proposicions de llei i defensar-los amb els arguments davant de tota la classe perquè la seva llei sigui la més votada. La defensa dels propis arguments és un punt important, ja que cada alumne valora cada proposició presentada per part d'un company amb l'ajuda d'una pauta d'avaluació i en una escala d'1 al 5. Es reproduïx un Consell General a l'aula on les proposicions són votades i s'escullen les dues lleis que han rebut més vots. El professorat comprova i s'assegura que les lleis que es presenten tinguin una estructura correcta i totes les parts que conformen una llei.

El professorat ha d'insistir que els·les alumnes han de votar els seus representants al Consell General dels Joves pel contingut del seu programa i no per raons emocionals i personals, perquè és amic seu o no. Els·les alumnes s'impliquen tant que se'ls és difícil d'acceptar de perdre les eleccions a representant al Consell General dels Joves perquè tenen moltes ganes de ser-ho.

La selecció dels temes de les lleis i de les proposicions de llei passa per una sèrie de filtres per part dels Consellers generals i del professorat, que no sempre coincideixen amb les perspectives i les propostes fetes per part de l'alumnat sobre

quins són els problemes socials que cal solucionar.

Segons el professorat, el projecte del Consell General dels Joves és un projecte molt ben valorat que agrada molt a l'alumnat. El professorat també el valora molt positivament perquè permet analitzar què passa a Andorra, i quines són les seves mancances socials i legislatives. El valoren positivament pel fet que ajuda a l'alumnat a apropar-se a la política, ja que la política és una qüestió que els queda lluny i els ajuda a comprendre millor els conceptes de la política que són difícils i no són fàcils d'entendre.

Organitzar tallers per aprendre a ser ciutadà

L'Escola Andorrana organitza jornades dedicades a temes, anomenats "temes de centre", que es preparen en comissions escolars. Aquestes jornades consisteixen en l'organització de tallers d'aprenentatge al voltant de temes com els drets humans, la democràcia, la multiculturalitat i la interculturalitat, la cultura de la pau, entre d'altres. Es tracta d'una participació institucionalitzada centrada en l'alumnat, ja que és aquest qui es responsabilitza de proposar, concebre, organitzar, dur a terme i conduir els tallers d'aprenentatge, amb l'acompanyament de professorat. Quan participen en les comissions del centre, els alumnes participen en l'elecció del tema de centre, en els tallers que s'organitzen. Per a l'alumnat, aquest tipus d'activitat són com "premis", segons la Maria, com carnaval i altres tipus de dinàmiques que són lúdiques i a la vegada educatives.

Per exemple, l'alumnat de l'aula oberta organitza tallers medievals per alumnes de 1a ensenyança. En el marc de la comissió d'ECD, s'organitzen jornades que impliquen a tot el centre fent tallers al voltant de qüestions al voltant de l'educació per a la ciutadania democràtica, l'educació intercultural i l'educació en els drets humans. També s'organitzen tallers on intervenen persones externes al centre educatiu que expliquen, per exemple, experiències de solidaritat o sobre temes que es treballen en alguna àrea d'aprenentatge.

La planificació didàctica de la UT4 de primer curs proposa com a producció l'organització d'una diada de la multiculturalitat a l'escola, dedicada a mostrar les grans cultures del món. La Clara, però, desitjaria que es mostrés més aviat la diversitat

cultural dels·les alumnes de l'escola, com un cas per estudiar la diversitat cultural que existeix a Andorra. Segons ella, si l'activitat estigués plantejada així, no seria necessari ensenyar, primer, la teoria sobre les cultures, si l'alumnat aprengués en situacions problema reals i viscudes.

Actes de ciutadania de l'alumnat o de l'escola?

La planificació d'actes de ciutadania que consisteixen en organitzar actes o accions socials o cap a la comunitat fora de l'escola s'acostumen a fer a nivell d'escola, que necessita l'aval de l'equip directiu. Aquest procediment lògicament frena, o com a mínim alenteix, que els·les alumnes puguin fer actes com a ciutadans connectats amb la comunitat. La Clara ho va intentar a quart curs, a partir d'una UT sobre les desigualtats, amb l'objectiu que els·les alumnes s'impliquessin en alguna acció per lluitar contra les desigualtats.

“potser jo no vaig fer entendre, jo no volia que els nens fessin una manifestació per queixar-se pel carrer, sinó que si jo he trobat una desigualtat econòmica a Andorra i el problema és la pobresa, doncs fem un acte, no cal que recaptem diners sempre, però fem un acte per informar a la gent que passa això, que hi ha famílies que no sopen cada dia a Andorra. Que hi ha famílies que no poden comprar joguines. Lo que passa que això és difícil d'organitzar, difícil de planificar i difícil de fer. Jo penso que ho fem a gran escala, per exemple, sempre fem la Marató aquí a l'escola, ja fa uns quants anys. I evidentment aquí treballes moltes coses organitzant això. A nivell d'àrea no, sempre és teòric” (Clara, E, 49:55-51:10).

És interessant la relació que estableix la Clara entre el desenvolupament de competències ciutadanes i la necessitat d'implicar els·les alumnes en actes de ciutadania sobre problemes socials reals. Tanmateix, sembla que l'escola consideri els actes de ciutadania com si fossin actes de l'escola, que posen a judici el prestigi de l'escola. I no es valoren, en canvi, com a actes individuals d'alumnes concrets o d'actes grupals d'un grup d'alumnes, sota la responsabilitat d'aquests. Aquesta consideració pot ser el motiu pel qual aquestes activitats no es promocionen ni es desenvolupen com unes activitats significatives per a l'aprenentatge de competències per esdevenir un ciutadà democràtic. Aquesta posició de l'escola és contradictòria amb el model d'ensenyament de competències de ciutadania democràtica centrat en la pràctica

d'aquestes competències en situacions reals. Sembla més important el prestigi de l'escola que l'aprenentatge pràctic d'aquestes.

