



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESI DOCTORAL

**Llegir la paraula i el món.
Literacitat crítica en els estudis
socials a l'Educació Primària**

Autor: Breogán Tosar Bacarizo

Director: Dr. Antoni Santisteban Fernández

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials

Doctorat en Educació

Cerdanyola del Vallès, Juny de 2017

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Aquesta tesi doctoral ha estat realitzada entre 2014 i 2017 gràcies a la beca de Personal Investigador en Formació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Al petit Marc i als meus estudiants,

“Não há diálogo, porém, se não há um profundo
amor ao mundo e aos homens.”

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*

Agraïments

Voldria agrair per la seva paciència infinita, la sabia direcció i ajuda constant, al meu director de tesi i mestre, l'Antoni Santisteban. Sense el seu enorme suport i acompanyament hagués estat impossible dur a terme aquest treball.

També agraeixo als meus companys i companyes de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona: en Joan Pagès, la Neus González, la Montserrat Oller, la Pilar Comes, la Cecília Llobet, la Montserrat Yuste, la Sandra Muzzi, en Paco Gil, en Carles Anguera, en Jordi Castellví, la Mariona Massip, la Maria Ballbé, en Jaume Cabanes, en Jordi Nomen, en Joan Coma, la Laura Girbau i d'altres, pel seu suport i ajuda.

Moltes mercès a totes les mestres i estudiants de les escoles de primària on vaig dur a terme la recerca. Sense vosaltres hagués estat totalment impossible aquesta feina. Mil gràcies per obrir-me la porta de la vostra classe i poder participar del miracle de l'educació.

Thank you very much, Dr. E. Wayne Ross and Dr. Sandra Mathison, for your great help in writing my dissertation conclusions during my three-months-stay at the department of Curriculum and Pedagogy of the University of British Columbia, in Canada. I have learned a lot from you about critical literacy, research methodology and social studies education. Thank you a lot, Christine Jones, Lucas de Haro, Miriam Melzi and the "coffwiches", for being so kind with Alicia and with me. Thank you, Sam Rocha, for your conversations on Freire. Last but not least, thanks to my friends from Chile, Fernando Murillo, Héctor Gómez, David Arias, Alexis González, and also Maria Espinet from the UBC. I have been so privileged to study with all of you, and I will be always grateful for your kindness and friendship during my time in Vancouver in the fall of 2016.

Gràcies als consells i ànims del Daniel Cassany, Josep Maria Castellà i Cristina Aliagas, de la Universitat Pompeu Fabra, on vaig estudiar Humanitats.

Para acabar, mil gracias a mis queridos padres Guillermo e Isabel; hermanos Ignacio y Josemaría; Paloma y Ana; Celia, Santiago, Javier y Joyu; y toda mi familia. Muchas gracias a mis amigos del alma David Gras, Dani Rubio y Alberto Ribes. Y de manera muy especial, gracias a mi querida mujer Alicia Marchán, por haberme dejado robarte tanto tiempo para escribir esta tesis doctoral, que dedico con cariño a nuestro hijo Marc, que está en camino.

Índex

Agraïments.....	4
Summary	11
Abstract.....	11
Critical research on critical literacy.....	11
Preface: Roots of the research.....	12
Methodology.....	14
Main findings.....	16
Introduction	17

PART I. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA DE RECERCA

Capítol 1. Justificació de la recerca	21
1.1. Origen d'aquesta recerca.....	21
1.2. Preguntes de recerca.....	23
1.3. Supòsits d'investigació.....	25
1.4. Objectius d'investigació.....	28

PART II. ELS FONAMENTS TEÒRICS

Capítol 2. Enfocament de la recerca	31
2.1. Paradigma crític.....	33
2.2. Ubicació en les línies de recerca.....	34
2.2.1. Publicacions de referència per situar la recerca.....	34
2.2.2. Revisions de la recerca en Didàctica de les Ciències Socials.....	34
2.3. La investigació sobre Literacitat Crítica i Ciències Socials.....	37
2.3.1. Estat de la recerca en Literacitat Crítica i Ciències Socials.....	37
2.3.2. Investigacions didàctiques recents.....	44
Capítol 3. Literacitat crítica a l'aula de primària	53
3.1. Què és la Literacitat Crítica?.....	54
3.1.1. El concepte de Literacitat.....	56
3.1.2. El concepte de Crític.....	57
3.2. Tipus de Literacitat.....	60

3.2.1.	Literacitat Funcional i Literacitat Crítica	60
3.2.2.	Altres tipus de literacitats	61
3.2.2.1.	Literacitat de la informació	62
3.2.2.2.	Literacitat mediàtica	64
3.2.2.3.	Literacitat democràtica	68
3.3.	Llengua i Literacitat: Llegir rere les línies	70
3.3.1.	Aportació dels Nous Estudis de Literacitat	72
3.3.2.	Anàlisi crítica del discurs a classe de ciències socials	75
3.4.	Síntesi del capítol 3: Llegir el món per canviar-lo	81
Capítol 4. Literacitat Crítica i Ciències Socials		85
4.1.	Del pensament crític a la literacitat crítica	87
4.1.1.	La dialèctica i el pensament crític	89
4.1.2.	El qüestionament de la paraula i el món per a l'acció	91
4.2.	Llegir la ideologia i reescriure el món	95
4.2.1.	Interpretació dels valors ideològics d'un discurs	96
4.2.2.	Formació d'una consciència crítica	100
4.2.3.	Posicionament davant els discursos socials	102
4.3.	Dimensions de la Literacitat Crítica	105
4.3.1.	Disrupció d'allò ordinari	109
4.3.2.	Estructuració per múltiples perspectives	111
4.3.3.	Exploració d'assumptes sociopolítics	114
4.3.4.	Aplicació dels coneixements per l'acció social	117
4.4.	Síntesi del capítol 4: Una proposta didàctica	119

PART III. LA CONSTRUCCIÓ METODOLÒGICA

Capítol 5. Fonaments metodològics de la recerca		127
5.1.	Disseny i fases de la recerca	129
5.1.1.	Fase de plantejament i diagnosi	131
5.1.2.	Fase d'experimentació	131
5.1.3.	Fase de conclusions	132
5.2.	Mostra de la recerca	133
5.2.1.	Criteris de selecció	133

5.2.2.	Estudiants de 7 escoles (fase de diagnosi)	134
5.2.3.	Estudiants de 5 escoles (fase d'experimentació)	135
5.3.	Tècniques de recollida de dades	136
5.3.1.	Anàlisi documental del currículum i dels llibres de text	136
5.3.2.	Qüestionari exploratori	137
5.3.3.	Entrevistes amb grups d'estudiants	138
5.3.4.	Experimentació de la proposta didàctica	138
5.3.4.1.	Dossier didàctic	139
5.3.4.2.	Intervencions orals a les sis sessions	141
5.3.4.3.	Diari de camp	141
5.3.5.	Entrevistes finals amb les mestres	142
5.4.	Qualitat de la recerca	144
5.4.1.	La triangulació	145
5.4.2.	L'ètica	146
5.5.	Síntesi del capítol 5: Dialèctica i literacitat crítica	147

PART IV. L'ANÀLISI DELS RESULTATS

Capítol 6. Interpretació de les dades de la diagnosi	151
6.1. Anàlisi Documental	153
6.1.1. La Literacitat Crítica en el currículum d'educació primària	153
6.1.2. La Literacitat Crítica en els llibres de text	155
6.1.2.1. Distingir els fets i les opinions	156
6.1.2.2. Avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació	156
6.1.2.3. Detectar el grau de veracitat dels textos	157
6.1.2.4. Qüestionar intencionalitats i parcialitats	157
6.1.2.5. Interpretar els buits i els silencis	159
6.1.2.6. Actuar en base a l'anàlisi crítica	160
6.2. Anàlisi dels qüestionaris exploratoris i de les entrevistes	162
6.2.1. Distinció de fets i opinions	162
6.2.1.1. Buscar el fet entre les opinions	162
6.2.1.2. Buscar l'opinió entre els fets	163
6.2.2. Fiabilitat de les fonts d'informació	165
6.2.2.1. Autoria i autoritat	165

6.2.2.2.	Sentit i argumentació	166
6.2.2.3.	Artefacte i disseny.....	167
6.2.3.	Anàlisi de la ideologia, intencionalitats i parcialitats.....	169
6.2.4.	Avaluació de la certesa o veracitat.....	171
6.2.4.1.	Assumpcions i ideologia.....	172
6.2.4.2.	Veritat i mentida.....	172
6.2.5.	Interpretació dels buits i silencis.....	174
6.2.5.1.	Buits importants i interessos.....	174
6.2.5.2.	Veus silenciades i marginades.....	175
6.2.6.	Acció i reflexió.....	176
6.2.6.1.	Posicionament actiu davant els discursos.....	177
6.3.	Síntesi del capítol 6: Retrat de la situació.....	178
Capítol 7. Interpretació de les dades de l'experimentació.....		181
7.1.	Experimentació de la meua proposta didàctica.....	182
7.1.1.	Sessió 1: "Un joc de nens?".....	184
7.1.1.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític).....	184
7.1.1.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic).....	187
7.1.1.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social).....	189
7.1.1.4.	Acció social (pensament creatiu).....	191
7.1.2.	Sessió 2: "Intencionalitats amagades".....	193
7.1.2.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític).....	194
7.1.2.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic).....	196
7.1.2.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social).....	199
7.1.2.4.	Acció social (pensament creatiu).....	201
7.1.3.	Sessió 3: "Veracitat".....	205
7.1.3.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític).....	206
7.1.3.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic).....	208
7.1.3.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social).....	210
7.1.3.4.	Acció social (pensament creatiu).....	211
7.1.4.	Sessió 4: "Buits i silencis".....	214
7.1.4.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític).....	215
7.1.4.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic).....	217
7.1.4.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social).....	219

7.1.4.4.	Acció social (pensament creatiu)	222
7.1.5.	Sessió 5: "Acció"	226
7.1.5.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític)	227
7.1.5.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic)	228
7.1.5.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social)	230
7.1.5.4.	Acció social (pensament creatiu)	231
7.1.6.	Sessió 6: "Mirada crítica"	235
7.1.6.1.	Disrupció d'allò comú (pensament crític)	236
7.1.6.2.	Múltiples perspectives (pensament holístic)	239
7.1.6.3.	Assumptes sociopolítics (pensament social)	241
7.1.6.4.	Acció social (pensament creatiu)	243
7.2.	Entrevistes finals amb les mestres	246
7.2.1.	Distinció de fets i opinions	247
7.2.2.	Avaluació de la fiabilitat de les fonts d'informació	248
7.2.3.	Incorporació de problemes socials rellevants	249
7.2.4.	Anàlisi de la ideologia al discurs	250
7.2.5.	Formació del pensament crític i creatiu	251
7.2.6.	Estructuració de múltiples perspectives	253
7.2.7.	Acció social responsable	253
7.3.	Síntesi del capítol 7: Pensar i actuar en el món	255

PART V. CONCLUSIONS

Chapter 8. Conclusions	261
8.1. Looking back	261
8.1.1. Conclusions about the aims of the research	261
8.1.2. Adjusting the theoretical lens on the results	265
8.1.3. Reviewing the methodology	268
8.2. Looking forward and beyond	278
8.2.1. Scope of this research	278
8.2.2. Claims for the critical literacy classroom in primary schools	280
8.2.3. Implications for further research	284

Referències bibliogràfiques	287
Índex de figures	309
Annexos	CD
ANNEX 2A: Buidatge de preguntes de literacitat crítica des de la recerca	CD
ANNEX 3A: Qüestionari de diagnosi “Tortugues i bosses de plàstic”	CD
ANNEX 3B: Carta a les famílies per demanar permís per la recerca	CD
ANNEX 3C: Guió d’entrevista a les mestres (experimentació)	CD
ANNEX 3D: Guió d’entrevista als estudiants (diagnosi)	CD
ANNEX 3E: Diari de camp	CD
ANNEX 3F: Anàlisi Documental del Currículum de Medi Social	CD
ANNEX 3G: Anàlisi Documental dels Llibres de Text	CD
ANNEX 3H: Dossier didàctic “La guerra no és un joc” (experimentació)	CD
ANNEX 3I: Pseudònims de la recerca	CD
ANNEX 3J: Imatge del National Geographic per la diagnosi	CD
ANNEX 4A Respostes dels qüestionaris de diagnosi	CD
ANNEX 4B Respostes de les entrevistes de diagnosi	CD
ANNEX 4C Respostes orals de les sis sessions de l’experimentació	CD
ANNEX 4D Respostes de les entrevistes de l’experimentació	CD
ANNEX 4E Respostes escrites dels dossiers de l’experimentació	CD
ANNEX 4F Buidatge dels dossiers de l’experimentació	CD
ANNEX 5: Àudios de les entrevistes i de les intervencions a les sessions	CD
ANNEX 6A Sessió 1. Fets i opinions	CD
ANNEX 6B Sessió 2. Samarreta de la pau	CD
ANNEX 6C Sessió 2. Samarreta de la guerra	CD
ANNEX 6D Sessió 3. Lectura del mapa	CD
ANNEX 6E Sessió 4. Carta a una nena refugiada	CD
ANNEX 6F Sessió 5. E-mail a una empresa	CD
ANNEX 6G Sessió 6. Notes sobre la disfressa	CD

Summary

Abstract

This PhD dissertation explores the phenomenon of the lack of criticism and creativity in interpreting texts and taking social actions in elementary education. This qualitative research takes New Literacy Studies' framework in order to understand how using critical literacy could help teachers and students in taking social justice actions. The analysis develops a critical approach to the uses of literacy in the sixth-grade classroom in five elementary schools in Barcelona. The educative process of learning social knowledge and "reading the world" is explored from the students' interests regarding their participation in literacy practices in the social context of the classroom.

The data analysis reveals that critical literacy is essential in order to create meanings and understandings of the world. It is understood not as a method, but as a way of being. On one hand, it requires and celebrates the central role of the teacher in the construction of learning experience. On the other hand, it empowers children to have the agency to solve social problems.

Critical research on critical literacy

This qualitative research is about critical literacy in the social studies elementary classroom. The aims are to identify and analyze the nature of this kind of literacy in sixth grade. It is based on the New Literacy Studies' framework and on critical pedagogy by means of the notions of transformation of oneself and the improvement of unfair social structures.

Rather than focusing solely on cognitive skills, it pushes further to think critically about the social practices of literacy. The three main research questions are:

- How do the teachers and students respond to a critical literacy approach in social studies? How it can help sixth-graders to promote social actions?
- What contradictions and obstacles do we find in the process of learning?
- Do students see the world differently after those experiences?

All these questions are tackled through a critical literacy approach in the elementary classroom. Other questions are related to the dialectics of this methodology: How critical literacy can help sixth-graders to promote social actions? How do elementary students interpret the ideological values of a discourse in the social studies classroom? How do they form a critical consciousness for understanding and acting in the world? How are they positioned with respect to reading and writing about controversial issues? How do they take a stance to promote social action in the elementary school?

Therefore, the main objectives are: to interpret ideological values on social studies discourses in the elementary classroom; to form a critical consciousness to read and write about controversial issues; and to take a stance for understanding and acting in the world. There are other objectives related to the research, such as: distinguishing facts and opinions, assessing the reliability of sources of information, judging the veracity of texts, questioning intentionality, biases and multiple perspectives, interpreting silences in discourses, and taking action as a result the critical analysis of issues.

I reviewed literature with regards to the topic under consideration in: three Social Studies Education Handbooks (Shaver, 1991; Evans & Saxe, 1996; and Levstik & Tyson, 2008), the volumes of some international journals (Critical Literacy: Theories and Practices, Theory and Research in Social Studies Education, International Journal of Social Science Education, and International Journal of Social Studies); and the main databases with contain educational journals (Eric, JSTOR, Scopus, etc.). I must admit I have just searched for papers in three languages: Catalan, Spanish and English. The research review has been conducted between 2014 and 2016. The research studies included into these journals later have not been considered. I have taken into account the saturation point criteria. I stopped the review anytime I realized the research did not contribute with new data.

Preface: roots of the research

My Erasmus internship in the academic year 2006-2007, as a student teacher in a Swedish elementary school, was the germ that led to this research. Over there I discovered my passion for social studies teaching.

I think that I would not find this passion in Sweden without the lessons of my former professor Antoni Santisteban in my home university in Tarragona. His role as a critical teacher, as “transformative intellectual” (Giroux, 1990), had an impact on me, as a reflexive, participative and non-conformist student. He opened my eyes into the world of critical education, so I could gasp everything I experienced in that school linked to Högskolan Dalarna, in Sweden.

After my Master of Arts in Humanities (2004), this second degree inspired me to continue learning on Education. I finished my Bachelor in foreign language teacher education in Bishops' University, where I carried out my second internship in Sherbrooke Elementary School, in Québec (2007).

I became a language teacher in the Instituto Cervantes de Cracovia, in Poland, in 2008. The following year, I obtained the position of teacher as public employee through a public competition examination in Barcelona, Spain.

The Spanish government granted me a position as a visiting international teacher in Denver Language School, a new charter school in Colorado, the USA, for two academic years (2010-2012).

Finally, I came back home to start a PhD program with my former professor Dr. Antoni Santisteban, because I wanted to explore more about critical education and social studies teaching and learning. I graduated with Honors the Master's Program in Social Studies Education Research, at the Autonomous University of Barcelona (2013). This distinction granted me with a scholarship to write this dissertation.

I could finish it, as a visiting international research student, at the department of Curriculum and Pedagogy of the University of British Columbia (2016), thanks to the guidance and help of professor Dr. E. Wayne Ross and Dr. Sandra Mathison.

All these memories, indeed, have been interwoven to build my identity as a social studies critical teacher. Moreover, these memories capture the importance of the human relationships for building identities that are shifting and diverse. Therefore, I do not want to start this dissertation without thanking the great teachers that, in different parts of the world, inspired me, especially Antoni Santisteban, the professor who had an impact in my life just before I moved to carry out my internship as a student-teacher in Sweden.

Methodology: framework for doing research

This interpretative and critical research is about sixth-graders and their practices of literacy in order to understand, think and propose social actions in a world that must be changed. Drawing upon the New Literacy Studies' approach to literacy as a social practice, this multiple case study looks at eleven-years-old boys and girls who, despite finishing their elementary education, feel disconnected to the interpretation of discourses about social issues and the creativity of writing counter-discourses in order to take a stance in their communities.

The meaning and perspective of the research process, according to Crotty (1998), is described through the dimensions of ontology, epistemology, critical perspective and methodology. First of all, critical realism seems to be my understanding of life, since "reality is captured by broad critical examination". Secondly, social constructivism, or constructionism, is the epistemological framework of this research: "meaning is created from interplay between the subject and the object", so the subject constructs the reality of the object. In third place, the theoretical perspective, or philosophical framework for understanding is Critical Theory, because I believe research and theory should be used to improve real situations. It is an emancipatory view where the subjects should be empowered. Methodology is, finally, the framework for doing research. This case study is based on Dialectics in a social context that should be changed.

Last but not least, methods are techniques or procedures for collecting and analyzing data, like focus groups, in-depth interviews or researcher journal, among others. However, methods do not belong necessarily to a specific methodological framework.

The research process started when I was teaching at a public elementary school in Barcelona, and, at the same time, I was studying the Master in Social Studies Education Research at the Autonomous University of Barcelona. Then I graduated with honors, and I decided to continue learning within the PhD program. My former professor Antoni Santisteban, whose classes inspired me, accepted to supervise this thesis project and guided me into the world of education research. The very first plan was to explore, through qualitative

methodologies, the formation of critical thinking for social justice in elementary schools. At that stage, I did not know how to connect, in the sixth-grade classroom, the idea of social action with cognitive skills and the capabilities of reading and interpreting discourses about controversial issues, such as racism, sexism or poverty. Gradually, the project progressed until I discovered the theoretical framework of critical literacy as a radical way of teaching and learning in the elementary classroom.

I focused on five schools in Barcelona. The data collection was done with a sample of 194 sixth-graders, and 9 teachers by means of interviews, class observations and questionnaires. Data analyses were done using dialectics as methodology. First of all, I distributed questionnaires in the sixth-grade classrooms of seven elementary schools. I conducted focus groups with students. Secondly, I explored a critical literacy approach in the social studies classroom, in five schools, through my proposal based on the four dimensions of this kind of literacy: Disrupting the commonplace; Considering multiple viewpoints; Focusing on sociopolitical issues; and Taking action and promoting social justice (Lewison et al., 2002). Moreover, I carried out interviews with teachers, field notes, and participant observation, as data collection instruments, across three months (October, November and December of 2015) in five schools of Barcelona. My proposal of critical literacy was implemented in six lessons and all the data was analyzed in order to answer the research questions and to achieve the objectives.

The following methods will let me collect and analyze qualitative data from sixth grade students from five schools over three months: document analysis, questionnaires, initial group interviews with students, experimentation of my didactic proposal, and final interviews with the teachers.

Document analysis: This method consists on examining texts to obtain data. I analyze the curriculum and textbooks teachers and students use in those schools. I take into account an attitude of skepticism when implementing this method (Marshall & Rossman, 2016). Those documents need to be contrasted with the criteria teachers use to interpret and make sense of them in the classroom (Pagès, 2011).

Questionnaire: This method is useful to collect data and make a picture of the diagnosis. The questions are linked to the research questions.

Group Interviews: These short interviews with small groups of sixth graders are important to triangulate the data of diagnosis. I could carry out focus groups too, but I think group interviews are more relevant due to limitation of time.

Experimentation of my proposal: This technique for creating data is implemented in the classroom with the help of a didactic dossier, a voice recorder and a researcher journal.

Final interviews: I carry out short interviews with the sixth grade teachers about the research question.

Main findings

Data validation was done according the criteria of a critical perspective. I triangulated data collection (questionnaires, focus groups, interviews, research journal and participant observations), methods (quantitative and qualitative) and the participants (students and teachers). I tried to be accurate and honest, taking into account the position of those who were investigated. I returned the main findings to the researched participants in order to improve and transform their own knowledge about critical literacy. Ethical considerations were taken in relationship with my responsibility to participants and to other researchers.

Last but not least, analyses suggest that critical literacy should be carried out in the elementary classrooms in order to learn social studies for thinking and acting in the world. Critical literacy, through the exploration of its dimensions: disrupting the commonplace, multiple perspectives, sociopolitical issues, and taking social action (Lewison et al., 2002), might be taught not as a methodology, but as a way to read the world that must be improved with our actions. Children are the protagonists of this process of learning. Teachers, as “transformative intellectuals” (Giroux, 1988) have a key role to transform the social practices of literacies in the classroom to learn social studies in a critical perspective.

Introduction

The dissertation is organized in five parts or sections. *Part I. Introduction* (chapter 1) opens up the roots of the research. Chapter 1 exposes the origin, the questions, assumptions and main objectives of this process.

Part II. The theoretical framework (chapters 2, 3 and 4) establishes the theoretical framework about critical literacy on the social studies classroom. Chapter 2 describes the philosophical approach of the critical research, in a specific paradigm, and reviews the literature regarding the topic being studied. Chapter 3 exposes the concept of critical literacy and literacies, and directly brings New Literacy Studies to the center of the picture, from the abilities of critical thinking to the critical disposition of reading beyond the lines for social action and participation. Chapter 4 describes its dimensions for interpreting the ideological values of discourses, forming a critical consciousness and taking a stance for social justice. It is also an account of how I managed to construct a learning proposal to implement this kind of literacy, through its dimensions, in the social studies elementary classroom.

Part III. The methodological construction (chapter 5) is concerned with methodology. Chapter 5 defines the qualitative perspective of this multiple case study, from a critical perspective. It also describes the main phases of the research process and the instruments for data collection, taking into account the triangulation, the subjectivity and the ethical component.

Part IV. The interpretation glasses: data analysis (chapters 6 and 7) analyses how my critical literacy proposal, or method, can be learned in the sixth-grade classroom. Chapter 6 paints a portrait of the real situation in the educative context of last year students of seven elementary schools in Barcelona. The chapter itself frames the analysis with an initial questionnaire for 286 students, and five focus groups to 20 students from these schools. The controversial topic is consumerism and contamination of the oceans by plastic bags. Chapter 7 explores critical literacy in the social studies sixth-grade classroom in five schools, through my learning proposal or method. First of all, there is a document analysis of the curriculum itself and the social studies materials used in those schools. Secondly, there is a qualitative analysis of six sessions about my proposal in those classrooms. The main sociopolitical topics

are: invisibility and vulnerability of children in the war, militarism and racism of western societies, and the ideological tyranny of the political correctness. The data analysis triangulates through direct observation of classroom practices, a field diary and interview with the teachers.

The research ends in *Part V. Conclusions* (chapter 8), where I look back at the dissertation to raise questions and identify new goals, and I look forward beyond the dissertation to claim the importance of critical literacy in elementary classrooms, as well as the need for further research in this area of social studies education.

Part I

Plantejament del problema de recerca

Capítol 1. Justificació de la recerca

“Podríem fer activitats de grup, com cançons o obres de teatre, al carrer...”

Així, podem conscienciar la gent que tots som persones.”

(ESTUDIANT18-BCN1, Àudio 6BIB)

1.1. Origen d'aquesta recerca

La llavor d'aquesta tesi doctoral va aparèixer al llarg d'una estada de pràctiques a una petita escola de primària de Dalarna, al bell mig de Suècia, gràcies a la beca europea Erasmus. Em va impactar la comunitat de la teoria de la didàctica de les ciències socials, treballada a la meua formació inicial de mestre, amb la pràctica escolar quotidiana dels mestres escandinaus que vaig tenir la sort de conèixer. Aquesta experiència va ser clau per despertar-me una gran inquietud que m'ha portat a intentar comprendre la realitat de les escoles i a realitzar la investigació que ha donat com a resultat aquesta tesi doctoral.

L'impacte intel·lectual, i eminentment humà, que poden produir les classes d'un mestre intel·lectual transformador, com diria Henry Giroux (1990), pot motivar a l'estudiant implicat a produir canvis esperançadors. *“Transforming intellectuals [...] are self-consciously critical of inequities in our society”* (Finn, 1999, p. 156). Els ensenyaments del meu tutor de la tesi, en Antoni Santisteban, aleshores professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, van repercutir a la meua estada del curs acadèmic 2006-2007 a Hogskölan Dalarna.

Vaig tornar de Suècia amb noves idees i amb moltes ganes de continuar aprenent. Després, vaig guanyar una altra beca de mobilitat, de la Universitat Rovira i Virgili, per estudiar un trimestre de 2007 a la Bishop's University, i fer les segones pràctiques de mestre a Sherbrooke Elementary School, al Quèbec.

Vaig complementar la carrera de mestre d'Educació Primària amb una base general de coneixements en la llicenciatura d'Humanitats, a la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Això em va oferir noves perspectives per la meua

tasca docent, que venien a arrodonir la visió global que havia adquirit en algun de les nacions que són referents en educació, com Suècia i Canadà.

A partir d'aquí calia continuar aprenent des d'altres perspectives. Tot seguit, vaig tenir la gran sort d'aconseguir una feina com a professor de llengua al Instituto Cervantes de Cracòvia, a Polònia.

Després de les estades a com a mestre i estudiant a Suècia, Canadà i Polònia vaig tornar a la meva terra de Tarragona, i vaig guanyar les oposicions de mestre d'Educació Primària, especialista en llengua estrangera, al 2009.

El meu desig de continuar aprenent d'altres sistemes educatius del món em va portar, l'any següent, al programa de mobilitat Professors Visitants a Estats Units d'Amèrica i Canadà, del *Ministerio de Educación y Ciencia*. Vaig guanyar una plaça a l'escola de primària Denver Language School, a Colorado, durant dos cursos acadèmics, en règim de serveis especials.

Després d'aquestes vivències professionals a l'estranger, vaig decidir tornar a la meua escola, i estudiar el Màster en Recerca en Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona, on s'havia desplaçat el meu antic professor Antoni Santisteban. Ell i altres professors em van ajudar a entendre que educar és, sobretot, formar ciutadans i ciutadanes amb capacitat crítica i creativa per enfrontar-se als problemes del món, per poder construir una societat més democràtica.

Aquesta recerca no hagués estat possible sense els ensenyaments i els debats propiciats al Màster de Recerca de la UAB, i també de la meua trajectòria a escoles de primària, instituts i facultats de magisteri de països tan diferents com Suècia, Canadà, Polònia i els Estats Units d'Amèrica.

Cal destacar, per últim, que la tesi s'ha escrit gràcies a les valuoses aportacions i el suport de l'equip d'investigadors i docents en didàctica de les ciències socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. La beca de Personal Investigador en Formació, m'ha donat l'oportunitat de treballar colze a colze i aprendre molt amb el grup de recerca GREDICS de la UAB.

Per això, abans de començar, vull tornar a donar les gràcies a aquell professor crític que tant em va impactar a les classes de Didàctica de les Ciències Socials, just abans d'embarcar-me, amb vint-i-quatre anys, a l'aventura de ser mestre als països del Nord.

1.2. Preguntes de recerca

Tota recerca en didàctica que vulgui millorar la pràctica escolar, hauria de partir d'una pregunta d'investigació sobre un problema real. En el meu cas, fruit dels debats i converses amb els meus companys i companyes de la unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, de la lectura de diversos llibres i articles, i de la reflexió sobre la meva pròpia experiència com a mestre de primària, em vaig plantejar:

Com la literacitat crítica pot ajudar els nois i les noies d'educació primària a promoure accions de justícia social?

M'interessa saber com els nois i les noies de sisè de primària aprenen a interpretar els textos, analitzar els valors ideològics i estudiar els contextos dels discursos sobre assumptes socials. Perquè considero essencial formar, des de l'escola primària, una consciència crítica per prendre un posicionament actiu davant les injustícies. L'educació en la mirada reflexiva, polièdrica i holística, sobre els textos, relats i discursos dels problemes socials està lligada a una recerca interpretativa i crítica, de caire qualitatiu:

- a.) **Com els nois i les noies responen a un apropament crític de la literacitat a classe de ciències socials?**
- b.) **Quins obstacles i contradiccions trobem en aquest procés d'aprenentatge?**
- c.) **Quins canvis o millores observem quan es fa una intervenció didàctica en literacitat crítica?**

Aquestes preguntes s'orienten cap a una acció que no pretén prescriure res. Es dirigeixen a un problema real i permeten la recollida i interpretació de les dades per respondre de manera científica.

En base a aquest punt de partida se'n deriven d'altres preguntes que poden ajudar a donar respostes sobre el desenvolupament d'aquest tipus de literacitat. Aquestes em semblen fonamentals per entendre el disseny i el procés d'aquesta recerca:

Preguntes relatives a la lectura i a la literacitat crítica:

Què en sap i com pot aprendre l'alumnat a...

...distingir **els fets i les opinions**?

... avaluar la fiabilitat de les **fonts d'informació**?

...detectar el grau de **veracitat** dels textos?

... qüestionar les **intencionalitats**, parcialitats i múltiples perspectives?

... interpretar **els buits i els silencis**?

...**actuar** en base a aquesta anàlisi crítica?

1.3. Supòsits d'investigació

En una recerca interpretativa i crítica com aquesta, resulta molt més adient parlar de supòsits d'investigació, que presenten dilemes, observacions i incerteses, que no pas d'hipòtesis, orientades a un final més o menys anticipat, més pròpies d'una mirada post-positivista.

Els tres supòsits d'aquesta investigació neixen de les preguntes de recerca, i no els considero, per tant, hipòtesis, sinó més bé idees generals sobre el tema central d'una recerca feta des d'una perspectiva sòcio-constructivista.

a.) Els nois i les noies poden respondre a un apropament crític de la literacitat amb empoderament per llegir el món i actuar en el seu context social

Penso que, en general, l'alumnat de primària es queda en una literacitat funcional perquè acostuma a fer una lectura dels significats més evidents, però sense aprofundir en els usos del llenguatge com a pràctica social. La manca de l'anàlisi crítica del discurs, de la falta d'eines i d'actituds per analitzar els textos des de les relacions de poder o ideològiques impossibilita aprendre unes ciències socials per a pensar i actuar en el món. Aquesta realitat sembla que es dona perquè l'alumnat està acostumat a un tipus d'aprenentatge repetitiu, i no està habituat a pensar en problemes socials i en les seves solucions.

Considero que la manera en que els nois i les noies poden desenvolupar la literacitat crítica a l'escola és, en primer lloc, per mitjà de capacitats i habilitats cognitives, com diferenciar fets i opinions, avaluar la fiabilitat de les fonts, interpretar els buits i els silencis, analitzar la veracitat dels discursos, etcètera. Però, no ens podem limitar a aquestes habilitats, com fan molts programes de pensament crític, sinó que hem d'incidir en el paper del professorat per portar a l'aula problemes socials rellevants i ensenyar a analitzar críticament el discurs.

Lewison (et al., 2002) va definir quatre dimensions de la literacitat crítica que han tingut un impacte a la recerca i a la pràctica educativa: la disrupció del que sembla comú, l'estructuració de múltiples perspectives, l'exploració dels assumptes sociopolítics, i l'acció social. A diferència d'una classificació (més

individual) de capacitats cognitives, que es poden aplicar en diferents contextos, aquesta proposta (més social) ajuda a comprendre que no hi ha una única manera de desenvolupar la literacitat crítica, i que les dimensions necessiten una relació social i humana entre les persones que hi participen en la lectura del món.

b.) Els obstacles i contradiccions que es poden trobar en aquest procés d'aprenentatge de les ciències socials de literacitat crítica són de caire institucional, ideològic i didàctic

Aprendre ciències socials a partir d'una mirada crítica de la literacitat comporta uns obstacles i unes contradiccions, perquè implica un risc d'assumpció de la llibertat en la presa de decisions per part del professorat i de l'alumnat.

L'escola és una institució que no sempre afavoreix la formació d'un pensament crític, ja que la seva organització és sovint massa rígida per introduir canvis en el rol d'estudiants o professorat.

A nivell ideològic, l'escola ensenya moltes vegades valors que entren en contradicció amb els valors socials que trobem en els mitjans de comunicació, per exemple. D'aquesta manera ens podem trobar que la literacitat crítica a l'escola no es transfereixi a la vida quotidiana. Per exemple, un nen de sisè de primària pot identificar, analitzar i denunciar la ideologia masclista d'una cançó, però després no deixa jugar a les nenes amb ell a futbol al pati de l'escola. Això és una immensa contradicció, si l'objectiu didàctic de l'anàlisi crítica del discurs de la cançó era arribar a l'acció de la denúncia d'aquest tipus de lletres masclistes. L'obstacle, per tant, és el trencament que existeix entre el que els nois i noies aprenen a l'escola i el que viuen a la seva realitat social. Per tant, l'escola s'ha d'obrir a aquesta realitat i als problemes socials dels nois i noies.

La ideologia (del mateix mestre, de l'estudiant, del text que s'explora i sembla font de veritat absoluta), és un obstacle quan no deixa que cada persona prengui decisions per ella mateixa. En els estudis socials a l'escola no hauria de tenir lloc cap mena d'adoctrinament. Si no s'estima cada estudiant i el món que ens envolta, més enllà de l'obstacle de la ideologia que tenim, seria

impossible desenvolupar la literacitat crítica. Com bé deia Freire (1970), no hi ha diàleg sense un amor profund a les persones i al món.

Per superar els obstacles didàctics necessitem models i propostes didàctiques des dels estudis socials, on es treballi amb qüestions socialment vives, des de la perspectiva de les ciències socials, la societat i els interessos dels nois i noies. Aquesta mirada de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials pot ajudar als nois i a les noies a prendre consciència de la seva pròpia ciutadania, ubicar-se al món i poder intervenir en ell (Pagès i Santisteban, 2014). Els mestres podem orientar i guiar l'aprenentatge, ajudar a formar el seu pensament i ser un model humà en relació amb la realitat.

c.) Els canvis o millores que observem en els nois i les noies, quan es fa una intervenció didàctica en literacitat crítica, depenen del context d'aprenentatge que el professorat sigui capaç de crear, més que d'un determinat mètode didàctic

La figura del mestre és la clau de volta en aquesta mirada de la literacitat a l'ensenyament de les ciències socials, que actua autònomament a l'aula i pren decisions cap a un alumnat únic, que forma una ciutadania democràtica (Pagès i Santisteban, 2014). El mestre ha d'ajudar a fixar la mirada a l'origen i el destí de cada estudiant, per poder anar a l'arrel dels problemes socials i formar, així, una ciutadania global, crítica i participativa per discernir, tenir criteri propi i actuar de manera responsable. Es tracta d'un acompanyament per a interpretar el que succeeix al món, el que hi ha rere les línies dels discursos dominants i actuar més enllà dels murs físics i temporals de l'escola. La literacitat crítica no és una meta ni un destí, sinó un procés, un camí.

Una intervenció didàctica en literacitat crítica pot produir canvis i millores en les actituds dels nois i les noies enfront dels problemes socials, fer-los sentir-se protagonistes de les possibilitats de canvis socials, empoderar-los perquè siguin capaços de pensar de manera autònoma, crítica i creativa, per produir solucions o alternatives per un món millor. La verificació de l'experiència ha de ser desenvolupada des del diàleg, en una dialèctica per entendre i actuar en el món amb la responsabilitat del qui pensa per ell mateix.

1.4. Objectius d'investigació

L'objectiu general d'aquesta recerca és analitzar com l'alumnat de primària promou accions de justícia social a partir de la literacitat crítica. Es tracta de prendre un posicionament actiu davant les diverses informacions, textos o discursos sobre problemes socialment rellevants. Es destrien tres objectius:

- Interpretar els continguts i els valors ideològics dels discursos de ciències socials.
- Formar una consciència crítica per a llegir i escriure sobre ciències socials.
- Prendre un posicionament actiu davant els discursos propis de les ciències socials.

El primer objectiu intenta respondre a la primera pregunta de recerca sobre l'apropament dels nois i les noies a aquest tipus de literacitat a classe de ciències socials, i al supòsit de les quatre dimensions com a manera d'aprendre i de viure (Lewison et al., 2002). El segon es relaciona amb la pregunta sobre els obstacles i contradiccions inherents al procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts socials des de la perspectiva d'aquest tipus de literacitat, i al supòsit de contemplar tot el procés educatiu com un risc. I el tercer i últim objectiu es lliga amb la pregunta de si, al final d'aquestes experiències en literacitat crítica, es presentaran canvis i millores per a pensar i actuar en el món, i amb el supòsit de la centralitat del mestre com a guia. Això s'especifica en sis objectius:

- Distingir els fets i les opinions.
- Avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació.
- Detectar el grau de veracitat dels textos.
- Qüestionar les intencionalitats, parcialitats i múltiples perspectives dels discursos.
- Interpretar els buits i els silencis dels discursos.
- Actuar en base a la reflexió sobre aquesta anàlisi crítica.

Part II

Els fonaments teòrics

Capítol 2. Enfocament de la recerca

“Abans d’actuar, el primer pas és pensar per vosaltres mateixos.

No us podeu creure tot el que us diuen. Cal tenir criteri per actuar.

Primer és el coneixement. Per què és important aprendre?”

(MESTRA-TER1, Àudio 3TIC)

La tipologia d’investigacions al camp de la didàctica de les ciències socials es pot classificar en recerques sobre l’aprenentatge de l’alumnat, el professorat i l’ensenyament, el context i el coneixement social (Santisteban i Pagès, 2011). La present tesi doctoral es basa en la primera tipologia de recerques, és a dir, se centra en els nois i noies de primària.

D’acord amb Pagès (1997), l’observació directa del que passa ens pot donar les claus per investigar una realitat escolar que cal transformar. La reflexió és essencial no només en l’observació directa del que succeeix, sinó també en la pròpia mirada.

Per entendre el significat i perspectiva de la recerca, cal definir una ontologia, una epistemologia, una perspectiva teòrica i una metodologia, tot seguint els criteris de Crotty (1998). Primerament, cal subratllar que aquesta tesi doctoral és una recerca crítica i interpretativa, situada en el realisme crític com a ontologia per observar la realitat des d’una mirada reflexiva. L’epistemologia, entesa com la teoria del coneixement i la seva justificació, és el constructivisme social, on el coneixement és creat per la interacció entre el subjecte i l’objecte, és a dir, on el subjecte construeix la realitat de l’objecte. La perspectiva teòrica s’emmarca en alguns postulats de la Teoria Crítica –perquè penso que la investigació ha de ser emancipadora, és a dir, ha de servir per intentar millorar l’escola i el món. La metodologia és la Dialèctica, que suposa una mirada crítica sobre el present que estudia el seu context en relació amb el passat i planifica el futur (Rowan, 1981; Ollman, 2003).

Una recerca en literacitat crítica ha de portar un enfocament emancipador. L'interès rau en introduir a la realitat als nois i noies que han d'aprendre a pensar, comprendre i actuar en el món.

Critical literacy researchers need to seek means toward the political empowerment of oppressed groups, while at the same time avoiding discursive practices that are compatible with dominant social, economic, and political formations or congenial to the market order. They must assist groups and individuals seeking empowerment in clarifying their historical experiences of oppression and subjugation, and connect individual narratives of specific instances of oppression to an ever larger historical framework, in order to recover social memory and an awareness of the struggle of other groups. (Lankshear & McLaren, 1993, p. 405)

Aquest ideal es concreta en un enfocament qualitatiu i interpretatiu de la recerca, que ofereix un coneixement sistematitzat i basat en experiències demostrables per intentar millorar la pràctica.

Els mètodes, que no depenen necessàriament d'un marc epistemològic, són les tècniques o procediments per recollir i analitzar dades, com poden ser l'entrevista semi-estructurada o el diari de camp, entre d'altres. Aquests són necessaris per dur a terme el procés de recerca, però s'han d'entendre en el si d'una metodologia.

En definitiva, la recerca crítica i interpretativa tracta de comprendre i interpretar la natura d'un fenomen social per transformar-lo. No entenc aquest treball si no em serveix per intentar millorar una situació i aportar el meu granet de sorra al camp de la didàctica. Una recerca crítica sempre vol tenir un impacte, encara que sigui petit, per intentar transformar la realitat, en aquest cas, de la pràctica educativa a les escoles.

En aquest capítol es justifica la ubicació de la present tesi dins el paradigma crític i en unes línies de recerca determinades en didàctica de les ciències socials.

2.1. Paradigma crític

El paradigma de la investigació és la perspectiva compartida per una comunitat científica basada en assumpcions, conceptes, valors i pràctiques (Johnson & Christensen, 2012). En aquest cas, es basa en l'ideal de la transformació de la pràctica docent per construir una societat més justa i democràtica. La seva rellevància queda condicionada per la seva potencialitat per introduir canvis a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

Critical research is not limited to any one methodology and can incorporate both qualitative and quantitative approaches. What characterizes research as "critical" is an attempt to recognize its own status as discourse and to understand its role as a servant of power. Critical researchers try to understand how the research design and process are themselves implicated in social and institutional structures of domination. (Lankshear & McLaren, 1993, p. 382)

No entenc la recerca si no em serveix per millorar la meua pròpia tasca com a mestre de primària. Segons Kinchloe i McLaren (1994), qualsevol investigació educativa crítica s'ha de jutjar en base al criteri d'integritat en la construcció de la realitat. *"The project of critical research is not simply the empirical representation of the world but the transgressive task of posing the research itself as a set of ideological practices"* (1994, p. 144).