La protesta és una forma de participació ciutadana de l'alumnat, que s'organitza quan percep algun tipus d'una injustícia. Aquest és el cas del model d'avaluació. L'alumnat va organitzar diverses protestes, que l'escola va reconduir a través de les reunions de delegats. Es van organitzar tres reunions amb els delegats i l'equip directiu de l'escola, i una presentació sobre el model d'avaluació per part de la inspectora del centre perquè l'alumnat conegués el model amb més detall. Davant la insistència de l'alumnat, es va organitzar una reunió entre els delegats de 3r i de 4t curs amb dues responsables del ministeri d'educació, en la qual l'alumnat va presentar propostes de millora del model d'avaluació. Les responsables del ministeri i l'equip directiu es van sorprendre de les propostes que van fer els·les alumnes, que eren encertades i reflexionades. *“Aquests nens han reflexionat, han pensat com es podia millorar diferents aspectes. Que clar a veure hi han coses que no es poden canviar. Hi ha coses que en aquest moment no es poden canviar però sí que es poden reflexionar en un futur. Per això t'ho dic ells no canviaran el model d'avaluació però sí que per mitjà d'aquestes reunions que hem anat fent sí que hem pogut participar de temes pedagògics”* (Helena, E1, 13:50-14:21).

Així, l'aula es converteix en un context per practicar i exercir competències de ciutadania democràtica per part de tot l'alumnat. Però l'escola promou un model de participació centrat la representativitat, que fa que només una selecció d'alumnes, escollits per votació, exerceixen de delegats de cada classe per participar en les comissions i òrgans de govern de l'escola. En detriment d'un model de participació que fomenti que tots els·les alumnes puguin dur a terme actes de ciutadania en els seus contextos significatius, tant a l'aula i a l'escola com en la comunitat, digital global i local.

CONCLUSIONS

El significat de la participació de l'alumnat en el desenvolupament curricular és ampli i polisèmic. Per al professorat, el significat principal és que l'alumnat s'implica activament en l'aprenentatge i té una disposició atenta i activa al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge. En canvi, per a l'alumnat la participació és poder prendre part en les decisions sobre el seu propi aprenentatge, cosa que el professorat veu un risc d'abús ja que la majoria de coses que diu l'alumnat són simplement queixes, però no propostes significatives. Per a l'alumnat participar significa ser escoltat i que s'accepti el que demanen.

Per a l'Escola Andorrana, les decisions curriculars i pedagògiques són una responsabilitat dels docents. I certament ho és. Però, cal diferenciar entre la participació en la presa de decisions i l'establiment d'un diàleg sobre el currículum i el seu desenvolupament. Una dimensió que el professorat practica és la negociació sobre com aprendre, sobre el tipus d'activitats a fer, i sobre les dates de lliurament de les activitats i dels treballs. Per poder participar realment sobre el desenvolupament curricular, el professorat creu que l'alumnat necessita comprendre el sentit de l'ensenyament i que les propostes que es facin estiguin plenament alineades amb el currículum prescrit i escolar.

Ara bé, la manca de disposició i de preparació del professorat, el fet de disposar d'un model rígid de programació de l'ensenyament, els canvis constants sobre el currículum i l'avaluació que demana l'administració educativa, i els problemes de comportament de l'alumnat posen un fre a la participació democràtica de l'alumnat.

Quant a la participació institucionalitzada, l'escola justifica que és una escola democràtica perquè disposa d'òrgans de participació escolar. En canvi, la percepció que té l'alumnat és negativa perquè totes les decisions són preses pel professorat. Per la seva banda, l'escola intenta dinamitzar la participació de l'alumnat a través de l'assemblea de delegats, perquè l'alumnat no s'apropia l'escola de manera suficient. En aquest sentit, l'alumnat valora molt ser escoltat, donar la seva opinió, però mostra impaciència per veure que les seves demandes són dutes a terme en realitat. Tot i això, per alguns professors, caldria buscar models més participatius on tot l'alumnat participés, no només els delegats.

El professorat valora molt especialment la participació basada en oferir situacions reals de democràcia a l'escola per actuar com a ciutadà, com per exemple, el Consell General dels Joves. Però aquest projecte pateix el fet de ser una activitat massa controlada, on les exigències i expectatives haurien d'ajustar-se millor a la intenció educativa que persegueix.

L'organització de tallers i jornades per part dels·les alumnes són les activitats més ben valorades per part del professorat a l'hora de desenvolupar competències de ciutadania democràtica, ja que aquestes es conceben, es desenvolupen i es duen a terme completament per part de l'alumnat.

CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS

CONCLUSIONS DE LA RECERCA

Sobre les representacions del professorat sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica

La tesi doctoral pretén respondre a la pregunta de recerca principal: Quines són les representacions del professorat de ciències socials sobre l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica a la segona ensenyança de l'Escola Andorrana?

Una de les aportacions principals de la recerca a aquesta pregunta és que les representacions del professorat corresponen a una perspectiva integral i holística de l'educació, del currículum i de l'ensenyament de la ciutadania democràtica. És a dir, el professorat té una visió de l'ensenyament per competències de ciutadania democràtica que va més enllà d'una perspectiva curricular, que redueix la comprensió de les competències a un conjunt d'habilitats i de sabers polítics i socials. En canvi, a l'Escola Andorrana el professorat comparteix una manera d'entendre les competències ciutadanes i democràtiques com uns constructes complexos que interrelacionen habilitats, actituds, valors, sabers, emocions, actuacions, entre altres elements, per esdevenir una persona ciutadana democràtica.

Aquesta comprensió de l'educació per competències de ciutadania democràtica situa el professorat i l'Escola Andorrana en la línia de l'educació definida per Delors i altres (1999), en la qual l'educació s'orienta a saber ser, a esdevenir una persona humana.

“Ce développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité” (Delors et al., 1999, 94)

Aquesta idea d'educació com a esdevenir correspon a una educació humanística

centrada en la vida de les persones. Per Ross⁴¹ (2015), l'educació és un procés per esdevenir i considera l'educació com la vida situada en l'experiència humana. On l'escola significa comunitat, una comunitat d'aprenentatge que conviu i coopera en projectes comuns. Fer escola, vol dir reforçar el sentit comunitari dels seus membres, on tothom està inclòs i tothom participa en algun tipus de projecte, que sovint té un enllaç amb la societat o algun col·lectiu social, com la gent gran. O es participa en una comissió de centre, o en un taller, o en l'organització d'un esdeveniment, per exemple. Per l'Escola Andorrana, educar la ciutadania democràtica significa aprendre junts, aprendre conjuntament com a comunitat. D'aquesta manera, l'escola demostra atribuir molta importància a la consciència cívica de pertànyer a la comunitat escolar.