El paradigma s'arrela en la tradició crítica de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. *"Because critical literacy is about interrogating textual practices, researching critical literacies should involve methodological actions [...] to consider multiple ways of seeing, interpreting, and understanding data"* (Van Sluys, Lewison, & Flint, 2006, p. 214). Això em sembla essencial en una recerca en literacitat crítica i aprenentatge de les ciències socials en *"a strong social justice agenda"* (Janks, 2008, p. 159).

2.2. Ubicació en les línies de recerca

Un estudi mai és aïllat, parteix d'un conjunt d'informacions rellevants i es construeix a partir dels treballs anteriors (K. C. Barton, 2006a). Per ubicar la temàtica de la investigació he tingut en compte diverses recerques sobre aquest tema.

És un treball que s'ubica en les línies de recerca de formació del pensament crític i social, al si de la Didàctica de les Ciències Socials.

2.2.1. Publicacions de referència per situar la recerca

Si es fan servir les bases de dades com, per exemple, ERIC, podem trobar articles en revistes especialitzades de l'àmbit anglosaxó més significatius sobre el tema que ens ocupa: *Critical Literacy: Theories and Practices*, *Theory and Research in Social Studies Education*, *International Journal of Social Science Education*, o *International Journal of Social Studies*.

També podem trobar referències significatives de temàtiques relacionades en revistes del nostre entorn, com *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* o *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia*.

2.2.2. Revisions de la recerca en Didàctica de les Ciències Socials

La temàtica que ens ocupa té referents clars als tres grans manuals sobre la recerca en Didàctica de les Ciències Socials publicats als Estats Units d'Amèrica des dels anys noranta del segle passat:

- Shaver (1991): *Handbook of research on social studies teaching and learning*.
- Evans & Saxe (1996): *Handbook on teaching social issues*.
- Levstik & Tyson (2008): *Handbook of Research on Social Studies Education*.

Aquests grans manuals són rellevants per ubicar-se dins la línia de recerca de formació del pensament crític i social. El primer, a la secció IV - *Contextos of Social Studies Education*-, Stanley (1991) assenyala la rellevància de formar el pensament d'ordre superior aplicat a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials:

Higher-order thinking involves the interpretation, analysis, and application of knowledge in a situation wherein one is confronted with a problem or problems that cannot be solved by the algorithmic application of prior knowledge. It also requires students to have detailed content knowledge, information processing skills, and certain attitudes regarding the value of reflective thought in order to deal with such open-ended problems. (Stanley, 1991, p. 255)

Al segon, Hahn (1996) reflexiona sobre l'aprenentatge del coneixement d'habilitats, de conceptes i d'actituds del pensament d'ordre superior, per poder prendre decisions i educar en una ciutadania activa, crítica i participativa.

One of the most important yet most difficult goals to achieve in social studies is the development of critical analytic abilities that will enable citizens to make informed decisions about public policy issues. Issues-centered teaching is a promising approach for the development of such higher-level cognitive thinking. (Hahn, 1996, p. 30)

A més a més, Pugh i García (1996) assenyalen la importància del raonament dialògic a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. “*As the major tool of social science inquiry, dialogical reasoning is also the basis for developing strong critical thinking skills*” (1996, p. 124).

Hill i Natoli (1996) subratllen un procés d'aprenentatge basat en la recerca de problemes socials i interpretació de la informació: “*Inquiry-based learning should teach students habits of critical and reflective thinking. The issues posed should stimulate multiple and opposing positions, and students*

should use facts to support different points of view. This context is necessary for developing habits that foster critical perspectives” (1996, p. 174).

I al tercer manual, Parker (2008) afirma que les literacitats haurien de preparar els estudiants a comprendre les múltiples maneres de participar en una societat global. Les habilitats de lectura i escriptura no poden ignorar la participació ciutadana per la construcció d'un món millor.

Banks (2008) diu que el domini de les habilitats cognitives és important, però no suficient per transformar el món.

Hess (2008) reflexiona sobre l'anàlisi de la informació *“to assess whether students’ critical thinking skills as applied to public issues”* (2008, p. 132). Per últim, en un capítol sobre la justícia social s'afirma: *“a narrow emphasis on skills for engaging in formal public civic-legal issues and institutions could also limit social justice capacity building”* (Bickmore, 2008, p. 158).

2.3. La investigació sobre literacitat crítica i ciències socials

Deien els antics que per tenir una visió nova i descobrir grans coses cal pujar a les espatlles d'un gegant. Cal saber què s'ha investigat abans i quins referents teòrics i metodològics ajuden a fonamentar una recerca que neix en el si de les ciències socials.

En aquest apartat, veurem l'estat de la recerca sobre aquest tema, així com alguns models d'innovació didàctica elaborats a partir d'investigacions diverses.

2.3.1. Estat de la recerca en Literacitat Crítica i Ciències Socials

Les primeres investigacions en literacitat crítica començaren a finals dels anys vuitanta del segle XX. *"The emergence of critical literacy in the late 1980s and early 1990s expanded, yet again, teacher's knowledge of influences that enhance literacy development"* (Fehring & Green, 2001, p. 1).

La recerca en literacitat crítica, d'acord amb Bishop (2014), tracta d'analitzar els estudiants com a actors socials, amb uns coneixements i habilitats per transformar la societat a partir de la lectura del món. La investigació va evolucionar d'allò més cognitiu, propi de la formació de capacitats d'un pensament reflexiu, cap a un enfocament sociocultural de l'aprenentatge, que avalua la interpretació i l'acció en un context (Alvermann & Hagood, 2000).

Les tendències actuals de la investigació crítica assenyalen un enfocament etnogràfic sobre l'ensenyament i aprenentatge i els processos de l'alumnat per escollir, llegir i escriure textos (Mosley, Peterson, Weber, & Steinbach, 2013). *"More research is needed to understand the function and operation of critical literacy in the context of organizing, such that supports powerful learning beyond school walls"* (Bishop, 2014, p. 61).

Totes les activitats didàctiques, en el marc de la literacitat crítica, s'han de basar en problemes socials rellevants i en preguntes crítiques (annex 2A), com podem observar en els següents models:

Ciardiello (2004) proposa explorar temes controvertits de justícia social a l'escola. Per desenvolupar la literacitat crítica s'han d'examinar diverses perspectives, trobar veus silenciades, reconèixer realitats d'exclusió, recuperar la identitat, i la vocació pel servei comunitari.

Instructional model of critical literacy practices (Ciardiello, 2004)		
1	Examining multiple perspectives	It helps learners view text as ideologically constructed –it can have multiple meanings based on various personal values and viewpoints. We need to examine multiple perspectives about a social justice issue.
2	Finding an authentic voice	It refers to the opportunity to express oneself without regard to power. Those in positions of dominance often silence other voices. Any text contains both dominant and silent voices.
3	Recognizing social barriers and crossing borders of separation	It recognizes how dominant systems involving social relationships position people as members or outsiders (segregation on the basis of race, ethnicity, gender, sexual orientation...). The topic of exclusion is a very real issue for children.
4	Regaining one's identity	It shows how identity is molded by ideological systems, such as segregation, that create barriers of separation between people.
5	The call of service	It presents civic responsibility, the call of service, as a key element for democracy and literacy.

Taula 1. Model de literacitat crítica de Ciardiello (2004)

Petrone & Gibney (2005) proposen, a l'educació secundària, l'anàlisi d'objectes culturals de la vida quotidiana, per despertar una consciència crítica davant la realitat: *“to see those cultural and social “objects” that appeared to be natural, fixed, and impenetrable as products of historical, socially constructed processes from which certain people benefited by having them be the way they are”* (2005, p. 36).

L'alumnat ha d'aprendre a avaluar la ideologia que hi ha als textos. Per exemple, es pot analitzar la visió del món que hi ha al rerefons d'objectes sobre nadius americans: en la representació d'un grup derrotat (anunci comercial

Crying Indian TV commercial), violent i guerrer (míssil *Tomahawk*, i helicòpter *Apache*); analfabet (el quadern d'escriptura *Big Chief writing tablet*); inferior (*Chief Wahoo*, el logotip de l'equip *Cleveland Indians*); i desaparegut, com la natura idíl·lica on vivien (*Pocahontas Food*, *Land O'Lakes*, *Natural American Spirit*). No hi ha innocència en aquests productes culturals que construeixen estereotips. Per tant, l'alumnat ha de qüestionar: “*Who developed this representation? Why? Who benefits from it? How might it work to reinforce or disrupt mainstream dispositions toward Native Americans?*” (2005, p. 38). Es subratllen els processos d'aprenentatge d'observació i acció: “*observation, investigation and possible transformation of their present living situations*” (2005, p. 37). La literacitat crítica afavoreix la recerca sobre problemes socials per derruir estereotips i construir identitats.

Wood & Meier (2005) proposen un aprenentatge a partir de tres preguntes:

- a.) *Who is this text written for?*
- b.) *Who benefits from the message of this text?*
- c.) *What would this story look like from another perspective?*

No només s'examinen textos contra-hegemònics que donen veu als invisibles (com ara contes infantils sobre el racisme o la pobresa), sinó tot tipus de textos propers als infants, “*to use literacy as a way to transform and affect the world in which he lived*” (2005, p. 11). La literacitat és una eina per explorar i actuar en el món. L'educació per la justícia social que es pot fer a l'etapa infantil i primària és dins del grup classe, què és la seva comunitat.

Behrman (2006) afirma que els infants han d'aprendre a contrastar textos sobre justícia social: “*Classroom literacy practices that involve students in reading supplementary texts, reading multiple texts, reading from a resistant perspective, and producing countertexts all help develop an understanding that text is given meaning, as opposed to containing meaning*” (2006, p. 497). Es proposen un total de sis categories de literacitat crítica a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials:

Critical Literacy Categories based on student activities (Behrman, 2006, p.492)		
1.	Reading supplementary texts.	“student focus on social issues... racial discrimination, slavery or marginalization”
2.	Reading multiple texts.	“multiple texts encourage students to understand authorship as situated activity”
3.	Reading from a resistant perspective.	“requires analysis of not only facts but also motives and ideologies of the writer and the reader”
4.	Producing counter-texts.	“student-created text that presents a topic from a nonmain-stream perspective [...] endorse the students’ expressions of their experience”
5.	Conducting student-choice research projects.	“students must become engaged participants in a problem affecting them and be able to reflect upon the social and cultural forces that exacerbate or mitigate the problem”
6.	Taking social action.	“taking social action allows students to recognize literacy as a sociocultural process and to engage literacy as a vehicle for social change”

Taula 2. Model de literacitat crítica de Behrman (2006)

Pescatore (2007) presenta una recerca de literacitat crítica a classe de ciències socials d’educació secundària. Es tracta de la reflexió i investigació sobre fets socials controvertits d’actualitat, com per exemple, l’escalfament global o les conseqüències d’un huracà en barris pobres: “*students were beginning to act as responsible and thoughtful citizens, capable of critically analyzing the written word and developing feelings and options that would spur them to action*” (2007, p. 334). La interpretació de les diverses informacions ha de portar a una reflexió i a una proposta d’acció i participació social concreta.

Stevens & Bean (2007) donen uns punts clau per dur a terme un procés d’ensenyament i aprenentatge de les ciències socials amb la literacitat crítica: analitzar les representacions socials, situar el context, determinar els efectes en les persones, contrastar representacions, engrescar en discussions, i promoure la creació de discursos alternatius.

Engaging in Critical Literacy (Stevens & Bean, 2007, p. 30)	
1.	Approaching all texts as representational, including some aspects while leaving others out.
2.	Situating a text within a particular social, cultural, political, and historical contexts.
3.	Determining what “work” (results, consequences, effects) the text does with certain kinds of readers.
4.	Juxtaposing different texts for differing representations and comparing what work each text is doing.
5.	Engaging in contested and rigorous discussions about a text’s representations.
6.	Finding, creating, and promoting alternative textual representations.

Taula 3. Model de literacitat crítica de Stevens i Bean (2007)

Fabos (2008) descriu tres passos: la construcció d'un marc ideològic, la recerca d'un problema social, i la comprensió del substrat de la informació.

Critical Literacy Steps (Fabos, 2008, p. 862) – <i>adapted</i>		
<i>Step</i> 1	Building an ideological framework	“I ask students to go online and seek out other publications that present competing political perspectives.”
<i>Step</i> 2	Investigating one Issue	“Once the foundations of critical political understanding are established, it is helpful to select an issue for class investigation.”
<i>Step</i> 3	Understanding the political economy of information	“This step asks students to consider the whole political economy of information.”

Taula 4. Model de literacitat crítica de Fabos (2008)

Sandretto (2008) se centra en el desenvolupament d'estratègies de literacitat crítica: ensenyar un vocabulari específic (ideologia, posicionament, discurs, etc.); presentar diversitat de discursos contraposats (visuals, digitals, etc.); aprendre a preguntar; crear una atmosfera de debat i discussió; i il·lustrar les claus del model en una rúbrica amb qüestions, i en un pòster visible a classe.

D'aquesta manera, els estudiants aprenen que els textos són construïts per algú, i, per tant, no són mai neutres ni lliures d'ideologia.

Davant del text, cal reflexionar sobre el paper de l'autor, què inclou i exclou informació, i el lector, que ho interpreta des de la seva mirada.

Critical Literacy (Sandretto, 2008)

Underpinning assumption: "All texts are constructed by people."

Role of the author: people make choices about who/or what is **included**, so some things and/or other people may be **excluded**. Choices are made about how things and/or people are **represented**.

Role of the reader: all readers have different knowledge and experiences that they bring to texts. Readers will make sense of texts differently (multiple readings).

Why engage with critical literacy? We can develop an awareness of how texts influence our thoughts and actions.

Taula 5. Model de literacitat crítica de Sandretto (2008)

Quintero (2009) subratlla que la literacitat crítica s'ha de dirigir a l'acció a les escoles de primària "*by observing children's use of story (real or imaginary) we can see critical literacy in action*" (2009, p. 194). El posicionament crític de l'alumnat davant les històries que llegeix o escriu suposa una petita, o gran, empenya per participar en la societat.

Roberge (2013) i d'altres (annex 2A) proposen unes preguntes bàsiques per desenvolupar la literacitat crítica davant de qualsevol text o discurs:

- a.) *Who might agree/disagree with this message?*
- b.) *Are other viewpoints missing?*
- c.) *How might the text differ if it had been writing by someone else?*
- d.) *Who is marginalized in this text? Who is empowered?*

Blake (2015) classifica sis habilitats que mostren els estudiants que treballen una literacitat crítica a classe, per entendre les relacions de poder i llenguatge:

Critical Literacy achieved by students (Blake, 2015)		
1.	Interpret messages through a critical lens.	To determine how this represents culture in a positive or negative way (e.g. messages on clothing).
2.	Challenge power structures that are represented in texts.	To recognize power structures and to vocalize their issues and concerns related to those structures.
3.	Recognize problematic power imbalances.	To understand the reasons why Native Americans, for instance, object to the use of Indian sports mascots.
4.	Understand divisive social issues.	To understand societal issues such as the fight to remove the Confederate flag from government buildings.
5.	Understand the role of language in politics.	To recognize the role language plays in construction of power structures (e.g. undocumented/illegal immigrant).
6.	Read reflectively and critically.	To determine how texts challenge or enforce bias or stereotypes.

Taula 6. Model de literacitat crítica de Blake (2015)

Westheimer (2015) afirma que l'educació de la ciutadania democràtica requereix els següents temes relacionats amb la literacitat crítica:

- a.) Teach students how to ask questions
- b.) Expose students to multiple perspectives and viewpoints on important issues that affect everyone's lives
- c.) Provide opportunities to analyze and discuss different viewpoints
- d.) Show that "facts" are less stable than is often thought
- e.) Engage controversial issues

En conclusió, totes aquestes pautes responen no només a un interès per interpretar les informacions, analitzar la ideologia dels discursos, i estudiar els contextos socials, culturals, polítics i econòmics, sinó també pretenen formar una persona reflexiva i autònoma *"to construct a truly critical literacy, we need to make despair less salutary and economic, social, racial, and gender equality politically conceivable and pedagogically possible"* (Lankshear i McLaren, 1993, p. 414). Es tracta de verificar l'experiència i prendre un posicionament actiu.

2.3.2. Investigacions didàctiques recents

La investigació educativa en literacitat crítica té una gran tradició, des dels anys noranta del segle XX, sobretot a quatre països anglosaxons: Austràlia, Nova Zelanda, Sud-àfrica i el Regne Unit, segons Patel & Bean (2007). Aquí podem veure alguns exemples rellevants:

L'associació australiana d'educadors en literacitat, la *Australian Literacy Educators' Association*, reconeix “*the critical role literacy plays in learning and communicating in all curriculum areas, and for effective participation in society*” (ALEA)¹. Aquesta associació, afiliada amb la *International Reading Association* (IRA), contribueix a la recerca amb projectes sobre el paper crític de la literacitat al currículum per afavorir una participació ciutadana.

El *Critical Literacy Research Team* de la University of Otago, a Nova Zelanda, es destaca per un projecte amb quatre escoles de primària, un centre de secundària i setze mestres, per integrar la literacitat crítica a les pràctiques escolars.

A Escòcia, el grup *Information and Critical Literacy*, descriu la literacitat crítica de la informació: “*people are information literate if they know when they need information, and are then able to identify, locate, evaluate, organize and effectively use the information to address and resolve personal, job-related or broad social issues and problems*” (ICL)².

A Anglaterra, el *Lancaster Literacy Research Centre* fa recerca sobre literacitat a totes les àrees de la vida social. I el *Centre for the Study of Literacies at the University of Sheffield* se centra en problemes socialment rellevants, com les migracions i les identitats.

Sudàfrica és un altre país amb tradició sobre recerca en literacitat crítica. Es podrien destacar, per posar un exemple, les col·laboracions de Hilary Janks, de la Universitat de Witwatersrand, a Johannesburg, amb el grup *Literacy Research in Umeå School of Education* (LITUM), de la Universitat de Umeå, a Suècia.

A part d'aquests quatre països, hi ha molts d'altres que fan investigació en aquest tema. Per exemple, als EUA hi ha l'associació de recerca en

¹ Consultat a <http://www.alea.edu.au/> 01/03/2015.

² Consultat a <http://www.educationscotland.gov.uk/informationliteracy> 01/03/2015.

literacitat, *Literacy Research Association* (LRA), que promou la revista *Journal of Literacy Research*. També es poden trobar diferents recursos didàctics, com a la pàgina web de la *Critical Literacy in Social Studies*³.

En aquesta taula podem veure un breu resum d'algunes investigacions didàctiques:

Algunes recerques rellevants en literacitat crítica i didàctica de les ciències socials					
Any	Autor/a	Nivell/País	Títol de l'estudi	Revista/Llibre	Idea principal
2016	Yoon, B.	General education, USA	Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives	<i>Springer (book)</i>	Illustrates the nature of critical literacies, and global and multicultural education.
2015	Obenchain, K.; Pennington, J.	Elementary School, USA	Educating for critical democratic literacy. Integrating Social Studies and Literacy in the Elementary classroom	<i>Routledge (book)</i>	It is based on a conceptual revision of the notions of civic education and critical literacy.
2015	Cho, H.	General education, USA/Canada	"I Love this Approach, But Find It Difficult to Jump in with Two Feet!" Teachers' Perceived Challenges of Employing Critical Literacy	<i>Canadian Center of Science and Education</i>	This action research explores critical literacy with pre-service and in-service teachers in teacher education courses in the United States.
2015	Pohl, B.; Beaudry, C.	General education, USA	Critical Literacy in the Social Studies Classroom: a case study for the 21st Century	<i>Journal of Family Strengths</i>	Literacy and Social Studies offer ways to promote critical thinking through fiction, texts and provocative questioning.
2015	Lorenz, K.	Elementary School, USA	How can critical literacy be used to address social justice issues through a first grade social studies read aloud curriculum?	<i>School of Education Student Capstones and Dissertations</i>	Students are able to identify whose voices are present in text and whose voices are missing, which has led to conversations about bias and

³ <https://sites.google.com/site/criticalliteracyinss/benefits-of-critical-literacy>

					equity.
2014	Smith, B.	Elementary and Middle School, Canada	Teaching a “Social Studies without Guarantees”: Disrupting Essentialism, Ameliorating Exclusions and Planting Seeds	<i>Critical Literacy: Theories and Practices</i>	It offers some insights into the ambivalences, resistances and acknowledgments of the students when confronted with social and historic understanding.
2014	Montgomery, S.	Elementary School, USA	Critical Democracy Through Digital Media Production in a Third-Grade Classroom	<i>Theory & Research in Social Education</i>	It explores the ways that alternative digital media production by students can support education for critical democracy.
2014	Bishops, E.	General education, USA	Critical Literacy Bringing Theory to Praxis	<i>Journal of Curriculum Theorizing</i>	Critical literacy is built on exploring personal, sociopolitical and economic identities.
2013	Mosley, M.; Peterson, K.; Weber, N.; & Steinbach, E.	Elementary education, USA	Public voices: Critical literacy and newspaper writing in a fourth grade classroom	<i>Critical Literacy: Theories and Practices</i>	It is about learning spaces that embraces the structure of a literacy workshop.
2013	Roberge, G.	Primary education, Canada	Promoting Critical Literacy across the Curriculum and Fostering Safer Learning Environments	<i>Research into practice</i>	How can teachers promote critical literacy across the curriculum?
2013	Lundgren, B.	Primary education, Sweden	Exploring critical literacy in Swedish education	<i>Education Inquiry</i>	Teaching literacy is about understanding and the making of meaning: the use of language, the context within which language is used, and issues of power.
2013	Janks, H.	Secondary education, South Africa and the USA	Critical literacy in teaching and research	<i>Education Inquiry</i>	“Power, identity/diversity, access and design/redesign” is applied in teaching.
2012	Mason, L; Metzger, A.	General education, USA	Reconceptualizing Media Literacy in the Social Studies: A Pragmatist Critique of the NCSS	<i>Theory & Research in Social Education</i>	Learning for participatory democracy includes analyzing not only medium, messages, and

			Position Statement on Media Literacy		content but also media forms and their within society.
2012	Lee, C.	General education, USA	From Disrupting the Commonplace to Taking Action in Literacy Education	<i>Journal of Thought</i>	Literacy education should not be limited to simply reading and writing. It should be situated in a context where literacy is examined critically.
2012	Dougherty, M.	General education, USA	Representation of Historical Events within Social Studies Textbooks Using Critical Literacy to Enhance the Social Studies Classroom	<i>Education Masters</i>	This study aims to examine the representation of historical events within two social studies textbooks.
2011	Luke, A.	General education, Australia	Critical Literacy (in press)	<i>Theory into practice</i>	It traces critical literacy from Freire through critical pedagogies and discourse analysis.
2010	Soares, L.; Wood, K.	Elementary education, USA	A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies	<i>The Reading Teacher</i>	When teachers bring a critical literacy perspective to the social studies classroom, they can teach about the past to work for common good in the future.
2010	Lundgren, B.; Botha, L.	Student teachers, South Africa & Sweden	Reading events from child to student	<i>Education Inquiry</i>	It is based on a case study about how student teachers in South Africa and Sweden conceive of themselves as readers and the value of reading competence.
2010	Mosley, M.	Elementary education, USA	Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching	<i>Teaching Education</i>	It examines how student teachers take up definitions of local literacies in their work with students from racially, linguistically, and culturally diverse backgrounds.

2009	Rogers, R; Mosley, M; Kramer, M.	Elementary & secondary education, USA	Designing Socially Just Learning Communities. Critical Literacy Education across the Lifespan	<i>Routledge (book)</i>	It models a form of professional development for educators who are seeking ways to transform practices.
2009	Meller, W. et al.	Elementary education, USA	Using Read- Alouds with Critical Literacy Literature in K-3 Classrooms	<i>Young Children</i>	It consists of children's books that prompt children to think and talk about social issues that impact their daily lives.
2008	Sandretto, S.	Elementary & secondary education, New Zealand	A collaborative self-study into the development and integration of critical literacy practices: a summary.	<i>Teaching and Learning Research Initiative</i>	Four primary schools and one secondary school (16 teachers) took part on a critical literacy project.
2008	Karyn C.; White, R.	General Education, Canada	Critical Literacies in Action: social perspectives and teaching practices	<i>Sense publishers (book)</i>	Critical literacy promotes an agenda for social change.
2008	Karyn C.; White, R.	Elementary education, Canada	Critical Literacy for school improvement: an action research project	<i>Improving Schools</i>	It provides an overview of the process of an action research project on literacy for students in an elementary school.
2008	Pescatore, C.	High School, USA	Current events as empowering literacy: for English and Social Studies teachers.	<i>Journal of adolescent & adult literacy</i>	Current events are an engaging hook for teaching students critical thinking skills
2008	Stewart, D.; Cayot, S.; et al.	Elementary education, USA	Putting reading first: teaching social studies in elementary classrooms.	<i>Theory and research in social education</i>	It analyzes positions and actions that can increase the social studies education with literacy skills.
2007	Kellner, D.; Share, J.	General Education, USA	Critical media literacy is not an option	<i>Learning Inquiry</i>	A multiperspectival approach addressing issues of gender, race, class and power is used to explore the interconnections of literacy, cultural studies and critical pedagogy.

2007	Morrell, E.	General Education, USA	Critical Literacy and Popular Culture in Urban Education Toward a Pedagogy of Access and Dissent	<i>Peter Lang Publishing (chapter of book)</i>	It argues for the need to teach access to academic literacies and also social critique of power relationships.
2006	Berman, E.	Elementary and Middle School, USA	Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy	<i>International Reading Association</i>	It examines articles published between 1999 and 2003 that present lessons to support critical literacy.
2006	Johnson, E.	Middle School, USA	Seeking for Critical Literacy: a case study on how middle childhood pre-service teachers teach for Critical Literacy in the Social Studies.	<i>The Ohio State University</i>	How do pre-service teachers move beyond positions of cognitive internalizations of theory and practices of critical literacy toward transformative practices?
2006	Van Sluys, K.; Lewison, M.; Flint, A.	Elementary education, USA	Researching Critical Literacy: A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse	<i>Journal of Literacy Research</i>	Studying critical literacies includes examining how research practices influence what is learned about classroom activity and the world.
2007	Kersten, J.	Elementary education, USA	Literacy and choice: Urban elementary students' perceptions of links between home, school, and community literacy practices	<i>Cultural practices of Literacy. Case studies of language, literacy, social practice and power</i>	Literacies are connected for elementary students, who are responsible to choose what they want to read and write in community.
2005	Leland, C.; Harste, J.; Huber, K.	Elementary education, USA	Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom	<i>Language Arts</i>	A teacher uses story time to open up space for building awareness of critical literacy with children.
2005	Wood, J.	Elementary education, USA	Critical Literacy and Social Justice in an Urban Kindergarten	<i>Voices of practitioners</i>	Early childhood literacy can be critical and educate for social justice and social change.

2004	McLaughlin, M.; DeVoogd, G.	Elementary education, USA	Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response	<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	Critical literacy helps teachers and students expand their reasoning, seek out multiple perspectives, and become active thinkers.
2004	Ciardello, V.	Elementary and Middle School, USA	Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices	<i>International Reading Association</i>	Young students can become critically competent and caring citizens by exploring historical social justice issues and critical literacy.
2004	McDaniel, C.	Elementary School, USA	Critical literacy: a questioning stance and the possibility for change.	<i>International Reading Association</i>	Critical literacy on children's literature for social change.
2003	Wolk, S.	Middle School, USA	Teaching for critical literacy in Social Studies	<i>The Social Studies</i>	Critical literacy is about how people see and interact with the world and issues of power.
2002	Morrell, E.	High School, USA	Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth	<i>Journal of Adolescent and Adult Literature</i>	Critical teaching of popular culture is important to develop literacy among teenagers.
2002	Van Sluys, K.; Lewison, M.; Flint, A.	Elementary education, USA	Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices	<i>Language Arts</i>	Dimensions of critical literacy: disruption the commonplace, multiple perspectives, sociopolitical issue, and social action.
2002	Share, J.	Elementary and Middle School, USA	Media Literacy is elementary. Teaching youth to critically read and create media	<i>Peter Lang (book)</i>	It provides a look at how media education can make learning and teaching more meaningful and transformative.
2002	Rubin, B.	High School, USA	Beyond "I": Critical literacy, social education and the "I-search"	<i>Perspectives on Urban Education</i>	The "I-Search" project took place within a course called "Social

					Issues” for ninth graders.
2001	Gee, J.P.	General education, USA	Critical Literacy as Critical Discourse Analysis	<i>International Reading Association</i>	Critical Discourse Analysis and critical literacy in the classroom.
1999	Alvermann, D.; Moon, J.; Hagood, M.	Elementary and Middle School, USA	Popular culture in the classroom. Teaching and researching critical media literacy.	<i>University of Georgia</i>	How texts help to construct their knowledge of the world.
1997	Morgan, W.	General education, Australia	Critical Literacy in the classroom. The art of possible.	<i>Routledge</i>	Critical literacy in the classroom is contributing to the reinvention of English education.
1997	Shor, I.	General education, USA	What is Critical Literacy?	<i>Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice</i>	Critical literacy-- words rethinking worlds, self dissenting in society—connects the political and the personal, the global and the local, for rethinking our lives and for promoting justice in place of inequity.
1993	Lankshear, C. McLaren, P.	General education, USA	Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern	<i>State University of New York Press</i>	First book with “critical literacy” in the title.

Taula 7. Algunes recerques rellevants en literacitat crítica i didàctica de les ciències socials

Capítol 3. Literacitat Crítica a l'aula de primària

*“La gent es pensa que no es pot fer res.”
(estudiant FGB2C)*

La literacitat crítica és llegir la paraula i el món per formar una consciència crítica, i donar un empoderament a mestres i estudiants per decidir i participar en la societat. De res no serveix llegir el món si no hi tenim les eines i les actituds necessàries per transformar-lo.

Hi ha una predisposició a participar i actuar per transformar la realitat social a partir de valors democràtics (Santisteban, 2011). L'objectiu és formar una consciència d'un mateix i de la realitat. *“Critical literacy entails more than an operating knowledge [...], it is also a way of being, doing or performing [...] to discover alternate pathways for social and self-development”* (Cooper & White, 2008, p. 26). La consciència d'un mateix i de relació amb la realitat resulta fonamental en un tipus de literacitat, que, segons Gee (2008), es podria classificar d'emancipadora. *“Critical literacy distinguishes itself from other kinds of literacy on the way it addresses issues of power, social injustice and transformative action”* (Mulcahy, 2008, p. 16).

La literacitat és una pràctica social que esdevé crítica quan se centra en assumptes controvertits per una acció transformativa, en un encontre amb l'altre, per desenvolupar junts el procés d'argumentació sensible a la veritat del que parla Habermas (1996). Aquest encontre es dona en un espai de llibertat per plantejar alternatives als problemes. *“Critical literacy directly engages with, and interrogates, concepts of social justice”* (Pahl i Rowsell, 2011, p. 132).

Per aprendre a llegir el món cal saber interpretar informacions, estudiar contextos i analitzar ideologies *“to think critically about power imbalances between populations [...] to recognize and respond to racism, sexism and other forms of social injustice”* (Blake, 2015, p. 1). Això implica *“to question, analyze and redefine their believes thought social interaction”* (Dougherty, 2012, p. 2). És un compromís per la transformació social (Lankshear & McLaren, 1993). La mirada crítica es fonamenta en llegir, pensar i actuar en el món.

3.1. Què és la Literacitat Crítica?

El terme “literacitat crítica” va aparèixer al títol d’un llibre, per primera vegada en 1993, a l’obra *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, de Colin Lankshear i Peter McLaren. Es subratlla la importància d’interpretar els discursos per comprendre les relacions de poder i dominació que hi ha rere les línies, en un enfocament social crític, per la emancipació democràtica.

...social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order [...] to understand and practice reading and writing in ways that enhance the quest for democratic emancipation. (Lankshear & McLaren, 1993, p. xix)

Aquesta pràctica d’analitzar i interrogar discursos per l’acció social no és cap mètode, sinó una manera de pensar i viure (McDaniel, 2006). És molt més complexa que el domini d’habilitats tradicionals de lectura i escriptura: “*critical literacy emphasized the social construction of reading, writing and text production within political contexts of inequitable economic, cultural, political, and institutional structures*” (Bishop, 2014, p. 53).

Podríem considerar que aquesta literacitat serveix per despertar les consciències crítiques. Com bé afirmen Wood i Meier (2005, p. 2), “*this type of instruction yield stronger readers, but stronger citizens as well*”.

La lectura del món transcendeix el domini mecànic d’habilitats cognitives, perquè “*it is necessary to begin through practice and reflection*” (McLaughliny & DeVoogd, 2004, p. 56).

Critical literacy is reading and re-writing the world. Critical literacy can also illuminate the power relationships in society and teach those who are critically literate to participate in and use literacy to change dominant power structures to liberate those who are oppressed by them [...] can lead to an

emancipated worldview and even transformational social action.
(Morrell, 2007, p. 241)

L'objectiu és formar la consciència crítica per entendre com els discursos influencien el nostre pensament i les nostres accions. Implica desafiar l' status quo i dóna la possibilitat de pensar una altra realitat. "*The crucial educational component is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgments have intervened*" (Dewey, 1938/1997, p. 69).

Es tracta d'ajudar l'alumnat a interpretar els valors ideològics que s'amaguen als textos sobre problemes socials. "*Critical literacy is a field that addresses imbalances of power and, in particular, pays attention to the voices of those who are less frequently heard*", afirmen Pahl i Rowsell (2011, p. 129).

Hi ha un procés de deconstrucció del discurs en relació amb l'ús del llenguatge, la pràctica social i el poder (Knobel, 2007). "*Deconstruction is the analytical process of examining any form of text as non-neutral in terms of race, class, and gender issues, biases, hidden agendas, philosophical underpinnings, and other elements of power in discourse*" (Stevens & Bean, 2007, p. 31).

L'alumnat aprèn a enfrontar-se a un text i prendre un posicionament actiu. "*Critical literacy asks students to deconstruct power dynamics and disparities regarding race, socioeconomic status, gender, class or sexual orientation inherent in literature, media and other written or oral texts*" (Blake, 2015, p. 1). Els nois i les noies han d'aprendre a interrogar qui està i qui no està representat a un discurs, a qui beneficia i a qui perjudica, i com pot influir en un mateix i en els altres.

El món actual es caracteritza perquè hi ha un allau d'informacions difícils de valorar per la ciutadania que s'hi enfronta, també pels estudiants que estan construint la seva opinió sobre els problemes socials. Les manipulacions i les mentides són potser massa freqüents en els mitjans, però la ideologia amagada la podem trobar en els rumors que corren per les xarxes d'Internet, a la televisió o fins i tot intricada al mateix llibre de text.

3.1.1. El concepte de literacitat

El concepte de literacitat suggereix la pràctica social i cultural de llegir i escriure el món: “*literacy is always constructed and enacted within social and political contexts and subject to the implications of differing power relationships*” (Purcell-Gates, 2007, p. 3). Si la capacitat de llegir i escriure es redueix a una habilitat cognitiva i no es té en compte aquesta relació amb les ideologies es pot produir una certa indiferència cap als problemes socials (Gee, 2005).

Furthermore, critical literacy allows students to bring their own lived experiences into discussions, offering them opportunities for participation, engagement in higher levels of reading and discussion, and to understand the power of language. In addition to promoting the value of social studies in the classroom and in society, teachers of critical literacy stress that texts have more than one interpretation and that varied perspectives should be considered. (Soares & Wood, 2010, p. 487)

La pràctica de lectura i escriptura en relació amb la societat esdevé una forma política per la transformació (Freire & Macedo, 1989). Cal analitzar les relacions del llenguatge amb el poder, i participar amb accions socials.

Critical literacy is an overtly political orientation to teaching and learning and to the cultural, ideological and sociolinguistic content of the curriculum. It is focused on the issues of literacy for social justice in marginalized and disenfranchised communities. [...] Critical literacy has an explicit aim of the critique and transformation of dominant ideologies, cultures and economies, institutions and political systems. (Luke, 2012, p. 5)

La pràctica social de la lectura i l'escriptura representa una forma de resistència davant les relacions de poder i dominació que mostren els discursos (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008).

La literacitat és tot un acte polític (Apple, 1993; Gee, 2008). Mai no pot ser concebuda de manera neutra, perquè *“education should foster social justice by helping students question how language and literacy are influenced by and influence social relations and power around them”* (Cho, 2015, p. 70).

Cal qüestionar la societat per transformar-la. *“Textual practices and analyses of the texts of everyday life can be taken out into the community as soon as they are taught for experimentation, use and transformation”* (Luke et al., 2001, p. 122). Això implica fer judicis de la realitat i veure com la ideologia dels discursos té la capacitat d'influir sobre les opinions dels nois i les noies (Wood & Meier, 2005).

Les pràctiques de literacitat escolars no poden estar separades de les experiències de vida dels estudiants, *“in a total and growing experience”*, com diria Dewey (1902/2011, p. 30).

3.1.2. El concepte de crític

El concepte de “crític” deriva de l'adjectiu grec *“kriticos”*, l'habilitat d'argumentar i jutjar, mirar endins i adonar-se del valor de les coses. Pensar de manera crítica suposa una manera de raonar i de prendre un posicionament actiu, com a l'antic mite de la caverna. Des de la Teoria Crítica, de l'Escola de Frankfurt del segle XX, la raó comunicativa rebutja l'acceptació abnegada del món i discuteix la realitat per millorar-la. *“Critical Theory is a theory about the value of taking a critical stance, of finding contradictions, of recording losses, as to the economic conditions, aesthetic qualities an individual expression of our lives”* (Willinsky, 2008, p. 12).

Al camp de la pedagogia crítica, Freire, Macedo i Giroux reconeixen la literacitat com la manera de repensar la pròpia identitat i transformar la societat. *“What brings criticality to the concept of literacy is whether it encourages reflection on and problematizing of dominant cultural discourses”* (Pennisi, 2008, p. 209). La ideologia i el contingut d'un text suposen una representació de la realitat, amb uns interessos i un sistema de valors. Cal proveir els estudiants d'oportunitats per qüestionar les relacions de poder establertes al discurs. La literacitat crítica és una eina d'empoderament en la construcció d'un

món més just. *“The purpose of critical literacy is not to tell the students what to think but to empower them with multiple perspectives and questioning habits of mind and encourage them to think and take action on their decisions through inquiry, dialogue, activism, and their daily decisions about how to live so that they help make a better world”* (Wolk, 2003, p. 102).

Les col·laboracions del pedagog brasiler amb Donaldo Macedo (1989) i Ira Shor (1992) van assenyalar la importància d'identificar i resoldre problemes socials en la literacitat. El diàleg sobre el coneixement i l'acció social transformativa no s'entén sense estimar les ciències socials, i també als nois i a les noies i als mestres. *“Helping students to assume critical stances toward texts means supporting them in questioning voices behind texts, who is represented and who is not, and what positions texts are assuming”* (Stevens & Bean, 2007, p. 6).

Lankshear & McLaren (1993) abracen, al si de la pedagogia crítica, la idea de “pràctica social de la literacitat” que defenia Brian Street (1984). L'enfocament de la pràctica transformativa implica una emancipació *“attempting to understand how agents working within established structures of power participate in the social construction of literacies, revealing their political implications”* (Lankshear & McLaren, 1993, p. 7).

Freebody & Luke (1990) defineixen la literacitat crítica com un dels quatre processos que els lectors poden utilitzar davant un text: codificador, semàntic, pragmàtic i crític. Aquesta darrera dimensió serveix per analitzar una pràctica social lligada al poder. Es tracta d'examinar els discursos en relació amb les experiències per llegir el món. *“Reading the word is essentially decoding, practicing literacy in the narrowest sense, whereas reading the world involves investigation of power structures as well as our roles within these processes”* (McDaniel, 2006, p. 33).

L'anàlisi de la ideologia, del conjunt d'idees i valors de l'emissor en relació amb el coneixement del receptor, ha de portar cap a la reflexió i l'acció. *“The theme of resistance –strategies for challenging the conventions of the larger literacy culture she represents– concerned questions of how to reverse the structural inequality in the writer-reader relationship”* (Mace, 1994, p. 25).

L'èmfasi de la criticitat es troba en les relacions de poder: *“how language and literacy, text and discourse, are implicated in the power relations and face-*

to-face politics of everyday life" (Luke et al., 2001, p. 122). La literacitat crítica implica una educació des de la reflexió i la participació contra les injustícies socials, com diria Wallowitz (2008). La seva natura és alliberadora: "*the place of praxis is crucial in critical literacy as a means of social justice*" (Stevens & Bean, 2007, p. 62). Cal una mirada crítica i autocrítica sobre els discursos.

As we read texts together, we are engaged in socially situated literacy practice, with implications of identity construction and power. [...] Texts, in critical literacy-based classroom, become sites for explicit conversations that take into account our shifting identities and make students aware of potential imbalances in agency and voice. (Stevens & Bean, 2007, p. 25)

La lectura no es redueix a interpretar les informacions sobre els problemes de la societat, sinó a entendre les relacions entre llenguatge i poder en els contextos socioculturals on es produeixen (Luke, 2001).

By critical we mean the development of consumptive, productive and distributive literacy skills designed to help students describe, challenge, and transform existing conditions of their world as they develop traditional literacy skills of reading, writing viewing, listening and speaking. (Petroni & Gibney, 2005, p. 36)

En resum, aquest tipus de literacitat és "crítica" perquè "*promotes an agenda for positive social change*" (Cooper & White, 2008, p. vii). Això resulta clau a l'aprenentatge de les ciències socials. "*Critical literacy means not only helping the student to become conscious of the inequalities surrounding or pressing down upon her or his world, but supporting the means his or her community takes to challenge and overcome them. That is central to the "cultural action" that the student takes*" (Searle, 1998, p. 39). La literacitat s'ha d'entendre com una pràctica per interpretar els continguts i els contextos (McLaughlin & DeVoogd, 2004; McDaniel, 2006; Roberge, 2013). Els mestres han d'educar en el llenguatge de la crítica (Giroux, 1993). Així, cada estudiant pot tenir l'oportunitat de reconèixer la subjectivitat, el diàleg i la participació.

3.2. Tipus de literacitats

Les literacitats son múltiples. Hi ha una literacitat icònica (Álvarez, 2006), una geogràfica (Martos, 2010), una històrica (Carretero i López, 2009), i un llarg etcètera. “*Different social practices are comprised of different types of texts and literacy practices*” (Rogers et al., 2009, p. 10). Hi ha diferents maneres de llegir el món. La literacitat no és només aprendre sistemes de lectura i d’escriptura, sinó saber utilitzar la llengua per participar en la comunitat. La literacitat inclou la comunicació de l’experiència del món (Luke, 2001). Per exemple, les persones que entenen d’assumptes econòmics dominen una literacitat econòmica.

Qualsevol tipus de literacitat pot ser crítica si es converteix en una pràctica social discursiva pel reconeixement de les diferents relacions de poder, en termes polítics i ètics. “*Hence, literacy becomes critical to the degree that it makes problematic the very structure and practice of representation*”, segons Giroux (1993, p. 367), perquè “*an emancipatory practice requires people to read, speak and listen in the language of difference, a language in which meaning becomes multiaccentual and dispersed, and resists permanent closure*” (1993, p. 369). Per això mateix, primer de tot cal diferenciar la literacitat funcional i la crítica.