El professorat posa molt èmfasi en l'ensenyament de la ciutadania democràtica a través d'activitats vivencials, a partir de les quals l'alumnat pugui viure la democràcia a l'escola. I, a la vegada, pugui viure la ciutadania sent els protagonistes en la participació en projectes o tallers, en els quals l'alumnat assumeix un rol d'ensenyant i d'aprenent alhora.

Aquest tipus de projectes o tallers poden tenir una orientació comunitària, en la qual s'entén l'educació per a la ciutadania com un aprenentatge i servei a la comunitat o la societat. Kahne i Westheimer (2014) defensen que l'aprenentatge i servei no prepara l'alumnat per actuar com a ciutadans en una societat democràtica, sinó que promouen un servei social a la comunitat per formar un bon caràcter. *“Community service and character education initiatives that have garnered so much recent attention. these programs aim to promote service and good character, but not democracy. they share an orientation toward developing individual character (honesty, integrity, self-discipline, hard work), volunteerism, and charity and away from teaching about social movements, social transformation, and systemic change”* (Kahne i Westheimer, 2014, p. 356). Per a ells, formar ciutadans democràtics és ensenyar-los les habilitats necessàries en projectes reals per implicar-se i participar cívicament per millorar la societat.

⁴¹ Citat per: Pagès, Joan (2018). Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història : Quin professorat, quina ciutadania, quin futur ? XV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials 8, 9 i 10 de febrer de 2018. Lliçó magistral, p. 2.

Sobre les reflexions i interrogacions del professorat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de competències de ciutadania democràtica

Una de les conclusions que més importància ha atribuït el professorat és l'aprenentatge del respectar l'altre, en el sentit de practicar el respecte per l'altre, com una forma d'interrelació respectuosa per crear un clima segur a l'aula i a l'escola per poder aprendre conjuntament. Però, a més a més, el professorat vincula l'aprendre a respectar l'altre amb el procés de comprendre's un mateix i els altres. Es a dir, un mateix podrà comprendre's i comprendre l'altre quan es troba en una situació i un clima segur que permeti la lliure expressió d'un mateix en tots els sentits, tant de les idees pròpies com de la pròpia manera de ser. Aquest aspecte és particularment significatiu en el context actual de digitalització i de la vida en les xarxes socials, en les quals les interaccions i les comunicacions són bàsicament superficials.

L'ensenyament de competències de ciutadania democràtica s'orienta principalment a desenvolupar el pensament crític en l'alumnat. Però no pas com una simple habilitat, sinó com una manera de ser. Una manera d'implicar-se i de sentir-se connectat-da amb la problemàtica determinada que s'està tractant. Així, el professorat interroga constantment l'alumnat perquè expressi la pròpia opinió argumentada. I convida l'alumnat que expressi totes les seves idees per poder posar-les en dubte i qüestionar-les, especialment aquelles que són antidemocràtiques, racistes, o marcades per l'odi, i d'aquesta manera qüestionar-se.

L'ensenyament del pensament crític s'orienta a que l'alumnat pensi de manera independent, que adopti una presa de posició personal sobre les qüestions polítiques, socials i controvertides, i sobre els fets i els esdeveniments presents i passats. Una altra estratègia en aquest sentit, és el cooperar, dialogar i consensuar sobre arguments al voltant d'una qüestió per tal de construir un pensament i una posició comuna com a grup. Aquest és un exercici fonamental d'ensenyament de competències de ciutadania democràtica, encara que provoqui conflictes.

Per al professorat la presa de posició per desenvolupar una opinió i un pensament personal requereix adoptar perspectives contraposades, ja que aquest és un exercici que permet obrir les mentalitats i poder canviar-les, i així no ser radicals o polaritzats en la manera de pensar.

Sobre els problemes i les contradiccions que afronta el professorat en l'ensenyament de competències de ciutadania democràtica

La pretensió de neutralitat en l'educació per a la ciutadania democràtica

Un dels problemes que mostren els resultats és la pretensió de neutralitat en l'ensenyament per una ciutadania democràtica. El professorat no es posiciona ni participa en el debat sobre les qüestions, perquè pensa que influiria de manera massa important al pensament de l'alumnat. Tanmateix l'ensenyament i l'educació no és neutral. I el fet de no prendre posició ni expressar-se és una forma de claudicar i de no educar de manera intencional. Aquest és un punt controvertit.

Sobre la pretensió de neutralitat del professorat quan ensenya qüestions polítiques i socials, Simonneaux⁴² proposa quatre posicions per solucionar els dubtes que pot arribar a tenir el professorat entre la neutralitat i l'adoctrinament, que són:

- a) La neutralitat exclusiva, on l'ensenyant no fa opinions personals durant o després del debat.
- b) La parcialitat exclusiva, en què l'ensenyant intervé en el debat per expressar veritats, per mostrar arguments convincents, per defensar un discurs considerat com a legítim, com a veritable. Aquest seria la posició d'un ensenyant que pretén disposar del coneixement.
- c) La imparcialitat neutra, on es garanteix que les opinions de totes les posicions siguin expressades, però l'ensenyant no expressa les seves i roman com a conductor del debat.
- d) La imparcialitat implicada, on l'ensenyant expressa la seva pròpia opinió, però garanteix que totes les opinions s'expressin i no n'afavoreix cap. Aquesta posició té el risc que l'alumnat arribi a confondre el saber i el punt de vista del docent.

Aquest risc és el que va expressar el professorat per justificar la decisió de no

⁴² Simonneaux, Jean (2007). Les enjeux didactiques des dimensions économiques et politiques du développement durable, *Écologie & politique*, 2007 / 1, n°34, 129-140. Citat per Mével, Yannick et Tutiaux-Guillon, Nicole (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Publibook, p. 95.

expressar les seves pròpies opinions.

Una solució per evitar la posició de neutralitat del professorat seria dur a terme un intercanvi d'idees sobre una qüestió que s'estigui ensenyant, després d'haver fet totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge, inclòs el debat entre alumnes, i després d'haver ensenyat tots els sabers rellevants de la unitat de programació. L'intercanvi d'idees pot ser un moment de síntesi final, on l'alumnat pugui expressar la seva opinió i elaborar una reflexió, informada pels sabers ensenyats i mostrant una posició conscient en una perspectiva determinada ensenyada a classe. En aquest cas, el professorat podria mostrar la seva pròpia opinió i prendre una posició, igualment informada pel coneixement i situada en una teoria o un model de les ciències socials, evitant així el risc de l'adoctrinament.