3.2.1. Literacitat Funcional i Literacitat Crítica

Primer de tot, s’ha de diferenciar la literacitat funcional de la crítica. La primera és aquella que es redueix a aprendre a llegir i a escriure de forma cognitiva i individual. La segona, en canvi, és la pràctica social que porta a la reflexió i l’acció, que transcendeix l’aprenentatge d’unes determinades habilitats, tot i que aquestes són necessàries. De fet, no són complementàries. Primer hem de llegir les línies i comprendre el sentit, i després analitzar l’origen i els efectes del missatge, avaluar les ideologies i prendre un posicionament: “*using critical literacy, teachers encourage students to look at texts from other perspectives and recreate them from the standpoint of marginalized groups in order to*

analyze the power relations and social inequalities promoted by the texts" (Coffey, 2015, p. 3).

La literacitat funcional no és suficient a l'era digital i global (Crockett, Jukes & Churches, 2011). *"We find cosmopolitanism, with its emphasis on inclusivity and mutual respect, a generative framework for thinking about the ethics of authorship and readership in a digital and global world"* (Smith & Hull, 2013, p. 64). Cal qüestionar la cultura hegemònica (Verma, 2008).

Per tant, la literacitat no ha de ser funcional, sinó crítica, poderosa i política, per la participació activa en la vida social (Apple, 1993). Mestres i estudiants han de percebre les contradiccions sociopolítiques dels textos, així com prendre un posicionament contra els elements d'opressió de la societat que es manifesten als discursos: quins punts de vista són privilegiats i quins són silenciats, i qui decideix què és la veritat. No ens podem quedar a un nivell funcional, cognitiu i individual, sinó hem d'anar a una acció a partir de l'anàlisi crítica dels textos, relats i discursos.

3.2.2. Altres tipus de literacitats

El procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials hauria de plantejar-se al voltant de l'anàlisi i interpretació de qüestions socialment vives. El seu estudi facilita el desenvolupament del pensament social crític i la presa de decisions que predisposen a la intervenció activa (Pagès i Santisteban, 2011).

Tot i que hi ha moltíssims tipus de literacitats, voldria destacar-ne tres que em semblen rellevants a la recerca. La lectura i interpretació crítica de la informació és molt important per evitar manipulacions. La literacitat mediàtica serveix per avaluar els missatges dels mitjans de comunicació i els efectes que tenen en la societat. La democràtica és aquella pròpia de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, tot i que pot ser una redundància perquè tota educació ha de ser democràtica i crítica, o no és pas educació.

3.2.2.1. Literacitat de la informació

Avui dia hi ha un excés d'informació i una enorme confusió en les dades. La línia que separa el missatge vàlid del soroll de fons ha desaparegut del tot (Bauman, 2007). *“In school, amassing information always tends to escape from the ideal of wisdom or good judgment”* (Dewey, 1933/2007, p. 28). Cal aprendre a avaluar les evidències.

El concepte de literacitat de la informació (*“information literacy”*) va aparèixer als anys setanta del segle XX al camp de la bibliotecologia i les ciències de la informació (Eisenberg et al., 2004; Johnston & Anderson, 2005; Elmborg, 2012). Es coneix amb el nom d'alfabetització informacional (ALFIN). Representa un procés per identificar, avaluar i comunicar informacions de manera ètica i eficaç: *“Information literacy (IL) is the set of skills and knowledge that allows us to find, evaluate, and use the information we need”* (Eisenberg, 2008, p. 39).

Segons la *American Library Association* (ALA, 2000), les competències per desenvolupar aquest tipus de literacitat són: determinar la natura de la informació, accedir-hi, avaluar-la i les seves fonts de manera crítica, utilitzar-la, i entendre assumptes socials i econòmics. *“Information itself does not imply validity or accuracy”* (Paul & Elder, 2002, p. 323).

El tractament de la informació als mitjans de comunicació respon a un model consumista que, pel seu caire d'immediatesa i sensacionalisme, forma part de “la societat de l'espectacle” (Debord, 1967/2002). Els nois i les noies necessiten interpretar els discursos ideològics i saber pensar *“to construct their knowledge of the world and the various social, economical, and political positions they occupy within it”* (Alvermann, Moon & Hagood, 1999, p. 1).

Bruce (2004) assenyala tres components crítics de la literacitat de la informació: fer experiència de l'aprenentatge, reflexionar sobre el mateix procés d'aprenentatge, i aplicar el coneixement a diferents contextos de la vida quotidiana. *“Students and teachers need to master information literacy skills if they are to harness the potential of the Internet. Information literacy becomes the first step to a larger goal in which social studies teachers [...] examine the sociocultural dynamics of technology and its impact on society”* (Scott & O'sullivan, 2000, p. 125).

D'acord amb Johnston & Anderson (2005), aquesta literacitat és imprescindible al món on vivim. L'alumnat ha de qüestionar les concepcions de qualsevol discurs sobre com és el món i per què és com és, per tractar críticament qualsevol informació, en el que Moll (2005) anomena fons de coneixement: "*funds of knowledge [...] give meaning to cultural objects and social practices in a particular way and within the concrete circumstances of life in which we find them*" (2005, p. 277). Es tracta d'analitzar les informacions relatives als continguts de ciències socials (del llibre de text o altres materials extraescolars com diaris, revistes, etc.) de forma crítica (Eisenberg et al., 2004; Gómez, 2007; Obenchain & Pennington, 2015).

A classe, la informació ha de ser presentada de manera contextualitzada, en una visió polièdrica i reflexiva dels fets. No obstant, als llibres de text es presenten les dades contextualitzades en un espai i en un temps, però de forma incompleta, esbiaixada i parcial, amb buits i silencis evidents, conseqüència de la ideologia amagada al text (Anyon, 1979).

Sternberg (2006) proposa vuit qüestions per desenvolupar les disposicions crítiques de l'alumnat entorn la validesa d'una informació:

Assertion of unknown validity (Sternberg, 2006, p. 295)	
1. Is what you have been told intuitively plausible?	5. What kinds of evidence could show the assertion to be wrong?
2. What evidence has been offered to support it?	6. Has any attempt been made to disconfirm the assertion?
3. How many different kinds of evidence are there?	7. Does the assertion fit with other theories or facts of which you are aware?
4. How strong is evidence?	8. What are the consequences of believing the assertion if it proves to be wrong?

Taula 8. Afirmació de validesa desconeguda (Sternberg, 2006)

En resum, la literacitat de la informació no es pot reduir a una repetició mecànica de tècniques analítiques. Com suggereix Kincheloe (1993/2001), la manera d'experimentar el món no és tant el producte de la capacitat d'assimilar

informació, com el resultat de les ideologies i forces del poder dominant a la societat.

La crítica és necessària per analitzar informació, i elaborar arguments i judicis raonats (Robinson & Aronica, 2015). Per això mateix, d'acord amb Elmborg (2012), la literacitat de la informació només és crítica si ajuda a desenvolupar la consciència crítica.

3.2.2.2. Literacitat mediàtica

Avui dia, una bona part de la informació està digitalitzada, en una convergència de text, so, imatge i vídeo, en uns mitjans de comunicació que tenen un poder considerable per influir en la societat. Aquesta literacitat ha de preparar els estudiants per comprendre les múltiples maneres de participar en una societat global (Parker, 2008; Baildon & Damico, 2010; Kubey, 2010), que ha de ser mediàtica, digital i multimodal (Gutiérrez & Tyner, 2012). Es tracta d'estudiar el contingut, la ideologia i els efectes que causen els mitjans com agents informatius (Lee & So, 2014). No obstant, “hi ha poques escoles que alfabetitzen en comunicació audiovisual” (Breu, 2014, p. 8). Aquesta falta de “conscienciació” indica que, en general, els estudiants no estan preparats per comprendre crítica i creativament els missatges dels medis, per no fer una lectura ideològica.

Aquest tipus de literacitat, si es crítica, implica examinar discursos i arribar a l'acció social: *“learning for participatory democracy includes analyzing not only medium, messages and content, but also media forms and their relations to transactional tendencies within the broader society”* (Mason & Metzger, 2012, p. 436). No s'avalua només com es transmet el discurs, sinó com aquest construeix significats i identitats, d'acord uns interessos: *“how media texts and forms affect other phenomena, particularly common meaning-making and collective or social memory”* (2012, p. 438). Tan important és avaluar el contingut com el context on es produeix el missatge: *“the ways new media forms affect common understandings should be a focal point of media education”* (2012, p. 452).

D'acord amb Álvarez (2006), l'estudi del discurs publicitari, a classe de ciències socials, és clau per educar una literacitat icònica per formar ciutadans i

ciutadanes que no siguin “consumidors d’imatges”. Es tracta d’analitzar com els mitjans de comunicació intenten manipular, silenciar i posicionar la gent.

Critical media literacy is a predisposition to examine how print and nonprint texts (e.g. films) serve to construct our knowledge of the world and related social, economic, and political positions people occupy. Given the increased visual element in contemporary forms of digitized text, critical media literacy can include a careful grounding in visual media literacy and semiotic design as a basis for critique.

(Stevens & Bean, 2007, p. 56)

L’escola ha de promoure pràctiques lletrades digitals per estructurar experiències d’aprenentatge i, a la vegada, ensenyar com els mitjans de comunicació tenen el poder de produir determinats efectes en el que pensem, creem o desitgem (Lankshear & Knobel, 2003). “*If all media representations are constructions, then a clear understanding of their design can contribute to critical literacy on technology issues*” (Warnick, 2002, p. 127).

Sembla evident que el poder de la imatge per impactar les consciències i jugar amb els sentiments dels espectadors és incommensurable. “*Critical literacy has been described as a literacy that encourages a reflective, questioning stance toward the forms and content of print and electronic media*” (Tyner, 1998). Sembla necessària una nova literacitat visual (Kress & Leeuwen, 1996; Crockett, Jukes, & Churches, 2011).

Eco (1992) distingeix dos models de lector: l’ingenu (semàntic, irreflexiu i manipulable) i el crític (semiòtic, actiu i no manipulable). La semiòtica, com a estudi dels signes, sembla necessària per interpretar textos i donar el pas de lectors ingenus a lectors crítics, capaços de desvetllar les ideologies amagades, les veus silenciades i els interessos ocults dins un sistema discursiu.

Critical media literacy [...] is concerned to develop skills that will enhance democratization and civic participation. It takes a comprehensive approach that teaches critical skills and how to use media as instruments of social communication and change [...] in exploring the depths of the iceberg with critical questions.

(Kellner & Share, 2007, p. 5).

D'acord amb Kellner i Share (2007), l'alumnat no només ha d'interrogar el missatge, sinó també ha d'aprendre a trobar els silencis significatius i a identificar les injustícies socials que es donen als mitjans de comunicació. Els textos s'avaluen com "*a cultural struggle between dominant readings, oppositional readings, or negotiated readings*" (2007, p. 8). Penso que cal estudiar les relacions de poder que hi ha rere una informació mediàtica que, de vegades, juga més amb les emocions que no pas amb els raonaments.

Accedir a la informació no és cap obstacle per l'alumnat nadiu digital. La dificultat rau a saber localitzar el rerefons del problema social que s'amaga en un text. "*To call for a new media literacy is to call for new relations to representation and new possibilities for reading and writing*", afirmen Sholle & Denski (1993, p. 318). Precisament, penso que aquestes noves possibilitats de llegir i escriure en la societat actual de l'espectacle s'haurien d'ensenyar des de l'estat de dubte i perplexitat constant que proposava Dewey (1915/2009).

La literacitat mediàtica de la informació ("*information and media literacy*") hauria de ser més visible als currículums oficials (Alvermann & Hagood, 2000) i, sobretot, a les pràctiques escolars (Durrant & Green, 2001; Crocco, 2005; Cortés, 2005). A classe, l'anàlisi crítica de les informacions dels mitjans de comunicació juga un paper fonamental. "*Social studies is highly political, shot through with ideological assumptions. [...] Social studies is, in my opinion, the one area of school curricula that has suffered the most from media controversy*" (Evans, 2005, p. 49).

La reflexió sobre la ideologia és un aspecte fonamental d'un aprenentatge crític de les ciències socials. "*The central concern of democratic theories of all types is how people can have the information, knowledge, and forums for communication and debate necessary to govern their own lives effectively. The media and schools (particularly social studies education) are key mediums in the pursuit of a democratic society*" (Ross, 2005, p. 246).

La formació d'una ciutadania democràtica reclama persones crítiques amb les informacions. Per exemple, un noi que sap dessacralitzar la lletra impresa és capaç de dubtar, fins i tot, de les notícies de les revistes (Swartz et al., 2008). L'anàlisi dels titulars de premsa, per exemple, és una de les activitats didàctiques més eficients (Zohar, 2004).

Newspapers articles can be connected to any classroom topic. Students can read about corporate power and social changes. They can find materials related to the environment, local government, and foreign policy [...] After watching news reports, students can analyze their content and determine which types of stories and neighborhoods receive coverage and discuss whether news is a social construction or an objective report. [...] Helping children to ask such questions and to reach satisfactory answers nurtures them to develop into thoughtful, caring, participating, and critically literate citizens. (Wolk, 2003, p. 104)

D'acord amb Cortés (2005), les ciències socials necessiten tractar de forma crítica les relacions de poder que es donen als mitjans de comunicació, per modelar la resposta de la ciutadania davant l'enfocament ideològic de les informacions sobre els problemes sociopolítics: *“Elementary social studies provide a foundation of skills to foster the role of students as responsible citizens in a democratic society. As the world becomes increasingly interdependent, media resources offer an important information source to aid children in evolving their understanding of their communities, the nation, and the world”* (Berson & Berson, 2005, p. 168).

La formació democràtica ciutadana ha de situar-se en el món global: *“this idea of social participation and networking around a social object holds the key to an understanding of what Web 2.0 has to offer education”* (Davies & Merchant, 2009, p. 121). La literacitat crítica és clau per formar un alumnat *“to act as active global agents and empowered agents”* (Yoon, 2016, p. 4).

D'acord amb Share (2009, p. 144), *“critical media literacy needs to begin with an understanding and acceptance that all education is political, and it should be taught through a democratic pedagogy that respects civil rights and the principles of social justice.”* L'alumnat ha d'estudiar com tots els missatges dels mitjans de comunicació són construccions humanes que, amb un domini tècnic i amb uns punts de vista i una ideologia concreta, beneficien uns i perjudiquen d'altres, i com les persones poden interpretar els missatges de maneres diferents.

3.2.2.3. Literacitat democràtica

La literacitat crítica ha de promoure diàlegs orientats cap a l'acció sobre problemes d'opressió i injustícies socials (Lankshear & McLaren, 1993). Això vol dir “llegir la pobresa”, qüestionar les relacions de poder i dominació, i arribar a un compromís per canviar el món (Shannon, 1998). *“Critical literacy can only be a credible pedagogy if it extends and enlarges the powers of language of the students and gives them the opportunity and ability to be in full control of all the words they need”* (Searle, 1998, p. 11).

L'alumnat ha d'aprendre a utilitzar el llenguatge com a expressió, comunicació i transformació d'ells mateixos i del món (Quintero, 2009). Això és fonamental a l'educació democràtica (Soares & Wood, 2010). *“Critical literacy provides a framework for those of us who seek to continually improve because we are called on to question ourselves and the world, reflect, learn from our children and students, and then act upon our newfound understanding”* (McDaniel, 2006, p. 176).

No es tracta de dir als estudiants què han de pensar, sinó com han de pensar, per prendre decisions i construir un món millor, amb “la disposició a contrastar el nostre pensament gràcies al contacte amb el pensament de l'altre” (Benejam, 2014, p. 99).

La literacitat crítica només es desenvolupa a partir del treball cooperatiu (Klemp, Hon, & Shorr, 1993), com a “pràctica social democràtica” (Stevens & Bean, 2007, p. 49) que inclou l'argumentació, el debat i la participació. *“If you are literate and can think critically, you can make a difference in how others see the world”* (Ogle et al., 2007, p. 85).

Obenchain & Pennington (2015) encunyen l'eufemisme de “literacitat crítica democràtica” per definir el tipus de literacitat que es pot donar a classe de ciències socials: *“in order to be a part of society individuals must be able to read for their own purposes and evaluate information in order to make decisions [...] beyond functional basic skills so they can participate, evaluate, and shape their worlds”* (2015, p. 7). És una perspectiva d'entendre la literacitat per l'acció:

Critical perspectives push the definition of literacy beyond traditional decoding or encoding of words in order to reproduce the meaning of text or society until it becomes a means for understanding one's own history and culture, to recognize connections between one's life and the social structure, to believe that change in one's life, and the life of others and society are possible as well as desirable, and to act on this new knowledge in order to foster equal and just participation in all the decisions that affect and control our lives. (Shannon, 1995, p. 83)

La literacitat crítica serveix per llegir el món i prendre decisions. L'alumnat ha de pensar per ell mateix i tenir un posicionament actiu davant els conflictes. D'acord amb Livingstone et al. (2008), l'objectiu és donar la possibilitat de passar de ser subjecte passiu a actiu, de receptor a participant, de consumidor a ciutadà. *"Students need to be part of social communities that have the strength to counter the prevailing cultural emphasis on individualism and personal gain"* (Westheimer, 2015, p. 83). No és només interpretar textos, sinó també reescriure i investigar assumptes controvertits (Morrell, 2007), per promoure l'acció social.

3.3. Llengua i Literacitat: Llegir rere les línies

Tot discurs, imatge o relat és creat per algú, que pot ser llegit o interpretat: “*someone has to decide when the story begins and ends, what is included or left out, and which events appear as problems or solutions*” (Levstik & Barton, 2005, p. 6). Els textos són escrits en una cultura, emfatitzen uns aspectes i silencien, deliberadament o no, uns altres; poden produir diferents significats i interpretacions; i mostren una versió de la realitat fixada a uns interessos (Morgan, 1997). El vincle entre el text i la societat és immediat (Wodak & Meyer, 2009) i, per tant, cal aprendre com funciona el llenguatge per analitzar i contrastar diferents representacions d’una mateixa realitat. Per exemple, la literatura infantil pot esdevenir una eina per aprendre qüestions relatives al poder, la tirania i la justícia social (Gibson & Ross, 2010).

Gray (1960; citat per Alderson, 2000) descriu tres tipus de mirades o nivells (“*levels of understanding*”) sobre la lectura. Primerament, “llegir les línies” d’un text es correspon al significat literal de les paraules, a la codificació. En segon lloc, “llegir entre línies” suposa la lectura inferencial (la ironia, el doble sentit, etc.) i les habilitats cognitives, que tenen com a objectiu assolir les destreses superiors de comprensió i interpretació. Finalment, “llegir rere les línies” es refereix a la pràctica sociocultural que varia segons els contextos, que a la vegada generen pràctiques discursives pròpies.

L’objectiu és desenvolupar la consciència crítica. Es tracta d’analitzar i interpretar els efectes del missatge, així com l’entramat ideològic que s’amaga rere les línies. Perquè tot text és creat per algú, amb un conjunt de valors culturals, socials i polítics. I el significat se centra en els coneixements socioculturals del context, juntament amb les habilitats psicolingüístiques. Aquest tercer nivell d’entendre la pràctica de la literacitat ofereix una perspectiva crítica amb unes eines poderoses per educar una ciutadania responsable.

Les fronteres entre aquests nivells de lectura són difuses. Molt sovint, l’escola ensenya a llegir “entre línies”, a analitzar el propòsit de l’autor, fer una lectura inferencial del missatge del text a interpretar. El llenguatge no només

forma les identitats, sinó també relaciona la ideologia amb la realitat (Gee, 2008).

La lectura crítica se centra en desenvolupar les habilitats de comprensió i interpretació. La literacitat vol formar la consciència crítica. *“Through purposeful, meaning interpretation of texts, readers can simultaneously appreciate the writer’s craft and learn more about their worlds and themselves”* (McDaniel, 2006, p. 36). La lectura es considera una pràctica social vinculada a unes institucions, modelada per uns valors i ordres establerts: *“literacy is a social practice, not simply a technical or neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles”* (Street, 2003, p. 77). La capacitat d'interpretar discursos és una pràctica social històricament situada, que canvia amb el temps i la cultura. Està basada en estructures socials i associada a les relacions de domini i poder (D. Barton, 2007). Aquest lligam del discurs, del text, amb els afers socials és clau per confrontar els problemes complexos i persistents de la societat (Ross, 2004). *“We take a social practice perspective not only on language, literacy and numeracy, but also on teaching and learning”* (Barton et al., 2007, p. 6).

Podríem dir que la literacitat no se centra en el missatge del discurs, sinó en els efectes que produeix. *“Critical literacy has to develop mutual inquiry in a field already crowded with anticritical monologue”* (Shor, 1999, p. 13). L'exploració de les relacions entre el llenguatge i el poder és clau. *“Critical literacy practices can foster political awareness and social change and involves an exploration of the relationship between language and power”* (Vasquez & Vander, 2008, p. 119).

La literacitat crítica no s'esgota en la lectura. Requereix reflexió i acció (Luke, 2012). No es tracta només d'analitzar com ens pot influenciar la ideologia d'un discurs, sinó també en pensar com utilitzem els textos, amb la nostra visió del món, que es va transformant. Perquè *“critical literacy views text meaning as a process of construction with a particularly critical eye toward elements of the particular historical, social, and political contexts that permeate and foreground any text”* (Stevens & Bean, 2007, p. 6). Els estudiants han d'aprendre a analitzar la ideologia del discurs i, més enllà d'abstraccions teòriques, fer experiència de la seva realitat.

3.3.1. Aportació dels Nous Estudis de Literacitat

Els Nous Estudis de Literacitat, que van néixer a la dècada dels anys vuitanta del segle XX a Anglaterra (D. Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984) i als EUA (Gee, 2015), assenyalaren una nova manera d'entendre la literacitat des de l'anàlisi crítica del discurs i l'acció social (Lankshear & Knobel, 2003). *"When teachers draw on the new literacy studies, students are able to draw on their practices in critical and transformative ways"* (Mosley, 2010, p. 403).

Des d'un posicionament sociocultural, la literacitat no es veu com un conjunt d'habilitats cognitives que es poden adquirir i transferir a diferents contextos, sinó com una pràctica social que construeix identitats: *"literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people"* (Barton & Hamilton, 1998, p. 3).

Brian Street (1984) subratlla que la literacitat es ideològica i lligada a les estructures de poder, i diferencia dos models. El primer és "autònom", interessat pel conjunt d'habilitats cognitives en un treball individual, funcional i que ignora el context. I el segon és "ideològic", que reconeix que la pràctica de la literacitat és producte d'una cultura, de les estructures de poder d'una societat i de les seves institucions. *"This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power [...] asking whose literacies are dominant and whose are marginalized or resistant"* (Street, 2003, p. 77).

La literacitat és una pràctica social situada en un context on les persones es relacionen amb els discursos de manera crítica. *"Critical literacy practices include considering multiple perspectives in texts, the questioning of social practices, and the construction of identities in relation to discourses within texts"* (Mosley, Peterson, Weber, & Steinbach, 2013, p. 34). Aquesta literacitat se centra en la veu silenciada de les persones invisibles en els relats i discursos dominants, i reclama l'anàlisi crítica de la ideologia dels discursos.

"El significat és sempre múltiple, situat culturalment i històricament, construït a través de diferents relacions de poder", afirma Cassany (2006, p. 76). Aquest enfocament explora com i per què les relacions del llenguatge i el poder mostren una situació desigual entre grups humans per accedir a les

estructures socials (Freire, 1969; Janks, 2000; Luke, 2012). Hi ha discursos que beneficien a uns grups privilegiats de persones i perjudiquen a d'altres. *“Critical literacy seeks to interrogate the historical and contemporaneous privileging of and exclusion of groups of people and ideas from mainstream narratives”* (Bishop, 2014, p. 53). Aquesta pràctica interroga els discursos dominants i dona veu als grups humans invisibles, com poden ser, per exemple, l'ètnia gitana o les persones amb Síndrome de Down.

El significat cultural i polític d'aquesta pràctica serveix per mantenir o desafiar l'estatus quo i construir identitats. Això implica, segons Luke (2004), un procés de deconstrucció, per identificar les injustícies socials en els textos, i de reconstrucció, per proposar noves possibilitats de ser en el món, en la construcció de les identitats. *“The critical literacy of social studies fostered [...] a deconstruction of the agendas and purposes that inhere in the text, subtext and discourse of the field”* (Smith, 2014, p. 68). L'enfocament crític de la literacitat implica la reflexió sobre les veus marginades i no representades en detriment als interessos dels grups dominants.

Critical Literacy calls for a habit of mind predisposed to look at discourse and ask: Who has their views represented? Who is privileged in a particular discourse? Who is left out? What social, political, economic, gender and ethnicity aspects are at play in various forms of discourse? In essence, critical literacy calls for a predisposition to deconstruct and critique all forms of discourse. (Stevens & Bean, 2007, p. xv)

En la perspectiva sociocultural, la lectura és més una pràctica social que cognitiva, que s'integra amb altres codis com la imatge o el so, descobreix els valors subjacents del text (la ideologia), i discuteix les pràctiques lletrades establertes per les relacions de poder de la comunitat on s'inscriuen (Cassany i Aliagas, 2007). La lectura crítica serveix per construir una identitat conscient i autònoma, i un compromís envers la comunitat.

La literacitat crítica es desenvolupa en la proposta sociocultural de la lectura. L'objectiu és repensar la pròpia identitat i prendre un posicionament actiu per transformar la societat (Cassany i Castellà, 2011). *“Readers interpret*

texts from their own sociocultural values and thus the same text may have multiple meanings depending on reader's perspectives" (Fehring & Green, 2001, p. 1). L'alumnat educa, així, una mirada reflexiva sobre els discursos.

La pràctica social de la literacitat va més enllà dels murs de l'escola (Blackburn & Clark, 2007). El context cultural, social i polític s'ha de tenir en compte en la pràctica lletrada de la literacitat (Gee, 2008). "*Critical literacy teaching begins by problematising the cultures and knowledges of the text*" (Luke et al., 2001, p. 114). Per educar una ciutadania democràtica és bàsic examinar assumptes de llibertat i justícia social, de relacions de poder. La multimodalitat dels textos estudia la comunicació des de diverses formes (Kress, 2003).

...(readers) develop a critical consciousness, fostering a search of justice and equity by reading the meanings behind the text. Questions about whose version of history is sanctioned, whose energy policy is supported by a text, or how the reader or characters in a novel are positioned by an author all fall within the realm of critical literacy. Indeed, these questions go well beyond a techno-rational critical reading stance. In essence, engaging in critical reading is a search for a verifiable reading, whereas critical literacy is the endeavor to work within multiple plausible interpretations of a text. (Stevens & Bean, 2007, p. 6)

En definitiva, la literacitat crítica ha de jugar un paper rellevant a classe de ciències socials per interpretar els continguts, analitzar les ideologies i estudiar els contextos: "*to look at texts to determine how the world is represented in such texts and whether or not that representation is acceptable*" (Blake, 2015, p. 1). La pràctica social i crítica de la literacitat cerca les múltiples interpretacions que pot tenir un text, en un procés dialèctic, educatiu i humà.

3.3.2. Anàlisi crítica del discurs a classe de ciències socials

El discurs es pot definir com la unitat bàsica de la comunicació humana. És el conjunt de pensaments, accions, sentiments, valors d'un grup en la societat, que no es pot interpretar de manera absoluta, perquè projecta la ideologia, una determinada visió del món en detriment d'una altra i construeix identitats.

L'anàlisi crítica del discurs (ACD) és una disciplina que avalua la ideologia i el contingut dels textos des d'una postura problematitzadora que no preconfigura ni determina la manera d'analitzar-los. L'ACD se centra en l'estudi de les accions socials que es posen en pràctica per mitjà del discurs, com les relacions de poder i dominació, les desigualtats socials o la marginació de persones invisibles (Iñiguez, 2003).

Per Atienza (2007), es parteix de preguntes com: Com es tracten els assumptes controvertits? Es qüestionen les dades o es presenten com a veritats absolutes? Hi ha pluralitat de visions? Es potencia l'actitud crítica de l'estudiant davant les dades? És una disciplina per analitzar el propòsit, la funció i l'impacte de les pràctiques discursives en contextos diferents (Stevens & Bean, 2007). L'ACD és una teoria i un mètode que examina com les relacions de poder, identitats i coneixements són construïts per textos, orals o escrits, en contextos socials, culturals i polítics, com ara són les escoles, les famílies o les comunitats (Moje & Lewis, 2007). L'ACD permet conrear habilitats de pensament crític, formar identitats, reflexionar sobre les percepcions esbiaixades de l'alteritat i desenvolupar la consciència crítica ciutadana (Cui, 2010). És, en definitiva, una disciplina que estudia el llenguatge com a pràctica social, i se centra en els processos i estructures socials. S'avaluen qüestions de poder, ideologia i identitats.

A l'escola podem utilitzar el "*critical discourse analysis as a way for teachers to analyze their classrooms practices for issues of power, positioning and identity*" (Van Sluys et al., 2006, p. 212). D'acord amb Luke (2012), això ajuda a comprendre les funcions ideològiques i hegemòniques dels discursos. S'entén el concepte de "hegemonia" com un lideratge dels grups dominants, per mantenir i naturalitzar el seu poder a la societat, de manera que la dominació sigui normalitzada i inevitable (Gramsci, 1985).

D'acord amb Lundgren (2013, p. 217), "*students have to develop an awareness of particular aspects of language use that are represented or codified in different societies and social cultures*". L'alumnat ha d'aprendre a criticar els mapes discursius de la societat per poder transformar-la, segons James Paul Gee (2005). Els textos que es treballen a classe haurien de reflectir la realitat de les vides dels estudiants. "*Engaging in critical analysis does not necessarily foster to the ability or the commitment to participate*" (Westheimer, 2015, p. 67).

D'acord amb Gee (2001), la literacitat crítica està lligada a l'anàlisi del discurs que avalua: a) quins llenguatges socials (que formen identitats) són representats en detriment d'altres; b) quins significats situats i models culturals es potencien en contextos concrets; c) i, com el discurs es relaciona amb altres discursos. Perquè "*critical literacy involves using discourse analysis in such a way that we see that language is always fully situated in social and political contexts*" (2001, p. 17).

Penso que només amb aquesta perspectiva de la literacitat l'alumnat podria prendre un posicionament actiu, perquè "*any discourse can be examined and deconstructed to determine who has a voice in the discourse, who is silenced by it or marginalized, and how these gaps and silences can be transformed*" (Stevens & Bean, 2007, p. xiv).

Les ciències socials permeten l'anàlisi del context social, cultural i polític, on es crea i repeteix un discurs que dona veu a uns interessos mentre silencia d'altres. "*Critical literacy engages children in building literacies as social and language resources that are rooted on their lived experiences and home discourses*" (Wood & Meier, 2005, p. 3).

Certs principis de l'anàlisi crítica del discurs, segons Van Dijk (2009), s'arrelen en la Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt, que assenyala la rellevància de discutir la realitat per millorar-la. Es tracta de llegir rere les línies, més enllà de la superfície del text, com a producte cultural. Això implica l'actitud de revisió, discussió i reformulació de les situacions socials, acceptades comunament de manera massa irreflexiva.

Fairclough (2009) defineix el discurs com una pràctica social que construeix allò social. L'anàlisi crítica de l'ús del llenguatge, que forma la societat amb normes i valors, contribueix a formar la ciutadania democràtica:

“CDA (*Critical Discourse Analysis*) is a form of critical social science geared to a better understanding of the nature of social wrongs, the obstacles to addressing them and possible ways of overcoming those obstacles” (Fairclough, 2009, p. 167). Des d'aquesta perspectiva, el discurs és una pràctica social i el llenguatge juga un paper fonamental en l'anàlisi de les relacions de poder i dominació a la societat.

D'acord amb Fairclough (2009), cal posar l'accent en els grups invisibles als discursos dominants. “Of course, what constitutes a “social wrong” is a controversial matter, and CDA is inevitably involved in debates and arguments about this which go on all the time” (Fairclough, 2009, p. 168). Aquesta relació dialèctica entre discurs i societat permet construir identitats i possibilita la consciència crítica per la resistència a la dominació. Així es podria disposar d'un marc interpretatiu, analitzar les font d'informació, buscar i contrastar interpretacions dels fets, i comprendre les relacions de causa i efecte en els contextos (Atienza, 2007).

L'anàlisi crítica del discurs és una teoria i un mètode d'anàlisi de les relacions dialèctiques entre el llenguatge i el món, que es concreta en quatre fases (Fairclough, 2009): en la primera, l'alumnat ha de reflexionar sobre un problema social; en la segona, ha d'identificar els obstacles en un context; en la tercera fase, ha de considerar si la pràctica “necessita” el problema; i en la quarta, ha d'identificar les formes de superar els obstacles.

ACD Stages (Fairclough, 2009, p. 167)	
Stage 1	Focus upon a social wrong, in its semiotic aspect.
Stage 2	Identify obstacles to addressing the social wrong.
Stage 3	Consider whether the social order “needs” the social wrong.
Stage 4	Identify possible ways past the obstacles.

Taula 9. Fases de l'anàlisi crítica del discurs (Fairclough, 2009)

Cal estudiar els lligams complexos entre el llenguatge, el discurs i el poder que es donen, en forma de dominació i control, en un context polític, social i cultural concret (Van Dijk, 2009). Les nocions de dominació social i

desigualtat social són fonamentals per criticar la manipulació discursiva, la informació distorsionada, les mentides, la difamació i altres formes de discurs encaminades a controlar les accions de la ciutadania per sustentar la reproducció del poder (2009).

A la classe de ciències socials, l'alumnat pot fer anàlisi crítica del discurs per reflexionar i investigar sobre problemes socials, de desigualtat, dominació i altres fenòmens relacionats amb el discurs i la societat (2009). L'ACD representa una esfera de les ciències socials que analitza el discurs com a pràctica social (2009). L'objectiu principal és contribuir a la resistència contra la desigualtat que es manifesta en les relacions de poder que hi ha en un discurs, en un context concret. Aquest tipus d'anàlisi no es limita a l'àrea de la llengua. Reduir la cognició, la interacció i la estructura social al discurs és una limitació teòrica i una pràctica inacceptable (Van Dijk, 2002). L'alumnat analitza críticament el discurs des de la perspectiva social perquè s'atura davant de les informacions, les emmarca en quelcom social i adopta una postura política.

Critical Discourse Analysis can be defined as being fundamentally interested in analyzing opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control as manifested in language. In other words, CDA aims to investigate critically social inequality as it is expressed, constituted, legitimized, and so on, by language use (or in discourse). (Wodak & Meyer, 2009, p. 10)

Els efectes de la ideologia requereixen una ruptura de les convencions socials. L'alumnat, per comprendre críticament la ideologia dels discursos, ha d'aprendre els límits i el seu caràcter constituïu (Lankshear & Knobel, 2003). Cal una desmitificació dels discursos que semblen normals en una societat.

The growing enterprise of 'critical discourse analysis' seeks to show how the apparently neutral, purely informative discourses of newspaper reporting, government publications, social science reports, and so on, may in fact convey ideological attitudes just as much as discourses which more explicitly

editorialize or propagandize, and how language is used to convey power and status in contemporary social interaction.

(Kress & Leeuwen, 1996, p. 12)

Des d'aquesta perspectiva, Cassany i Castellà (2010) proposen tres objectius:

- a.) **Situar el discurs en el context sociocultural de partida:** identificar el propòsit i situar-lo a l'entramat d'interessos d'una comunitat; reconèixer el contingut explícit i els buits; identificar les veus incorporades i els silencis; caracteritzar la veu de l'autor i detectar posicionaments.
- b.) **Reconèixer i participar en la pràctica discursiva:** interpretar el text en el seu gènere discursiu; reconèixer les característiques socioculturals d'aquest gènere.
- c.) **Calcular els efectes que causa un discurs en la comunitat i en un mateix:** prendre consciència de la pròpia situació de lector i del que pretenen els textos; escoltar les interpretacions dels altres i integrar aquestes representacions en un tot.

Per discutir els valors ideològics d'un discurs, l'alumnat ha de detectar i avaluar les ideologies: situar-ho en el context sociocultural adient, reconèixer i participar en la pràctica discursiva, i, finalment, calcular els efectes que causa en la comunitat i en un mateix. D'acord amb Cassany, "la implantació i el desenvolupament de la democràcia reclama una ciutadania que pugui endevinar la ideologia que s'amaga en cada text" (2006, p. 12).

D'altra banda, Rogers (2004) descriu l'ACD com una eina interpretativa i compromesa socialment, dirigida als problemes socials, que entén les relacions de poder com a discursives i el discurs com quelcom ideològic i històric que constitueix una societat:

Critical Discourse Analysis (Rogers, 2004, p. 2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CDA addresses social problems. ▪ Power relations are discursive. ▪ Discourse constitutes society and culture. ▪ Discourse does ideological work. ▪ Discourse is historical. ▪ A sociocognitive approach is needed to understand how relations between texts and society are mediated. ▪ Discourse analysis is interpretative and explanatory and uses systematic methodology. ▪ CDA is a socially committed scientific paradigm.

Taula 10. Anàlisi crítica del discurs (Rogers, 2004)

No es tracta només de fer inferències, distingir fets i opinions, capturar detalls lingüístics, assenyalar buits i silencis, sinó també d'argumentar per entendre les relacions de poder que hi ha al llenguatge mateix.

El discurs no és només una qüestió lingüística, sinó també una pràctica social. El llenguatge té el poder de condicionar uns interessos que posen l'enfocament en la normalització, que pot influir en les persones. Fem servir la llengua per crear el món. La llengua és vehicle i conductor del pensament.

Els estudiants “utilitzen la llengua per transformar el món i, després, per torna, el seu propi invent els transforma. [...] Som els creadors del món i els teixidors de paraules” (Postman, 2000, p. 93). Han d'analitzar les dimensions ideològiques, culturals, socials i polítiques de les relacions de poder dels discursos dominants i hegemònics, en contrast amb els discursos contra-hegemònics que volen donar veu als que no en tenen, donar visibilitat als invisibles: *“to make invisible assumptions and practices affecting individuals and society visible by identifying what is not working in traditional approaches and structures, then offering solutions and alternatives”* (Pullin & Cooper, 2008, p. 38).

En definitiva, el paper del llenguatge en l'ensenyament de les ciències socials és fonamental per interpretar el que succeeix al món, construir relats i imaginar futurs (Pagès i Santisteban, 2014).

3.4. Síntesi del capítol 3: Llegir el món per canviar-lo

La lectura del món precedeix a la lectura de la paraula, afirma Freire (1993/2012). D'acord amb Gee (2015, p. 14), "*reading the world and reading the word are both embodied processes of situating ourselves [...] into possible courses of action in the material and social world*". Es requereix una forma crítica de comprendre i realitzar la lectura de la paraula i del món, del text i del context. "L'objectiu no és convertir la gent a unes assumpcions, creences o coneixements previs", argumenta Ross (2015), sinó en nodrir "l'escepticisme, el dubte, l'anàlisi, el qüestionament radical [...] en un coneixement crític de la vida quotidiana" (2015, p. 7). No es tracta només d'avaluar les relacions de poder, sinó també d'actuar. "*This is where critical literacy begins –words that question a world not yet finished or humane. Critical literacy thus challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for social and self-development*" (Shor, 1999, p. 1).

Llegir el món és criticar la ideologia en tensió amb la realitat: "*critiquing ideology: reading the world*" (Anderson & Irvine, 1993, p. 93). L'alumnat ha d'aprendre a llegir críticament aquells textos que serveixen per mantenir un status quo i, per tant, una desigualtat social (Wallowitz, 2008; Ross, 2014; Obenchain & Pennington, 2015).

Es qüestiona el text i la societat per mitjà d'un diàleg: "*becoming literate is about what people do with literacy –that values people place on various acts and their associated ideologies*" (Van Sluys, Lewison, & Flint, 2006, p. 199). És una disposició d'escepticisme envers el discurs (Morgan, 1997; McDaniel, 2004; Ogle et al., 2007). El qüestionament de les estructures de poder és clau per denunciar les injustícies socials: "*reading the world through understanding the social and historical factors influencing social justices and injustices*" (Bishop, 2014, p. 55).

Els textos beneficien a unes persones que decideixen què és la veritat, què s'emfatitza i què s'amaga. El significat que dona un nivell de comprensió superior, com el raonament lògic, no és neutre i únic, sinó situat, subjectiu i plural. "*Since so many of our beliefs are based on what other people tell us, in writing, on TV or by word of mouth, the critical thinker needs to know how to*

decide who to believe and in what circumstances” (Fisher, 2001, p. 93). En aquest sentit, la literacitat crítica pot ajudar els estudiants a inspirar un raonament reflexiu davant les injustícies: *“engaging in critical literacy means productively reengaging with questions of assessment of learning”* (Stevens & Bean, 2007, p. 90). No es pot desenvolupar aquesta literacitat sense preguntes incòmodes d’assumptes controvertits (Westheimer, 2015).

Literacy practices are part of the curriculum knowledge, which can be observed from different approaches: a skill-based that can be implemented without the social context; a whole language that puts the emphasis on acquisition to address the semantics of text structure and meaning; a functional linguistic as a social semiotic for different purposes; and, finally, a critical approach that gives students an agency to think for themselves, problematize ideological assumptions, and take a stance within the social context. (Mills & Unsworth, 2015, p. 621)

La literacitat és una pràctica social i discursiva que es dona en un context específic, que esdevé crítica quan comporta una consciència per transformar-lo. *“Critical literacy is the process of questioning how a word or a concept is commonly used and potentially creates worldviews and ideologies that trap us into hegemonic actions”* (Love, 2008, p. 34).

La literacitat crítica és necessària per no quedar subjugat als poders que mouen la societat (Green, 2001). Precisament, el concepte de “poder” defineix l’essència d’aquest tipus de literacitat, que tracta d’analitzar les relacions de domini en el coneixement i el llenguatge. Kreisberg (1992) assenyala la diferència entre dos paradigmes en el camp de les estructures educatives: *“power over”* (poder sobre) i *“power with”* (poder amb). El primer representa el domini i el control en un tipus d’educació autoritària, que deixa poc espai al pensament crític. En canvi, el segon paradigma és un espai on els estudiants fan experiència per aprendre alternatives a les relacions, en el discurs, de domini i poder.

Elementary-age students can become critically caring citizens by examining current and historical social justice issues through

critical literacy. [...] When teachers bring a critical literacy perspective to the social studies classroom, they can teach students about the past to work for common good to the future.

(Soares & Wood, 2010, p. 487)

Per desenvolupar aquesta capacitat crítica davant les relacions de poder als discursos dominants (que apareixen als llibres de text, al telenotícies, al laberint d'hipertextos d'Internet, etcètera...), cal posar de manifest algunes estratègies discursives.

El pensament es dirigeix a l'acció: *“organize ways of thinking into ways of doing and being. As discourse, literacies shape social practices of which they are mutually constitutive”* (Lankshear & McLaren, 1993, p. 10). D'acord amb Janks (2013, p. 227), *“critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is about writing and rewriting the world.”* L'acció transformadora va més enllà d'abstraccions teòriques.

La complexitat és decodificada pels mitjans que realitzen un relat o una representació parcial de la realitat (Luhmann, 2000). Tots posseïm certs punts de vista sobre l'ambient sociopolític on vivim. De fet, ens passem la vida produint, disseminant i consumint ideologies, siguem o no conscients. Aquestes han de ser avaluades: *“to explore ideologies is to penetrate the heart of politics, and it requires a sympathetic student, not a dismissive or a disillusioned one”* (Freedon, 2003, p. 123).

Penso que si no es qüestiona la ideologia, es fomenta una percepció legitimadora del que existeix, i l'educació resulta impossible perquè:

...la comprensión de las Ciencias Sociales requiere el desarrollo de unas determinadas competencias específicas, como usar las fuentes documentales, plantear interrogantes y problemas, confrontar las informaciones disponibles, así como indagar en la intencionalidad de los actores históricos y en las principales interpretaciones generadas para un mismo acontecimiento. Sin embargo, el discurso que vehicula los contenidos impide el desarrollo de tales competencias. Por tanto, se está realizando [...] transmisión o refuerzo del relato

canónico tradicional y de sus estereotipos, pero no como educación en Ciencias Sociales ni como generación de una conciencia histórica. (Atienza & Van Dijk, 2010, p. 78)

Quedar-se a un nivell cognitiu suposa deixar l'alumnat vulnerable davant els obstacles de la realitat, perquè *“a crucial component for developing critical perspective on literacy is social action”* (Wallowitz, 2008, p. 228). Per això, la relació dialèctica entre la paraula i el món exigeix explorar múltiples perspectives sobre les ideologies i els contextos. *“Teaching for critical literacy requires classrooms that are rich in talk and discourse”* (Wolk, 2003, p. 104).

Penso que mestres i estudiants han de estar a l'aguait dels silencis i contradiccions en les ideologies dels discursos, però també de les seves pròpies maneres de pensar. Una vegada que se n'adonen que la societat funciona perquè nosaltres pretenem que funcioni, resulta molt més senzill posar en tela de judici tot el sistema i instituir un canvi radical. Perquè *“ideology structures the social reality itself”* (Zizek, 1989, p. 30).

Aquesta mirada resulta necessària per tenir un compromís amb l'acció social: *“social action can be connected to learning to read and write”* (Anderson & Irvine, 1993, p. 96). D'aquesta manera s'eduquen *“citizens who think critically and act democratically”* (Shor, 1992, p. 15).

La relació entre ideologies i identitats que es construeixen en els discursos, i la realitat que cal transformar, es pot donar en un ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a partir de la literacitat crítica. *“To be critical thinkers, students must be critical readers. To be critical readers, they must first be literal readers”* (Ogle et al., 2007, p. vi). Perquè, com deia Santisteban (2011, p. 100), és necessari *“alimentar una actitud crítica davant de la informació social”*.

Capítol 4. Literacitat crítica i Ciències Socials

“Ens fa por fer una acció a l'escola.”

(estudiant FGB2C)

El concepte de literacitat crítica esdevé imprescindible a l'aprenentatge de les ciències socials des del paradigma crític (Kellner & Share, 2007; Bolgatz & Colleary, 2008; Rogers et al., 2009). L'anàlisi d'assumptes controvertits és la base d'un ensenyament i aprenentatge crític de les ciències socials (Gee, 2001; Alvermann & Hagood, 2000).

D'acord amb Giroux (1990), les informacions sobre els assumptes socials s'haurien de presentar de manera problemàtica. *“To this extent, critical reflection is consciously guided by the intention to change understanding of the world and, in the same process, to change that very world we inhabit and are trying to understand”* (Lankshear & McLaren, 1993, p. 38). L'alumnat ha d'aprendre a identificar els problemes socials (Perkins, 1995). També és important problematitzar el contingut perquè facilitarà la incorporació dels conceptes propis de les ciències socials al llenguatge de l'alumnat (Pagès, 1997).

Critical literacy and a critical approach to teaching and learning are powerful because they situate the participants as the activists in the dance between lived experience and new information. Critical literacy and critical learning encourages a natural movement from reflection toward action. (Quintero, 2009, p. 6)

D'acord amb Delors (1996, p. 82), l'educació ha de seguir “en un primer nivell, la descoberta progressiva de l'altre, i en un segon nivell, el compromís en

projectes comuns al llarg de la vida”. La literacitat ha de ser transformativa, des del diàleg fins l’acció social.

La literacitat crítica, d’acord amb Peter McLaren (1997), es fonamenta en l’imperatiu ètic d’examinar les contradiccions de la societat sobre el significat de la llibertat, la justícia, i els drets i deures de la ciutadania. “*Doing critical literacy in the classroom means that an important purpose of the classroom experience is to have students engage in a critique of society, the world, and ourselves (students and teachers)*” (Wolk, 2003, p. 102).

El nucli de les ciències socials hauria de ser la reflexió sobre relats, narracions o discursos, i la resolució de problemes. “*Critical inquiry stemming from personal experience is not only meaningful and empowering; it also builds the very skills of research, analysis and writing advocated for social studies*” (Rubin, 2002). L’ensenyament de les ciències socials ha de proveir un pensament reflexiu que ajudi a dubtar de les informacions, analitzar discursos i prendre decisions (Ross, 2014). És una dialèctica que ha de portar a llegir un món que cal transformar amb la vida. “*La literacidad critica debe dirigirse a la acción, implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales*” (Santisteban, Tosar, et al., 2016, p. 550).

L’alumnat ha d’aprendre a explorar les relacions de poder als discursos sobre assumptes sociopolítics rellevants i propers a la seva experiència. “*Critical literacy, then, is learning to read and write as part of the process of becoming conscious of one’s experience as historically constructed within specific power relations*” (Anderson & Irvine, 1993, p. 82).

La formació d’una ciutadania democràtica necessita un esperit crític per qüestionar els discursos dominants i prendre part en la construcció d’una societat més justa i lliure. “*Civic engagement is a necessity for critical democratic literacy*” (Obenchain & Pennington, 2015, p. 59). Existeix, però, una incapacitat de traslladar les preocupacions individuals a una acció social col·lectiva, per la manca de literacitat crítica en l’educació cívica de l’alumnat, segons Henry Giroux (2011).

La lectura del món és fonamental en la construcció democràtica de la societat a partir de la literacitat. “*Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la “inocencia” de los explotados*” (Freire, 1993/2012, p. 109).

4.1. Del pensament crític a la literacitat crítica

No hi ha veritable educació sense la formació d'un pensament reflexiu i crític (Tulchin, 1987; McLaren, 1988; Siegel, 1988; Goodman, 1992; Ross, 2000; Chomsky, 2000; Nussbaum, 2010). Cal aprendre a verificar el què s'aprèn; perquè la "tasca docent és no sols ensenyar continguts, sinó també ensenyar a pensar correctament" (Freire, 1997/2003, p. 34). De fet, ensenyar l'alumnat a pensar críticament ha sigut un dels grans objectius educatius de les ciències socials des de la primera meitat del segle XX (Irving et al., 1995; Maxim, 1995; Case & Wright, 1999; Santisteban, 2011). No hi ha educació sense crítica. No obstant, la recerca en didàctica de les ciències socials ha denunciat l'escàs impacte de la formació d'un pensament crític en la pràctica escolar (Pagès, 1997; Ross, 2004).

By failing to place "critical thinking" within an overtly democratic context, conservative and libertarian educators have been able to neutralize the potential effectiveness of this notion for generating substantive reforms in our schools. As a result, the numerous critical thinking strategies being offered today actually inhibit the development of schooling for critical democracy by turning our attention in the wrong direction.
(Goodman, 1992, p. 159)

Al camp de la didàctica de les ciències socials, Dhand (1994) va classificar unes habilitats per formar el pensament davant els continguts socials (per exemple, distingir fets i opinions). Maxim (1995) va definir uns criteris per analitzar els continguts d'aquesta àrea curricular: examinar com s'utilitza el llenguatge en els textos –inclosos els mapes o els gràfics; distingir fets i opinions; captar el propòsit del missatge; jutjar les fonts i verificar un cert grau de credibilitat en elles; i inferir caràcter. *"Elementary school students have a tendency to believe all they read, so you should lead them to deliberately examine materials for the purpose of determining truthfulness or validity"* (1995, p. 211).

La formació d'un pensament reflexiu no es pot reduir a l'aplicació repetitiva d'habilitats en diferents contextos: *“a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge”* (Newmann, 1991, p. 2). No podem posar l'accent a les habilitats cognitives sense tenir en compte els continguts i les disposicions, com bé assenyala Pagès (1997).

Vinson & Ross (2013) defensen, en la mateixa línia, un coneixement crític que porti l'alumnat a la “resistència” davant les injustícies socials: *“knowledge of such concepts or ideas as marginalization, disenfranchisement, class, gender, race, ideology, hegemony, critical consciousness, and resistance”* (2013, p. 32). Aquesta actitud implica, segons Ross (2014): participació política, consciència crítica i acció intencional. La primera generalitat es dirigeix a les accions per la justícia, la llibertat i la igualtat, com poden ser les manifestacions. La segona s'arrela al concepte de *“conscientização”* de Freire (1970), que defineix com són les coses, com poden arribar a ser, i com haurien de ser. I la tercera, l'acció intencional, instiga la connexió humana en una experiència personal cap al compromís ciutadà.

No es tracta només de formar habilitats de pensament superior, sinó d'integrar un ensenyament democràtic a partir de la lectura i relectura del món: *“critical literacy goes beyond teaching critical thinking as problem solving by encouraging students to challenge taken-for-granted meanings and “truth” about a way of thinking, reading and writing the world”* (Cho, 2015, p. 73).

Això indica la necessitat de passar del pensament crític, inferencial i purament cognitiu, a la literacitat crítica, que educa en la lectura del món que s'ha de transformar. Perquè *“although critical thinking approaches have focused more on logic and comprehension, critical literacies have focused on identifying social practices that keep dominant ways of understanding the world and unequal power relationships in place”* (Lewison, Leland, & Harste, 2000, p. 3).

El compromís per l'acció social neix del qüestionament i la reflexió: *“Sólo unos alumnos y unas alumnas capaces de cuestionar el discurso, el relato, la imagen, el texto, con verdadero espíritu crítico, pueden dar el primer paso para la acción social y participativa, y construir, de este modo, una sociedad que no perpetúe injusticias sociales”* (Tosar i Santisteban, 2016, p. 682).

4.1.1. La dialèctica i el pensament crític

El pensament crític es podria definir com a pensament reflexiu que, mitjançant l'anàlisi acurada dels arguments, cerca l'evidència vàlida i conclusions fonamentades (Difabio de Anglat, 2005).

El principal obstacle per la formació del pensament crític, a l'aula de ciències socials, rau en la mateixa concepció del terme. Ross (2004) ho diferencia en "no dialèctic" i "dialèctic". El primer aplica les habilitats cognitives d'ordre superior a la noció d'argument lògic, és a dir, a una lectura inferencial per detectar les parcialitats, la credibilitat o la veracitat de la informació. El problema és l'ús mecànic d'un conjunt d'habilitats on el coneixement es queda fora. El segon, en canvi, no separa les habilitats dels coneixements, és a dir, es raona des de la possibilitat de fer un judici de l'experiència.

Això suposa una crítica emancipadora que trenca amb els marcs ideològics de les comunitats amb poder (Barnett, 2001), i una comprensió de les estratègies cognitives lligada a una actitud de reflexió crítica sobre el mateix coneixement (Stanley, 1991). Cal aprendre a interpretar el discurs i "buscar les raons, causes i efectes de les coses [...] per descobrir les seves intencionalitats, i amb un debat obert" (Benejam, 2014, p. 27).

Per identificar i resoldre problemes socials, és necessari sortir del propi marc de referència, avaluar les contradiccions i jutjar amb criteri la legitimitat d'un fet (Giroux, 1990). El món es construeix a partir de relats socials, així que *"la concepción del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula"* (Pagès, 1997, p. 163).

La literacitat crítica promou un pensament reflexiu, una participació cooperativa, i una acció de justícia social (Chapman, Hobbel, & Alvarado, 2011). *"Students need basic skills. But they need no be taught those skills in contexts that matter"* (Westheimer, 2015, p. 92). És necessari concebre el coneixement com "un producte social elaborat per la comunitat científica al llarg del temps", com afirma Benejam (1999, p. 6).

In preparing our students to be critical thinkers, we must paint a picture of history to our students that embraces plurality. [...] They can examine texts for bias and find intersections and contradictions between texts to formulate what they think really happened in history. By hearing the perspectives of those often silenced in textbooks and a sense of injustice for groups who have been discriminated against and oppressed... (Agarwal-Rangnath, 2013, p. 54)

La dialèctica reestructura el pensament sobre la realitat a partir del diàleg: *“Dialectical thinking is an approach to understanding the world that requires not only a lot of facts that are usually hidden from view, but a more interconnected grasp of facts we already know”* (Ross, 2004, p. 386). El pensament crític dialèctic permet un aprenentatge de les ciències socials ric en llenguatge i en discurs, perquè examina les contradiccions en les relacions de les coses.

Hi ha moltes dialèctiques, i potser la de Freire (1970) és la que s’apropa més a un aprenentatge de les ciències socials basat en la literacitat crítica. El pedagog reconeix que el diàleg ha d’oferir una acollida crítica de la veritat en la contribució de la pròpia experiència amb la realitat, més enllà de les gastades dialèctiques entre ideologies oposades. Aquesta dialèctica es basa en una experiència humana, en una comunicació de la pròpia experiència.

La literacitat és eminentment política i pedagògica (McLaren, 1997; Luke, 2001). D’una banda, és política perquè implica un diàleg per anar cap l’acció (Apple, 2005). Les transformacions educativa i social no es poden separar; perquè *“power legitimates a particular view of the world, and privilege, a specific rendering of knowledge”* (Aronowitz & Giroux, 1991, p. 51). D’altra banda, és pedagògica perquè requereix l’amor per educar des de la humanitat d’una trobada: *“The existential question of teaching is the question of who”* (Rocha, 2015, p. 105). Per això, aquest tipus de mirada sobre la literacitat, política i pedagògica, reclama un pensament crític dialèctic per aprendre a argumentar i escoltar l’altre.

4.1.2. El qüestionament de la paraula i el món per a l'acció

La formació del pensament crític es relaciona amb la literacitat crítica (Cooper & White, 2008). “*On a broad level, critical thinking and critical pedagogy share some common concerns*”, diu Ross (2013, p. 28). La pedagogia crítica se centra en ajudar l'alumnat a qüestionar el que sembla normal, que és aparentment evident o inevitable, per la transformació social (McLaren, 1997). Això no és possible sense la formació d'un pensament crític (Lipman, 1998).

No obstant això, aquest tipus de pensament no inclou sempre un ensenyament crític (Boisvert, 2004). És imprescindible anar a la recerca d'un món més just i democràtic. De fet, l'objectiu principal de l'educació, a les democràcies, és fomentar la participació ciutadana (Robinson & Aronica, 2015). L'ensenyament d'habilitats cognitives no sempre garanteix l'educació per a la ciutadania activa i compromesa.

El pensament crític se centra en el que és individual, en com la persona pensa, sent i actua. En canvi, la literacitat crítica estableix un lligam entre ideologia, poder i discurs, i considera l'impacte cognitiu en relació amb la responsabilitat envers els afers socials. “*Critical literacy includes the skills we teach in order to foster political awareness and change in our students. Students who are critically literate challenge texts to discover and critique relationships of power in society*” (Bolgatz & Colleary, 2008, p. 121).

La gran diferència entre pensament i literacitat crítica és què el primer posa l'accent en l'habilitat cognitiva de racionalitzar el diàleg interior per avaluar els propis pensaments i sentiments, i el segon interroga els múltiples punts de vista dels assumptes socials i culturals, i es dirigeix cap a l'acció. “El diàleg es basa en la capacitat de comunicar el propi pensament o de saber fer preguntes i d'escoltar les opinions i respostes dels altres, pensant que poden tenir raó”, afirma Pilar Benejam (2014, p. 83), perquè “creure que saps és l'obstacle més gran per entrar a l'espai del preguntar”. La literacitat crítica promou una dialèctica per escoltar l'altre i poder construir junts.

La necessitat de moure's cap a la transformació social no és evident en un ensenyament del pensament crític, tot i que les habilitats cognitives són importants. “*Literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice*”

(Lankshear & Knobel, 2003, p. 3). No es tracta només de comparar o contrastar discursos contraposats, sinó d'analitzar les relacions de poder que hi ha a la societat per poder intervenir: *"literacy is located in interactions between people, rather than being a decontextualized cognitive skill"* (Barton, 2007, p. 52).

La capacitat de pensar críticament resulta una qüestió de vital necessitat per educar una ciutadania democràtica (Halpern, 2003). No obstant això, el domini d'habilitats de pensament d'ordre superior no pressuposen un ensenyament que formi una ciutadania democràtica i participativa (Giroux, 2002). Els processos intel·lectuals haurien de ser modulats pel context sociocultural: allò purament cognitiu no genera canvis socials.

Un ensenyament de les ciències socials que vol millorar el món està més a prop de la literacitat crítica que no pas del pensament crític (Burbules & Berk, 1999). Es pretén examinar el món per transformar-lo: *"examine the world in a way that uncovers social oppressions and encourages people to understand ways in which their world can be transformed"* (Mulcahy, 2008, p. 18). Es dirigeix a pensar críticament la societat per participar de forma responsable (Obenchain & Pennington, 2015). L'alumnat ha d'analitzar la ideologia, dialogar sobre les interpretacions i prendre un posicionament actiu. *"In short, critical thinking skills involve reflection and research, but critical literacy goes one step further: the formation of citizens who are empowered and emboldened to act as a result of their conscious enlightenment"* (Pescatore, 2007, p. 330).

D'acord amb Gee (2008), les habilitats de pensament d'ordre superior no són suficients en una educació compromesa amb la millora democràtica de la societat. Per això és necessària una literacitat *"primarily concerned with social justice and the transformation of oppressive, inequitable, and undemocratic social conditions and relations"* (Ross, 2013, p. 28). L'alumnat ha d'aprendre a reflexionar i reconèixer la fal·làcia dels arguments (pensament crític), però sobretot ha de saber interpretar la ideologia, el conjunt de valors i normes per actuar socialment (literacitat crítica). La clau no està en les habilitats cognitives, sinó en la reflexió sobre els contextos socials i culturals on es produeixen les relacions de poder i discurs: *"help develop students as critically thinking citizens who use language to question knowledge, experience, and power in society"* (Shor, 1999, p. 8).

Podríem dir que la literacitat crítica proposa una reflexió sobre el món per a l'acció: *“critical literacy is less the property of an individual (something someone “has” or does not have) and more an enactment of a certain someone at a particular time in a particular context for particular purposes”* (Petrone i Borsheim, 2008, p. 203).

La capacitat d'analitzar críticament tota informació relativa als problemes que afecten als infants i als joves, i a la societat en el seu conjunt, com ara la contaminació, el racisme o la desigualtat, és la pedra angular d'un ensenyament crític de les ciències socials. *“Literacy learning in everyday life incorporates engagement with many other forms of meaning making”* (Barton et al., 2007, p. 165).

La literacitat crítica és una manera d'aprendre a interpretar el món, utilitzar la lectura i l'escriptura en el marc d'un propòsit social específic (Zavala, 2008). L'alumnat estudia la relació que hi ha entre la llengua i el coneixement, i aprèn a interpretar, analitzar i qüestionar discursos en un context. Això resulta fonamental en l'aprenentatge de les ciències socials (Aldrich, 2010).

Aprendre a llegir no requereix només desenvolupar processos cognitius, sinó també adquirir coneixements socioculturals: com l'autor i lector utilitzen cada tipus de text segons els usos establerts en una cultura; com es negocia el significat i les interpretacions; quins efectes s'esdevenen; per comprendre quin punt de vista i interessos s'amaguen darrera el text (Cassany, 2004).

Llegir críticament vol dir, doncs, prendre consciència [...] i discutir no només el missatge del discurs (el contingut i la ideologia), sinó la mateixa existència d'una pràctica lletrada, conformada amb unes funcions, uns rols, uns valors i una distribució del poder determinada. En última instància, llegir críticament implica el compromís per intentar canviar les coses buscant més equitat i justícia. (Cassany, 2008, p. 8)

La reflexió sobre els discursos per lluitar contra les injustícies és fonamental a la literacitat crítica (Ogle et al., 2007). *“Rather, those educators who are interested in critical thinking and other democratic goals might do better*

to examine the underlying beliefs and ideological assumptions conveyed by the content of their curriculum” (Westheimer, 2015, p. 89).

La producció de discursos contra-hegemònics, com cartes als diaris o vídeos creats pels estudiants (Quintero, 2009) és un exemple d’acció social. Implica una actitud de recerca: *“an attitude of inquiry”* (Cooper & White, 2008); *“an attitude towards history, politics and social systems in opposition to a dominant power”* (Shor, 1999).

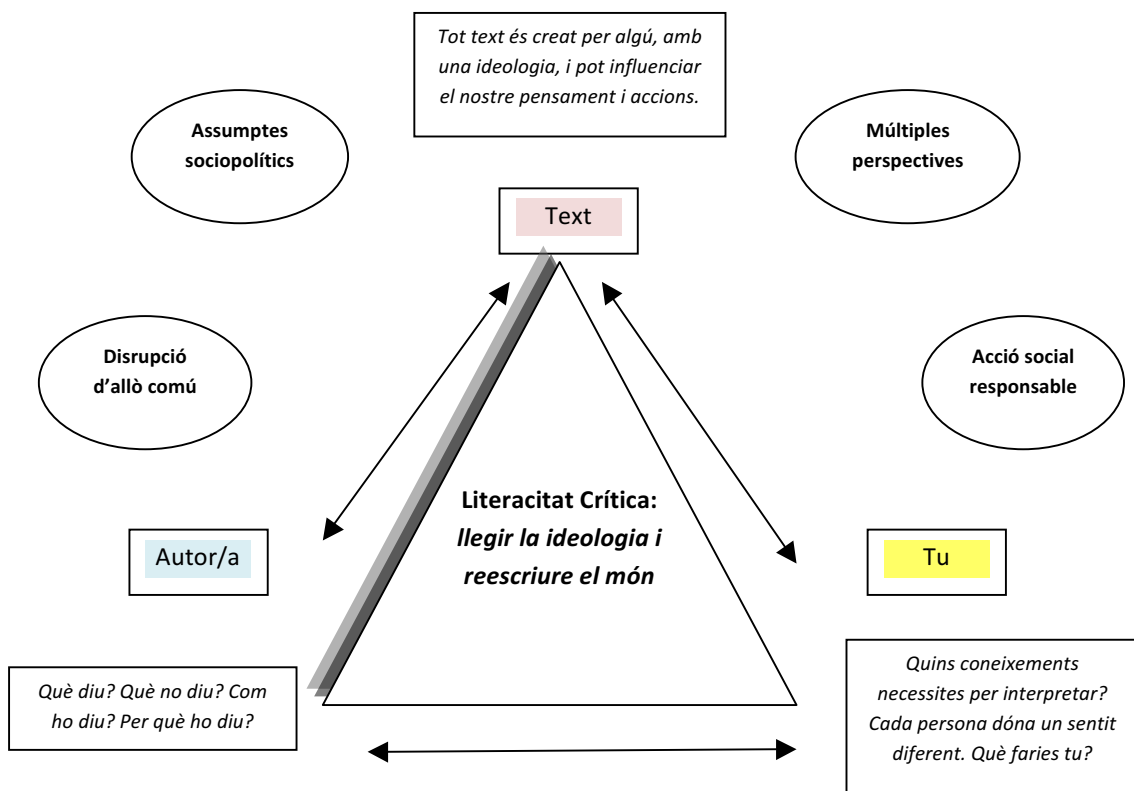
La literacitat crítica ofereix una perspectiva de l’aprenentatge de les ciències socials que se centra en les relacions de poder i dominació manifestades als textos. Cal avaluar la ideologia, plantejar alternatives i prendre una posició activa davant els problemes socials, amb una disposició de recerca sobre les relacions de poder entre la realitat i la seva representació. Perquè *“literacy is no longer viewed as merely a set of skills one must master, but a set of practices, beliefs, and values as well as a way of being in the world”* (Mulcahy, 2008, p. 16).

Alguns investigadors, com Wolk (2003) o Sandretto (2008), defensen que aquesta literacitat hauria de formar part del currículum oficial. Aprendre ciències socials representa posicionar-se èticament sobre quin tipus de societat i educació volem (Shor, 1999). *“The goals of the social studies curriculum are aligned with those of critical literacy, as both aim to teach students to reflect critically on a variety of issues and, thus, prepare them to participate in a culturally diverse and democratic society”* (Roberge, 2013, p. 3). Cal aprendre a avaluar les relacions de poder per identificar veus silenciades i injustícies, i anar cap a l’acció *“to develop collective consciousness and action and to transform education into the will to resist and organize”* (Searle, 1998, p. 67).

L’aprenentatge de les ciències socials reclama un tipus de literacitat on *“cada individu aprengui a comprendre el món que l’envolta”*, segons Delors (1996, p. 76). La lectura del món ha de ser significativa pels estudiants que han de transformar-lo no només amb discursos, sinó amb la vida. *“Teachers will not succeed if they focus on important ideas but do not build on students’ prior knowledge, if they require inquiry but don’t teach students how to do it, or if they teach problem solving but never address significant content”* (Levstik & Barton, 2005, p. 24). La lectura crítica del món implica verificar l’experiència de la realitat per poder transformar-la amb la pròpia vida.

4.2. Llegir la ideologia i reescriure el món

Tot discurs és creat per algú, en un context i amb una visió del món concreta. L'anàlisi de la ideologia, d'una determinada manera de veure la realitat, reclama un enfocament discursiu a classe de ciències socials. En aquest esquema podem observar la funció de la literacitat crítica per llegir la ideologia i reescriure el món, d'acord amb unes dimensions:



Gràfic 1. Literacitat crítica: llegir la ideologia i reescriure el món (elaboració pròpia)

El text es presenta com a discurs creat per algú, amb una manera determinada de pensar i de viure en el món, que té la capacitat d'influenciar el pensament i les accions de les altres persones. En aquesta mirada sociocultural de les pràctiques lletrades, resulta fonamental interrogar a l'autor, sobre el que diu i el que no diu, més enllà de les seves intencionalitats explícites. A més, cal fer un exercici de metacognició per entendre amb quines ulleres mirem el text, quins coneixements necessitem per fer una interpretació adient en contrast amb les interpretacions dels altres. Es tracta de llegir la

ideologia i reescriure un nou discurs. Perquè aquesta anàlisi crítica del discurs ha de portar a una acció social responsable, que pugui produir un nou discurs en tensió amb la realitat. Aquesta perspectiva “*can enable students to become aware of the way in which texts are constructed and how such constructions position the reader*” (Green, 2001, p. 10).

El propòsit central de la literacitat crítica és analitzar la ideologia dels discursos, la reflexió de les relacions de domini i control social, per l’acció responsable més enllà dels murs de les escoles. “*Our aim is to create opportunities for democratic transformation for our students, their communities, and the world*” (Petroni & Gibney, 2005, p. 39).

La literacitat crítica explora maneres per observar més enllà de les línies i desafiar els discursos dominants perpetuats als textos. No és, per tant, cap mètode que cal aplicar a la realitat de l’aula, sinó una disposició per llegir el món de manera crítica i creativa. Resulta més idoni parlar de dimensions que no pas d’habilitats, com veurem més endavant.

4.2.1. Interpretació dels valors ideològics d’un discurs

El discurs és ideològic, perquè el llenguatge mai no és innocent (Van Dijk, 1998; Shor, 1999; Gee, 2001; Janks, 2013). És creat per algú, situat socialment, condicionat històricament i té el poder de crear un impacte en la nostra visió de la realitat. No hi ha neutralitat en la publicitat, els pamflets polítics, els llibres de text, les dades sobre l’atur o els informes científics sobre l’escalfament global. Sempre hi ha una mirada situada, una interpretació de la realitat subjecta a uns interessos particulars i a una cultura en concret. “*Researchers operating with an awareness of this hegemonic ideology understand that dominant ideological practices and discourses shape our vision of reality*” (Kinchloe & McLaren, 2000, p. 283).

La ideologia no és només el propòsit polític de l’autor, sinó també el conjunt de representacions socials que configuren una cultura i que s’insereixen inevitablement en qualsevol discurs produït en la mateixa i per la mateixa (Cassany i Castellà, 2010). Permet a un grup de persones organitzar-se segons unes creences socials: és tant individual com col·lectiva. Sempre hi

ha una mirada situada, més o menys esbiaixada. Van Dijk (1998, p. 12) la defineix com “*the basis of the social representations shared by members of a group*”. És la base cognitiva de les creences socials compartides pels membres d'un grup. La ideologia modela el text i aquesta es forma per mitjà del discurs (Atienza, 2007). No hauríem de considerar-la sempre de manera negativa. Evidentment, trobem ideologies que promouen cohesió social i igualtat. I n'hi ha d'altres que consoliden estructures socials de dominació.

Critical Literacy has its own metalanguage that assists students in deconstructing the hidden messages or underlying agendas and power differentials in any discourse. [...] Critical Literacy views text meaning-making as a process of social construction with a particularly critical eye toward elements of the various historical, social, and political contexts that permeate and foreground any discourse. (Stevens & Bean, 2007, p. xiv)

Hi ha una tendència a creure a ulls clucs la informació impresa en paper. Alguns estudiants no saben qüestionar la veracitat i l'autoritat de les informacions d'un text imprès, de manera que “el món del paper és més important que el seu propi món” (Oliveras i Sanmartí, 2009, p. 234). La literacitat crítica ha d'ajudar a dessacralitzar la lletra impresa, i descobrir el grau de certesa o veracitat del que es presenta com a veritat. La qüestió fonamental és en benefici de què i de qui és fan les coses, és a dir, cal preguntar-se a qui beneficia, i a qui perjudica, la informació. “*Students learn to think of texts as being written by particular authors for particular purposes [...] Questioning the author helps develop the critical orientation to primary and secondary sources*” (Ogle et al., 2007, p. 19).

L'alumnat ha de tenir oportunitats per identificar la solidesa de les raons d'una argumentació i la validesa de les conclusions (Van Cleaf, 1991). “*Most people uncritically assume their views to be correct and true. Most people, in other words, assume themselves to possess the truth. Critical thinking is essential to avoid this, if for no other reason*” (Paul & Elder, 2002, p. 341). El qüestionament sobre l'origen i la intencionalitat del discurs ajuda als estudiants a ser crítics amb ells mateixos, abans d'acceptar altres punts de vista.

La projecció de significat i de les intencions de la informació sobre el món social, cultural i polític ajuda a desenvolupar la literacitat crítica. “*A socially perspective literacy would first and foremost project meaning and intentions outward onto the social, cultural and political world*” (Gee, 2001, p. 36). No es pot tractar una informació fora del seu context perquè és allà on es crea: “*all media stand in the context of society*” (Fuchs & Sandoval, 2014, p. 4). Les influències socioculturals s’han de tenir en compte per comprendre la intencionalitat de l’autor o autora del text (McLaughliny & DeVoogd, 2004).

Els estudiants poden aprendre a descobrir la intencionalitat dels discursos, per exemple, dels còmics (Dhand, 1994). “*Discovering an author’s purpose may appear a prosaic task, but some students simply have never reflected on an author’s purpose and how it may affect the content of the message*” (Irvin, 1995, p. 37). L’anàlisi crítica distingeix el propòsit explícit i implícit del text. El primer és el que veiem ràpidament. El segon està més amagat i configura els buits o els silencis, el que no veiem, el que no diu el text.

La literacitat crítica implica la reflexió sobre les relacions de desigualtat i injustícia: “*Critical literacy is the ability to read texts in an active, reflective manner in order to better understand power, inequality, and injustice in human relationships*” (Coffey, 2015). Aquestes relacions es manifesten a la ideologia – entesa com a conjunt d’idees, creences, principis i valors que té un individu (Gee, 2005)–, que forma un discurs. Les relacions de poder que hi ha als discursos, a les informacions, als relats, enaltixen unes veus mentre silencien unes altres. Perquè “*a discourse is always involved in circulating and promoting a certain ideology in preference to another, hence advancing the interests of a particular social group*” (Morgan, 1997, p. 3).

La literacitat no és pas neutra, perquè reflexa perspectives ideològiques i relacions de poder al discurs (Shor, 1999; Luke et al., 2001; Purcell-Gates, 2007; Mulcahy, 2008). Indica una mirada sobre la representació i el context particular al qual es dirigeix el discurs. “*It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors*” (Kress, 2003, p. 1). Les complexes estructures del discurs, que amaguen una certa ideologia, es fonamenten sempre en un context que cal examinar (Van Dijk, 2012).

Wood i Meier (2005) afirmen que cal aprendre a preguntar davant el discurs: A qui es dirigeix el text? Com seria el text des d'una altra perspectiva? A qui beneficia el missatge del text? La literacitat crítica ha de respondre a les preguntes: què pretén, per què i en quin context; per oferir una argumentació personal, alternativa o no, fonamentada en unes conviccions. D'acord amb Apple (1986/2008), és fonamental qüestionar les ideologies amagades als discursos: De qui és el coneixement? Qui l'ha seleccionat? Per què s'ha organitzat d'aquesta manera? Per a quin grup en particular?

Aquest plantejament podria ajudar a obrir els ulls de l'alumnat "*to the possibilities of action and change that follow such understanding*" (Searle, 1998, p. 71). La reflexió d'assumptes sociopolítics que es mostren als discursos requereix una orientació cap a la construcció d'una societat més justa, lliure i democràtica (Ciardiello, 2004). No hi ha literacitat crítica a classe sense converses que avaluin els problemes des de les experiències de l'alumnat.

L'argumentació sobre els valors ideològics dels discursos és clau en la literacitat crítica perquè ajuda a formar la consciència crítica. "*If, as teachers, we want students to be able to work for a more equitable society, then we need to teach them to be able to read the various texts in our schools and their out-of-school lives, to understand how these texts shape and are shaped by power relations in society*" (Bolgatz & Colleary, 2008, p. 121).

En resum, la literacitat és una pràctica social situada en diferents contextos, com per exemple, el problema social del post-apartheid de Sud-àfrica (Janks, 2000) o el canvi climàtic d'Austràlia (Comber, 2010). L'anàlisi de la ideologia interroga els textos canònics i les relacions de poder, i obre espais per noves propostes d'acció envers els assumptes socials que es manifesten en la ideologia dels textos. L'alumnat ha de verificar els interessos. "*Clearly, educators concerned with pressing demands of citizenship education can ill afford the luxury of waiting for critical reading skills to emerge while their students, unable to discern bias and misleading illogical arguments, run the risk of becoming easy prey to skillful propagandists*" (Irvin, 1995, p. 32). L'educació per la ciutadania crítica i democràtica demana persones reflexives per qüestionar l'origen de les informacions. "*Critical literacy builds awareness of how power is used to marginalize and silence certain groups in a society*" (Pescatore, 2007, p. 330).

La interpretació del discurs, del relat, de la informació i dels mitjans que la produeixen, l'estudi rigorós dels contextos i el posicionament actiu davant les ideologies és quelcom necessari, en el procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials per a pensar i actuar en el món, des de la mirada crítica de la literacitat. La interpretació, que es pot entendre com “la capacitat de valorar i de fer teories sobre la realitat” (Benejam, 2014, p. 96), és fonamental per aprendre a llegir un món que cal transformar.

4.2.2. Formació d'una consciència crítica

La literacitat crítica és un despertador de la consciència crítica. “*Literacy in this sense is not just a skill or knowledge, but an emerging act of consciousness and resistance*” (Clarke, citat en Giroux, 1993, p. 367). Knoblauch i Brannon (1993) defineixen aquest tipus de literacitat com una reflexió sobre la complexitat del marc sociopolític en el qual es construeixen els textos, per poder arribar a una conscienciació i una acció social responsable: “*the relationships of language and power with practical knowledge of how practical knowledge of how to use language for advocacy, social critique, and cultural transformation*” (1993, p. 152).

Freire (1970) subratllava la “conscienciació” com a concepte clau per aprendre a llegir un món que s’ha de transformar, és a dir, reflexionar sobre el context ideològic que hi ha més enllà dels discursos, per poder actuar. “*He tried to help them reflect on the connections among culture, literacy, technology, and power [...] to learn to read and write*” (Finn, 1999, p. 170). El concepte de “conscienciació” és clau per entendre com l'alumnat es posiciona davant les ideologies subjacents i forma la seva consciència davant la paraula i el món.

Critical literacy is, more than anything, about representation and context, asking what work a text is doing in a particular context, with particular readers, and in what ways. [...] In essence, a sociocultural and critical stance on literacy is more about a framework or view of literacy than methods, approaches, or sequences to lessons. (Stevens & Bean, 2007, p. 63)

El gran objectiu de la literacitat crítica és formar la consciència crítica, que vol dir educar en responsabilitat envers els problemes socials per poder transformar la societat (Lankshear & McLaren, 1993; Soares & Wood, 2010). Aquest tipus de literacitat es lliga amb l'acció. *“A critical awareness of literacy education is still not critical literacy unless action is taken”* (Lee, 2012, p. 13). Es tracta d'orientar la pràctica social de la literacitat a la formació d'una consciència crítica per a pensar per lliure i participar en la construcció d'un món millor. *“Social justice is an area where such acts of critical awareness can flourish”* (Pohl & Beaudry, 2015, p. 8). Perquè, com suggeria Freire (1969/1989), cal distingir la consciència innocent, fruit de l'adoctrinament polític, de la consciència crítica, que es dona en la reflexió i l'acció: *“the difference between the moralistic position taking of indoctrination and an ethical approach to reading through a critical consciousness that neither moralizes nor normalizes”* (Bishop, 2014, p. 54).

L'alumnat ha de tenir un coneixement del context social per entendre que les interpretacions depenen sempre de diferents perspectives, per jutjar i reconèixer les parcialitats, i detectar la ideologia (Case & Clark, 1999). Alvermann, Moon & Hagood (1999) subratllen la importància del desenvolupament d'una consciència crítica d'allò social, polític i econòmic que es troba a les informacions de revistes, còmics, etc.

Critical literacy approaches view language, texts and their discourse structures as principle means for representing and reshaping possible worlds. The aim is the development of human capacity to use texts to analyze social fields and their systems of exchange –with an eye to transforming social relations and material conditions. (Luke, 2012, p. 7)

La finalitat és la lectura del món per transformar-lo. *“Critical literacy, then, is learning to read and write as part of the process of becoming conscious of one's experience as historically constructed within specific power relations. The goal of critical literacy [...] is to challenge these unequal power relations”* (Anderson & Irvine, 1993, p. 82). Un component clau és la formació de la consciència crítica (*“critical awareness”*), segons Ross i Vinson (2013).

La literacitat és “praxis”, en essència, transformativa: *“critical literacy involves both consciousness-raising about the discourses of dominant cultures and taking action to resist, expose, and overturn these discourses”* (Comber, 2001, p. 91). *“This form of critical literacy is active, questioning, and directly concerned with social change”* (Comber, 2010).

L'alumnat ha d'aprendre a llegir el món per conscienciar-se de les injustícies socials i poder actuar. *“Critical literacy transcends conventional notions of reading and writing to incorporate critical thinking, questioning, and transformation of self or one's world”* (McDaniel, 2004, p. 474).

4.2.3. Posicionament davant les informacions socials

La literacitat crítica permet comprendre el món per treballar pels canvis socials (Searle, 1998), per desafiar el poder. *“The concept of power merely connotes the capacity to act and to do so effectively”* (Apple, 1993, p. 202). És una resistència al status quo (Freire & Macedo, 1989; Giroux, 1993; Soares & Wood, 2010). Es tracta d'interpretar la ideologia dels discursos i prendre partit davant la realitat dels problemes que afecten a la societat.

Rather than being able to produce and analyze different readings, many students tend towards passive acceptance of the text and the dominant culture. Yet in a world characterized by conflict, oppression and inequality, students must be given access to a more powerful literacy (or literacies), which requires them to resist textual ideologies and to construct socially critical readings of their texts and their culture. Beyond this, critical literacy demands that people will actively contribute to changing and re-making their culture, with the aim of building a better world in which social justice is not merely an empty slogan.
(Kempe, 2001, p. 41)

L'alumnat exerceix el seu poder quan pren una postura crítica davant els diferents discursos. *“To understand the power-knowledge relationships operating in a [...] second-grade classroom, analysts need to understand the*

relationship between language form and function, the history of the practices that construct present-day practices, and how social roles are required and transformed" (Rogers, 2004, p. 1). Per exemple, una de les maneres de portar a pràctica la literacitat crítica amb infants i, per tant, de posicionar-los activament davant els problemes socials, és llegir i discutir contes infantils sobre assumptes controvertits (com el racisme, la pobresa o la guerra), on els personatges pateixen una invisibilitat (Leland, Harste & Smith, 2005).

Prendre un posicionament actiu és una forma de resistència a la capacitat que té qualsevol discurs d'influir els nostres pensaments i les nostres accions: *"readers have the power to envision alternate ways of viewing the author's topic, and they exert that power when they read from a critical stance"* (McLaughlin & DeVogd, 2004, p. 53).

La pràctica social de la lectura i l'escriptura ha de portar a una reflexió i una acció. *"Many children are deeply concerned about these difficult issues when they walk into our classrooms"* (Leland, Harste & Smith, 2005 p. 266). L'anàlisi de diversos textos d'assumptes controvertits pot ajudar a obrir els ulls als estudiants. *"Critical literacy seeks to unmask and explain contradictions, hypocrisy, and unexamined beliefs, within ourselves and society, and we have ample evidence to show that critical literacy is effective in transforming teachers and students"* (McDaniel, 2006, p. 51). Els nens i les nenes han de reflexionar i prendre un posicionament actiu i participatiu davant les injustícies socials.

In teaching young people to question existing power relations to examine the ways in which language works to serve the interests of some at the expense of others, critical pedagogies are designed to expose and address social inequalities. With this social justice agenda and its aim to produce students who see themselves as agents of change, critical literacy is meant to be transformative. (Janks, 2013, p. 229)

L'alumnat crític en literacitat (*"critically literate"*) és clau en una ciutadania activa, democràtica i participativa (Ross, 2001), perquè és capaç d'examinar les diferents perspectives i pràctiques que promouen relacions de poder i dominació. *"Being critically literate involves the ability to read, see, act,*

understand, and challenge different perspectives and human practices that promote the unequal power relations around the world" (Yoon, 2016, p. 4). L'alumnat ha de saber prendre decisions per dur a terme accions socials sobre els problemes que han estudiat. *"Students can benefit from not only exploring and understanding the dynamics of oppression, but also from a commitment to making decisions and changing systems of oppression through social action"* (Pullin & Cooper, 2008, p. 46). El compromís social és una condició necessària per prendre consciència de les injustícies. *"Literate citizens in a diverse democratic society should be reflective, moral, and active citizens in an interconnected global world. They should have the knowledge, skills, and commitment needed to change the world to make it more just and democratic"* (Banks, 2004, p. 291).

No es pot formar una ciutadania democràtica si: d'una banda, l'alumnat no és capaç de qüestionar la ideologia dels textos (imatges, cançons, llibres...) que són comuns a una cultura determinada, i poden influenciar-nos; i, si de l'altra banda, els nois i les noies no utilitzen literacitats (com ara escriure un diari, crear un vídeo sobre un fet social, representar una obra dramàtica, etc.) per provocar un canvi en el món, un canvi que comença al mateix grup classe. *"Meaningful change occurs at the local level first, and for my students, the classroom was one of their communities"*, afirma Wood (2005, p. 9).

Als primers nivells educatius, les accions socials es produeixen a la mateixa classe (Morrell, 2007). Neixen de les experiències dels estudiants. *"Critical literacy should begin with students' own experiences and contexts"* (Cooper & White, 2008, p. 171). Es dona, així, un empoderament davant les relacions de poder i dominació en els discursos (Wood & Meier, 2005).