La manca de sabers en el desenvolupament de competències de ciutadania democràtica

El lloc dels sabers en el procés d'aprenentatge i d'avaluació de les competències de ciutadania democràtica és una qüestió problemàtica. L'accent que es dona a la dimensió accional en l'enfocament per competències a l'hora d'orientar l'ensenyament i l'aprenentatge en fer productes al final de cada UT provoca moltes dificultats en poder seleccionar sabers rellevants i informats pel coneixement acadèmic. S'oblida així que una competència és una mobilització de sabers, d'habilitats, d'actituds, de valors, d'emocions, de passions, etc., i sobretot que no es pot ser competent sense sabers.

Un dels sabers rellevants necessaris per desenvolupar competències per a la ciutadania democràtica correspon als diferents models i perspectives polítiques, sociològiques, ètiques, filosòfiques, històriques, geogràfiques, etc., que conformen la pluralitat de punts de vista al voltant d'una qüestió controvertida. Aquests sabers i perspectives són fonamentals per comprendre críticament el món i la vida. I també per comprendre's críticament un mateix i als altres.

La tensió entre prescripció curricular i llibertat de càtedra

Un ensenyament per competències demana al professorat d'ensenyar confrontant-se constantment a la incertesa i la imprevisibilitat del procés d'aprenentatge. A diferència del model de transmissió del saber, on el recorregut curricular està ben delineat prèviament i els resultats són respostes correctes conegudes pel professorat, l'enfocament per competències correspon a un altre tipus d'ensenyament i d'aprenentatge. Per ensenyar competències, cal fer plantejaments de qüestions totalment oberts que permetin poder fer recorreguts curriculars diversos, on no existeixin solucions preestablertes. Només existeixen respostes provisionals, la validesa de les quals vindrà per la solidesa de les fonamentacions i argumentacions elaborades per l'alumnat.

Aquesta obertura i necessària flexibilitat contrasta i es contradia amb l'obligació de seguir obligatòriament un programa prescrit pel Govern i una programació prescrita i validada per l'escola, amb l'aval de l'administració. A més a més, a aquestes prescripcions curricular, s'hi afegeix l'estandardització provocada per l'establiment d'unes expectatives iguals per tot l'alumnat i aplicada a través d'una avaluació a través de exàmens i proves competencials.

Evidentment, es pot trobar un punt d'equilibri que permeti les dues coses: complir amb la prescripció legítima del Govern i disposar de la necessària llibertat de càtedra, per poder planificar i oferir un ensenyament el suficientment obert per ensenyar i aprendre competències. Aquest punt d'equilibri passa per concebre uns programes, unes programacions i unes expectatives suficientment generals que puguin admetre múltiples possibilitats d'aplicació.

Un altre problema relacionat amb el currículum i l'avaluació és evitar introduir canvis constants, que desestabilitzen el desenvolupament curricular a l'escola. És necessari que el currículum i l'avaluació siguin el suficientment estables en el temps perquè el professorat i l'alumnat se'ls apropiïn i puguin establir un diàleg democràtic sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. I així es pugui construir una comprensió compartida sobre l'ensenyament i l'aprenentatge per tal que el professorat pugui assumir la pròpia responsabilitat d'ensenyar, i l'alumnat la pròpia responsabilitat d'aprendre.

Un control excessiu de l'educació pot provocar l'efecte contrari d'impedir que l'escola sigui un espai on es pot tenir experiències autèntiques de democràcia.

VALORACIÓ CRÍTICA I LIMITACIONS DE LA RECERCA

La recerca presenta tres tipus de limitacions principals, i que són limitacions sobre: el disseny de la recerca; el marc teòric; la metodologia i l'estudi de camp; i la generalització de la recerca.

Valoració crítica i limitacions del disseny de la recerca

Del disseny de la recerca, la limitació, i a la vegada una possibilitat, ha estat definir i plantejar les preguntes de recerca de manera intencionadament oberta. En efecte, he seguit les recomanacions fetes per Charmaz (2014) a l'hora de plantejar les preguntes d'investigació, amb coherència amb l'enfocament metodològic de la teoria fonamentada. Tanmateix, aquest tipus de plantejament de preguntes obertes ha dificultat el procés de selecció de dades, de procedir al mostreig teòric al llarg de l'estudi de camp, d'analitzar les dades recollides i de construir un relat teòric a partir d'aquestes que respongués a les preguntes de recerca. El dubte roman en el fet si aquestes dificultats han estat degudes a un disseny de preguntes de recerca obertes, o per la complexitat de la metodologia de la teoria fonamentada.

Valoració crítica i limitacions del marc teòric

Una de les limitacions més importants en relació amb el marc teòric ha estat la manca d'existència d'una teoria i un discurs didàctic que serveixi per a la planificació de l'ensenyament sense haver d'utilitzar conceptes tècnics, com les competències o els objectius, per exemple, que són conceptualitzats des de perspectives i models que són contradictoris i oposats a les intencions educatives pròpies de perspectives interpretatives i crítiques en didàctica. El fet d'ubicar-se en aquestes perspectives i

ahora utilitzar conceptes didàctics propis d'un positivisme i d'una tecnologia educativa, crea una contradicció i una manca de coherència en la reflexió i l'actuació educativa. Aquest reconeixement planteja la qüestió sobre quin hauria de ser el model de planificació de l'ensenyament coherent amb les intencions i perspectives docents interpretatives i crítiques.

Una altra limitació és deguda a la indeterminació dels conceptes centrals de la recerca: "educació", "ciutadania" i "democràcia". La pluralitat de definicions i maneres d'entendre cadascun d'aquests conceptes, i el conjunt dels tres quan es formen en una educació per una ciutadania democràtica, han provocat en el decurs de les entrevistes en profunditat preguntes per part del professorat del tipus: "què vols dir?" o "a què et refereixes?". Les preguntes que jo feia a les entrevistes eren intencionadament obertes per no determinar o induir les respostes. Però, el fet d'haver d'aclarir sovint les meves preguntes davant els dubtes del professorat ha pogut provocar també un tipus de resposta. En el sentit, per exemple, de respondre a les preguntes seguint a vegades el discurs oficial sobre la reforma curricular del PERMSEA. Quan això ha passat pot ser degut a dos factors. Un, el fet que jo treballava com a cap d'àrea d'Ordenament Curricular del ministeri d'Educació, i voler mostrar que s'estava d'acord amb els canvis curriculars proposats pel ministeri. O un altre factor, també pot ser degut al fet que no es té o no s'ha volgut mostrar una resposta pròpia sobre les qüestions plantejades, i el recurs de recórrer al discurs oficial permet evitar de mostrar la pròpia presa de posició.