Bishop (2014) es pregunta on l'aprenentatge de la literacitat crítica pot ser exercit de manera autèntica, si *"critical literacy is limited when attempting to take social action to redress political inequities and injustices within the context of school-based literacy curricula"* (2014, p. 58). Existeix una necessitat de prendre la lectura crítica i la producció de discursos cap a l'acció participativa.

Les ciències socials són un àrea privilegiada per desenvolupar la literacitat crítica (Wolk, 2003; Soares & Wood, 2004; Ogle et al., 2007). Perquè *"literacy is more than linguistic; it is political and social practice that limits or creates possibilities"* (Van Sluys et al., 2006, p. 199).

4.3. Les dimensions de la literacitat crítica

Més que parlar de processos, habilitats o mètodes, resulta potser molt més adient tractar de “dimensions” de literacitat crítica en el context del món social dels estudiants. *“In critical literacy the social world of students is the context for literacy instruction and learning”* (Vasquez, 2004). Les dimensions no segueixen un ordre preestablert per trencar el que sembla “normal”, considerar diferents mirades d'un problema i arribar a una acció social.

Segons els resultats de les investigacions en didàctica, hi ha una gran flexibilitat de tècniques o mètodes per dur a terme un ensenyament i aprenentatge de les ciències socials des d'aquesta perspectiva de la literacitat:

a.) Cervetti, Pardales i Damico (2001) afirmen que cal estudiar assumptes socials i polítics controvertits, desenvolupar múltiples visions matissades d'un mateix fet complex, i promoure l'acció de justícia social.

Critical Literacy (Cervetti et al., 2001)	
a.)	To focus on sociopolitical issues.
b.)	To develop more nuanced views on complex contemporary topics.
c.)	To take action to promote social justice.

Taula 11. Dimensions de la literacitat crítica (Cervetti, 2001)

b.) Lewison, Flint, i Van Sluys (2002) proposen una avaluació crítica de la literacitat com a pràctica situada en un context sociopolític:

Critical Literacy Dimensions, by Lewison, Flint, & Van Sluys (2002)		
a.)	Disrupting the commonplace	Examining content and texts for how they represent others and them as readers.
b.)	Considering multiple viewpoints	Understanding various perspectives and analyzing counter narratives to understand who is represented and who is not.
c.)	Focusing on sociopolitical issues	Ensuring that students are aware of the larger systems and institutions, and power structures that affect the lives of individuals and communities.

d.)	Taking action and promoting social justice	Emphasizing the need for informed reflection and at times actions that work on behalf of a more just community.
-----	---	---

Taula 12. Dimensions de la literacitat crítica (Lewison, Flint i Van Sluys, 2002)

Molts autors reconeixen aquestes quatre dimensions com la base de la literacitat crítica. “*This four dimensions framework is helpful for educators to put theory into manageable practice*” (Lee, 2012, p. 15). Per exemple, Bishop (2014) subratlla la rellevància d’aquestes quatre dimensions a l’aprenentatge de les ciències socials, i afegeix la reflexió per avaluar el procés.

Critical Literacy (Bishop, 2014, p. 55)	
a.)	Mobilizing learners as social actors with knowledge and skills to disrupt the commonplace.
b.)	Conducting research, analysis and interrogation of multiple viewpoints on an issue.
c.)	Identifying issues focused on sociopolitical realities in the context of the lives of the learners.
d.)	Designing and undertaking actions focused on social justice outside of the classroom.
e.)	Reflecting upon actions taken and creating vision(s) for the future project(s).

Taula 13. Dimensions de la literacitat crítica (Bishop, 2014)

c.) McLaughliny i DeVoogd (2004) defineixen quatre principis bàsics per la recerca, des de diverses perspectives, d’un mateix fet social: “*Critical literacy helps teachers and students expand their reasoning, seek out multiple perspectives, and become active thinkers*” (2004, p. 52).

Principles of Critical Literacy (McLaughliny & DeVoogd, 2004, p. 54)	
1.	Critical Literacy focuses on issues of power and promotes reflection, transformation, and action.
2.	Critical Literacy focuses on the problem and its complexity.
3.	Techniques that promote Critical Literacy are dynamic and adapt to the contexts in which they are used.
4.	Examining multiple perspectives is an important aspect of Critical Literacy.

Taula 14. Dimensions de la literacitat crítica (McLaughliny & DeVoogd, 2004)

d.) **E. Behrman (2006)** argumenta que el desenvolupament de la literacitat crítica fomenta l'exploració del llenguatge per la justícia social, en un procés d'ensenyament i aprenentatge que ha de ser revisat de manera continua:

...critical literacy is usually described as a theory with implications for practice rather than a distinctive instructional methodology [...] that education can foster social justice by allowing students to recognize how language is affected by and affects social relations. [...] ...examine the power relationships inherent in language use, recognize that language is not neutral, and confront their own values in the production and reception of language. (Behrman, 2006, p. 490)

Behrman (2006) assenyala les sis pràctiques didàctiques més comuns per desenvolupar la literacitat crítica, com a “vehicle de canvi social”:

Classroom practices that support critical literacy (Behrman, 2006)		
a.)	Reading supplementary texts.	Confronting social issues that are avoided in dated textbooks or canonical works.
b.)	Reading multiple texts.	Evaluating the voices of different authors and the social, cultural, historical frameworks of texts.
c.)	Reading from a resistant perspective.	Deconstructing the meaning or value being privileged in a text, and confronting promoted stereotypes.
d.)	Producing countertexts.	Creating texts (weblogs, videos, journals...) in order to empower silenced voices, and validate their own perspectives.
e.)	Conducting student-choice research projects.	Allowing students to conduct research projects based on their own interests, in a dialogue for diverse perspectives.
f.)	Taking social action.	Engaging in social action projects in order to improve the conditions of their communities.

Taula 15. Dimensions de la literacitat crítica (Behrman, 2006)

e.) **Rogers, Mosley, & Kramer (2009)** en proposen quatre dimensions: construir una comunitat sostinguda al llarg del temps; desenvolupar posicionaments crítics; investigar i analitzar de forma crítica; i defensar accions pel canvi social.

Critical Literacy Dimensions, by Rogers et al. (2009, p. 12)			
a.)	Building Community	c.)	Critical Inquiry and Analysis
b.)	Developing Critical Stances	d.)	Action, Advocacy and Social Change

Taula 16. Dimensions de la literacitat crítica (Rogers et al., 2009)

f.) **H. Janks (2010)** proposa quatre dimensions: la dominació sociopolítica del llenguatge; l'accés o empoderament del llenguatge que implica un poder; la diversitat que crea identitats socials; i el disseny avaluatiu de les relacions del llenguatge i el poder. “*As a practice, critical literacy is a way of being and doing in the world, underpinned by values that direct us regarding how to achieve a better life for all*” (Janks, 2013, p. 239). La interdependència d'aquestes dimensions pot ajudar a desenvolupar la literacitat crítica.

Approaches to critical literacy education (Janks, 2010)		
a.)	Power	to understand how language maintains social and political forms of domination.
b.)	Access	to provide access to dominant forms of language without compromising the integrity of non-dominant forms.
c.)	Diversity	to promote a diversity which requires attention to the way that uses of language create social identities.
d.)	Design / redesign	to bring a design perspective that emphasizes the need to use and select from a wide range of available cultural sign systems.

Taula 17. Dimensions de la literacitat crítica (Janks, 2010)

g.) **Obenchain & Pennington (2015)** adopten les dimensions de Lewison et al. (2002) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'educació per la ciutadania a l'escola primària. I posen l'accent sobre els conceptes socials clau de “*civic virtue, civic engagement, civic discourse and civic disobedience*” (2015, p. 129). Es pretén formar una ciutadania virtuosa, responsable, madura en discurs i compromesa en construir una societat més lliure i democràtica.

De totes aquestes classificacions de les dimensions de la literacitat crítica, em sembla especialment útil la de Lewison et al. (2002) com a fonament del marc teòric de la meua proposta didàctica, perquè em sembla la més completa.

4.3.1. Disrupció d'allò ordinari

Disrupting the commonplace	<i>"Examining content and texts for how they represent others and them as readers."</i> (Lewison et al., 2002)
Disrupció d'allò ordinari o comú	EL SENTIT DEL PROBLEMA
PENSAMENT CRÍTIC	(aprendre a conèixer)
<p>QUÈ DIU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quins interessos i parcialitats hi ha? • Qui es pot beneficiar d'això? • És un fet o una opinió? 	
DISRUPCIÓ	

Taula 18. Disrupció d'allò ordinari – pensament crític (elaboració pròpia)

La disrupció d'allò ordinari vol dir problematitzar quelcom que, normalment, podem donar per fet. *"Literacy must be approached as discursive practice [...] which organize ways of thinking into ways of doing and being. As discourse, literacies shape social practices of which they are mutually constitutive."* (Lankshear & McLaren, 1993, p. 10). L'alumnat aprèn que els discursos mai no són neutrals i ens poden influir.

Aquesta dimensió de la literacitat ajuda a identificar, en un procés dialèctic, els buits i silencis que beneficien uns grups humans i perjudiquen uns altres. De fet, detectar i avaluar les parcialitats és essencial en la formació del pensament crític (Suter, 2012).

Knoblauch i Brannon (1993) reclamen una reflexió sobre la complexitat del marc sociopolític on es construeixen els discursos: *"the relationships of language and power with practical knowledge of how to use language for advocacy, social critique, and cultural transformation"* (1993, p. 152). A l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, cal aprendre a derruir estereotips: *"a critical literacy lens helps to reveal the social functions of texts in positioning individuals and groups of people"* (Phelps, 2010, p. 191).

Wallowitz (2008) proposa descobrir les veus que falten als llibres de text de ciències socials (com per exemple, els nadius americans). Cal pensar quina perspectiva és la privilegiada en el discurs oficial i quina no ho és. D'aquesta

manera, es pot estudiar la vida dels grups humans des de conceptes com prejudici, opressió i genocidi: *“prejudice, oppression, and genocide, and connect those ideas to their own lives”* (Wolk, 2003, p. 103). Es tracta d'interpretar informacions i els seus efectes, reconèixer comunitats invisibles als discursos, i produir discursos contra-hegemònics (Luke, 2012).

La literacitat crítica *“helps the marginalized make their own history”*, d'acord amb Kincheloe (2004). Els silencis, els buits d'informació i els invisibles als relats dominants són quelcom que l'alumnat ha d'analitzar per crear una disrupció del que sembla ordinari, però que hauria de ser estrany i rebutjable. Per exemple, un quadernet per aprendre a llegir i escriure amb imatges de nadius americans representats com a persones il·letrades i poc intel·ligents.

La pregunta central d'aquesta dimensió seria: A qui beneficia, i a qui perjudica el text, relat o discurs? A partir d'aquí, l'alumnat pot qüestionar els interessos, parcialitats i intencionalitats que s'amaguen als textos, per valorar el grau de veracitat d'una informació i el context ideològic i cultural d'aquesta. Perquè, com bé afirma Santisteban, *“en las fuentes existen informaciones explícitas que el alumnado puede deducir con facilidad e informaciones implícitas o silencios que requieren del análisis del contexto”* (2011, p. 95).

Les persones que no saben distingir fets i opinions poden convertir-se en víctimes de la manipulació (Halpern, 2003; Maxim, 2005). Si el fet és objectiu i indiscutible, i l'opinió és subjectiva i oberta el debat, pot una informació ésser un fet i una opinió alhora? *“By making distinction between facts and opinions, students learn to base their interpretations or conclusions on facts”*, respon Dhand (1994, p. 150). Hi ha una subjectivitat que cal tenir en compte. Les opinions es basen en sentiments i allò emocional és més important del que pot semblar en la interpretació de la ideologia dels textos i la pròpia. “Ser conscients del que som i sentim implica analitzar el que veiem, escoltem i llegim per diferenciar la realitat de la seva representació” (Breu, 2014, p. 13).

En aquest sentit, Ross (2016) subratlla la importància de la disrupció creativa com una manera de donar veu als que no la tenen, les persones invisibles als relats socials dominants, des de la reflexió de la pròpia mirada i la relació amb l'altre. Un pensament crític dialèctic, disruptiu, per qüestionar fins i tot la pròpia mirada resulta, per tant, necessari per aprendre a llegir el món.

4.3.2. Estructuració per múltiples perspectives

Considering multiple viewpoints	<i>Understanding various perspectives and analyzing counter narratives to understand who is represented and who is not. (Lewison et al., 2002)</i>
Estructuració per Múltiples Perspectives <i>L'OBSERVACIÓ DE LES CONDICIONS</i> PENSAMENT HOLÍSTIC (aprendre a fer)	
<p>COM HO DIU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quina visió del món està representada? • Quines veus falten? De qui no parla? • Com seria el text des d'un altre punt de vista? 	
ESTRUCTURACIÓ	

Taula 19. Estructuració per múltiples perspectives – pensament holístic (elaboració pròpia)

Aquesta dimensió ens ajuda a veure els textos amb una mirada nova, polièdrica i crítica. “*Considering multiple viewpoints invites us to examine issues through lenses that are different from what we are used to*” (Lee, 2012, p. 10). Es posa l'accent en escoltar les diverses interpretacions d'un text més que en descobrir la intencionalitat de l'autor “*using multiple voices to interrogate texts by asking whose voices are heard and whose are missing*” (2012, p. 12).

L'aprenentatge ha de partir de la reflexió i al diàleg sobre ideologies “*to take part in meaningful and productive discussion with people of diverse viewpoints*”, d'acord amb Levstik (2000, p. 300). Hi poden haver infinites interpretacions, perquè cada lector s'apropa al text des de moments, llocs, cultures i ideologies diferents (Cassany, 2009). L'alumnat ha d'aprendre a qüestionar, avaluar i criticar tota la informació que rep, per conscienciar-se de la relativitat i complexitat de la realitat social. A més, ha d'aprendre a escoltar les interpretacions dels companys i companyes, per poder així entendre que la mirada pròpia és una més, i que ens podem enriquir de les interpretacions dels altres. “*Critical literacy analyzes how social texts and discourse practices are*

constituted to maintain inequality and how the consensus to maintain the inequality is achieved” (Anderson & Irvine, 1993, p. 91).

L’anàlisi de diferents perspectives d’un problema és tant important com donar veu a les històries marginades del discursos dominants. *“Students work to uncover the past and critically examine various sources of information from multiple perspectives to see the way history changes and moves as more information, evidence, and understandings are collected” (Agarwal-Rangnath, 2013, p. 41).* Molt sovint, s’ofereixen versions esbiaixades d’un assumpte, s’utilitzen fonts contaminades, parcials, i s’omet deliberadament una part fonamental dels fets. Resulta necessària una multiplicitat de perspectives.

In social studies, multiple perspectives are used to analyze issues and ideas through the stories of those who may have been traditionally excluded in texts. The ability to understand multiple viewpoints may allow students to solve complex problems and become more globally aware of the complexity surrounding historical events.

(Agarwal-Rangnath, 2013, p. 6)

La manera més efectiva de desactivar la ideologia d’un discurs és la comparació de diverses informacions sobre un mateix assumpte (Cortiñas, 2009). Per tant, els estudiants han d’interpretar les ideologies de discursos contraposats. *“Readers interpret texts from their own sociocultural values and thus the same text may have multiple meanings depending on reader’s perspectives” (Fehring & Green, 2001, p. 1).*

La informació dels temes socials no és mai neutral, perquè és creada per algú amb unes intencions. De vegades, hi ha un buit, quelcom que no diu el text i que, potser, hauria de dir. L’anàlisi de la ideologia explica per què hi ha aquest buit o silenci: *“teachers need to seek out those silenced voices and perspectives and bring them into the classroom [...] through poetry, oral stories, children’s literature, interviews, drama, music, newspapers, magazines, the Internet, field trips, and the local community” (Wolk, 2003, p. 103).*

Les pràctiques de la literacitat crítica es poden dur a terme des de diferents vessants i punts de vista. *“Through listening to their stories, we can*

find the most authentic way to use texts to explore social, cultural, historical, and political issues” (Cho, 2015, p. 74).

Cal fer visible els mecanismes invisibles de producció mediàtica, podem integrar informació fragmentada dels afers socials (Perelman & Nakache, 2011). Els estudiants han d'aprendre a reflexionar sobre les problemàtiques pròpies de les cultures que els mitjans no donen cap visibilitat, *“focusing on issues such as who decides what information is included in and excluded from the news we see and read”* (McLaughlincy & DeVoogd, 2004, p. 57). Per exemple, els pòsters de les guerres mundials es poden analitzar per entendre què diu de forma explícita i quins silencis trobem a la propaganda militar, en aquell context històric, o els llibres de text que tracten el descobriment del continent americà per part de Colom i no tenen en compte la perspectiva dels nadius (Agarwal-Rangnath, 2013). Es tracta de crear discursos i expressions contra-hegemòniques per resistir el control dominant (Share, 2009).

Aprendre a conèixer i aprendre a fer són, en gran mesura, indissociables. Estructurar els raonaments des de múltiples perspectives és necessari per comprendre, pensar i participar en la creació del futur. Es tracta d'aprendre a actuar de forma eficient en una situació incerta, d'acord amb Delors (1996). A les ciències socials sempre trobem un punt de relativitat. No és el mateix el significat d'un mapa mundi europeu, asiàtic o australià. Hi ha una ideologia al darrera, una assumpció del món que es representa. Els silencis o buits informatius no són purament lingüístics, sinó socials.

La multiplicitat de mirades sobre assumptes controvertits i la disrupció d'allò ordinari resulten fonamentals per possibilitar una participació compromesa per la construcció d'una societat més lliure i democràtica. “En el fons, l'essencial de les relacions entre educador i educand, entre autoritat i llibertats [...] és la reivindicació de l'ésser humà en l'aprenentatge de la seua autonomia” (Freire, 1997/2003, p. 77).

El judici crític és necessari per dur a terme accions de justícia social amb un diàleg reflexiu, honest i profund, mirant l'altre com un bé. Perquè independentment d'estar d'acord amb les seves idees, sempre fa créixer la relació amb l'altre. “Educar exigeix voler bé als educands” (Freire, 1997/2003, p. 106). L'alteritat provoca, obliga a tenir preguntes obertes, a estar atent, a créixer, a llegir el món junts.

4.3.3. Exploració d'assumpes sociopolítics

Focusing on sociopolitical issues	<i>Ensuring that students are aware of the larger systems and institutions, and power structures that affect the lives of individuals and communities. (Lewison et al., 2002)</i>
Exploració d'assumpes sociopolítics RAONAMENT I ARGUMENTACIÓ PENSAMENT SOCIAL (aprendre a conviure)	
PER QUÈ HO DIU? <ul style="list-style-type: none"> • Quin coneixement necessites per a interpretar el missatge del text? • Quins efectes podria tenir el text en la gent? • Es juga amb les emocions? 	
EXPLORACIÓ	

Taula 20. Exploració d'assumpes sociopolítics – pensament social (elaboració pròpia)

Aquesta dimensió és la que separa la literacitat crítica del pensament crític (Rogers, Mosley, i Kramer, 2009). *“This dimension includes practices that move beyond the personal to explore issues of power and relations among local, common, and natural ways of understanding the world and larger social systems”* (Van Sluys et al., 2006, p. 220).

Benejam (2014, p. 80) afirma: “Per comprovar la veracitat d'un supòsit, cal decidir quina informació es necessita, recollir la informació suficient, i ordenar i analitzar els resultats obtinguts per arribar a l'acceptació o la negació de la hipòtesi o proposta que es volia demostrar”. A les ciències socials no hi ha veritats absolutes, només certeses o fal·làcies. “Sense la informació necessària sobre un tema o problema, sense saber què són les coses i com són, l'alumne no pot combinar conceptes ni pensar” (2014, p. 91).

El qüestionament del que se'ns presenta com a veritat *“is a matter of the relationship between the reasons and their conclusion”* (Fisher, 2004, p. 242). Per això, la literacitat crítica es dona en un coneixement crític. *“The best way to achieve democracy is to initiate children in a form of social life characteristic of democracy: a community of full participation [...], a democratic community of inquirers”* (Ross, 2014, p. 385).

Cal proveir els estudiants d'oportunitats per pensar fets controvertits, des de les relacions de poder i dominació (Soares & Wood, 2010). *“Critical literacy is an effective vehicle for teaching students how to analyze social issues and unequal power relationships”* (Roberge, 2013, p. 1). L'alumnat ha d'entendre com es construeixen els discursos *“without purposeful attention to how texts are constructed, to alternative perspectives, and analysis of the social studies content as well as the literary merit of particular texts, students are likely to misconstrue social studies content”* (Levstik, 2008, p. 57).

S'ha de conrear una actitud constant de dubte davant la ideologia dels discursos, i fer una interpretació crítica del missatge i dels seus efectes. *“Sólo una información veraz garantiza a los ciudadanos de una sociedad democrática la posibilidad de conocer la realidad en que viven y, por lo tanto, la facultad de decidir en conciencia. Sin una información veraz, ¿en qué nos basaremos para tomar decisiones?”* (Obach, 1997, p. 204).

Per poder avaluar críticament l'autenticitat dels fets presentats és important qüestionar-se la fiabilitat de les fonts d'informació. *“Children should evaluate the accuracy of facts and the credibility of sources”* (Van Cleaf, 1991, p. 352). Això no vol dir només dictaminar si la font és primària o secundària, o el poder de l'autoritat per validar la informació, sinó sobretot d'examinar el coneixement necessari per poder interpretar el discurs i els seus efectes en la societat –també en nosaltres mateixos. *“It is often necessary to assess the credibility of a source of information when deciding on the acceptability of a premise”* (Halpern, 2003, p. 228).

A més, cal distingir la desinformació per error (*“mis-information”*) de la manipulació (*“dis-information”*). La primera és fruit d'una errada humana i la segona neix de una intenció, no ètica, de qui dóna una informació incorrecta per manipular. *“Teachers need to develop their students' ability to question, think critically, and use inquiry to determine truth from falsehood. [...] It would be infused with lessons that examine the ideological, ethical, cultural and scientific relationship of technology to our daily lives”* (Scott & O'Sullivan, 2000, p. 125).

L'anàlisi de l'entramat ideològic no se sosté sense les habilitats que ajuden a avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació i distingir els fets de les opinions. Els estudiants han de connectar seves les experiències i interessos amb els problemes socials *“to examine the world around them and encourage*

students to make change in their schools, communities and world” (Agarwal-Rangnath, 2013, p. 4). Si el contingut està orientat a assumptes de justícia social, no ens podem quedar a un nivell purament cognitiu. “*Teaching students to question and think is integral to social justice teaching*” (2013, p. 13). Aquest tipus d’ensenyament ofereix l’oportunitat d’avaluar els efectes dels missatges en un context, a partir de les relacions de poder i dominació.

Explorar els problemes socials de manera crítica suposa un aprenentatge per comprendre i transformar el món on vivim. Per això és imprescindible una educació per la ciutadania democràtica amb un ideal clar de persona que es vol formar. En el context educatiu, Westheimer i Khane (2004) classifiquen tres tipus de ciutadà: el responsable, el participatiu i l’orientat a la justícia social. El primer és el més bàsic i contribueix a la convivència (dóna menjar al banc d’aliments); el segon és un nivell més alt d’implicació en projectes d’acció social (ajuda a organitzar el banc d’aliments); i el tercer és el ciutadà crític i actiu (explora per què hi ha persones pobres i actua en les arrels del problema social). Penso que la literacitat crítica defensa el tercer tipus de ciutadà, aquell que es qüestiona les relacions de poder i reflexiona sobre els assumptes socials per buscar-ne una solució: “*students who participate and think about the root of causes of problems and ideals of justice*” (2004, p. 50). Amb aquest nivell anem a la darrera dimensió, de l’aplicació dels coneixements per l’acció social. Els discursos, situats en un context, poden incloure afirmacions per manipular. “*Students in the elementary grades should have opportunities to analyze information, arguments, and statements to determine whether they are based on facts or opinions*”, afirma Van Cleaf (1991, p. 351).

El camí de les ciències socials parteix dels problemes socials, on l’alumnat ha de prendre una consciència crítica sobre el món que l’envolta. Perquè “la ignorància causa la paràlisi de la voluntat”, com va afirmar Bauman (2007, p. 42). Els textos, els relats, els discursos, del passat, present i futur, són construccions humanes, amb una càrrega ideològica més o menys evident, que tenen el poder de influenciar el nostre pensament i també les nostres accions.

4.3.4. Aplicació dels coneixements per l'acció social

Taking action and promoting social justice	<i>Emphasizing the need for informed reflection and at times actions that work on behalf of a more just community. (Lewison et al., 2002)</i>
Acció Social PROBA EXPERIMENTAL PENSAMENT CREATIU (aprendre a ser)	
<p style="text-align: center;">QUÈ POTS FER TU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com aquest text afecta les teves emocions? Relaciona-ho amb la teva vida. • Com et posicionen, a favor o en contra? • Quines accions reals pots fer? 	
ACCIÓ	

Taula 21. Aplicació dels coneixements per l'acció social – pensament creatiu (elaboració pròpia)

Aquesta dimensió suposa aprendre a conviure i a pensar de manera creativa. *“Critical literacy is a challenge concept since it threatens existing systems of power and oppression where the written word is used for domination by elites”* (Lundgren & Botha, 2010, p. 291). Cal donar resposta als problemes socials. *“This dimension highlights activity that works to rewrite, redesign or rework current structures in the world. It involves participants doing something in informed ways to make change”* (Van Sluys et al., 2006).

La literacitat crítica és per l'acció o no és crítica: *“the teaching of words cannot be separated from encouragement to action”* (Searle, 1998, p. 2). Hi ha un procés d'interpretar el món: *“the creative understanding of the world, and the human struggle for its betterment through cultural action”* (1998, p. 12).

Es reconeix la necessitat de l'acció per mitigar les injustícies socials: *“focusing on sociopolitical issues and taking action, the students are understanding how they can become engaged in their own communities”* (Obenchain & Pennington, 2015, p. 79). Els infants poden arribar a ser agents de transformació *“to scrutinize printed information and derive reliable knowledge to serve as a basis for action”* (Irvin, 1995, p. 31). Desenvolupar una

disposició crítica de recerca requereix preguntar-se quina acció es podria fer (Rogers et al., 2009). S'ha d'examinar informació, reconèixer ideologia que pot estar més o menys amagada, i proposar alternatives (Cassany, 2006b). Perquè *“critical understanding needs to be integrated with creative production”* (Burn, 2011, p. 20). La creativitat és “el procés de tenir idees originals i útils” (Robinson & Aronica, 2015, p. 167). L'acció social responsable és la clau de volta d'aquest tipus de literacitat: *“critical literacy instruction holds potential for action, and how in alternative spaces people build capacity for social action through examining core beliefs, learning social justice literacies and building alliances”* (Rogers et al., 2009, p. 144).

L'ensenyament de les ciències socials per “aprendre, entendre i actuar en el món” (Santisteban i Pagès, 2011) reclama un posicionament actiu davant els discursos. La pràctica social de la literacitat ha de portar a l'acció. *“Critical literacies practice looks at the needs in communities and provides an outlet, a source of action or social justice. Critical literacy does not end in discussion, therefore; critical literacies practice leads to action”* (V. Vasquez, 2004). Blake (2015) subratlla la importància d'aquest tipus de literacitat per combinar processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat amb l'objectiu de millorar l'entorn. *“In order to act, we must believe that our actions could make a difference in our own and other's lives”*, afirma Shannon (1995, p. 108).

Westheimer (2015) recorda que l'èxit no ho és tot. No passa res si les accions no donen grans resultats. Quin tipus d'acció social es pot fer? Primer cal deixar que la persona pensi amb raonaments que es puguin argumentar i debatre, i no caure en el pensament únic. En segon lloc, cal tenir un ideal de justícia i societat (que es correspon amb el “tipus de ciutadania” que defensen Westheimer i Kahne (2004), com hem vist a l'apartat anterior). Aquestes dues premisses són importants per dur a terme accions socials. Per exemple, un noi pot aprendre a interpretar informacions sobre la contaminació dels mars, qüestionar per què la societat ha generat aquest problema, proposar solucions i arribar al compromís d'evitar el consum de bosses de plàstic i, també, a la responsabilitat de conscienciar els altres amb accions socials, com campanyes ecologistes. *“All education which develops power to share effectively in social life is moral”* (Dewey, 1915/2009, p. 386). De res no serviria una ciutadania crítica, però incapaç de generar respostes als problemes reals de la societat.

4.4. Síntesi del capítol 4: Una proposta didàctica

La meua proposta didàctica sobre la literacitat crítica a classe de ciències socials pretén respondre la pregunta central de la tesi: Com aquest tipus de literacitat pot ajudar a l'alumnat a promoure accions de justícia social? Cal tenir present que, com tota proposta, ha de ser adaptada al context educatiu on s'aplica. *"There is no list of methods of critical literacy that work the same way in all contexts all the time"* (McLaughlin & DeVogd, 2004, p. 54). Perquè la literacitat crítica no és cap mètode que cal aplicar a l'aula.

En primer lloc, la figura del mestre és l'element clau de la meua proposta. La literacitat crítica s'ha d'entendre com una pràctica social que demana el compromís de mestres i estudiants per llegir i participar en el món.

En segon lloc, proposo quatre dimensions per desenvolupar aquest tipus de literacitat: una disrupció del que és comú, una mirada des de punts de vista contraposats; una exploració dels assumptes controvertits rellevants pels estudiants; i, finalment, una acció social responsable. Aquestes dimensions no són solament habilitats cognitives o actituds reflexives davant els textos i discursos, sinó elements per formar la pràctica social de la literacitat.

L'alumnat, davant informacions esbiaixades i impregnades d'ideologia i interessos, han d'aprendre, amb coneixements, a qüestionar i interpretar el que diu i també el que no diu. Ha de saber llegir rere les línies qualsevol text, relat o imatge, per formar un judici propi i, així, prendre accions de justícia social que tinguin un impacte en les seves vides. Es tracta de discutir les relacions de poder que es manifesten a les pràctiques lletrades sobre problemes socials per poder arribar a una participació activa.

Aquesta pràctica lletrada de la literacitat es dona en un enfocament dialògic de l'ensenyament i aprenentatge, tot seguint el deixant de Freire (Freebody & Luke, 1990; Janks, 2013; Coffey, 2015). És necessari aprendre a interpretar ideologies dominants que perpetuen injustícies socials, per poder dur a terme accions responsables i construir un món més just.

La lectura crítica i la construcció de relats socials, o textos contra-hegemònics, s'aprèn a través d'unes dimensions de literacitat crítica. Aquestes no tenen sentit si no és en el context d'un diàleg que comuniqui l'existència

amb l'altra existència, de manera que tant l'estudiant com el mestre pugui fer experiència i judicis de la realitat, és a dir, *“to use critical literacy to engage my students in discussions that were more relevant to their lived experiences and to move my students to acts of social justice”* (Wood, 2005, p. 7).

La disrupció del que sembla ordinari implica conèixer com és el món i les seves representacions. Estructurar per múltiples perspectives és aprendre a fer. Explorar assumptes sociopolítics és aprendre a ser persona: els discursos m'afecten perquè silencien unes veus i privilegien unes altres. I, per últim, la dimensió de l'acció social es contempla en aprendre a conviure en societat.

Els quatre pilars de l'educació (Delors, 1996, p. 75)		
a.)	Aprendre a conèixer	Adquirir les eines de la comprensió del món.
b.)	Aprendre a fer	Poder actuar sobre l'entorn.
c.)	Aprendre a conviure	Participar i cooperar amb els altres.
d.)	Aprendre a ser	Progressar a partir dels tres aprenentatges anteriors.

Taula 22. Els quatre pilars de l'educació (Delors, 1996)

La meua proposta es basa en les quatre dimensions de la literacitat crítica de Lewison et al. (2002), es relaciona amb els quatre pilars de l'educació de Delors (1996), i gira entorn la presència del mestre, com a guia en el procés de construcció del coneixement i en la introducció a la realitat del món. El centre és l'experiència amb la realitat.

Quin és, doncs, el paper dels estudiants, per desenvolupar aquesta mirada crítica de la literacitat? Penso que la seva missió és estudiar per desenvolupar quatre tipus de pensaments, que es lliguen a les quatre dimensions: el pensament crític (disrupció d'allò ordinari), el pensament holístic (estructuració per múltiples perspectives), el pensament social (exploració d'assumptes sociopolítics) i el pensament creatiu (acció social).

El pensament crític, entès a un nivell dialèctic i no simplement cognitiu, resulta fonamental per fer disrupció del que és ordinari. Aprendre a conèixer les

relacions de dominació i poder és un element fonamental, perquè només amb la interpretació i l'anàlisi hom pot arribar a construir una crítica.

El pensament holístic contempla totes les perspectives entorn un mateix tema. Aprendre a fer, a mirar, a escoltar, és necessari per desenvolupar aquesta dimensió que es basa en el contrast de diferents punts de vista.

El pensament social és imprescindible a l'exploració dels assumptes sociopolítics i a la formació d'una consciència ciutadana crítica.

I, finalment, el pensament creatiu és necessari per proposar idees originals i eficaces per intentar solucionar problemes socials. Sense creativitat no es podria construir un coneixement de les ciències socials que miri al futur. La Dialèctica permet aquesta mirada divergent de la realitat, que demana no només observar el present i estudiar el passat, sinó també mirar al futur.

Dewey (1915) proposava quatre passos per connectar el passat, el present i el futur: "*Thinking includes all of these steps, -the sense of a problem, the observation of conditions, the formation and rational elaboration of a suggested conclusion, and the active experimental testing*" (Dewey, 1915/2009, p. 164). D'alguna manera, això es podria lligar amb les quatre dimensions de la literacitat crítica: la disrupció seria el primer pas (el sentit del problema); les múltiples perspectives seria el segon (l'observació de les condicions); els assumptes sociopolítics seria el tercer (raonament i argumentació); i, l'acció social seria l'últim pas (proba experimental).

La implantació de la literacitat crítica a la classe és l'art del possible (Morgan, 1997). El gran objectiu d'aquesta proposta és aprendre a interpretar la informació creada per uns interessos, en un context concret, i arribar a un empoderament de cada estudiant. Els obstacles per implementar-la poden ser: la invisibilitat al currículum oficial, l'absència de models didàctics i la manca de referent teòric per part dels mestres: "*we empower our students to collaborate, organize and take action, reaffirming the role of students in shaping the world today, and thus we provide our students a greater promise, hope, and possibility for the future*" (Agarwal-Rangnath, 2013, p. 137).

No es tracta només de ser competent en "fer" coses, resoldre problemes o proposar accions socials, sinó d'aprendre a "ser" persona, autònoma i lliure. Això vol dir una educació que és un risc (Freire, 1997/2003), perquè suposa anar junts lliurement a un horitzó, a un Ideal, quelcom que mai s'acaba.

Es tracta de discutir els valors ideològics, fomentar els raonaments per prendre un posicionament i formar la consciència crítica. Això implica una literacitat basada en la reflexió al voltant de les injustícies perpetuades als discursos i en l'acció: *“awareness is one thing; acting on that awareness is quite another”* (Alvermann & Hinchman, 2011, p. 273).

Tenint en compte totes aquestes pinzellades teòriques, aquí presento el meu esquema didàctic que podria ajudar a mestres i estudiants a analitzar críticament el discurs per l'acció social. El divideixo en quatre grups, què són les dimensions de de Lewison et al. (2002) lligades als pilars de l'educació de Delors (1996), i a uns tipus de pensament propis de l'aprenentatge de les ciències socials: crític, creatiu, holístic i social.

DISRUPCIÓ	ESTRUCTURACIÓ
<p>Disrupció d'allò comú (pensament crític – aprendre a conèixer)</p>	<p>Consideració de múltiples perspectives (pensament holístic – aprendre a fer)</p>
<p>QUÈ DIU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quins interessos i parcialitats hi ha? • Qui es pot beneficiar d'això? • És un fet o una opinió? 	<p>COM HO DIU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quina visió del món està representada? • Quines veus falten? De qui no parla? • Com seria el text des d'un altre punt de vista?
EXPLORACIÓ	ACCIÓ
<p>Avaluació d'assumptes sociopolítics (pensament social – aprendre a conviure)</p>	<p>Acció social (pensament creatiu – aprendre a ser)</p>
<p>PER QUÈ HO DIU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quin coneixement necessites per interpretar el missatge del text? • Quins efectes podria tenir el text en la gent? Es juga amb les emocions? 	<p>QUÈ POTS FER TU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com aquest text afecta les teves emocions? Relaciona-ho amb la teva vida. • Com et posicionen, a favor o en contra? • Quines accions reals pots fer?

Taula 23. Dimensions de la literacitat crítica (elaboració pròpia)

En conclusió, la literacitat crítica implica trencar el que s'ha establert com a normal, des d'una perspectiva polièdrica dels assumptes socials i polítics, tot considerant les diferents mirades, per arribar a una predisposició a l'acció. *“Perhaps the most unique element of critical literacy is social action stemming from readers' increasing understanding that literacy and who gets to be literate are related to issues of equality and power”* (McDaniel, 2006, p. 22).

Aquest tipus de literacitat implica una lectura crítica del món que *“transforms teaching and the way we, students and teacher, see and interact with the world”* (Wood & Meier, 2005, p. 4). És, en definitiva, un acompanyament en la lectura del món de l'infant i un diàleg que és relació amb l'altre.

Part III

La construcció metodològica

Capítol 5. Fonaments metodològics de la recerca

“A l'estudiant no l'interessa sentir el que diu l'altre [...] És agradable sentir el que tu penses.”
(estudiants 17 i 18, TER1, Àudio 1TIA)

Per construir els fonaments metodològics he seguit les indicacions de Pagès (2011) sobre la recerca en didàctica de les ciències socials, que ha de ser: educativa, centrada en els problemes reals de l'ensenyament i aprenentatge; holística, que parteix de la quotidianitat de les aules i dels seus protagonistes; contextualitzada en les perspectives polítiques i socials; crítica, dirigida a la transformació de la realitat; cooperativa, que es realitzi amb altres mestres; i qualitativa, que no pretengui prescriure res, sinó orientar i assenyalar nous camins per la millora efectiva de la pràctica.

D'acord amb Bisquerra (2004), la perspectiva qualitativa de la investigació es caracteritza per ser: interpretativa, reflexiva, inductiva i holística.

El caràcter crític i interpretatiu d'aquesta recerca, orientada a la comprensió dels fenòmens educatius per la transformació de les pràctiques escolars, obeeix a una necessitat d'entendre i intervenir en una realitat que s'ha de millorar. *“Treating children and young people as competent social actors rather than passive recipients of social norms creates new ethical challenges for researchers”* (Freeman & Mathison, 2009, p. 69). Això remarca la importància de l'actitud i subjectivitat de les persones participants. *“Qualitative research is located between using methods and taking an attitude”* (Flick, 2007, p. 15).

La perspectiva interpretativa i crítica pot produir un coneixement científic amb uns principis epistemològics que es pregunten més el “per què” dels fenòmens que el “com”. S'emfasitza la comprensió subjectiva de processos i significats de forma inductiva, i s'accentuen els aspectes valoratius i les afirmacions de probabilitat. Aquest tipus d'indagació qualitativa ha de portar a la

millora de la pràctica educativa; perquè, com bé deia Eisner (1998), més importants que els mètodes són les finalitats de la recerca.

El tipus d'orientació metodològica està en funció dels objectius i del context. *“A qualitative approach is not about the method, it is about methodology –theoretical perspectives onto social realities”* (Hesse-Biber, 2010, p. 216). De fet, la recerca educativa sempre requereix una actitud crítica per analitzar, avaluar i poder millorar la pràctica (Suter, 2012). *“Critical inquiry keeps the spotlight on power relationships within society so as to expose the forces of hegemony and injustice”* (Crotty, 1998, p. 148).

Un dels pares dels Nous Estudis de Literacitat, Brian Street, assenyalava fa més de vint anys que *“an understanding of literacy requires detailed, in-depth accounts of actual practice in different cultural settings”* (1993, p. 1). La metodologia de la recerca en literacitat crítica posa l'accent a la anàlisi i interpretació d'un conjunt de pràctiques en la quotidianitat de l'aula, per proposar una millora en uns contextos, sense pretendre prescriure res.

La realitat és construïda socialment i cal entendre com les persones li donen significat i la interpreten. *“Interpretivism is the belief that reality is socially constructed and that the goal of social scientists is to understand what meanings people give to that reality”* (Check & Schutt, 2012, p. 15). En aquesta línia, el socio-constructivisme emfatitza l'exploració de com les persones construeixen les seves creences o ideologies. La mirada crítica es dona quan s'intenta transformar aquesta realitat: *“research is a process of trying to gain a better understanding of the complexities of human experience and [...] to take action based on that understanding”* (Marshall & Rossman, 2016, p. 21). Tota la investigació crítica es sustenta en uns fonaments metodològics que expliquen la manera d'investigar una realitat escolar que cal millorar.

Aquest capítol descriu l'enfocament interpretatiu i crític en una recerca que no pretén ser cap mena de prescripció, sinó entendre l'objecte d'estudi i crear diàleg per la millora de la realitat educativa. S'exposa la dialèctica com a metodologia i es subratlla la perspectiva qualitativa a tot el procés. En segon lloc, s'explica el mètode des del paradigma crític. En tercer lloc, es mostren totes les fases del procés de recerca. Després, es presenten els instruments de recollida de dades i la seva triangulació. Finalment, s'exposen els trets de qualitat.

5.1. Disseny i fases de la recerca

El disseny de la recerca serveix per obtenir informació rellevant i intentar donar resposta al problema central de l'estudi. Marshall i Rossman (2016) classifiquen els temes que s'han de tenir en compte: les assumpcions dels enfocaments qualitius, la lògica de seleccionar una mostra de participants, l'elecció dels mètodes o el coneixement del camp.

El procés ha de contemplar una sèrie de fases per apropar-se a l'escenari en un intent de sistematització, d'acord amb Bisquerra (2004). Per concretar el procés d'una investigació crítica, les fases poden ser: descriptiva i analítica, de planificació; interpretativa, reflexiva; i emancipadora, d'acord amb Smyth (1989).

Les fases d'aquesta recerca no són lineals i tancades. Hi ha una recol·lecció i interpretació de dades, que torna i refà les preguntes de recerca fins a les conclusions (Marshall & Rossman, 2016). El seu caire és circular.

Fases	Instruments	Mostra	Informació	Context	Data
Justificació i disseny de la recerca.	No n'hi ha. Partim de la pregunta de recerca per construir el marc teòric i metodològic.	-	-	Entro al programa de doctorat de la UAB. Passo de mestre en actiu a becari PIF de la Facultat d'Educació.	Octubre 2013 – Abril 2015
Diagnosi i aproximació al camp de recerca.	Qüestionari exploratori (validació)	25	Escrita	Estudiants 6è primària (<i>Escola de Cerdanyola del Vallès</i>)	Maig 2015
	Qüestionari exploratori (definitiu): "Tortugues i bosses de plàstic: un problema a solucionar"	286	Escrita	Estudiants 6è primària (7 Escoles: <i>Barcelona I, Terrassa, Rubí I, Castellar del Vallès, Rubí III, Barcelona II, i Rubí II</i>)	Juny i Setembre 2015
				Anàlisi de les dades del qüestionari exploratori dels estudiants de les set escoles de primària	Juliol a Octubre de 2015

	Entrevista grupal sobre la imatge de la revista <i>National Geographic</i>	20	Oral	5 focus grups amb 4 estudiants de sisè de primària de les 5 escoles on faria l'experimentació de la meva proposta didàctica.	Setembre de 2015
Experimentació a cinc escoles, a classe de 6è de primària.	Sis sessions de literacitat crítica a classe de ciències socials, amb el suport d'un dossier didàctic i una gravadora de veu.	194	Oral i Escrita	Estudiants de 6è primària (5 Escoles: <i>Barcelona I, Terrassa, Rubí I, Barcelona II, i Rubí II</i>)	Octubre a Desembre de 2015
Anàlisi de les dades obtingudes per identificar com s'aprèn a classe de ciències socials, des de la perspectiva crítica de la literacitat.		194	Oral i Escrita	Anàlisi de les dades qualitatives de l'experimentació	Gener 2016- Juliol 2016
Elaboració de conclusions, propostes i suggeriments per ensenyar a partir de la literacitat crítica a classe de ciències socials.		-	Escrita	Estada internacional de recerca, de tres mesos, a la University of British Columbia, Canadà, amb el Dr. Wayne Ross i la Dra. Sandra Mathison.	Setembre 2016- Desembre 2016
Revisió de tota la recerca.		-	Escrita	Tancament de la tesi.	Gener 2017- Juny 2017

Taula 24. Disseny i fases de la recerca (elaboració pròpia)

5.1.1. Fase de plantejament i diagnosi

Aquesta primera fase de planificació, de construcció dels marcs teòrics i metodològics, de descripció i d'anàlisi diagnòstica va durar uns dos anys. Es va tancar al començar l'experimentació, en 2015. No obstant, la construcció dels fonaments teòrics i metodològics no es limita pas al primer any d'investigació perquè es va fent i refent al llarg de tot el procés.

La diagnosi ha sigut la pedra angular d'aquesta primera fase. Després d'escriure els objectius, supòsits i preguntes d'investigació, resultava precís fer un retrat de la situació, per poder partir d'una realitat concreta que calia millorar. Això es va concretar en la triangulació de les dades, amb una anàlisi interpretativa i crítica d'un qüestionari sobre l'ús de bosses de plàstic als supermercats (*"Tortugues i bosses de plàstic: un problema per solucionar"*) (annex 3A). Es va passar a set centres i es van fer entrevistes amb estudiants de les cinc escoles que volien participar a l'experimentació.

5.1.2. Fase d'experimentació

Aquesta fase dura tot un any, des de la tardor de 2015 fins a la tardor de 2016. El caràcter interpretatiu i crític em va oferir uns reptes importants en un apropament dialèctic amb mestres i estudiants d'aquests centres.

L'experimentació de la proposta, a partir del dossier didàctic *"La guerra no és un joc"* (annex 3H), va oferir un camí per recórrer, amb els grups de sisè de primària, tot tenint en compte les aportacions, dubtes i interessos dels nois i les noies. La gravadora i el diari de camp també em van ajudar a dur a terme una triangulació en la interpretació, com veurem.

Des de la perspectiva crítica dels *Nous Estudis de Literacitat*, Mosley (2010) subratlla la importància de les literacitats rellevants als mateixos estudiants. Per aquest motiu, en aquesta fase, els estudiants van portar cançons, vídeos i imatges que es van tornar rellevants per la classe. La interpretació forma part del caràcter finit i establert de tot coneixement humà (Gadamer, 1995/2001). Mai un grup és igual que un altre.

5.1.3. Fase de conclusions

Aquesta darrera fase d'elaboració de conclusions, propostes i suggeriments es va obrir a la tardor de 2016, durant la meua estada de tres mesos a la University of British Columbia, al Canadà. Per això, aquesta part de la tesi està escrita en llengua anglesa.

Més enllà de la descripció d'una realitat, es pretenia crear oportunitats per promoure acció social, d'acord amb Marshall & Rossman (2016). Després d'interpretar les dades, es volia oferir millores a la realitat escolar estudiada.

La interpretació del que passa a les aules de cinc escoles diferents és sempre subjectiva i qualitativa, i oberta a l'emancipació de les persones participants, que poden transformar la realitat de les seves pràctiques.

Per últim, cal remarcar que la divisió de les fases és subjectiva i que totes les etapes de construcció de la tesi doctoral són emancipadores, analítiques i interpretatives, perquè el moll de l'ós són les finalitats crítiques que mouen la recerca.

5.2. Mostra de la recerca

D'acord amb Check i Schutt (2012), els quatre errors més freqüents en la investigació educativa són l'observació selectiva, la generalització excessiva, el raonament il·lògic i la resistència al canvi: “*Educational research can be motivated by personal preferences*” (Check i Schutt, 2012, p. 18). He tingut en compte les meves preferències personals per seleccionar una mostra de recerca per mantenir una mirada oberta, holística, creativa i crítica.

A la primera etapa d'exploració i diagnosi, un total de set centres em van obrir les seves portes per engegar la recerca. I a la segona etapa, d'experimentació de la proposta didàctica, van col·laborar cinc d'aquests set centres. La mostra em semblava suficient per fer una anàlisi qualitativa.

L'alumnat de sisè curs té un caràcter de culminació d'una etapa escolar i ens dona la possibilitat d'indagar en els coneixements assolits al final de l'educació primària, el pas previ a l'educació secundària. Aquest ha sigut el principal motiu d'escollir aquest curs i no un altre, tot i que considero els altres cursos igual d'importants per fer la investigació.

5.2.1. Criteris de selecció

Els criteris que justifiquen la selecció es relacionen amb la possibilitat de treballar en aquell camp en un espai prolongat de temps, amb unes condicions que garanteixin el màxim aprofitament possible. “*One of the challenges inherent in qualitative case study development is that the researcher must identify the case*” (Creswell, 2013, p. 101). La proximitat geogràfica i l'accessibilitat són importants (Yin, 2011), per establir una relació de treball oberta amb els participants perquè l'estudi pugui resultar de profit.

La recerca es va fer a dues escoles de Barcelona, tres de Rubí, una de Terrassa i una de Castellar del Vallès. Les escoles de Barcelona són de dues línies i de titularitat pública, i estan situades a barris de classe mitjana. La primera és on vaig exercir de mestre durant dos cursos acadèmics (2012-2014). I la segona és del meu carrer. Vaig contactar amb l'equip directiu, que

de seguida em va donar llum verda. La primera escola de Rubí, on vaig dirigir les pràctiques d'estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona, és també de dues línies i de titularitat pública. L'altra escola és concertada i d'una sola línia, a diferència de la resta. La de Terrassa és pública, de dues línies, i té una població de classe mitjana, i com la primera escola de Rubí, té un projecte de filosofia per infants i una vinculació amb les pràctiques de mestre de la UAB. Per últim, la tercera escola de Rubí i la de Castellar del Vallès hi van participar en la primera fase, de diagnosi, però no van continuar amb l'experimentació perquè vaig decidir que una mostra de 194 estudiants era un nombre suficient.

5.2.2. Estudiants de 7 escoles (fase de diagnosi)

Tot i que la meua idea inicial era passar el qüestionari als grups de cinquè i sisè de set escoles, finalment, vaig decidir passar-lo només els grups de sisè. Es va considerar que 286 estudiants era un nombre suficient.

Qüestionari de diagnosi (fase de diagnosi, maig-juny 2015)		
Escoles de Primària		Alumnat de Sisè curs de Primària
1.	Rubí I	45 estudiants
2.	Rubí II (<i>concertada, d'una línia</i>)	23 estudiants
3.	Barcelona I	48 estudiants
4.	Barcelona II	46 estudiants
5.	Terrassa I	47 estudiants
6.	Rubí III	50 estudiants
7.	Castellar del Vallès I	27 estudiants
Total	7 Escoles de Primària	286 estudiants de sisè
<i>Les cinc primeres escoles són, a més, les que van participar les entrevistes grupals, al setembre de 2015.</i>		

Taula 25. Mostra del qüestionari de diagnosi (elaboració pròpia)

Al maig de 2015, vaig validar el qüestionari exploratori amb un grup de 25 estudiants de sisè de primària d'una escola de Cerdanyola del Vallès, que coneixia de les pràctiques de mestre de la UAB; perquè volia estar segur de què els estudiants poguessin comprendre les preguntes. Hi vaig fer uns pocs

retocs i, al mes següent, el vaig dur a terme, corregit, a un total de 218 estudiants d'últim curs d'educació primària –i al setembre, a 68 més. En total, la mostra del qüestionari va ser de 286 nois i noies, de set escoles.

La mostra de les entrevistes va ser de 20 estudiants dels cinc centres que volien participar en la següent fase d'experimentació. La selecció de l'alumnat es va fer a partir de criteris de diversitat contrastats amb les mestres.

Entrevistes grupals amb estudiants (diagnosi, maig-juny 2015)		
Escoles de Primària		Sisè curs
1.	Rubí I	4 estudiants
2.	Rubí II (<i>concertada, d'una línia</i>)	4 estudiants
3.	Barcelona I	4 estudiants
4.	Barcelona II	4 estudiants
5.	Terrassa I	4 estudiants
TOTAL	5 ESCOLES	20 estudiants

Taula 26. Mostra de les entrevistes grupals de la diagnosi (elaboració pròpia)

5.2.3. Estudiants de 5 escoles (fase d'experimentació)

A la següent taula podem observar la mostra de l'experimentació de la proposta didàctica a cinc escoles. S'ha mantingut l'anonimat en tot moment per dos motius. El primer és ètic i el segon és personal. Un dels centres em va demanar certa discreció. A més, m'interessava la mostra global d'estudiants més que no pas una comparació entre diferents centres.

	Nom clau	Població	Estudiants
a.)	Barcelona I	<i>Barcelona</i>	52
b.)	Barcelona II	<i>Barcelona</i>	37
c.)	Rubí I	<i>Rubí</i>	38
d.)	Rubí II	<i>Rubí</i>	24
e.)	Terrassa I	<i>Terrassa</i>	43
		TOTAL	194

Taula 27. Mostra dels estudiants de l'experimentació (elaboració pròpia)

5.3. Tècniques de recollida de dades

En tota investigació resulta necessari dissenyar instruments de recollida i anàlisi de dades per assolir els objectius que es van plantejar al principi. Els mètodes, com a tècniques per crear i interpretar dades, s'entenen en diferents marcs metodològics. La feina de recollir les dades és paral·lela al procés d'anàlisi de les mateixes, perquè s'analitzen durant i després del període de recollida d'informació. Barton (2006) afirma que la recerca en didàctica de les ciències socials ha de fer servir mètodes quantitius i qualitius, perquè ambdós es complementen i enriqueixen els resultats.

Les cinc tècniques que vaig dissenyar per recollir i analitzar les dades es divideixen en dues fases. Les que vaig fer servir a l'etapa de diagnosi (l'anàlisi documental, el qüestionari exploratori i les entrevistes grupals amb estudiants). I a l'etapa d'experimentació de la proposta didàctica (el dossier, les transcripcions de la gravadora de veu, i les entrevistes finals amb les mestres). Les primeres tècniques em permetien fer un retrat de la situació amb les dades obtingudes amb la triangulació de les respostes escrites de 286 estudiants i les respostes orals de 20 estudiants. Les següents em van ajudar a recollir i analitzar dades de l'experimentació de la proposta didàctica, amb un total de 194 estudiants de sisè de primària, a cinc escoles, durant tres mesos.

5.3.1. Anàlisi documental del currículum i dels llibres de text

Primer de tot, em va semblar adient utilitzar aquesta tècnica, que consisteix en examinar textos escrits per extreure'n informació valuosa (Bisquerra, 2004). Aquests poden ser externs, com el currículum o els llibres de text o interns, com aquells generats dins l'escola.

En aquesta recerca, he analitzat documents externs perquè necessitava saber quin material curricular utilitzaven els mestres. El propòsit era identificar propostes de literacitat crítica en els materials que serveixen d'inspiració pel professorat, en especial el currículum oficial (annex 3F), i els llibres de text (annex 3G).

Cal subratllar que l'anàlisi dels continguts de documents externs, com currículums o llibres de text, s'ha de fer sempre amb un cert escepticisme

(Marshall & Rossman, 2016). I que els criteris sobre els quals el professorat selecciona i utilitza aquests documents a la classe és més interessant que no pas el simple anàlisi documental (Pagès, 2011).

5.3.2. Qüestionari exploratori

El qüestionari exploratori, o de diagnosi, és un instrument de recollida de dades que permet descriure i fotografiar la situació inicial. Les seves limitacions, principalment, són la manca de representació davant una aparent objectivitat en la mesura d'uns ítems preestablerts.

El context on es du a terme és important a l'hora de dissenyar les preguntes i les opcions de resposta (Check & Schutt, 2012). S'ha de tenir en compte la subjectivitat de totes les persones que hi participen. *"Although controlling accuracy, a survey cannot assure without further evidence that the sample represents a broader universe"* (Marshall & Rossman, 2016, p. 131).

A més, he seguit els principis per construir un qüestionari de Johnson i Christensen (2012): ser fidel als objectius de la recerca, comprendre els participants, escriure amb claredat, evitar preguntes de doble sentit i negatives, etcètera.

Vaig crear el qüestionari exploratori *"Tortugues i bosses de plàstic: un problema per solucionar"* (annex 3A), amb l'objectiu d'obtenir dades sobre com l'alumnat es posiciona davant els textos sobre problemes socials rellevants, com la contaminació del mar.

Aquest qüestionari s'estructura en preguntes que es corresponen amb habilitats de lectura crítica: distingir els fets i les opinions, reflexionar sobre la credibilitat de les fonts d'informació, qüestionar l'origen i la intencionalitat de les informacions, detectar la certesa o veracitat, interpretar els buits i silencis de les informacions, i identificar les formes de resoldre els problemes socials.

Hi ha preguntes d'elecció múltiple (com la d'esbrinar per què el presentador d'un programa de televisió amaga de manera intencionada informació), i d'altres de resposta més oberta (com la de reflexionar sobre per què els titulars de dos diaris són tan diferents per cobrir la mateixa notícia). Està pensat per una durada aproximada d'uns 45 minuts.

5.3.3. Entrevistes amb grups d'estudiants

Després de passar els qüestionaris a set centres de primària, vaig escollir cinc per dur a terme entrevistes grupals amb els estudiants de sisè (annex 3D). Vaig entrevistar, a la vegada, quatre estudiants de cada escola, sobre el problema de la contaminació als oceans amb les bosses de plàstic que es poden a les grans superfícies.

Hi vaig utilitzar la plana d'un exemplar de la revista *National Geographic* (abril, 2010) sobre una imatge de bosses de plàstic en forma de medusa com "l'enemic de l'oceà" (annex 3J), que es relaciona amb el tema del qüestionari. Es tractava de discutir sobre la fiabilitat d'aquesta revista com a font d'informació, la certesa del missatge, la intencionalitat, la distinció entre fets i opinions, els buits i els silencis, el que no diu, i, finalment, la proposta d'acció que esdevé després de l'anàlisi crítica d'aquest text. Això em va permetre triangular les dades i fer un retrat el més acurat possible de la diagnosi.

5.3.4. Experimentació de la proposta didàctica

L'experimentació de la proposta didàctica és un mètode per recol·lectar dades. "*A field experiment is an experimental research study that is conducted in real-life setting*" (Johnson & Christensen, 2012, p. 285). Observar el que passa i participar de manera activa és fonamental per comprendre l'estudi d'un cas concret (Stake, 1998). "*Immersion in the setting allows the researcher to hear, see, and begin to experience reality as the participants do [...]. These personal reflections are integral to the emergent analysis of the cultural group of interest*" (Marshall & Rossman, 1999, p. 106).

L'experimentació va ser recolzada amb tres instruments per la recollida de dades:

- a.) Dossier didàctic "*La guerra no és un joc*" (annex 3H)
- b.) Enregistrament de veu per les intervencions orals de les sis sessions (annex 4C)
- c.) Diari de camp (annex 3E)

5.3.4.1. Dossier didàctic

El dossier didàctic “*La guerra no és un joc*” (annex 3H) serveix per obtenir unes dades escrites d'acord amb els objectius de la recerca. S'estructura al voltant del problema socialment rellevant de la guerra i dels infants.

Aprendre a interpretar i analitzar els conflictes armats actuals des de l'escola primària es pot estructurar en uns objectius didàctics amb una mirada crítica i emancipadora (Pagès i Santisteban, 1994, p. 56):

1. Analitzar les interpretacions del conflicte des del punt de vista d'alguns dels seus protagonistes i d'alguns comentaristes de premsa.
2. Valorar aquestes opinions i la consistència dels seus arguments.
3. Elaborar una interpretació pròpia del conflicte i saber-la justificar públicament.

Aquests objectius didàctics es relacionen amb la interpretació dels valors ideològics dels textos de ciències socials, la formació d'una consciència crítica per llegir i escriure, i el posicionament actiu per l'acció social, que són claus a la literacitat crítica.

El dossier és, d'alguna manera, el fil conductor de l'experimentació, i està dividit en sis parts, que es corresponen a les sis sessions (d'uns 45 a 60 minuts) que vaig dur a terme als centres. Cada una de les parts consta de sis blocs de preguntes: fets i opinions, fiabilitat de les fonts, intencionalitat, veracitat, buits i silencis, i acció. La última part es destina a una sessió final que vol sintetitzar el tema treballat a classe.

El dossier no és un qüestionari per omplir, ni tampoc un material d'una unitat didàctica, sinó, simplement, un instrument tan útil com l'enregistrament de veu, per recolzar l'experimentació de la proposta didàctica al llarg de sis sessions. Tot i que es posa l'accent en habilitats de lectura crítica, l'anàlisi de les dades es va fer des de les quatre dimensions de la literacitat crítica.

S'obre amb “*Dia 1: Un joc de nens?*” i il·lustra la imatge mediàtica d'un diari, de quatre nens afgans que s'apunten amb armes de joguina. A partir d'aquí, l'alumnat ha d'analitzar el discurs que envolta la notícia i comparar la imatge amb altres fotografies de nens de països occidentals, per fer una

disrupció del que sembla natural i explorar els assumptes socials sobre el joc d'armes de joguina i el racisme. A més, aquesta primera part dóna una importància especial a l'habilitat de distingir fets i opinions.

El "*Dia 2: Intencionalitats amagades*" proposa contrastar dos símbols a favor i en contra de les armes, no només per esbrinar les intencionalitats, sinó per analitzar les ideologies. Un dels exercicis del dossier que cal destacar era dissenyar la pròpia samarreta sobre el tema analitzat.

El "*Dia 3: Veracitat*" s'obre amb una pregunta sobre la fiabilitat de les fonts d'informació i amb la reflexió sobre les ideologies que mostren els planisferis del món: l'alumnat havia de pensar sobre un mapa històric sobre la Guerra del Pacífic on es definia Xile com a país "usurpador" del territori conquerit. Després, es contrastaven dues notícies de diaris digitals de Bolívia i de Xile, sobre les desfilades paramilitars dels infants als carrers per commemorar aquesta guerra, i adoctrinar, així, els nens i les nenes. Finalment, es proposa contrastar el testimoni de dues nenes, víctimes de la guerra dels Balcans, de bàndols oposats. L'activitat didàctica original de contrastar els testimonis d'una nena sèrbia i una altra bòsnia és de Pagès i Santisteban (1997): "Penses que aquestes dues nenes, en condicions normals, podrien ser amigues? Per què? Reflexiona per escrit sobre els efectes negatius que la guerra pot provocar en cada una d'aquestes nenes" (1997, p. 55).

El "*Dia 4: Buïts i silencis*" projecta el vídeo *Most shocking a day* (Save the children®, 2014) d'un minut i mig de durada, que tracta el problema social rellevant de la invisibilitat de les nenes com a víctimes de les guerres. L'alumnat havia de fer una disrupció d'allò comú, perquè el fet del patiment de les persones civils als conflictes bèl·lics al món sembla naturalitzat a les nostres societats occidentals. Una activitat a destacar consistia en escriure una carta a la nena del vídeo per mostrar el seu sincer suport i així saber, sense donar pistes, quants estudiants la voldrien acollir a casa seva. Finalment, es proposa analitzar la informació mediàtica real sobre una dona que atraca un banc amb una arma de joguina.

El "*Dia 5: Acció*" suggereix, com el títol indica, anar cap a l'acció des de l'anàlisi de l'anunci d'un rifle de joguina de l'empresa multinacional Toysrus®. La qüestió no era simplement interpretar el missatge, sinó acompanyar l'alumnat a pensar els efectes del missatge i proposar accions socials

concretes, com pot ser escriure un correu electrònic a l'empresa, per denunciar, o no, la venda d'armes de joguina.

El "*Dia 6: Mirada crítica*" és la conclusió de sis dies de treball en aquest tipus de literacitat per aprendre continguts socials a l'aula de primària. Primer es proposa contrastar les ideologies de dos símbols: en contra de la guerra, i a favor del dret a tenir armes. En segon lloc, hi ha un article d'opinió de Pérez-Reverte sobre la prohibició de les disfresses de pirates a les festes escolars d'educació infantil, perquè no és políticament correcte portar armes de joguina. I en últim lloc, es proposa l'anàlisi crítica de l'anunci d'una disfressa de soldat. Aquestes activitats didàctiques volen portar cap a una reflexió sobre la mirada crítica de la literacitat a l'aprenentatge de les ciències socials.

5.3.4.2. Intervencions orals a les sis sessions

Durant les sis sessions vaig enregistrar les intervencions orals gràcies a una gravadora de veu. Les transcripcions (annex 4C) es van poder triangular amb els resultats escrits dels dossiers i amb les reflexions del diari de camp.

5.3.4.3. Diari de camp

Aquest instrument de recollida de dades qualitatives és un sistema d'enregistrament que recolza l'observació de la situació, des de la perspectiva de la persona responsable de la investigació. Quan descrivim el que observem per mitjà del diari de camp, d'alguna manera, ja estem efectuant una anàlisi de la informació perquè, inevitablement, interpretem la realitat i la categoritzem en l'ús del llenguatge (Bisquerra, 2004). Les notes de camp s'escriuen durant i després de les observacions (Johnson & Christensen, 2012). De vegades sorgeix l'avinentsa d'una conversa espontània entre les persones que hi participen a la recerca. Per recollir-les, cal tenir un instrument com aquest.

El diari de camp era un document de Google Drive®, on vaig escriure totes les idees que anaven sorgint, dia rere dia, a partir de l'observació i les converses espontànies. Són reflexions sobre el procés de recerca, en el que vaig aprenent en l'experimentació de la proposta didàctica. En acabar, el vaig convertir en un document de Microsoft Word® per poder treballar-lo (annex 3E).

5.3.5. Entrevistes finals amb les mestres

L'entrevista és una de les tècniques de recollida de dades més comunes a la recerca qualitativa, que serveix per documentar l'opinió de la persona entrevistada sobre un tema amb certa flexibilitat. Aquesta tècnica pot ajudar a representar sentiments i fets que potser no s'havien observat abans.

Bisquerra (2004) distingeix dues modalitats d'aquesta tècnica:

- a.) segons l'estructura, pot ser estructurada, semi-estructurada i no estructurada.
- b.) segons el moment de la seva realització, pot ser inicial, de desenvolupament, o final.

En la present tesi, les entrevistes són de natura semi-estructurada (amb un guió flexible amb preguntes obertes). Aquestes es van realitzar al final de l'experimentació. L'objectiu era obtenir més dades per triangular i aprofundir en els criteris que tenen les mestres de sisè d'aquelles cinc escoles sobre les preguntes de literacitat crítica plantejades a la recerca (annex 4D).

Només a l'escola Rubí I es va fer una entrevista individual, perquè el centre és d'una sola línia. La resta van ser de grup, amb les mestres de sisè d'una classe i de l'altra. La durada estava prevista per mitja hora, per facilitar la disponibilitat horària de les mestres. Es va mantenir l'anonimat en tot moment.

Fontana i Frey (1994) subratllen la importància de no perdre els sentiments, les percepcions, les experiències, etc., en la comunicació que es dóna, més enllà de la verbalitzat de les paraules: *"The "other" is no longer a distant, aseptic, quantified, sterilized, measured, categorized, and cataloged faceless respondent, but has become a living human being"* (1994, p. 373).

D'acord amb Freeman i Mathison (2009), cal tenir en compte la subjectivitat de la persona que té uns objectius concrets entorn el tema que explora. I del participant, que no en té d'objectius de recerca i ajuda, d'alguna manera, als interessos de l'altre. *"From a social constructivist perspective, interviewing is a relationship in which the researcher and participant collaborate to construct a narrative, a storytelling experience that orders some experiences and understandings of the material world"* (2009, p. 90). L'entrevista és una relació on dues o més persones col·laboren en la

construcció d'una narrativa. La empatia és necessària per saber escoltar i entendre el que diu l'altre. Això vol dir que el llenguatge no verbal, corporal, el contacte visual i el clima de confiança són elements a tenir en compte. No podem assumir que hi hauran respostes simples a preguntes complexes sobre els objectius de recerca. Els detalls són importants a les entrevistes, perquè poden revelar idees essencials. És important assenyalar, per tant, que les preguntes de l'entrevista poden ser tant rellevants com les respostes.

Un dels obstacles pot ser l'ús de la gravadora, perquè no acostuma a ser còmode parlar sabent que t'estan enregistrant. *"The most important aspect of the interviewer's approach concerns conveying the attitude that the participant's views are valuable and useful"* (Marshall & Rossman, 2016, p. 106). En aquest cas, vaig observar que les mestres se n'oblidaven de la gravadora i es mantenia un clima de confiança.

A l'anàlisi dels resultats, he intentat no reduir les dades qualitatives a una col·lecció irrellevant i inconnexa de cites. Tot i que aquesta tècnica se centra molt en els pensaments de les persones i no tant en les accions i comportaments, he procurat tenir en compte el llenguatge no verbal de les mestres al moment de ser entrevistades, amb la càrrega de subjectivitat que això suposa.

El guió (annex 3C) d'aquestes entrevistes consistia en vuit preguntes centrals sobre la distinció de fets o opinions, l'avaluació de la fiabilitat de les fonts d'informació, la reflexió sobre els problemes socials, l'anàlisi de la ideologia als discursos, la formació del pensament crític, la discussió des de diversos punts de vista, la resolució de problemes, i la valoració de tot el treball de camp.

A més a més, he fet entrevistes no formals amb els estudiants que, per iniciativa pròpia, volien parlar amb mi al finalitzar la sessió (annex 4C). Penso que aquestes intervencions espontànies han enriquit molt la recerca, perquè representen les inquietuds dels nois i noies d'aquestes escoles entorn la literacitat crítica.

5.4. Qualitat de la recerca

La tesi doctoral ha de mostrar validesa científica i ètica envers les persones que hi participen en la recerca. *“Education research should maintain high standards for validity and be conducted and reported in an honest and open fashion”* (Check & Schutt, 2012, p. 62).

La qualitat, com a resultat dels esforços de planificació, realització i presentació, es lliga als mecanismes que garanteixen la honestedat, el rigor i la responsabilitat. *“The issue of quality in qualitative research is located at the crossroads of internal needs and external challenges”* (Flick, 2007b, p. 10). Tota recerca educativa ha de garantir la qualitat. *“Quality in qualitative research is produced (or fails) through the whole process of research”* (Flick, 2007b, p. 139).

He basat la qualitat d'aquesta tesi en els vuit marcadors de qualitat de la investigació qualitativa de Tracy (2010): el tema adient, el rigor, la sinceritat, la credibilitat, la rellevància, la contribució significant, les ètiques, i la coherència.

Marcadors de qualitat de la investigació qualitativa (Tracy, 2010)	
<i>tema</i>	La literacitat crítica per promoure accions de justícia social.
<i>rigor</i>	La triangulació de les dades mostra un rigor acadèmic i científic.
<i>sinceritat</i>	En tot moment és patent una sinceritat total amb els participants, amb la recerca i també amb mi mateix.
<i>credibilitat</i>	La mostra de 194 estudiants de sisè, a cinc escoles, dona credibilitat a la recerca en aquest tema.
<i>rellevància</i>	Necessitat d'aquest tipus de literacitat a les escoles per llegir el món.
<i>contribució</i>	Penso que pot tenir un petit impacte en els estudiants i mestres que hi participen, i pot orientar a altres mestres
<i>ètiques</i>	L'ètica és un element clau al llarg de tota la recerca, a tots els nivells.
<i>coherència</i>	Intento que tot el procés sigui coherent, des de les preguntes de recerca fins a les conclusions

Taula 28. Marcadors de qualitat de la investigació qualitativa (Tracy, 2010)

La qualitat depèn del treball de la persona que fa recerca amb rigor i efectivitat. *“The effective researcher is one who quick to discern whom to talk to*

and what to focus on while collecting the data in the field" (Johnson & Christensen, 2012, p. 237). La presa de decisions és fonamental en el procés de fer recerca i donar un sentit als resultats del treball, tot tenint en compte la subjectivitat que hi ha a la mateixa triangulació.

5.4.1. La triangulació

La triangulació permet assenyalar els punts d'unió que donen certa validesa a la investigació, però també els punts de divergència, de quelcom que s'escapa del que estava projectat. A part de ser una tècnica important per validar els resultats de l'estudi de cas (Stake, 1998) i necessària per la qualitat de la recerca qualitativa (Flick, 2007), s'entén com una estratègia per intentar comprendre, de manera holística i subjectiva, la validació de les dades en un context humà concret. *"This conception shifts the focus on triangulation away from a technological solution for ensuring validity and places the responsibility with the researcher for the construction of plausible explanations about the phenomena being studied"* (Mathison, 1988, p. 17).

No es tracta només de combinar diferents mètodes, sinó, sobretot, de saber interpretar tenint en compte la subjectivitat dels participants i de la persona que investiga. La interpretació de les dades mai és totalment objectiva: *"research bias, contaminating influence so subtle it was beyond the researchers' level of awareness"* (Suter, 2012, p. 32). Hi ha parcialitats.

A la part de diagnosi, la triangulació es dóna dels resultats de l'anàlisi documental, del qüestionari i de les entrevistes grupals. I a l'experimentació de la proposta, es dóna amb els resultats escrits del dossier didàctic, les respostes orals de la classe i del diari de camp.

Potser el principal punt d'unió que es va trobar en les triangulacions, a la diagnosi i a l'experimentació, va ser la ineficàcia d'aplicar estratègies o habilitats de pensament crític per aconseguir que els estudiants esdevinguin persones crítiques. Això va assenyalar la necessitat de la literacitat crítica com una manera d'ensenyar i aprendre amb un esperit crític, més enllà de l'aplicació mecànica i descontextualitzada d'habilitats cognitives.

5.4.2. Ètica de la recerca

En tota investigació s'ha de tenir en compte les consideracions ètiques envers la comunitat científica i les persones participants, com esmenen Cohen et al. (2011). Respecte al primer col·lectiu, he referenciat totes les cites, i he inclòs bona part de les dades als annexos. He de remarcar que la transcripció de les dades no ha tingut cap tipus de censura i que mostro els resultats amb uns criteris ètics i transparents.

Pel que fa a la responsabilitat envers el segon col·lectiu, totes les persones participants han estat informats dels objectius de la recerca i han donat el seu consentiment. *“A key commitment of qualitative research is to see things through the eyes of respondents and participants”* (Gibbs, 2007, p. 7). Així mateix, han gaudit de la llibertat de no respondre a les preguntes, com es pot observar als qüestionaris. Un dels centres va sol·licitar una carta per demanar permís a les famílies (annex 3B). He agraït la seva participació i he procurat ser fidel amb la representació de les persones que tenen altres punts de vista.

Les persones que hi participen han de saber l'origen i la intencionalitat d'aquesta investigació (Gibbs, 2007). Cal remarcar que el compromís de consentiment i la responsabilitat de guardar la deguda confidencialitat, sobre tot el que es pugui conèixer de les persones, és imprescindible al llarg de tota la recerca. Puc constatar que he mantingut l'anonimat d'escoles, mestres i estudiants, i he intentat crear un bon clima de treball des del primer dia: *“ethical issues arising in research with children are compounded by new conflicts of interest when children are treated by researchers as competent actors”* (Freeman & Mathison, 2009, p. 69). He utilitzat un sistema de pseudònims per mantenir l'anonimat en tot moment (annex 3I).

Finalment, cal discutir els aspectes ètics dels mètodes de la recerca (Macleod, 2008). He intentat buscar la meva pròpia subjectivitat al llarg de tot el procés, des de la recol·lecció de dades fins a la redacció de les conclusions sobre els resultats. L'ètica sobre això és *“to enable researchers to be aware of how their subjectivity may be shaping their inquiry and its outcomes”* (Peshkin, 1988, p. 17). Aquesta consciència sobre la subjectivitat és rellevant per buscar la veritat a la interpretació de les dades.

5.5. Síntesi del capítol 5: dialèctica i literacitat crítica

L'important en la Dialèctica no és només interpretar el món, sinó transformar-lo amb l'acció (Crotty, 1998). El coneixement es construeix socialment per mitjà del raonament inductiu sobre la verificació personal de l'experiència. *“Research based on inductive reasoning begins with specific data and then develops general ideas or theories to explain patterns in the data. The research process can be represented as circular”* (Check & Schutt, 2012, p. 42).

He utilitzat la Dialèctica com a metodologia per entendre i analitzar els canvis i les interaccions del món que ens envolta. D'acord amb Ollman (2003), el procés de recerca comença amb un tema rellevant (la literacitat crítica i l'aprenentatge de les ciències socials), busca connexions amb els present (fer un retrat de la situació, en aquest cas, a set escoles de primària), estudia el context (s'estudia la recerca prèvia sobre aquest tema), pensa un futur (es crea una proposta didàctica), i planeja una acció (experimentació d'aquesta proposta, a cinc centres, durant un trimestre).

Això s'integra dins l'ontologia del realisme crític, on la realitat és capturada per una avaluació reflexiva. *“What we understand about the world is determined by what the world is, who we are, and how we conduct our study”* (Ollman, 2003, p. 12). Aquesta perspectiva epistemològica no situa la recerca a un nivell purament cognitiu, sinó a un aspecte social i crític: *“to understand children's experiences thought words, images, and actions in their interactions with others and with us as researchers”* (Freeman & Mathison, 2009, p. vi).

La Dialèctica reestructura el pensament sobre la realitat amb el concepte de poder, perquè, en essència, és una metodologia crítica. *“With dialectics we are made to question what kind of changes are already occurring and what kind of changes are possible. [...] The dialectic is critical because it helps us to become critical of what our role has been up to now”* (Ollman, 2003, p. 20). Em sembla molt necessària durant tot el procés educatiu i de recerca de l'aprenentatge de les ciències socials, perquè consisteix en donar un “empoderament” als infants per mitjà del diàleg sobre un assumpte controvertit i proper als seus interessos, des de diferents perspectives, per establir arguments i anar cap a l'acció participativa, en una literacitat que serveix per canviar un mateix i el món que ens envolta.

D'acord amb Rowan (1981), la Dialèctica ofereix un paradigma crític que reposa en la conscienciació i l'empoderament de les persones que hi participen en la investigació crítica i interpretativa. Hi ha molts tipus de dialèctiques.

Fay (1987) descriu quatre característiques en aquest tipus d'investigació. Primer de tot, hi ha una mirada reflexiva sobre una crisi (o problema) sobre les relacions desiguals de dominació amb el poder. En segon lloc, hi ha un interès en la consciència falsa, perquè la persona oprimida sovint no és pas conscient de la seva situació d'injustícia social. En següent lloc, es necessita la formació d'una consciència crítica per entendre i lluitar contra les desigualtats i els problemes sociopolítics. I, finalment, hi ha un ideal d'emancipació per promoure accions de justícia social.

First, that there be a crisis in a social system; second, that this crisis be at least in part caused by the false consciousness of those experiencing it, third, that this false consciousness be amiable to the process of enlightenment; and fourth, that such enlightenment lead to emancipation in which a groups, empowered by its new-found radically alters its social arrangements and thereby alleviates its suffering. (Fay, 1987, p. 30)

Aquestes característiques de la recerca crítica de Fay (1987) es podrien relacionar amb la meua proposta de literacitat crítica. En primer lloc, la mirada reflexiva sobre un problema demana una disrupció. En segon lloc, la consciència falsa és quelcom que es pot desactivar a partir de múltiples perspectives. En tercer lloc, la consciència crítica és clau per abordar els problemes. Per últim, l'emancipació és l'ideal que mou les propostes d'acció.

En resum, penso que la Dialèctica beneficia tota la recerca crítica educativa, en general, no només perquè permet descriure i interpretar l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó també perquè ajuda a comprendre aquests processos des de diferents punts de vista i des de la subjectivitat de les persones que hi participen.

Part IV

L'anàlisi dels resultats

Capítol 6. Interpretació de les dades de diagnosi

*“Un fet és la realitat. Una opinió és el que tu penses.”
(Estudiant FGT1A)*

A partir de la triangulació de les dades obtingudes es dibuixa un retrat de la situació. *“Qualitative data analysts are guided by an emic focus of representing persons in the setting on their own terms rather than by an etic focus on the researcher’s terms”* (Check & Schutt, 2012, p. 322).

Les dades qualitatives han de ser apropiades i significatives perquè representen *“a source of well-grounded, rich descriptions and explanations of processes in identifiable local contexts”* (Miles & Huberman, 1994, p. 1). La interpretació es fa des de la subjectivitat. *“Research results are never 100% free of bias”* (Suter, 2012, p. 34). És un procés analític i interpretatiu. *“Writing about qualitative data cannot be separated from the analytic process. In fact, it is central to that process”* (Marshall & Rossman, 1999, p. 157).

A la fase de diagnosi, es triangulen els resultats de l'anàlisi documental, dels qüestionaris, i de les entrevistes de grup amb estudiants de sisè:

L'anàlisi documental engloba el currículum, entès com a pràctica discursiva, i el llibre de text com a eina que les mestres utilitzen a classe per ensenyar ciències socials.

El qüestionari *“Tortugues i bosses de plàstic: un problema per solucionar”* (annex 3A) se centra en la interpretació de diferents informacions i textos entorn el greu problema mediambiental de la contaminació de plàstic dels oceans. Els objectius són esbrinar com l'alumnat interpreta els valors ideològics dels discursos, com forma la seva consciència crítica, i, finalment, com pren un posicionament actiu. Està estructurat amb preguntes per distingir els fets i les opinions, avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació, detectar el grau de

veracitat, qüestionar les intencionalitats, parcialitats i múltiples perspectives, interpretar els buits i els silencis, i actuar en base a la reflexió. Aquesta estructura respon a les habilitats cognitives necessàries per interpretar críticament una informació.

Es va passar a set escoles de primària (dos de la ciutat de Barcelona, tres de Rubí, una de Terrassa, i una altra de Castellar del Vallès). Abans, però, es va validar amb un grup de vint-i-cinc estudiants de sisè de primària d'una escola a Cerdanyola del Vallès.

Els percentatges de les dades es corresponen a 286 estudiants. Els resultats són exactes, però, als gràfics, hi ha un arrodoniment per simplificar-ho.

Les entrevistes grupals, de quatre estudiants, es van fer a cinc centres (un total de 20 participants). Tenien una durada d'uns vint minuts. El material utilitzat, a part de la gravadora de veu, és una pàgina de la revista National Geographic (abril, 2010), on es pot observar la denuncia de la contaminació dels oceans: les lletres “*El gran enemigo del océano*” sobre un fons blau intens d'un mar ple de bosses de plàstic en forma de medusa (annex 3J).

A la següent taula hi ha un resum de les mostres a la fase de diagnosi de la recerca, que emmarca el qüestionari i les entrevistes de grup:

Qüestionari de diagnosi	
7 Escoles:	Barcelona I, Barcelona II, Rubí I, Rubí II, Rubí III, Terrassa I, Castellar del Vallès I
Estudiants:	286 estudiants de sisè de primària
Dates:	Juny – Setembre 2015
Entrevistes grupals de diagnosi	
5 Escoles:	Barcelona I, Barcelona II, Rubí I, Rubí II, Terrassa I
Estudiants:	20 estudiants de sisè de primària (4 estudiants per 5 escoles)
Dates:	Setembre– Octubre 2015

Taula 29. Mostra total d'estudiants de la diagnosi

6.1. Anàlisi Documental

Primer de tot, analitzo el currículum oficial (annex 3F), i, en segon lloc, els llibres de text del curs 2015-2016 de les editorials Cruïlla, Barcanova, La Galera i Planeta (annex 3G).

Les escoles Rubí I, Barcelona I i Barcelona II han utilitzat llibres de text de coneixement del medi natural, social i cultural. L'escola Terrassa I no ha fet servir cap llibre de ciències socials en particular perquè treballa per projectes. No obstant, les mestres em van deixar un llibre d'expressió escrita que es relaciona amb el tema de la recerca. Rubí I fa servir Aula Planeta, un llibre de text digital. El mestre, però, no em va facilitar cap document perquè em va dir que no trobava res relacionat amb aquest tema d'investigació.

Escola	Llibre de text	Editorial
Rubí I	Domingo, M.; Fabregues, A. (2015): <i>Coneixement del medi. Ciències socials i ciències naturals.</i>	Barcelona: Cruïlla.
Barcelona I	Trepat, C. et al. (2009): <i>Medi natural, social i cultural.</i>	Barcelona: Barcanova.
Barcelona II	González, N.; Marcé, J.; Prieto, F. (2014): <i>Coneixement del medi.</i>	Barcelona: La Galera.
Terrassa I	López, D.; Sabé, M. (2010): <i>Textgrup. Quadern d'expressió escrita. Vermell.</i>	Barcelona: La Galera.
Rubí II	http://www.aulaplaneta.com/ (llibre digital)	Barcelona: Planeta

Taula 30. Mostra de llibres de text

6.1.1. La literacitat crítica en el currículum d'educació primària

El currículum oficial d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya és el Decret 119/2015, de 23 de juny. Aquest document era nou en el moment en que es va dur a terme l'experimentació de la proposta didàctica. És un currículum competencial, estructurat en àmbits i àrees de coneixement, que pretén comprendre i actuar en el món al llarg de tota la vida, permet desenvolupar una mirada crítica envers la literacitat si el mestre ho interpreta

d'aquesta manera. Els aprenentatges competencials permeten resoldre problemes de la vida quotidiana i es poden utilitzar en contextos diferents.

Barnett (2001) avisa dels límits de les competències quan es prioritza l'assoliment quantificable d'unes certes habilitats en detriment de l'autenticitat de l'acció, de la transformació d'un mateix i del món. Per tant, cal saber interpretar adequadament el currículum per poder dissenyar un ensenyament i aprenentatge de la literacitat crítica.

S'ha de subratllar que el concepte de "literacitat crítica" no apareix al llarg de tot el document. Tampoc no és un terme conegut pels mestres que han d'interpretar i aplicar els continguts d'aquest currículum competencial (annex 3E).

El tractament de la informació i l'organització dels entorns digitals de treball per la resolució de problemes són capacitats que sí assenyala aquest currículum. "El més rellevant de la dimensió no és només adquirir habilitats instrumentals per l'organització dels entorns de treball i la cerca i processament de la informació, sinó també, i sobretot, assolir-ne un ús crític i responsable adreçat a la resolució de qüestions i problemes de la vida quotidiana" (pàg. 133). Es subratlla que les habilitats instrumentals són necessàries però no suficients per la resolució de problemes, en un enfocament competencial del procés d'ensenyament i aprenentatge: "El domini d'aquestes estratègies ha de permetre a l'estudiant la capacitat de gaudi personal en la vida quotidiana, de sorpresa davant de la realitat i el desig de conèixer-la i entendre-la, i ha d'encaminar-lo cap a l'exercici de la llibertat de pensament, pas necessari per la pràctica d'una visió crítica" (pàg. 128). Es descriuen, per tant, habilitats i estratègies del pensament crític, i no pas de literacitat crítica.