Valoració crítica i limitacions de la metodologia, de l'estudi de camp i de la generalització de la recerca

Un de les limitacions relacionades amb la metodologia i l'estudi de camp va ser relacionat amb el temps i la gran rapidesa amb la qual van succeir les estratègies metodològiques de la recollida de dades. De manera intencional, vaig voler viure i intentar copsar la manera com el professorat planifica, ensenya i reflexiona sobre les pròpies pràctiques. Per aquest motiu, vaig voler participar activament en el desenvolupament d'una activitat centrada en qüestions controvertides conjuntament amb el professorat. Val a dir, que vaig dur a terme l'estudi de camp combinant-ho amb la meua feina al ministeri. El poder combinar i encaixar la disponibilitat de les

agendes, amb tots els imprevistos que sorgien contínuament, va ser un problema i una gran limitació. De la voluntat inicial de fer tot un procés d'un curs escolar, al final només van poder ser quatre reunions de treball. I agraeixo molt sincerament la participació de les dues professores que van accedir a fer la prova.

La limitació de l'estudi de camp a un sol curs escolar també va resultar ser una limitació a l'hora de poder fer el mostreig teòric. L'ideal hagués estat poder tornar a les aules al llarg del desenvolupament de les codificacions i l'establiment de les relacions entre les categories i temes. Això hagués pogut permetre un aprofundiment en la comprensió del problema de recerca. Malgrat això, considero que hi ha una coherència entre totes les fases del procés de recerca.

Una limitació final és la generalització d'aquesta recerca. Com a recerca qualitativa no era la pretensió generalitzar els resultats, però com afirma Eisner (1998) els resultats obtinguts poden ser un mirall on altres investigacions es puguin inspirar amb preguntes de recerca noves. D'altra banda, les dades també mostren les possibilitats de millora tant en l'educació per a la ciutadania democràtica com per a una renovació de la formació inicial i continuada del professorat de ciències socials.

NOVES PREGUNTES DE RECERCA

L'ensenyament del pensament crític com a competència de ciutadania democràtica s'orienta a buscar i proposar solucions que siguin creatives als problemes polítics i socials. En aquest sentit, es persegueix que l'alumnat pensi de manera creativa per imaginar nous models de futur possibles, és a dir, noves maneres de viure que siguin més sostenibles. Això implica posar en dubte la pròpia situació de vida, el context on es viu, i aprendre d'altres models socials i polítics per tal de pensar i actuar de manera diferent.

Tanmateix, la dimensió creativa del pensament crític està molt poc explorada. I encara menys quan aquesta hauria de jugar-se amb la necessària vinculació amb la dimensió ètica. Penso que la relació entre l'ensenyament del pensament crític, creatiu i ètic, o curós en paraules de Lipman (2003), necessita de més recerca.

Una segona línia de recerca que podria donar continuïtat a aquesta investigació

correspon a buscar una nova relació entre els sabers i el desenvolupament de competències de ciutadania democràtica, centrat en l'actuació i l'experiència. L'alumnat demostra unes mancances de coneixement que posen de manifest el problema de l'enfocament de competències a l'hora d'integrar adequadament els sabers en l'ensenyament. En aquest sentit, una possible pregunta de recerca que ens podem plantejar per al futur és: Quin pot ser l'encaix dels sabers en l'aprenentatge accional de la ciutadania democràtica? I quines implicacions pot tenir en l'ensenyament?

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adler, S. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives Toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, 1, 13-30.

Aguirre, A., y Shugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave de las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, vol. 25, n. 2, 46-83. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>

Amnå, E., & Ekman, J. (2013). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, June 2013, 1-21. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>

Andorra. Acord entre el Principat d'Andorra i la Santa Seu de 17 de març del 2008. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, de l'11 de juny del 2008, núm. 47, any 20, 2240-2242.

Andorra. Constitució del Principat d'Andorra de 28 d'abril del 1993. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 24, any 5, 448-458.

Andorra. Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 17, 1-39.

Andorra. Llei 17/2018, del 26 de juliol, d'ordenament del sistema educatiu andorrà. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, 22 d'agost del 2018, núm. 49, 1-12.

Andorra. Llei qualificada de l'educació. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, 28 de setembre del 1993, núm. 51, Any 5, 883-887.

Aoki, T. (1984). Competence in Teaching as Instrument and Practical Action: A Critical Analysis. In W. F. Pinar & R. Irwin (Eds.) (2011), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 125-135). Routledge.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clé pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de l'Europe.

Bakhtin, M. M. (1919-1921/1993). *Toward a Philosophy of the Act*. University of Texas Press.

- Barrett, M., & Pachi, D. (2019). *Youth Civic and Political Engagement*. Routledge.
- Bastida, R. (1987). *Cent anys d'ensenyament a Andorra. 1882-1987*. Col·lecció "Història d'un Poble", 3.
- Biesta, G. J. J. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. In G. Biesta et al. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_1
- Biesta, G. J. J., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 49, No. 1, 38-54. <https://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Bronckart, J.-P., Manesse, D., i Coll, C. (1988). *Informe tècnic sobre l'educació a Andorra*. Conselleria d'Educació i Cultura.
- Cairat, M. T. (Coord.) (2004). *20 anys d'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports.
- Canals, R. (2010). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En N. de Alba, F. García, y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales.
- Canals, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui : un enfocament disciplinari o a partir de problemes ? *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, pp. 63-87. DOI: 10.2436/20.3007.01.100.
- Charmaz, K. (1990). "Discovering" Chronic Illness: Using Grounded Theory. *Social Science & Medicine*. Vol. 30, N°11, 1161-1172.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Edition, rev.). SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, Vol. 23(1) 34–45. DOI: 10.1177/1077800416657105
- Corbin, J., & Strauss, A. (2012). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd Edition). SAGE Publications.

Council of Europe (2017). *Learning to Live Together: Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights in Europe*. Council of Europe.

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (3 Vols.). Council of Europe Publishing.

Dahl, R. A. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, vol. 3, n. 4, October 1992, 45-59.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.

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

De Vecchis, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Hachette.

Delors, J. et al. (1999). *L'éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. 2^{ème} édition révue et corrigée. Éditions UNESCO.

Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and Education*. Dover Publications, Inc.

Doll, W. E. (1984). Developing Competence. In D. Trueit (Ed.) (2012), *Pragmatism, Post-Modernism, And Complexity-Theory. The "Fascinating Imaginative Reialm of William E. Doll, Jr.* Routledge.

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.

Dürr, K. (2005). *The School: A Democratic Learning Community*. Council of Europe Publishing.

Eisner, E.W. (1998). *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Evans, R. W., & Saxe, D. W. (Ed.) (1998). *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies.

Foa, R. S., & Mounk, Y. (2019). *Democratic Deconsolidation in Developed*

Democracies, 1995-2018. Centre for European Studies Harvard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III: Le souci de soi*. Gallimard.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.

Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative & International Education*, Vol. 10, No. 1, 95–119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>

Haste, H. (2004). Constructing the Citizen. *Political Psychology*, Vol. 25, No. 3, 413-439.

Haste, H., Bermúdez, A., & Carretero, M. (2017). Culture and Civic Competence: Widening the Scope of the Civic Domain. In B. Garcia-Cabrero et al. (Eds.), *Civics and Citizenship: Theoretical Models and Experiences in Latin America* (3-15). Sense Publishers.

Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs* (2002), 55, 457–474.

Hermans, H. J. M. (2020). *Inner Democracy: Empowering the Mind Against a Polarizing Society*. Oxford.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, Agnieszka (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning*. Cambridge University Press.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The Political classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.

Hopmann, S. (1991). Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular. *Revista de Educación*, núm. 296, 41-72.

Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical

encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, 27007, DOI: 10.3402/nstep.v1.27007

Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2008). Learning to learn and civic competence: two sides of the same coin? *European Journal of Education Research*, 45 (1).

Hoskins, B., Villalba, C. M. H., & Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). Measuring Young People's Civic Competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*. Publications Office of the European Union.

Hoskins, B. (2013). What Does Democracy need from its Citizens? In M. Print & D. Lange (Eds.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (23-35). Sense Publishers.

Houser, N. O. (2005). Arts, Aesthetics, and Citizenship Education: Democracy as Experience in a Postmodern World. *Theory & Research in Social Education*, 33:1, 45-72. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473271>

Institute for Improvement of Education (2022). *Guidelines for Integration of RFCDC in Selected Subjects of National Curricula*. Council of Europe.

Isin, E. F. (2008). Theorizing acts of citizenship. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Eds.), *Acts of citizenship* (15-43). Zed Books.

Janmaat, J. G. (2013). Civic Competences: Some Critical Reflections. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Sense Publishers.

Jeliazkova, M. (2015). *Citizenship Education: Social Science Teachers' Views in Three European Countries*. Descarregat d'Internet el 12 de desembre del 2022: https://www.academia.edu/23988122/Citizenship_Education_social_science_teachers_views_in_three_European_countries

Jones, K. (2006). A New Model for School Accountability. In K. Jones (Ed.), *Democratic School Accountability* (pp. 1-28). Rowman & Littlefield Education.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre et E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (31-39). De Boeck

Supérieur.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. BIE/UNESCO. Descarregat d'Internet el 28 de novembre del 2022: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_French.pdf

Kennedy, K. J. (2008). The Citizenship Curriculum: Ideology, Content and Organisation. In J. Arthur, I. Davis, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. SAGE Publications Ltd.

Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Journal of Social Science Education*, 2/2003, Country Reports. <https://doi.org/10.4119/jsse-287>

Knowles, R. T. & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, (2019), 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre la semántica y la pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta.

Le Roux, A. (coord.) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* L'Harmattan.

Legardez A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149, 19-27.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.

Legardez, A., et Simonneaux, L. (dir.) (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.

Levinson, M. (2014). Action Civics in the Classroom. *Social Education* 78(2), 68–70.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Masschelein, J. & Ricken, N. (2010). Bildung. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, vol. 17, Issue 2, March 1988, 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Mathison, S., Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2001). Defining the Social Studies Curriculum: The Influence of and Resistance to Curriculum Standards and Testing in Social Studies. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (Revised Ed.). State University of New York Press.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. Routledge.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reforms: Educational Costs of Standardized Testing*. Routledge.
- Mével, Y., et Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Éditions Publibook.
- Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior (2013). *Marc curricular de l'Escola Andorrana*. Document descarregat d'Internet el 28 de novembre del 2022: https://www.educacio.ad/images/stories/sistemes/PlaEstrategic/MarcCurricular_Esc_And.pdf
- Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior (2014). *L'avaluació en un ensenyament per competències en el sistema educatiu andorrà*. Document descarregat d'Internet el 28 de novembre del 2022: https://www.educacio.ad/images/stories/sistemes/PlaEstrategic/Inf_AvaluacioEnsenyament_feb14.pdf
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic Education for Social Studies: An Issues-Centered Decision Making Curriculum* (2nd Ed.). IAP Information Age Publishing.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una

sociedad democrática. *Educ. foco, Juiz de Fora*, vol. 19, n. 3, 17-34.

Pagès, J. (2018). Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història : Quin professorat, quina ciutadania, quin futur ? *XV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials 8, 9 i 10 de febrer de 2018*. Lliçó magistral. Descarregat d'Internet el 25 de novembre del 2022 : <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2018/201167/llico-magistral-joan-pages-2018.pdf>

Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagès, y A. Santisteban (Coord.), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Wolters Kluwer.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº64, 8-18.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Publicacions de la UAB.

Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, (2001), 273-289.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Pinar, W. F. (2006). *Bildung* and the Internationalization of Curriculum Studies. In *Transnational Curriculum Inquiry*, Vol. 3, nº2. Descarregat d'Internet el 28 de novembre de 2022: <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/27>

Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and teacher education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>

Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics: A Manual for Secondary Education Teachers*. Barbara Budrich Publishers.

Ross, E. W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 225-243.

Ross, E. W. (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2014). Dangerous Citizenship. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (4th Edition) (pp. 93-126). SUNY Press.

Ross, E. W., Mathison, S. & Vinson, K. D. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (4th Edition) (pp. 25-50). SUNY Press.