La competència comunicativa lingüística i audiovisual, per exemple, es defineix com la "capacitat d'expressar, interpretar i comunicar conceptes, pensaments, fets i opinions" (pàg. 12). Però no indica la necessitat de distingir fets i opinions als textos.

Sí es contempla "l'ús de les fonts d'informació", en format paper i digital (pàg. 23), a totes les etapes de l'educació primària, des del cycle inicial (pàg. 89) fins al superior (pàg. 90). L'alumnat ha d'estar preparat per avaluar la fiabilitat de les diverses diferents fonts d'informació, sobretot a les xarxes

d'Internet. Es considera la “visió crítica” necessària per llegir un món digital i saturat d'informacions.

A l'àrea d'educació en valors socials i cívics, es diu que cal “promoure un pensament independent i autònom que pugui contrastar de manera crítica les opinions dels altres, tant les directes com les transmeses pels mitjans tecnològics i de la informació, per tal d'acceptar-les o descartar-les. Un pensament que ha de ser lògic, raonable, ordenat, clar i creatiu, perquè contribueixi a la comprensió adequada de la realitat i a la formació d'un judici propi” (pàg. 125). La formació del pensament crític queda reflectida al currículum. No s'especifica com l'alumnat ha d'interpretar els buits i silencis de la informació, analitzar la ideologia dels discursos i prendre un posicionament actiu envers els problemes socials.

A les orientacions metodològiques i d'avaluació, a l'etapa de cicle superior, s'afirma: “S'han de promoure activitats que ajudin els estudiants a tenir una mirada crítica vers les imatges corporals difoses pels mitjans de comunicació, identificar els comportaments negatius com ara la violència o el dopatge, que a vegades s'observen en determinats esports, i mostrar-se sensible davant les diferències culturals” (pàg. 123).

Els criteris d'avaluació indiquen: “Interpretació crítica de la realitat que ens presenten els mitjans de comunicació, inclòs el llenguatge publicitari i les xarxes socials” (pàg. 130); i també: “Comprendre i valorar de manera crítica la informació dels mitjans de comunicació i les xarxes socials” (pàg. 131). Es destaca una avaluació crítica de la informació dels mitjans de comunicació com a criteri que cal tenir en compte. Això sembla un element indicatiu de la importància de la literacitat crítica mediàtica.

6.1.2. La literacitat crítica en els llibres de text

No he trobat cap referència al concepte de “literacitat crítica” en els llibres de text de medi natural, social i cultural d'aquestes cinc escoles. Això sembla normal, perquè és un terme que, com acabem de llegir, tampoc apareix al currículum oficial.

No obstant això, els llibres tenen aspectes de literacitat crítica: distingir fets i opinions; avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació; detectar el grau de veracitat; qüestionar les intencionalitats, parcialitats i múltiples perspectives; interpretar els buits i els silencis dels discursos; i, finalment, actuar en base a la reflexió sobre aquesta anàlisi crítica. D'aquesta manera, encara que no es parli pròpiament de "literacitat crítica", podem observar elements de les seves dimensions al llarg dels diferents llibres de text.

6.1.2.1. Distingir els fets i les opinions

El llibre d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) no tracta pas la distinció de fets i opinions. Als llibres de La Galera (Barcelona II) i de Barcanova (Barcelona I) només hi ha activitats de "veritable i fals", o d'encerclar la resposta correcta (annex 3G, pàg. 6).

6.1.2.2. Avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació

Des del meu punt de vista, es perden oportunitats per aprendre a qüestionar la fiabilitat de les fonts d'informació. El de Cruïlla (Rubí I) parla de l'arribada dels humans a la Lluna el 1969, però no fa preguntes entorn la informació mediàtica.

Voldria assenyalar el contrast de dues gràfiques que contrasten les piràmides de la població espanyola el 1960 i el 2008, al llibre Barcanova (Barcelona I). Aquesta activitat didàctica és important per aprendre a llegir de manera crítica, però no hi ha cap referència a l'avaluació de les fonts d'informació (annex 3G, pàg. 4).

Tampoc es qüestiona la fiabilitat de les fonts d'informació, al llibre de La Galera (Barcelona II), a les activitats didàctiques sobre assumptes socials com els serveis públics o la pobresa dels països que viuen del sector primari (annex 3G, pàg. 7).

Finalment, en una activitat didàctica del quadernet d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I), es limita a buscar la font d'informació del text, que pot ser un programa de televisió o un spot publicitari. Però no hi ha una anàlisi sobre la font (annex 3G, pàg. 9).

6.1.2.3. Detectar el grau de veracitat dels textos

No he trobat activitats que ajudin a pensar de manera reflexiva sobre problemes socialment rellevants. Només es tracta de “*desenvolupar de manera harmònica les capacitats cognitives dels estudiants*” (annex 3G, pàg. 1). Aquestes capacitats són “*eines*” com la llengua, la reflexió i el treball cooperatiu. Però no diu res d'acció social, participació o compromís social. Es queda a un nivell cognitiu, per fer inferències de manera individual.

Al llibre de Cruïlla (Rubí I), hi ha una altra fotografia a tot color sobre un home que sembla de l'Índia o Pakistan, en una tenda del carrer, de begudes i fruita. Es pregunta “*A quin país [...] correspon la imatge?*” (annex 3G, pàg. 2) per analitzar el gran impacte de la globalització al món actual. Aquesta pregunta em sembla rellevant, perquè implica una disrupció del que sembla comú, en la perspectiva crítica de la literacitat.

Potser, una de les millors preguntes que planteja el llibre de Barcanova (Barcelona I) és: “*Com convenceries algú que no es cregués que la Terra és esfèrica?*” (annex 3G, pàg. 4). El text explica la vigència de les idees de Ptolomeu durant tretze segles, fins a Copèrnic, Kepler i Galileu. Un enfocament crític de la literacitat aprofitaria aquesta pregunta per fer una petita recerca sobre el problema de les ideologies dominants al llarg de la Història, les assumpcions de la realitat per les cultures, i l'impacte de la revolució copernicana.

El llibre d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) tracta sobre les tipologies textuals. La lectura crítica se centra en l'anàlisi del missatge del text (la cohesió, la coherència), en canvi, la literacitat crítica va més enllà, i analitza també els efectes del discurs (la ideologia, la influència, el context).

6.1.2.4. Qüestionar intencionalitats i parcialitats

La literacitat crítica se centra més en la ideologia, en el conjunt de valors i normes, i el context cultural i social on es crea el contingut del text.

El llibre d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) remarca la importància de les inferències.

El llibre de Cruïlla (Rubí I) demana una discussió sobre les ideologies polítiques que garanteixen millor els drets de les persones a l'apartat

“Interpretem les ideologies del segle XX” (annex 3G, pàg. 2). A més, ajuda a l'alumnat a pensar de manera reflexiva i crítica sobre els estereotips nacionals a través de les *“expressions xenòfobes”* (ídem).

Al llibre de La Galera (Barcelona II) es parla de *“moviments migratoris”* amb la fotografia d'una noia somrient amb un mocador al cap (annex 3G, pàg. 7). Es vol presentar una imatge amable de les migracions, però sense qüestionar els problemes socials.

La literacitat crítica ajuda a analitzar la ideologia que hi ha darrera dels mapes, creats per algú, amb unes intencionalitats, en un context sociopolític. Per exemple, el llibre de Barcanova (Barcelona I), mostra un mapa polític europeu que representa Kosovo com un estat independent, què és una qüestió controvertida perquè alguns països (com Espanya) no han reconegut encara la seva independència (annex 3G, pàg. 5). Seria el mateix en un llibre de text de Madrid?

A més a més, en aquest llibre trobem dibuixos dels reis catòlics i de Cristòfor Colom retratats amb cara *“de dolents”* (annex 3G, pàg. 5). No hi ha mai neutralitat. Hi ha un posicionament ideològic que pretén influir en els estudiants. Els mestres podrien preguntar per què els il·lustradors representen d'aquesta manera els personatges històrics.

D'altra banda, es pregunta: *“Qui va ser realment el descobridor d'Amèrica?”*; i es proposa diferents navegants com Brandan, Eric el Roig o l'emperador de Mali (annex 3G, pàg. 6). Aquesta és una bona pregunta de literacitat crítica, perquè implica la disrupció del que sembla comú i la interpretació des de múltiples perspectives.

També es podria analitzar la fotografia de l'anterior rei espanyol Juan Carlos I al costat d'un grup de dones franquistes, en contrast amb les imatges de les tropes republicanes i els retrats de Companys i Macià, a la mateixa pàgina del capítol *“La lluita per la democràcia”* (annex 3G, pàg. 5). L'alumnat podria analitzar quines intencionalitats tenien els creadors del llibre de text per donar un enfocament concret a la Història. També es podria fer el mateix sobre la visió que dona de la diversitat a la Unió Europea, representada per les fotografies de persones joves, sanes i somrients amb vestits folklòrics d'Holanda, Suïssa o Grècia (ídem). El descobriment d'Amèrica es tracta des dels termes *“conquesta i ocupació”* (ídem).

El quadernet d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) exposa diferents tipologies textuais per ajudar l'alumnat a fer una lectura crítica. Per exemple, proposa analitzar un cartell publicitari de galetes: les paraules “*L'èxit està a les teves mans*” i la imatge d'uns nens feliços que tenen el producte i uns nens tristos que no tenen res (annex 3G, pàg. 8). “*Què et sembla el cal remarcar en la imatge? Com et volen convèncer perquè compres el producte? Què en penses, d'aquesta publicitat?*” (ídem). Penso que aquesta activitat és de literacitat crítica. Es proposa l'anàlisi d'un programa de televisió, un llibre de lectura, un spot publicitari i una pel·lícula (ídem). Es demana una interpretació del text, una anàlisi sobre l'emissor i el receptor, el missatge i els seus efectes, i la producció d'un nou discurs.

6.1.2.5. Interpretar els buits i els silencis

Al llibre de Cruïlla (Rubí I), hi ha una fotografia d'una plaça i es demana trobar les diferències que hi ha entre els edificis moderns i els antics (annex 3G, pàg. 2). No obstant, es perd l'oportunitat d'interpretar els buits i els silencis d'aquesta informació: sobretot que al centre de Barcelona hi ha més cartells de botigues en llengua anglesa que no pas en llengua catalana. Aquest buit d'informació és rellevant, perquè l'alumnat pot fer recerca sobre els problemes socials que es deriven del turisme excessiu a la seva ciutat.

El llibre de text no ajuda a interpretar els buits i els silencis dels discursos dominants. Per exemple, es retrata a Colom com una persona més llesta que els indígenes en una anècdota sobre els eclipsis (annex 3G, pàg. 2). No es representen les veus marginades de civilitzacions precolombines que sí dominaven els cicles solars i lunars.

La Galera (Barcelona II) planteja el tema del descobriment d'Amèrica: “*Penses que eren unes civilitzacions avançades?*”; i la paraula “descobriment” va en cometes (annex 3G, pàg. 7). L'alumnat ha de saber interpretar els buits i silencis que hi ha darrera aquesta pregunta. Què és una civilització avançada? Qui determina quina societat és, o no, avançada? També parla de dones treballadores: “*Comenteu entre tots si considereu just que els sous de les dones acostumin a ser més baixos que els dels homes*” (annex 3G, pàg. 7).

El de Cruïlla (Rubí I) afirma: *“Fa cent anys, Espanya era un país pobre, de base agrària. Actualment, té una economia terciaritzada, on el turisme té molta importància”* (annex 3G, pàg. 2). Aquesta informació es presenta com un fet, però hi ha uns silencis molt evidents que l'alumnat no pot treballar si el mestre no l'ajuda (per exemple, els buits relatius a la pobresa, la desigualtat i el problema del turisme massiu).

No es promou la reflexió sobre els invisibles en els relats dominants. Hi ha una imatge, en aquest llibre, dels líders mundials del G7 al 2014 (annex 3G, pàg. 2). Però no s'analitza la poca presència femenina als governs del món: només hi ha una dona i tots els altres presidents són homes. També hi ha un silenci sobre les víctimes de les guerres, que són els infants, quan descriu les conseqüències dels conflictes armats (annex 3G, pàg. 2). No obstant això, sí es treballen els buits i silencis quan parla del procés de producció d'uns texans (annex 3G, pàg. 2), que critica la desigualtat socioeconòmica de diferents països.

El llibre de Barcanova (Barcelona I) parla dels grups invisibles als relats històrics: *“Creus que el treball infantil està permès avui dia a Europa? Per què?”* (annex 3G, pàg. 6). És una pregunta que ajuda a fer una disrupció i explorar des de múltiples perspectives. No obstant, el mateix llibre de text, més endavant, descriu les bondats dels indians catalans, però calla el problema de l'esclavisme que va proporcionar aquella riquesa (annex 3G, pàg. 6).

El llibre d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) proposa l'anàlisi del cartell publicitari: *“Ens hem de creure tot el que ens diu?”* (annex 3G, pàg. 9). Aquí es troba una indicació sobre la desinformació, els buits i silencis, que pot haver als cartells.

6.1.2.6. Actuar en base a l'anàlisi crítica

Al llibre de text de Cruïlla (Rubí I), es reconeix la importància d'un “espai cooperatiu” per resoldre conflictes: *“Imagineu que en el país on viviu s'ha pujat molt el preu del transport públic. Això afecta els interessos de molts ciutadans, que van a treballar en metro i en autobús. Davant d'aquest descontentament: a.) Que passaria en una democràcia? b.) I en una dictadura?”* (annex 3G, pàg. 1). Aquesta activitat didàctica fomenta el pensament divergent i pot ajudar a

l'alumnat a actuar de manera cooperativa i responsable en base a la reflexió. També tracta el problema de les migracions. Hi ha una fotografia d'una barca plena d'emigrants africans i es proposa fer recerca en grup, preguntar a alguna persona propera que hagi viscut un procés migratori, per descriure el seu testimoni oral. D'altra banda, també es proposa l'assumpte sociopolític dels intercanvis de productes en un món globalitzat, anomenat "*L'intercanvi desigual*" (annex 3G, pàg. 1). Aquest adjectiu indica una ideologia que l'alumnat hauria d'avaluar.

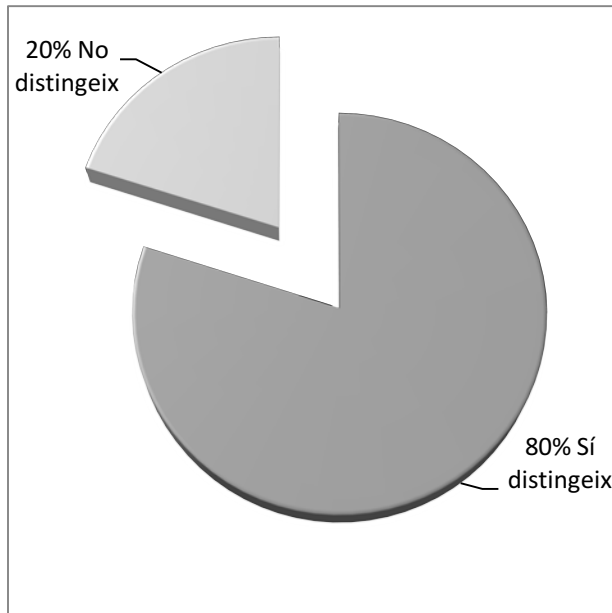
La Galera (Barcelona II) afirma que els quatre reptes del segle XXI són el món global, la desigualtat, les guerres i el medi ambient (annex 3G, pàg. 7). Però el llibre no diu segons qui? Els reptes haurien de portar solucions, però no hi ha propostes de participació.

Un capítol del llibre de Barcanova (Barcelona I) es titula "*Les persones ens relacionem*", i descriu les accions físiques i socials (annex 3G, pàg. 4). Es parla de problemes mediambientals, com són la contaminació i la desforestació, i es proposen activitats per anar "*cap a un model de societat sostenible*" (ídem). No obstant això, no hi ha un model didàctic per aprendre a interpretar el món i anar a l'acció. Al llibre de La Galera (Barcelona II) també hi ha el mateix tema, però no parla res de problemes i conflictes inherents en les relacions humanes, a nivell personal i a nivell social. Només es descriuen hàbits d'estalvi energètic i de crítica al consumisme (annex 3G, pàg. 7).

Les activitats que proposa el quadernet d'expressió escrita de La Galera (Terrassa I) després d'analitzar els textos és dur a terme un debat a classe o crear un anunci publicitari. La creació, per exemple, d'un vídeo, o d'un cartell, sobre un producte fet pels estudiants, en grups cooperatius, podria ser una acció social per la comunitat.

6.2. Anàlisi dels qüestionaris exploratoris i de les entrevistes

6.2.1. Distinció de fets i opinions

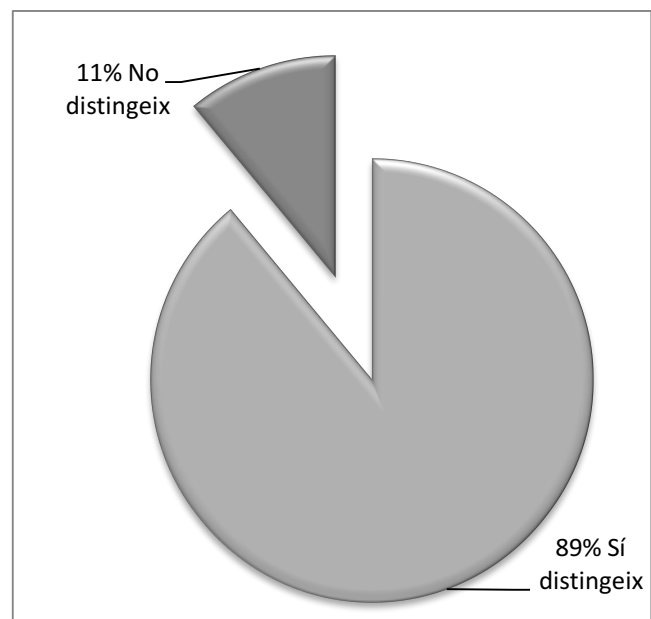


Vaig presentar dues afirmacions en relació a una fotografia d'una tortuga que obre la boca per empassar-se una bossa: “La tortuga busca menjar perquè té gana” i “Penso que la tortuga no es menjarà la bossa de plàstic” (ANNEX 3A, pàg. 2). Els estudiants havien d'escollir quina de les dues afirmacions era una opinió. Els resultats indiquen que el 80.4% va encertar al distingir-la.

Gràfic 2. Distingir el fet i l'opinió

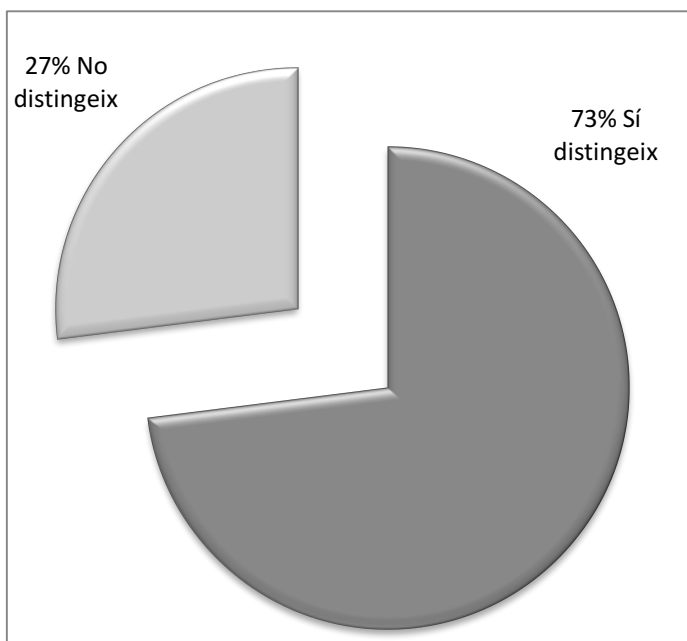
6.2.1.1. Buscar el fet entre les opinions

Presento quatre afirmacions sobre un problema mediambiental: tres són opinions i una és un fet. Cal subratllar que les opinions comencen amb la següent fórmula: “penso que, crec que, em sembla que”. El fet és: “Les tortugues marines poden morir si mengen bosses de plàstic”. El 89.1% va distingir correctament el fet entre quatre afirmacions, de les quals tres són opinions. Un total de 10.8% no va respondre adequadament.



Gràfic 3. Distingir el fet entre les opinions

6.2.1.2. Buscar l'opinió entre els fets



Presento quatre afirmacions: tres fets i la següent opinió: “*Penso que ningú té la culpa si els mars estan contaminats*”. Voldria destacar que torno a utilitzar la fórmula “penso que” per emfatitzar la natura de l’opinió. El 73.4% va distingir una opinió entre quatre afirmacions, de les quals tres són fets. D’altra banda, un 26.5% no ho va fer.

Gràfic 4. Distingir l’opinió entre els fets

La primera conclusió és que els resulta una mica més difícil distingir la opinió entre els fets: més d’una quarta part no la distingeixen. Tres de cada deu estudiants no distingeixen l’opinió entre els fets, en aquest exercici. Sembla una dada prou significativa, si tenim en compte que hi havia la fórmula “penso que” en totes les opinions. D’altra banda, les dades recollides a les cinc entrevistes grupals demostren que la immensa majoria saben prou bé la teoria de diferenciar els fets i les opinions. Reconeixen, que no ho practiquen mai a l’escola, i que, per tant, els costa una miqueta aplicar-ho a situacions de la vida real.

Els hi vaig preguntar si l’oració “*El gran enemigo del océano*” era un fet o una opinió. Les respostes van ser molt interessants. FGB2C va dir que “és un fet que l’oceà està contaminat”, però la frase era una opinió de la revista. FGB1A va respondre que era un fet, “perquè està passant ara mateix”. És quelcom indiscutible i verificable. FGR1C va afirmar que “és un fet perquè la foto és creïble”; però, de seguida, FGR1A li va respondre que la fotografia no era creïble, i que segurament estava feta en una piscina, tot i que el drama de la contaminació és una veritat, per aquest estudiant. La contaminació dels

oceans és un fet indiscutible. L’afirmació “el gran enemic” sembla una opinió de l’autor del text, perquè, diuen, “enemics hi ha molts”. Una opinió seria el que una persona creu, segons FGR2B. No es pot discutir que “la contaminació està destruint el planeta”, com diu FGR2D, i això, per tant, seria un fet.

Identifiquen el fet amb la veritat i la realitat, i l’opinió amb el que un pensa, com veiem a les següents definicions que han fet els nois i les noies durant les entrevistes:

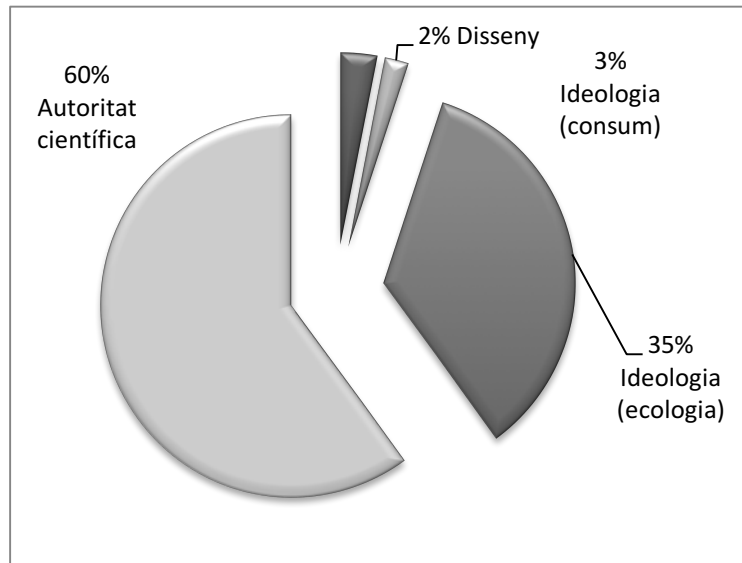
Escola	Estudiant	Definició de fet i d’opinió
Rubí I	FGR1D	“El fet és allò que tu veus. I l’opinió el que tu penses.”
Rubí II	FGR2A	“Un fet és una cosa veritable. Una opinió es una cosa que tu creus.”
Barcelona I	FGB1C	“Un fet és una cosa que és veritat.”
Barcelona II	FGB2C	“Un fet és una cosa que ha passat o que està passant. Una opinió és el que pensa cadascú.”
Terrassa I	FGT1A	“Un fet és la realitat. Una opinió és el que tu penses.”

Taula 31. Definició de fet i d’opinió

Segons aquests resultats, podem observar que tres de cada deu estudiants de sisè de primària presenten certes dificultats en distingir l’opinió entre els fets. En general, saben definir correctament què és un fet i què és opinió, però no tenen l’hàbit de preguntar-se a ells mateixos, davant una informació, una cançó, un relat, etc., si són fets o només són opinions. Els resultats mostren que, d’acord els resultats dels qüestionaris i de les entrevistes grupals, els estudiants de sisè no mostren una actitud crítica davant les afirmacions per pensar si el que llegeixen o escolten són fets o no ho són. Els manca la pràctica. De fet, ells mateixos reconeixen que a l’escola no es treballa suficientment aquesta habilitat cognitiva.

6.2.2. Fiabilitat de les fonts d'informació

En aquest apartat, vaig demanar un qüestionament de la fiabilitat de les fonts (ANNEX 3A, pàg. 3). Quina font d'informació d'Internet sembla molt més fiable, la pàgina web d'una "associació d'amics del plàstic" o la pàgina web oficial d'un institut científic?



Gràfic 5. Fiabilitat de les fonts

L'alumnat havia de respondre una de les quatre opcions: arguments basats en ideologia consumista, arguments basats en l'ecologisme, un disseny fiable, i el recolzament per l'autoritat científica. El 59.4% va marcar que una web és més fiable si es recolza en una autoritat científica. El 34.9% va subratllar que la web més fiable és aquella d'acord amb els arguments de la ideologia ecologista. Això contrasta amb el 3.1% que va dir que la web més fiable és la consumista. (Aquest binomi ecologista-consumista és artificial i discutible.) Per últim, el 2.4% va dir que el disseny és el punt més rellevant per fiar-se d'una web.

D'acord amb Serra (2017), les tres potes d'un text escrit són: autoria, sentit i artefacte. A partir d'aquí, vaig analitzar les dades.

6.2.2.1. Autoria i autoritat

D'acord les dades dels qüestionaris, el 59.4% va afirmar basar-se en l'autoritat científica per fiar-se de les fonts d'informació. A les entrevistes se'n van confiar de la informació de la revista *National Geographic*, per la seva "indiscutible" autoritat científica. Per exemple, FGB1A va subratllar que la fiabilitat de la

informació no depèn tant dels arguments del text, sinó sobretot del recolzament de les “societats mundials del medi ambient que li han donat el OK per la seva publicació”. L'estudiant FGB2B també se'n va refiar perquè “la informació la treuen de persones especialitzades”. L'autoritat és un element que reconeixen.

Alguns nois i noies van pensar que la fiabilitat depèn de la quantitat de persones que la recolzin. Per exemple, FGR2D va afirmar que “és una revista creïble perquè milions de persones la llegeixen a tot el món, i això em dona molta seguretat a l'hora d'anar a comprar-la”. Aquest punt de vista podria ser una mica perillós, si el nostre primer criteri per refiar-nos d'un text és la quantitat, i no la qualitat, de la publicació. La mateixa persona, FGR2D, creu en el paper dels reporters que verifiquen la informació abans de publicar-la. El seu company FGR2B va matisar que “és un documental, un periòdic que diu el que passa”, i va afegir que els científics que treballen per aquesta revista “no es poden equivocar”. Els sembla, per tant, inqüestionable.

D'altra banda, FGR1C va dir que “hi ha coses que no semblen veritat [...] no me'n refio dels anuncis”. És a dir, una revista pot tenir autoritat científica, amb l'excepció dels anuncis comercials que apareixen a algunes planes.

6.2.2.2. Sentit i argumentació

Més d'un terç se'n va refiar de les fonts d'informació pels continguts del text, en aquest cas, un 34.9% va assenyalar arguments de caire ecologista, i un petit 3.1% els arguments consumistes. Això es relaciona amb les respostes de les entrevistes grupals, on els nois i les noies van parlar sobre la fiabilitat de les fonts d'informació. Per exemple, FGB1D va afirmar que aquesta revista publica la veritat “perquè estic d'acord amb el que diu.” És la veritat el que hom creu que és veritat? Aquest punt de vista de la subjectivitat del participant és força interessant. A més, els arguments que dóna un text sembla un element clau per reflexionar sobre la fiabilitat o veracitat de la informació. Per exemple, FGB2 va dir que “és fiable perquè explica les cosses del medi ambient, i tot el que explica és veritat”.

6.2.2.3. Artefacte i disseny

Els resultats dels qüestionaris contrasten amb les dades de les entrevistes, segurament, perquè la pregunta sobre la fiabilitat de la informació escrita estava mal expressada i la resposta semblava massa evident i senzilla. Potser si s'hagués passat un fals documental presentat com a veritable els resultats haguessin sigut molt diferents.

En aquest cas, només un 2.4% dels estudiants va assenyalar el “disseny” com a punt fort en la fiabilitat de les fonts. En canvi, les entrevistes grupals mostren uns resultats molt diferents, perquè els nois i les noies van donar certa importància a la fiabilitat pel disseny. Per exemple, l'estudiant FGR1A va afirmar que la revista *National Geographic* és fiable, sobretot, perquè “les fotos no semblen trucades (sic)”. A més, la seva companya FGR1B va afegir: “Les imatges es veuen bé. No estan trucades. El que està escrit es veu fiable. Jo crec que està bé, que és veritat”.

És interessant veure que quan pregunto al grup si aquesta revista és fiable, la primera resposta sigui sobre la qualitat del disseny fet per professionals. L'estudiant FGB1B va contestar que la revista és fiable “perquè hi ha fotos de periodistes que es preocupen pel món. Ells han estat allà, o sigui, han vist això. I posen el que pensen.” No es qüestiona si la fotografia és manipulada. Es refia del periodista perquè sap que ha de ser una persona compromesa amb el món i que, per tant, mai no mentiria.

Per últim, cal assenyalar que algunes persones van dir, a les entrevistes grupals, que dubtaven de les informacions d'Internet, però que es creien a ulls clucs tot el que diu el paper, com FGT1C: “Jo me'n refio més del paper, perquè a Internet hi ha molts errors”. Sembla, per tant, que l'escola, en termes molt generals, sí ensenya a dubtar dels perills d'Internet, però no de la ideologia del text imprès en paper, en diaris, llibres i revistes.

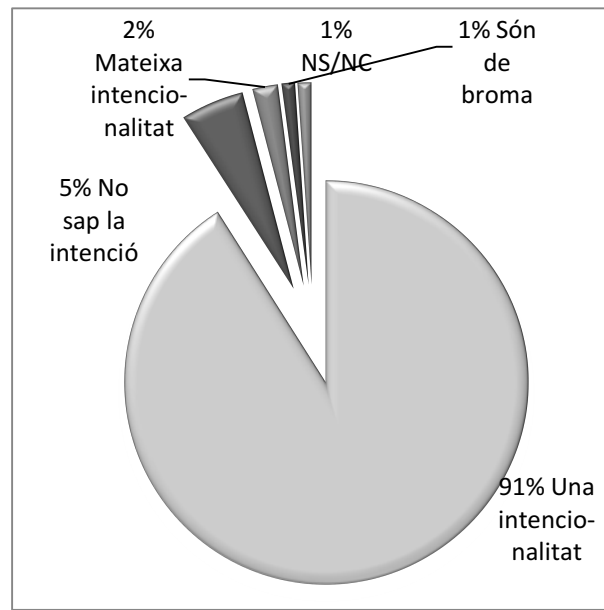
Escola	Estudiant	Arguments sobre la fiabilitat de les fonts d'informació
Rubí I	FGR1B	“El que està escrit es veu fiable. Jo crec que està bé, què és veritat.”
Rubí II	FGR2B	“És un documental, un periòdic que diu el que passa. [...] No es poden equivocar.”
Barcelona I	FGB1	“Quan no em refio d'una notícia de la tele o la ràdio, ho miro a Internet.”
Barcelona II	FGB2	“La informació la treuen de persones especialitzades.”
Terrassa I	FGT1	“Jo me'n refio més del paper, perquè a Internet hi ha molts errors.”

Taula 32. Arguments sobre la fiabilitat de les fonts d'informació

En resum, els nois i les noies van creure a ulls clucs què és important reflexionar sobre la fiabilitat de les fonts d'informació per evitar que ens manipulin o enganyin. “Quan no em refio d'una notícia de la tele o la ràdio, ho miro a Internet”, va dir FGB1C. Sembla, per tant, que comprenen la teoria de la estratègia bàsica de contrastar les diverses fonts d'informació. El problema és com ho fan a la pràctica? Són competents per dubtar de les fonts d'informació al món real.

6.2.3. Anàlisi de la ideologia, intencionalitats i parcialitats

L'activitat del qüestionari per treballar les intencionalitats i la ideologia es basa en la comparació de dues imatges: una representa un mar ple de bosses de plàstic en forma de meduses, i l'altra és un dibuix d'una tortuga feliç que compra al supermercat (annex 3A, p. 4). L'alumnat ha de captar la intencionalitat i ideologia que amaguen les dues imatges, a partir de quatre respostes tancades. L'estudi de la intencionalitat va més enllà de saber llegir a un nivell inferencial. En el questionari i en les entrevistes de grup se subratlla la importància d'aprendre a llegir més enllà de les línies, a un nivell social i crític. Això és interpretar els continguts, analitzar les ideologies i estudiar els contextos.



Gràfic 6. Qüestionar la intencionalitat

Segons els resultats, el 90.5% dels estudiants enquestats va poder captar les intencionalitats de les imatges: del cartell sobre les bosses de plàstic en forma de medusa en el mar (crítica social des de l'escologisme), en contrast amb un dibuix infantil d'una tortuga feliç en el supermercat (propaganda comercial des del consumisme). Sembla que quedava clar que els dos cartells van ser creats per algú amb una ideologia i uns interessos concrets. Un 5.2% va assenyalar opcions equivocades des del punt de vista del raonament lògic (com, per exemple, dir que la primera imatge promou el consumisme de bosses de plàstic). Un 1.7% va pensar que la intencionalitat era la mateixa als dos cartells, i un 1.3%, que era una broma. Aquestes opcions tampoc tenen un sentit lògic. Per últim, un 1% restant no va respondre res. Potser aquesta activitat (annex 3A, p. 4) era massa fàcil.

Els hi vaig preguntar què vol l'autor que pensem davant la imatge. FGR2B va respondre que "això et diu que no hem de tirar bosses al mar perquè

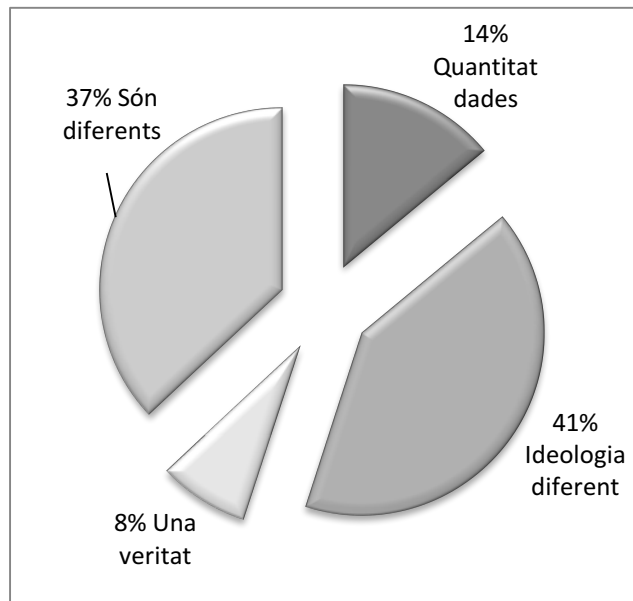
perjudica la vida dels animals marins i també dels humans”. FGB1D va dir que es tracta de no llençar res al mar. FGB2D va dir que la imatge explicita com els animals pateixen la contaminació. FGR1A va afirmar: “Aquesta foto està perquè els humans contaminem molt. Som uns contaminadors (sic) del mar...” Sembla que els costa veure quina visió del món queda representada i com la ideologia impregna els discursos. Tot i que el concepte de “ideologia” és complex, penso que és important saber quina visió del món hi ha representada, i quina és deixada de banda. Per arribar a la disrupció cal preguntar-se a qui beneficia i a qui perjudica el contingut del text. FGR1A va respondre que al visió del món és “la dolenta”. FGR1B va reconèixer que els nens haurien d’aprendre que la contaminació representa un problema. A més, els mitjans de comunicació tenen el poder de convèncer: “al final t’acaben convencent” (FGR1D). D’altra banda, alguns van pensar que aquesta imatge és un passatemp. FGT1C va dir que la intencionalitat era que “ens equivoquem pensant que són meduses en lloc de bosses de plàstic”. FGT1A va relacionar el fet que les bosses de plàstic “són dolentes” perquè contaminen amb la idea de que les meduses “són dolentes” perquè fan mal si et piquen. Finalment, FGB2A va dir que la intencionalitat era veure la imatge amb ulls d’animal, “com la veuen les tortugues”. Ningú no va assenyalar que el propòsit és conscienciar les persones per no contaminar els oceans.

Escola	Estudiant	Intencionalitat amagada i ideologia
Rubí I	FGR1D	“Quan veus la tele comences a dubtar del que pensaves abans, i t’acaben convencent (per repetició).”
Rubí II	FGR2B	“Això et diu que no hem de tirar bosses al mar perquè perjudica la vida dels animals marins i també dels humans.”
Barcelona I	FGB1D	“No hauríem de tirar res al mar, perquè si no, després, els peixos i les tortugues es moren perquè creuen que (les bosses) són meduses.”
Barcelona II	FGB2D	“Perjudica a tots (els animals) que mengen meduses perquè es poden confondre i ofegar.”
Terrassa I	FGT1A	“Ens equivoquem pensant que són meduses en lloc de bosses.”

Taula 33. Intencionalitat amagada i ideologia

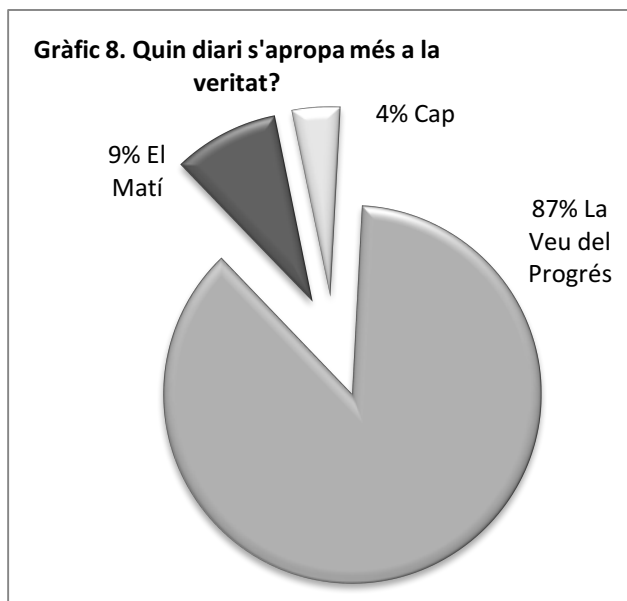
6.2.4. Avaluació de la certesa o veracitat

El qüestionari presenta una comparativa de dues primeres planes d'uns diaris que comparteixen la mateixa fotografia per tractar una notícia. El titular del primer diari afirma: "Una banda juvenil protesta davant un petit establiment del barri". I l'altre: "Un grup de joves ecologistes protesta davant un supermercat que regalava bosses de plàstic". Es pregunta per què mostren un titular diferent de la mateixa notícia.



Gràfic 7. Detectar la certesa o veracitat

El 41.2% va observar que hi ha dues ideologies, dues maneres de pensar, en cada titular. El 36.7% va indicar que simplement són diferents, per qüestió d'estil, per no repetir-se. El 13.9% va assenyalar que dos titulars són diferents. El 8% va afirmar que un diari diu la veritat i l'altre no.



Per últim, els vaig preguntar quin diari s'apropa més a la veritat dels fets. El 86.7% va respondre que el diari *La Veu del progrés* s'apropa més. El 9% va indicar el contrari. Finalment, un 4.1% va creure que cap dels dos diaris s'apropa a la veritat. No obstant, no diuen el per què. El plantejament ha pogut ser erroni, perquè hauria d'haver afegit un espai per justificar-ho. I a les entrevistes grupals no vam

comparar diaris ni revistes, ni vam discutir sobre el concepte de veritat a la premsa escrita. Em va semblar més adient examinar els aspectes ideològics d'una publicació.

6.2.4.1. Assumpcions i ideologia

Hem vist que quatre de cada deu estudiants de sisè assenyalen que hi ha dues ideologies, dues maneres de pensar diferents en cada diari. El 37% va assenyalar les diferències per qüestió d'estil i el 14%, per qüestió de quantitat d'informació. Per tant, la majoria dels nois i noies que va respondre el qüestionari no va indicar "la ideologia" (terme que no coneixen), però tampoc el d'idees diferents, valors o intencions, com a punt clau per entendre la diferència que hi ha entre un diari i un altre.

Les respostes de les entrevistes grupals enlluernen en aquest punt. Tothom va entendre ràpidament la visió ecologista que defensa la famosa revista *National Geographic*. L'alumnat de Barcelona I va reconèixer el marc ideològic present en aquesta publicació. Cal assenyalar que el concepte "ideologia" no s'utilitza a classe perquè és massa abstracte.

El grup de Rubí I no va comprendre la pregunta que els vaig fer sobre la "ideologia amagada", o els valors que hi ha darrera; però finalment es va destacar una visió del món "dolenta, de la gent que contamina". A Barcelona II, van afirmar que la revista és ecologista, en la lluita per protegir el medi ambient. Els altres van dir el mateix.

6.2.4.2. Veritat i mentida

Un 8% dels estudiants va escriure que un diari diu la veritat i que l'altre menteix. Tot i que als qüestionaris no desenvolupen aquesta idea, a les entrevistes grupals sí en parlem.

Els nois i les noies de l'escola Barcelona I van dir que la revista *National Geographic* "diu la veritat" és inqüestionable. A Barcelona II també van defensar la veritat que mostra una autoritat científica com aquesta: "Tot el que

explica és veritat”, com diu FGB2A. No obstant, no mostren un qüestionament sobre el que és publicat en paper.

Penso que cal fomentar una actitud de dubte davant de qualsevol text. Lamentablement, això no es treballa a l'escola, segons aquestes respostes i les meves posteriors observacions recollides al diari de camp (annex 3E), com veurem més endavant.

A Terrassa I, FGT1A va dir que “hi ha coses que són veritat i d'altres coses que no ho són. Jo només em crec el que és veritat a la revista”. Aquesta alumna va mostrar un cert esperit de dubte per llegir críticament la ideologia d'una publicació. Però no va saber respondre com sap que és veritat.

A Rubí I, FGR1D va assegurar que “hi ha coses que no són tan creïbles”, que es necessita dubtar d'algunes coses publicades. FGR1A va contestar que “Si una cosa no és tan important, com el futbol, no és veritat.” Aquest enfocament em resulta perillós si dóna per creïble tota la informació relativa als problemes importants, com ara la contaminació. “Els reporters decideixen si la notícia és veritat o no per publicar-la”, afirma FGR2D del grup focal de Rubí II.