Ross, E. W. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta*, vol. 47, no 4, 383-386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>

Sala, S. (2022). Las visiones del profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana. En J.C. Bel Martínez, J.C. Colomer Rubio, y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.

Sala, S., Pagès, J., y Santisteban, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>

Sant, E. (2014). What does Political Participation mean to Spanish Students? *Journal of Social Science Education*, Volume 13, Number 4, Winter 2014, 11-25. DOI 10.2390/jsse-v13-i4-1321

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, October 2019, Vol. 89, No. 5, 655-696. DOI: 10.3102/0034654319862493

Santisteban, A. (2010). La investigación sobre el desarrollo de la competencia

social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García, y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1) (277-286). AUPDCS/Universidad de Sevilla.

Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Santisteban, A., y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, R. López, E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53, 15-31.

Schwab, J. (1970/2013). The Practical: A Language for Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, n. 5, 591-621.

<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>

Servei de llengües de la UAB (2011). *Guia per l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Servei de publicacions de la UAB.

Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. A. L. Burt Company, Publishers.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge University Press.

Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. H. (2005). Teachers'

Educational Experience And Confidence In Relation To Students' Civic Knowledge Across Countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol 1, No. 1, 32-57.

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (Ed.) (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. IEA.

UAB (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca*. Acord del Consell de Govern de 30 de setembre de 2020. Universitat Autònoma de Barcelona.

United Nations (1989). *Convention of the Rights of the Child*. Descarregat d'Internet l'11 de novembre del 2022:
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities*. Council of Europe.

Westheimer, J. (2006). Politics and Patriotism in Education. *Phi Delta Kappan*, vol. 87, Issue 8, 608-620. <https://doi.org/10.1177/003172170608700817>

Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94:1, 4-16.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2014). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 2, 237-269.

White, M. (2008). Can an Act of Citizenship be Creative?. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Eds.), *Acts of citizenship* (44-56). Zed Books.

Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Editorial Graó.

Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *Cómo aprender i enseñar por competencias: 11 ideas clave*. Editorial Graó.

Zhang, T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2012). Students' Conceptual Knowledge and Process Skills in Civic Education: Identifying Cognitive Profiles and Classroom Correlates. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 1-34. DOI: 10.1080/00933104.2012.649467.

ANNEXOS

ANNEX 1. ENTREVISTES EN PROFUNDITAT

Annex 1.1. Entrevista a la professora Clara

Entrevista 1:

https://docs.google.com/document/d/1Yg0Fm-dVhBJ3614MMAFtxyKPF1xrLNL/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Entrevista 2:

https://drive.google.com/file/d/1T_g9r6BWDLPbGtuMxWJvLDcbCzN4Fv13/view?usp=share_link

Annex 1.2. Entrevista a la professora Maria

https://docs.google.com/document/d/1uFPsiAKB6Tb6mAFIOMUz-GlsO_IPbrw/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.3. Entrevista a la professora Laura

Entrevista 1:

https://docs.google.com/document/d/1kB0NewdiKo0KBWCiza8cSfMi_p4byyyc/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Entrevista 2:

https://docs.google.com/document/d/1oEYK9ydVIatZIJnMuNDKITZaHMP_TZnam/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.4. Entrevista a la professora Teresa

https://docs.google.com/document/d/1ChKARODr7A1s42ouSZTVQ3CULvOXFZAZ/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.5. Entrevista a la professora Victòria

https://docs.google.com/document/d/1Uzx_Y38YHq6hpeegfB0esUOIblmbNUjA/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.6. Entrevista a la professora Meritxell

https://docs.google.com/document/d/1siP_ThjO1Ub_vR-yqaz0xO4sV-kmtd4l/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.7. Entrevista al professor Pere

Entrevista 1:

https://docs.google.com/document/d/1l5qCXyVYlIiKrGu9KWcgjEjBWxeeQCa/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Entrevista 2:

https://docs.google.com/document/d/164Zlca-o3HIRfDdFhswZbH1aNGk4zV_s/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.8. Entrevista al professor Adrià

https://docs.google.com/document/d/1Ai0whWucKg1IVAC40fAW1DZ7nyFuGzv/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 1.9. Entrevista a la professora Pilar

[https://drive.google.com/file/d/1EIDSPbb62vXmQMvIWqC3jwV8j2PzFBdy/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1EIDSPbb62vXmQMvIWqC3jwV8j2PzFBdy/view?usp=share_link)

Annex 1.10. Entrevista a la directora d'escola Helena

[https://docs.google.com/document/d/1XiYKNrCkJcHWUOiGOPA13PMpALNQmK1V/edit?usp=share link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1XiYKNrCkJcHWUOiGOPA13PMpALNQmK1V/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true)

Annex 1.11. Entrevista a la directora d'escola Clàudia

[https://drive.google.com/file/d/1W_7qHpmjLJM6J-qVg9s2TPjfz8bby1z_/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1W_7qHpmjLJM6J-qVg9s2TPjfz8bby1z_/view?usp=share_link)

Annex 1.12. Entrevista a la directora d'escola Laia

[https://drive.google.com/file/d/13Z4-KR4mMe1yQMkWZqW0q-WYdPMmBx3N/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/13Z4-KR4mMe1yQMkWZqW0q-WYdPMmBx3N/view?usp=share_link)

ANNEX 2. GRUPS FOCALS

Annex 2.1. Grup focal, grup 1

[https://docs.google.com/document/d/1pzj_TxRKPIsQaLN-3m_cecT02mSjabXW/edit?usp=share link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1pzj_TxRKPIsQaLN-3m_cecT02mSjabXW/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true)

Annex 2.2. Grup focal, grup 2

https://docs.google.com/document/d/1EDU0dXiXLkxAV0bWJBNEw2JXGfHyO771/edit?usp=share_link&ouid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

ANNEX 3. OBSERVACIONS D'ACTIVITATS D'AULA

Annex 3.1. Materials de l'activitat sobre qüestions controvertides d'Andorra

Material professorat:

https://docs.google.com/document/d/1elQSAyQUHyabOXZUkjDR0SjXqo5IVi0Y/edit?usp=share_link&ouid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Material alumnat:

https://docs.google.com/document/d/14kRPFJ6aB15zYKLv4YCnFEf2RCdmlFhc/edit?usp=share_link&ouid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Respostes de l'alumnat de l'activitat sobre qüestions controvertides:

https://drive.google.com/file/d/1YJjdyBsvGvPrAfh7Vvs-utJL34msjA6z/view?usp=share_link

Annex 3.2. Materials de l'activitat sobre la participació ciutadana

Materials activitat:

https://drive.google.com/file/d/1d4rB7XVLNkIFLRpqcS-Sz7YNAPPLknQF/view?usp=share_link

https://drive.google.com/file/d/1hzsyDs5TkXHeriJoBSs56Sem55doDiob/view?usp=share_link

[https://drive.google.com/file/d/1-QF2NdNsoe02WV8QCZYq8jihfgL9JW8W/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1-QF2NdNsoe02WV8QCZYq8jihfgL9JW8W/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/17a7PC-yfSc0oPssJYApTXw2GIA9n1JHm/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/17a7PC-yfSc0oPssJYApTXw2GIA9n1JHm/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/1XxVotFnMR7i4ikZzuJnXlsaDHZJQvI6_/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1XxVotFnMR7i4ikZzuJnXlsaDHZJQvI6_/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/10KiJ2oyFcgSV1FrIoJ2Ec9UxOuzesbAM/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/10KiJ2oyFcgSV1FrIoJ2Ec9UxOuzesbAM/view?usp=share_link)

Respostes de l'alumnat:

[https://drive.google.com/file/d/151-OEFKad6liheJG-FfmE7MJf0QLjyra/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/151-OEFKad6liheJG-FfmE7MJf0QLjyra/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/1HDW6QHyzasn3gO0lksuf4olvSjnbLL_S/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1HDW6QHyzasn3gO0lksuf4olvSjnbLL_S/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/1CRTIU8M0Zuq-ptOYLa7a2ANew5VVvE4d/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1CRTIU8M0Zuq-ptOYLa7a2ANew5VVvE4d/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/1ac3f6dgwAq91pU1T68oSNO23bjbNJgYK/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1ac3f6dgwAq91pU1T68oSNO23bjbNJgYK/view?usp=share_link)

Annex 3.3. Materials de l'activitat de debat sobre els models de societat

Materials activitat:

[https://drive.google.com/file/d/1sem2R3YY8up0BYig3MyND2Oy0GNKQMLz/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1sem2R3YY8up0BYig3MyND2Oy0GNKQMLz/view?usp=share_link)

[https://drive.google.com/file/d/1FEZiOY350KMwGqzLLe3rxPNBZvNgSo-x/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1FEZiOY350KMwGqzLLe3rxPNBZvNgSo-x/view?usp=share_link)

<https://drive.google.com/file/d/1e3VqpHFsGafagkSso2ZQa8tY0XTuZQ3A/>

[view?usp=share_link](#)

Anotacions de l'alumnat:

https://drive.google.com/file/d/1GctmaiUOwaKFympkKYuoLkZDEaD1W3BA/view?usp=share_link

https://drive.google.com/file/d/16BC-sTun0M2Y1LSzWkf6ambvrLbgMnS0/view?usp=share_link

https://drive.google.com/file/d/1lkWN18I733ChpGy0tIK7nXTJ0yXGrTO2/view?usp=share_link

ANNEX 4. DOCUMENTACIÓ ANALITZADA

Annex 4.1. Llei qualificada de l'educació de 1993

https://drive.google.com/file/d/1Ju82agUnBT_aS1B0dqfpQP4-gNI7f_HA/view?usp=share_link

Annex 4.2. Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà de 1994 i de 2018

Llei de 1994:

https://drive.google.com/file/d/1MMFZG_3tzB6xqEQXAqWQFsHk7ft8jD7q/view?usp=share_link

Llei de 2018:

https://drive.google.com/file/d/1aZQrbx05AvLiPTE7rUjsOUdCmbS3vyyv/view?usp=share_link

Annex 4.3. Decret pel qual s'aprova el Reglament regulador de la participació en la gestió de l'Escola Andorrana de 2007

[https://drive.google.com/file/d/1OqZghUMclUVfsrwJd2snT8sFUCy3Qf1F/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1OqZghUMclUVfsrwJd2snT8sFUCy3Qf1F/view?usp=share_link)

Annex 4.4. Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria de 2015

[https://drive.google.com/file/d/1d8QXss_PZouzcbu_NR3smWIFBdJFoXlk/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1d8QXss_PZouzcbu_NR3smWIFBdJFoXlk/view?usp=share_link)

Annex 4.5. Programa de ciències socials de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana del 2018

[https://drive.google.com/file/d/1cVKbFUcW5MmxdCakKmHfKbJkZCQNw2eD/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1cVKbFUcW5MmxdCakKmHfKbJkZCQNw2eD/view?usp=share_link)

Annex 4.6. Proposta de programa de competències transversals de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana del 2018

[https://drive.google.com/file/d/103LPqWdP_KjbdTWNslrnbcb3dHJLbuCA/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/103LPqWdP_KjbdTWNslrnbcb3dHJLbuCA/view?usp=share_link)

Annex 4.7. Mapa d'unitats temporals de l'àrea de ciències socials de primer cicle (Correspon a un projecte curricular de centre)

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WozkpPLIekpdLyQO9cZ8vq7C-um0s8zR/edit?usp=share link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WozkpPLIekpdLyQO9cZ8vq7C-um0s8zR/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true)

Annex 4.8. Unitat de programació UT1.4 del primer cicle de l'àrea de ciències socials de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana

https://docs.google.com/document/d/15VcGIplIMvezLmF3N7PLdOXw-j4rATva/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 4.9. Marc curricular de l'Escola Andorrana

https://docs.google.com/document/d/1Ur0liaZ4vFe06SRMcbxae7aEz4kdK7HJ/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 4.10. L'avaluació en un ensenyament per competències en el sistema educatiu andorrà del 2017 (Nou model d'avaluació del PERMSEA)

https://drive.google.com/file/d/1Pvt_3LOXAWyHAuITNIhAKTmxVtptu4om/view?usp=share_link

Annex 4.11. Informe de plantejament metodològic de PERMSEA de 2015

https://docs.google.com/document/d/1xVMpCc_culrlqytRzvrX6alXTBjzgZMQ/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true

Annex 4.12. Instruccions d'autoria de les programacions d'aula de l'ensenyament obligatori, gener 2014

https://docs.google.com/document/d/1AUJISvKUGafpBBOe2L78jszpt2Kr6LK/edit?usp=share_link&oid=106183480498769573944&rtpof=true&sd=true