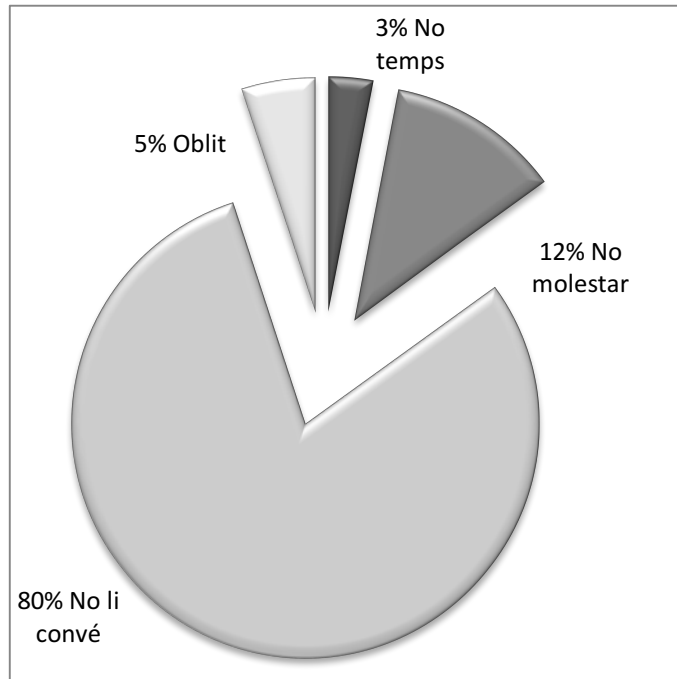
Sembla fonamental ensenyar a pensar què hi ha de veritat als llibres de text de l'escola, a les notícies de la televisió o als rumors que corren per Internet. La reflexió sobre la veracitat del text és imprescindible perquè cal aprendre a determinar el nivell de certesa d'un discurs, i els seus silencis i intencionalitats.

Escola	Estudiant	Avaluació de la certesa
Rubí I	FGR1A	“Si una cosa no és tan important, com el futbol, no és veritat.”
Rubí II	FGR2D	“Els reporters decideixen si la notícia és veritat o no per publicar-la.”
Barcelona I	FGB1D	“Diu la veritat perquè estic d'acord amb el que diu.”
Barcelona II	FGB2A	“Tot el que explica és veritat (perquè són experts).”
Terrassa I	FGT1A	“Hi ha coses que són veritat, i d'altres coses que no ho són. Jo només em crec el que és veritat a la revista.”

Taula 34. Avaluació de la certesa

6.2.5. Interpretació dels buits i silencis

En aquest apartat del qüestionari es presentava una informació d'un senyor encorbatat a la televisió, que defensava la venda de bosses de plàstic. Davant la informació es donava als estudiants quatre opcions: tenia poc temps, no vol molestar, ni li convé o s'ha oblidat. El 80% va assenyalar que a l'autor no li convé donar certa informació rellevant. El 11.8% va dir que no volia molestar. El 4.5% va pensar que s'han oblidat de donar una informació tan important. El 3.4% va dir que potser l'autor tenia poc temps de donar-la.



Gràfic 9. Interpretar els buits i els silencis

6.2.5.1. Buits importants i interessos

Hem vist que la majoria d'estudiants (el 80%) va encertar en dir que aquesta persona no diu una informació relativa als problemes medi ambientals perquè no li convé. A la revista de *National Geographic* no hi trobem buits clamorosos que amaguin informació rellevant. No obstant, a les entrevistes grupals van demostrar que saben que els mitjans de comunicació poden amagar dades importants per uns interessos concrets.

És molt enriquidor recrear el text des d'un altre punt de vista. L'alumnat de Rubí II es va plantejar com seria aquest mateix anunci segons la perspectiva de les petroquímiques i fàbriques de plàstic. "Anunciarien que si t'oblides el carro o el cabàs de casa, pots utilitzar les bosses que et facilita el supermercat", va afirmar FGR2A, "no dirien res de la contaminació del mar perquè volen seguir el negoci." L'estudiant FGB2B va dir que "si deixem de

consumir bosses de plàstic moltes persones perdran el treball". Per tant, són capaços de veure que a les informacions pot haver-hi buits que beneficiïn uns i perjudiquin uns altres. Però sembla que els manca també aquesta pràctica de pensament crític per conrear un esperit autònom i reflexiu.

6.2.5.1. Veus silenciades i marginades

De vegades, els discursos, les informacions, els textos, silencien unes veus per beneficiar unes altres. Tots les entrevistes grupals reconeixen que la pàgina de *National Geographic* sobre "l'enemic de l'oceà" d'alguna manera perjudica "a les fàbriques que contaminen el mar". L'alumnat va comprendre que les empreses petroquímiques no estan pas interessades que es prohibeixin les bosses als supermercats, perquè és el seu negoci.

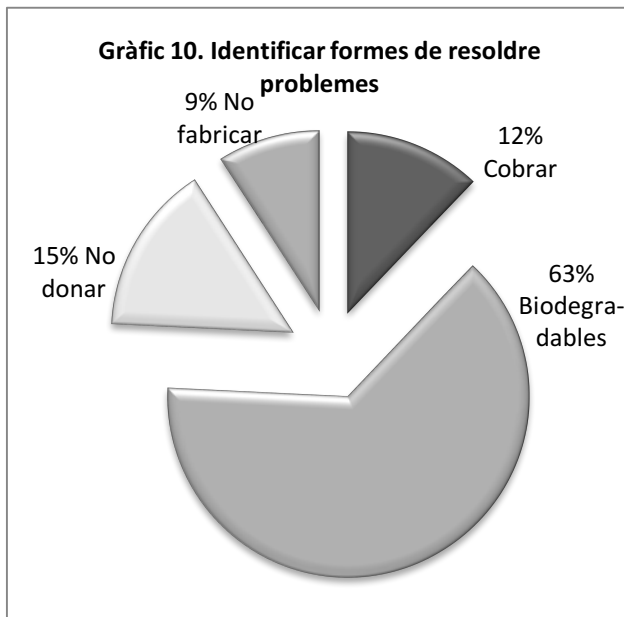
De vegades, es van confondre perquè es pensaven que "les veus que falten" en la imatge d'aquesta revista són d'animals o de la terra, com van dir a Rubí II, Barcelona I i també a Terrassa I. La pregunta estava mal plantejada i no entenien aquesta metàfora. Quan els vaig explicar, sí van poder fer la relació amb els interessos d'aquells que publiquen aquesta notícia.

L'alumnat pot aprendre a veure uns buits i silencis rellevants als discursos i a tots els textos, amb una mirada reflexiva i crítica.

Escola	Estudiant	Buits i silencis
Rubí I	FGR1C	"(Aquesta imatge) perjudica a les fàbriques que contaminen el mar".
Rubí II	FGR2B	"No dirien res de la contaminació del mar perquè volen seguir el negoci."
Barcelona I	FGB1A	"(Aquesta imatge) perjudica a les grans empreses de plàstic."
Barcelona II	FGB2	"(Aquesta imatge) perjudica a totes aquelles empreses de plàstic i consumidors que les utilitzen per comprar."
Terrassa I	FGT1A	"(Aquesta imatge) perjudica a qui fabrica bosses."

Taula 35. Buits i silencis

6.2.6. Acció i reflexió

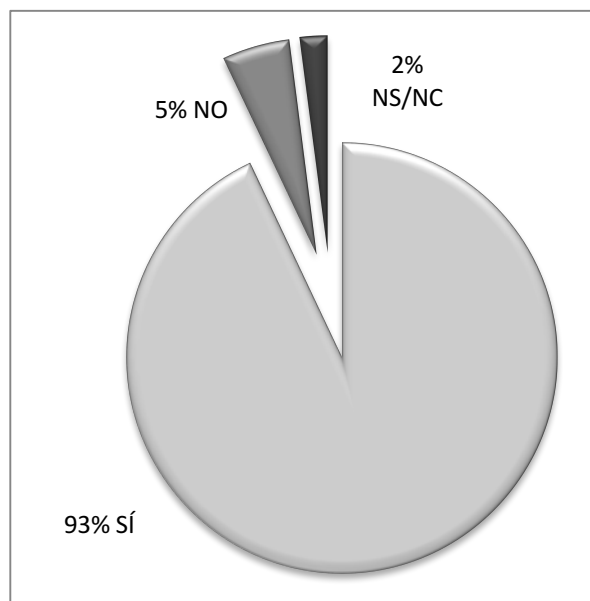


La literacitat no és crítica si no hi ha una reflexió i una actitud oberta cap al compromís social. El que compta no és només si llegeix críticament, sinó com pensa i actua davant els problemes rellevants.

Penso que els resultats són prou significatius. El 63.6% substituirà les bosses de plàstic per biodegradables o de material ecològic.

El 14.6% prohibiria les bosses de plàstic a les tendes i prohibiria llençar-les al mar. El 11.8% cobraria uns cèntims a tendes i supermercats, com es fa ara. El 8.7% prohibiria totalment la fabricació. Per últim, un 1% va assenyalar que no és un tema important. A més, cal assenyalar que a l'activitat "dibuixa el teu missatge", el 100% s'han posicionat amb l'ideologia ecologista.

La darrera pregunta estava mal formulada: "T'ho has passat bé?". El 92.6% va respondre afirmativament. El 5.2% va dir que "no és pas un tema que pugui agradar". El 2% no va contestar-la, potser perquè no es va donar compte. Més d'una vegada, quan un noi o noia em donava el qüestionari acabat, li havia de tornar perquè omplís aquesta darrera pregunta de l'últim full. Això indica que era una pregunta poc visible, poc clara i poc rellevant. El que volia saber era si havia sigut un qüestionari adient a partir d'activitats didàctiques pròpies de la literacitat crítica.



Gràfic 11. T'ho has passat bé?

6.2.6.1. Posicionament actiu davant els discursos

Sis de cada deu estudiants van assenyalar que la millor solució seria repartir bosses biodegradables als supermercats. Això no depèn directament d'ells, sinó dels adults. Es van declarar a favor de l'ecologisme, com podem observar a les respostes del qüestionari, on el 100% va dibuixar un missatge a favor de les tortugues marines i en contra de la alta contaminació dels plàstics. Tothom va manifestar sentiments de tristesa davant la imatge dels mars contaminats. Un 15% es va posicionar de manera més crítica perquè intentaria prohibir les bosses. Un percentatge minúscul (casi un 9%) voldria prohibir totalment la fabricació de qualsevol bossa de plàstic. Cap persona va proposar una idea original per solucionar aquest greu problema del medi ambient. Quan jo els preguntava: "Què faries tu?", moltes vegades la resposta era el silenci. "La gent pensa que no es pot fer res", va assegurar FGR1A després de pensar una estona. FGR2B va contestar: "Jo mig prohibiria les bosses de plàstic." Aquesta paraula "mig" indica una certa por a l'acció. L'alumnat rebutja a les persones que contaminen els mars i, a nivell personal, no agafaria cap bossa de plàstic quan trepitgin un supermercat, d'acord el grup de Terrassa I. FGT1C va dir: "Jo els demanaria, si us plau, que no contaminin perquè es moren els animals."

No sembla freqüent promoure accions socials a classe. Les propostes eren pròpies de persones adultes, com netejar les platges, segons FGR2B, o fer una manifestació, segons FGB2C. Van expressar la necessitat d'actuar de manera crítica: "El que tu fas, compta!", exclama FGB1D. Malgrat tot, arriben a reconèixer, amb FGB2C, que "ens fa por fer una acció a l'escola". Voldria destacar que cap estudiant va proposar una acció social concreta per dur a terme des de l'escola. A més, sembla que, en general, estan poc acostumats a preguntes obertes o activitats de pensament heurístic i creatiu.

Escola	Estudiant	Acció social
Rubí I	FGR1A	"La gent pensa que no es pot fer res."
Rubí II	FGR2B	"Jo mig prohibiria les bosses de plàstic."
Barcelona I	FGB1D	"El que tu fas, compta!"
Barcelonall	FGB2C	"Ens fa por fer una acció a l'escola".
Terrassa I	FGT1C	"Jo els demanaria que no contaminin. Es moren els animals."

Taula 36. Acció social

6.3. Síntesi del capítol 6: Retrat de la situació

La relativa complexitat de la temàtica i la manera en que es presentava la informació, adaptada al nivell de primària, són dos elements a tenir en compte al dibuixar un retrat de la situació. A grans trets, els resultats dels qüestionaris i de les entrevistes grupals indiquen que els estudiants són capaços d'analitzar els discursos sobre un problema per fer propostes d'acció social.

Aquest retrat de la situació denuncia que els nois i les noies no semblen massa acostumats a llegir críticament. Molts estudiants no han après a distingir fets i opinions als textos, i els costa distingir una opinió en un text on la majoria d'afirmacions són fets. Si tenim en compte que la pregunta del qüestionari podia resultar fàcil i evident (perquè totes les opinions començaven amb un "penso que"), el nombre d'estudiants que no saben distingir fets i opinions podria ser molt més elevat. D'acord amb aquestes dades, el 26% va llegir un text fàcil sense distingir fets i opinions.

En segon lloc, sembla que l'escola ensenya poc a avaluar el grau de fiabilitat de les fonts d'informació. Els resultats mostren que la majoria (60%) pensa que una web és fiable si es recolza en una autoritat, com pot ser un institut científic. Penso que aquesta pregunta estava mal plantejada, perquè no qüestionen si un text és creat per algú en un context, que pot influir-nos.

La majoria (un 93%) sap identificar la intencionalitat que hi ha darrera d'una informació. Segons el meu punt de vista, el resultat és poc revelador perquè la pregunta era massa evident i senzilla. Això demostra que la lectura crítica (part essencial de la literacitat) no es pot reduir a un conjunt d'habilitats cognitives, tot i que aquestes són fonamentals.

Sembla que els costa detectar la veracitat que pot haver en una informació mediàtica. La pregunta sobre aquest tema era escriure en un quadre en blanc. He classificat les respostes en aquestes quatre opcions. Es divideixen en aquells que pensen que hi ha una ideologia (38%), que són simplement diferents, per motius estilístics (37%); que és qüestió de volum informatiu (16%), i que un diu la veritat i l'altre no (9%). Com es pot veure, hi ha una forta divisió d'opinions sobre la veracitat dels titulars de premsa. A més a més, calia demanar una justificació a l'elecció del diari que s'apropa més a la veritat.

L'alumnat que va contestar que cap diari s'apropa a la veritat no va tenir l'oportunitat de justificar-ho, perquè el qüestionari no deixava un espai en blanc.

La literacitat crítica posa molt l'accent en les veus silenciades i les veus privilegiades als discursos. En aquest punt, els estudiants havien de pensar perquè el director d'una empresa de plàstic defensava el negoci. Davant els silencis del seu discurs, la majoria va encertar a assenyalar que "no li convenia donar certa informació rellevant" (83%). La resta van interpretar els buits de manera més innocent: "no volia molestar" (10%), "s'ha oblidat de donar-la" (5%), o "tenia poc temps" (1%). Aquest exercici mostra la importància de pensar el què diu i el què no diu un text.

Tothom es posiciona en una ideologia ecologista. El problema és la lucidesa per entendre que els textos tenen una ideologia i que resulta necessari interpretar-los tenint en compte que nosaltres també tenim una visió del món.

Considero que l'acció social que es pot fer des de l'escola no té cap sentit si és una imposició, més o menys encoberta, ideològica i política del mestre. Les propostes d'acció han de sorgir del treball dels estudiants, que llegeixen, investiguen i discuteixen els problemes que, d'alguna manera, els afecten i interessen. En aquest cas, en lloc de proposar unes respostes tancades i un dibuix sobre el tema, penso que hagués sigut millor preguntar, simplement: "La propera vegada que vagis al supermercat, què faràs tu?". L'important és com una persona esdevé crítica i reflexiva en la vida real, més enllà del nivell cognitiu de les activitats didàctiques que es proposen a classe. L'educació en la responsabilitat i en la llibertat es manifesta en la predisposició a l'acció per millorar el món.

I davant la pregunta "T'ho has passat bé?", el 93% va dir que sí. Al diari de camp vaig apuntar una conversa amb uns nois (Terrassa I i Barcelona I) que van dir que era "un tema massa seriós i dramàtic per passar-s'ho bé". La pregunta estava mal plantejada.

Els estudiants van descobrir la imatge de les bosses de plàstic en forma de meduses como un exercici de pensament crític. A primer cop de vista, semblava un truc fotogràfic, un joc de l'ull. Al principi, tractaven de relacionar la imatge amb un de l'editor que intenta enganyar al lector de manera lúdica. No obstant, a partir de la discussió de les preguntes sobre la ideologia, del context,

dels silencis i les veus marginades, han arribat a comprendre que el que estava en joc no era un truc fotogràfic per entretenir, sinó una denúncia social.

En conclusió, considero que l'esperit reflexiu necessari per pensar i actuar sobre aquests tipus de conflictes, a classe d'educació primària, resulta impossible de conrear sense la mirada crítica que dóna llegir llibres o articles, aprendre a pensar per un mateix i a dialogar amb la companyia d'un mestre que és testimoni de la seva relació amb la realitat del món. Per no caure en el parany del dogmatisme o en el posicionament ideològic que pot tenir el mateix mestre, és fonamental tractar el problema des de diferents perspectives, amb una lectura personal i reflexiva, i amb l'aprenentatge dialògic que proposava Freire (1969/2012). Si un noi no llegeix, ni raona amb arguments, ni dialoga amb els altres, mai no serà crític, ni pensarà per ell mateix. Serà incapaç de llegir un món que cal canviar.

Capítol 7. Interpretació de les dades de l'experimentació

“Crec que els llibres de text diuen la veritat per ensenyar el que és veritable als nens”
(ESTUDIANT21-TER1, 1TIA)

Després de crear uns marcs teòric i metodològic, i retratar la situació de diagnosi, vaig dur a terme l'experimentació de la meva proposta didàctica sobre aquest tipus de literacitat a cinc escoles d'educació primària, durant el primer trimestre dels curs acadèmic 2015-2016.

La interpretació de les dades obtingudes de l'experimentació i de les entrevistes amb les mestres es va triangular des de la subjectivitat de les persones que hi participaren. L'anàlisi de documents i d'entrevistes, com en la diagnosi, s'estructura d'acord els objectius de diferenciar fets i opinions, la fiabilitat de les fonts, la veracitat, la ideologia i intencionalitat, els buits i silencis, i la proposta d'acció. Per analitzar les sessions de l'experimentació de la proposta m'he basat en les dimensions de la literacitat crítica: disruptió del que sembla comú, múltiples perspectives, assumptes sociopolítics i acció social.

Les sis sessions d'experimentació de la proposta didàctica van ser de gran interès per part de la comunitat escolar. Per exemple, es va publicar un “tweet” al centre de Barcelona I sobre la nostra feina amb els nois i les noies de sisè (annex 3E, p. 18).

En aquest capítol, s'exploren els resultats de l'experimentació, en una triangulació de les respostes escrites dels dossiers didàctics (annex 4F), de les transcripcions dels àudios (annex 4C), i de les meves pròpies anotacions del diari de camp (annex 3E). Per facilitar l'anàlisi, els resultats dels dossiers estan estructurats en percentatges (annex 4E). Per últim, s'analitzen les dades obtingudes a les entrevistes amb les mestres, que es van dur a terme al finalitzar les sis sessions. Aquests resultats qualitius també s'estructuren a partir de les quatre dimensions de la literacitat crítica.

7.1. Experimentació de la meva proposta didàctica

L'experimentació de la proposta didàctica es va dur a terme a cinc escoles de primària i va durar tres mesos, d'octubre a desembre de 2015. Van participar un total de **194 estudiants de sisè curs**. Per facilitar l'anàlisi, vaig agrupar les mostres per escoles i no per classes, com podem observar a la taula:

Fase d'experimentació (octubre-desembre 2015)		
Escoles de Primària		Alumnat de Sisè curs de Primària
1.	Rubí I (<i>pública, de dues línies</i>)	38 estudiants (de dos grups separats)
2.	Rubí II (<i>concertada, d'una sola línia</i>)	24 estudiants (d'un sol grup)
3.	Barcelona I (<i>pública, de dues línies</i>)	52 estudiants (de dos grups separats)
4.	Barcelona II (<i>pública, de dues línies</i>)	37 estudiants (de dos grups separats)
5.	Terrassa I (<i>pública, de dues línies</i>)	43 estudiants (de dos grups separats)
Total	5 Escoles de Primària	194 estudiants de sisè

Taula 37. Mostra total d'estudiants de l'experimentació

Per seguir un fil conductor a l'experimentació de la proposta, vaig presentar un dossier didàctic (revisat pels mestres) titulat "La guerra no és un joc" (annex 3H). L'experimentació es va estructurar en sis sessions que es corresponien als objectius: distingir els fets i les opinions, avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació, detectar el grau de veracitat dels textos, qüestionar les intencionalitats, parcialitats i múltiples perspectives, interpretar els buits i els silencis, i, finalment, actuar en base a la reflexió sobre els textos.

La literacitat crítica reclama l'estudi d'assumptes controvertits rellevants com, per exemple, el problema dels infants i la guerra. En la primera sessió els vaig presentar l'anàlisi d'una fotografia de quatre nens afgans que s'apunten amb armes de joguina (annex 3H, p. 2). Vam aprofitar per treballar la distinció de fets o opinions. La segona sessió es titulava "Intencionalitats amagades",

perquè pretenia ensenyar a interpretar les intencionalitats que hi ha rere els textos com, per exemple, l'estampat polític d'ideologia diferent de dues samarretes. La tercera sessió tractava el tema de la veracitat de la informació en dos textos contraposats sobre un mateix problema social, les desfilades paramilitars d'infants a Xile i Bolívia sobre la guerra del Pacífic. La següent sessió començava amb el vídeo de Save the Children® que denuncia la invisibilitat dels infants als conflictes armats al món. La cinquena sessió demanava fer propostes d'acció social envers l'anunci d'una arma de joguina. Finalment, la darrera sessió deixava un espai a la reflexió amb una "mirada crítica" envers tot el que hem treballat durant aquestes setmanes.

Aquestes sis sessions es van recolzar en tres eines de recollides de dades. La primera era el dossier didàctic (annex 3H). La segona era l'observació participant amb una gravadora de veu, que ajudava en tot moment a fomentar les intervencions orals i propostes dels mateixos estudiants (annex 4C). I la tercera era el diari de camp (annex 3E). Això va donar unes dades rellevants per la recerca; i es va buidar les respostes escrites (annex 4E) i també les transcripcions de les respostes orals (annex 5).

La proposta didàctica se centra en mostrar una manera d'aprendre a llegir i escriure al voltant dels problemes socials des de quatre dimensions: la disrupció d'allò comú, les múltiples perspectives, els assumptes sociopolítics i l'acció social. No hi ha un ordre preestablert, només unes directrius per poder interpretar el missatge i els seus efectes, i poder actuar en conseqüència. Aquesta proposta descansa no sols en la disposició dels nois i noies per aprendre, sinó també en l'autoritat ben entesa de la presència del mestre que acompanya els estudiants i els ensenya a pensar per ells mateixos.

El coneixement crític és essencial per aprendre a llegir el món des d'aquesta mirada de la literacitat. Com veurem a la primera sessió, l'alumnat fa una disrupció del que sembla normal (aprendre a interpretar la mirada negativa que hi ha sobre els nens afgans amb armes de joguina, pel fet de ser afgans), estructura el coneixement en múltiples perspectives (aprendre a comparar la mateixa situació en contextos diferents, com la imatge hipotètica de nens catalans amb armes de joguina), explora els assumptes sociopolítics (aprendre a ser persona, i a mirar aquells nens sense cap prejudici ideològic), i promou l'acció social (aprendre a conviure i construir un món millor).

7.1.1. Sessió 1: “Un joc de nens?”

En aquesta primera sessió vaig presentar el problema socialment rellevant dels infants i la guerra. És un tema que permet la implicació de l'alumnat en els assumptes socials més propers a la seva realitat i interessos, com bé es mostra al diari de camp (annex 3E, p.4).

Les eines de recollida de dades qualitatives de l'experimentació van resultar molt útils, i l'alumnat es va engrescar des del primer moment. El diari de camp em va servir per triangular les dades i fer una interpretació d'aquesta observació participativa.

La sessió es va estructurar en dues parts ben diferenciades. La primera proposava una anàlisi mediàtica sobre la notícia de la prohibició de les armes de joguina a Afganistan, des de la disrupció d'allò comú (podria semblar “normal” la imatge dels nens afgans com a “violents”), fins a la proposta d'acció (qüestionar si les armes de joguina s'han de prohibir a aquell país, i també al nostre). La segona part se centrava en una habilitat cognitiva essencial per llegir de manera crítica, què és la distinció dels fets i les opinions (que es podria encabir dins la dimensió dels assumptes sociopolítics).

7.1.1.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

La primera sessió comença amb una fotografia “impactant” (AL11-BCN1, Àudio 1BIA) d'un grup de quatre nens afgans que s'apunten amb pistoles de joguina, que il·lustra una notícia sobre la prohibició de les armes de joguina en aquell país asiàtic. Sota la fotografia hi ha un titular que barreja fets i opinions que l'alumnat ha de saber distingir (annex 6A).

Primer de tot, és necessària una lectura crítica de la imatge: “no crec que els pares deixin jugar als nens amb armes de veritat” (AL14-BCN1, Àudio 1BIA), o “un arma de veritat pesaria molt” (AL19-BCN1, Àudio 1BIA). L'exemple d'aquests dos arguments lògics mostra el pensament crític per analitzar la veracitat del que se'ns presenta.

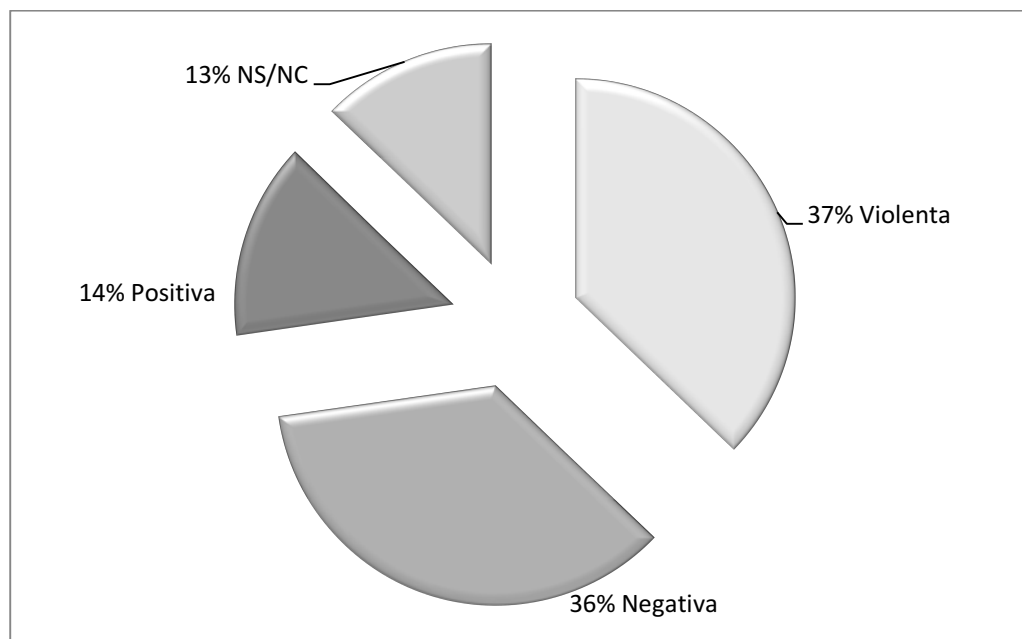
L'alumnat dona molta més fiabilitat als vídeos que no pas a les imatges o les paraules, perquè “pot passar que a l'ordinador retoquin la imatge” (AL9-TER1, Àudio 1TIA) i “la gent creu més en el que surt a la pantalla que el que surt a un paper [...], en les coses que es veuen, que estan en moviment, com si

fos real” (AL5-TER1, Àudio 1TIA). En aquest context, es dóna molta (potser massa) importància a la pantalla de l'ordinador, de la televisió, del telèfon intel·ligent, com a font de veritat del que passa al món. El problema és com es qüestionen la ideologia i les intencionalitats. “Quan surt una cosa als diaris [...] de vegades em pregunto si és veritat o no” (AL16-TER1, Àudio 1TIA).

En general, confessen que les notícies, els programes televisius i les xarxes socials poden manipular, però no pensen que el llibre de text pugui influenciar-los: “Crec que és neutre [...], és per estudiar” (AL8-BCN2, Àudio 1BIIA), o “és neutre perquè ningú està dient que sigui el millor llibre o que el compris” (AL9-BCN2, Àudio 1BIIA). Encara es considera el llibre com neutre, i no es plantegen que ho hagi escrit algú amb una visió del món en concret, amb unes intencionalitats i uns interessos que silencien una part essencial de la informació.

Alguns reconeixen la ideologia implícita al llibre de text: “qui està al mando (sic) de l'educació educarà la gent com vol. Per exemple, si vol que siguin blaus, posarà al llibre coses de blaus” (AL20-TER1, Àudio 1TIA). Però no tothom reconeix que el llibre pot influir el nostre pensament i les nostres accions: “crec que els llibres de text diuen la veritat per ensenyar el que és veritable als nens” (AL21-TER1, Àudio 1TIA). Hi ha estudiants que pensen que els discursos oficials del llibre de text ens poden influenciar, i d'altres que no. El 72.6% creu que el paper és més fiable que els textos d'Internet.

Quina visió dóna aquesta notícia sobre els nens afgans? El 37.1% respon que és violenta: “de grans agafaran armes”. El 35.5% escriu que no està bé (un 7.2% subratllen que són massa petits). El 14.4% contesta que només és un joc. La resta ho deixa en blanc.



Gràfic 12. Quina visió hi ha sobre els nens afgans?

El 37.1% sembla un percentatge prou elevat d'estudiants que mostren l'estereotip de "nens violents" que juguen a la guerra en un llunyà país asiàtic. "Perquè allà hi ha més guerres. Si un nen juga molt perquè li agrada molt, potser de gran es vol convertir en guerrer i matar la gent" (AL1-BCN2, Àudio 1BIIB). El context ho canvia tot. El problema és saber quin coneixement necessitem per avaluar la informació.

El pensament crític dialèctic pot portar a una disrupció per fer una lectura crítica de la ideologia intricada als discursos. El context és important, perquè la gent "no es para a pensar què hi ha darrera [...] perquè quan eren petits hi havia el dictador Franco i no deixava que la gent digués la seva opinió en públic" (AL15-RUB2, Àudio 1RIIC).

En acabar la sessió vaig entrevistar una nena que volia parlar amb mi (annex 3E, p. 6). Penso que aquest fragment és rellevant per entendre que val la pena treballar la primera dimensió de la literacitat crítica, perquè s'indica el problema de concebre com a "normal" el que no és "natural". Sembla que els nens afgans amb armes de joguina donen una visió de violents que no donen els infants occidentals:

JO: Si en lloc d'Afganistan, això ho fan als EUA, on també tenen armes, també seria terrorisme?

ALUMNA: No ho sé... [...]

JO: Per què? Què canvia?

ALUMNA: Que aquí són més pobres i allà són més rics.

JO: I el fet que siguin pobres els fan terroristes?

ALUMNA: No.

JO: Per què dius que aquests nens et recorden a terroristes i els nens americans no et recorden a terroristes?

ALUMNA: Perquè aquí hi ha més terrorisme perquè hi ha més pobresa i hi han més bombes que no, per exemple, als EUA.

JO: I tu penses que a Afganistan hi ha més terrorisme perquè hi ha més bombes i més pobresa?

ALUMNA: Sí.

JO: La pobresa per què la relaciones amb el terrorisme?

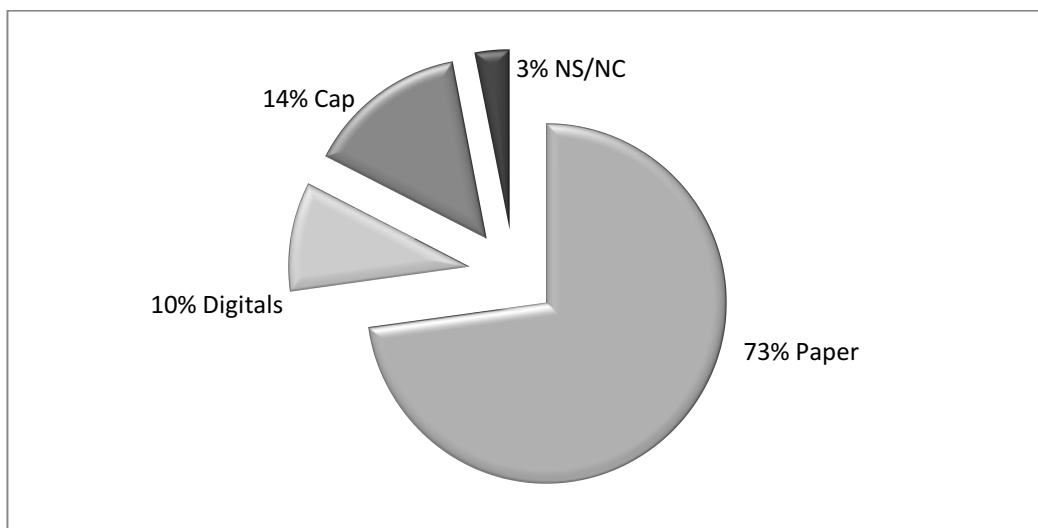
ALUMNA: Perquè les bombes trenquen les cases i fan que la gent sigui pobre. (ALO-TER1, Àudio 1TIB)

7.1.1.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

Les fonts ens aporten informació. Resulta necessari avaluar la fiabilitat de les fonts d'informació per aprendre a estructurar en múltiples perspectives els discursos rellevants al problema central. L'anàlisi d'una font inclou: identificació i descripció de la font, anàlisi de la fiabilitat, interrogació, contrastació i verificació de la informació, i elaboració de conclusions.

Hi ha fonts més fiables que unes altres i, fins i tot, fonts que enganyen i manipulen de manera clarament intencionada. La premsa, per exemple, aporta informació des de la perspectiva (crítica o no) dels periodistes.

Una de les preguntes del dossier era si els diaris de paper són més fiables que els digitals. El 72.6% va dir que el paper resulta més fiable perquè a Internet es pot manipular més fàcilment. El 14.4% va afirmar, d'altra banda, que cap tipus de diari és fiable, ni el clàssic de paper ni tampoc el digital.



Gràfic 13. Quins diaris són més fiables?

Quin grau de veracitat té un text? “Per creure, necessito imatges” (AL11-TER1, Àudio 1TIA). No obstant, una companya li contesta que “per creure, ho he de veure en altres llocs, si no, no tinc la seguretat que això sigui veritat. Si ho veig a la tele (sic) i a diferents diaris, m’ho crec més” (AL12-TER1, Àudio 1TIA). El contrast d’informacions és important per poder arribar a un cert grau de veracitat, per fiar-se, o no, d’un text.

Una de les preguntes relacionades amb la veracitat dels textos i, per tant, de la necessitat de contrastar diferents perspectives era: “Penses que la fotografia és espontània o preparada pel fotògraf amb els nens?” Només el 2.5% va contestar que això no es pot saber. I la majoria, un total de 126 estudiants, va dir que era espontània, molts d’ells perquè creuen que en aquell país és “normal” veure nens amb armes de juguina.

Els nois i les noies saben que l’entorn no és el mateix en una imatge de nens afgans que de nens catalans jugant al mateix joc: “Em sembla estrany que això passi a Afganistan o a Pakistan, però si això passés aquí seria encara molt més estrany” (AL8-RUB2, Àudio 1RIID). Aquesta fotografia no seria igual en un lloc o en un altre, perquè sembla que ens hem acostumat a associar la violència en algunes cultures del món, amb un desconeixement del que passa.

Es demana pensar quina visió del món està representada i quina no. L’alumnat va reconèixer què canviar el context ho canvia tot: no els interessa una imatge de quatre nens del nostre poble en aquesta situació, ni tampoc si

fos de nens dels EUA, perquè “no seria igual d'impactant perquè allà hi ha una guerra i aquí no” (AL10-RUB2, Àudio 1RIID).

JO: Com seria aquesta imatge i la notícia aquí, a Rubí? Imagineu quatre nens de la nostra escola, a Rubí, i els han fet una fotografia i surten al diari d'Internet. Què canviaria?

ESTUDIANT 19: Jo diria que seria una notícia mundial, perquè un lloc no molt conegut seria famós...

JO: Vols dir que donaria molta fama a Rubí?

ESTUDIANT 19: Sí.

JO: I us agradaria aquesta fama?

ESTUDIANT 19: No ens interessa, no.

JO: Enteneu, llavors, que els nens afgans no voldrien aquest tipus de fotos a Internet?

TOTS: (silenci)

JO: Quina mala fama pel seu país... I si fos Amèrica, canviaria?

ESTUDIANT 20: Sí, perquè no és un país en guerra.

JO: No és un país en guerra? Però les armes, la pena de mort...?

ESTUDIANT 21: La cadira elèctrica!

(AL-RUB2, Àudio 1RIIA)

El pensament holístic, en aquesta dimensió, és clau per un posicionament crític davant una informació esbiaixada. Sembla que els nois i les noies no estan acostumats a observar els fets des d'altres perspectives que no siguin les dominants. Crec que això impossibilita la mirada reflexiva de la realitat social.

7.1.1.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

Aquesta dimensió resulta essencial per aprendre a “ser persona”. Penso que l'exploració dels assumptes sociopolítics ens ajuda a dubtar de les informacions. Analitzar les ideologies dels discursos que tenen la força d'influir-nos i adquirir un coneixement significatiu sobre el món que ens envolta, per poder actuar amb una consciència ciutadana crítica.

L'empatia és un aspecte fonamental per explorar assumptes sociopolítics, perquè “a la gent no l'interessa sentir el que diu l'altre [...], com el meu avi quan veu a Rajoy parlant diu –calla, què és mentida– però potser en aquell moment està dient la veritat” (AL17-TER1, Àudio 1TIA). L'alumnat reconeix que la gent llegeix i escolta el que combrega amb les seves idees: “és agradable sentir el que tu penses” (AL18-TER1, Àudio 1TIA). Aquest punt és molt revelador per entendre no només que un text té una ideologia, sinó que nosaltres l'interpretem des de la nostra ideologia.

En aquest fragment es mostra la visió esbiaixada i estereotipada que hi ha, a primer cop de vista, sobre la imatge i la notícia dels nens afgans amb armes de juguina:

JO: Penseu que aquesta fotografia està preparada?

ESTUDIANT 6: No, perquè esta captant una realitat molt cruenta.

JO: Quina visió dóna dels nens afgans aquesta imatge?

ESTUDIANT 7: De pena. Perquè aquests nens haurien de jugar i no agafar armes i matar a la gent.

ESTUDIANT 8: S'hauria de fer alguna cosa contra ells perquè són molt dolents i poden ser encara més perillosos.

(AL-RUB1, Àudio 1RIA)

La informació sobre assumptes sociopolítics, des dels mitjans de comunicació fins al mateix llibre de text escolar, no només pot ser esbiaixada i ideològica, sinó que també barreja fets i opinions.

Els resultats indiquen que només el 52.5% són capaços d'encertar si les quatre afirmacions sobre la notícia dels nens afgans són fets o opinions. Cal subratllar que la meitat de l'alumnat no encerta en aquesta primera aproximació a la lectura d'una notícia controvertida. També indiquen que trobar la opinió en un text on la majoria d'oracions són fets, com pot ser la informació d'un llibre de text o una notícia d'Internet, és molt difícil pels estudiants. Com vam veure a la diagnosi, resulta molt més fàcil trobar el fet en un text ple d'opinions (el 68% encerta) que no pas a l'inrevés.

Aquí presento cinc afirmacions i l'alumnat ha de dir si són fets o opinions. “Els refugiats de guerra són persones que fugen de la guerra del seu país” i “La guerra s'emporta la vida de molts innocents” són fets pel 58.7%. No

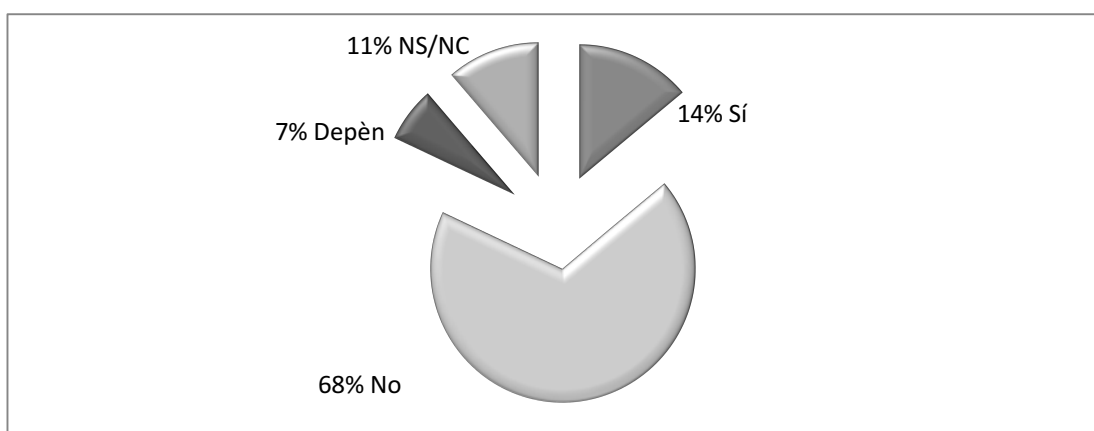
obstant, dir que “La pobresa i la guerra són dos problemes polítics” és un fet per menys estudiants, el 51.5%. D'altra banda, les afirmacions “Els soldats són dolents” i “Els refugiats han de quedar-se al seu país” són opinions pel 73.1 i 73.7%, respectivament.

Quan se'ls demana escriure dos missatges, un a favor i un altre en contra, només el 36% dels estudiants fa algun comentari adient o amb una certa coherència. La resta ho deixa en blanc o s'equivoca i escriu fets com opinions i a l'inrevés. Aquestes dades constaten la dificultat que hi ha en diferenciar fets i opinions, tot i que els nois i les noies consideren que aquesta habilitat és molt important (AL2-BCN1, Àudio 1BIC).

En conclusió, podríem dir que l'alumnat sap la teoria: “un fet és una cosa que passa, i una opinió una cosa que tu penses” (AL3-TER1, Àudio 1TIA), però sembla que no està massa acostumat a aplicar els coneixements a la pràctica.

7.1.1.4. Acció social (pensament creatiu)

Em crida l'atenció que el 68% no està pas d'acord amb que els infants juguin amb armes de joguina, tot i que reconeixen que han jugat a això de petits. Hi ha dos problemes: el primer és que de vegades diuen el que els mestres volen escoltar i, el segon, és que relacionen la violència amb països pobres i llunyans. Per exemple, diuen que els nens afgans “de grans poden comprar armes de veritat” (AL14-TER1, Àudio 1TIA), i que “això és dolent perquè quan siguin grans ja aprendran de la guerra”(AL15-BCN1, Àudio 1BIA).



Gràfic 14. Estas d'acord que els nens juguin amb armes de joguina?

Vam pensar l'acció que farien per prohibir, o no, les armes de joguina. Una resposta era “fer una manifestació a l'ajuntament contra aquelles joguines que disparen pilotetes que fan molt de mal” (AL2-RUB2, Àudio 1RIIB).

L'argument de “la por” com a principal obstacle per l'acció es repeteix als resultats de la diagnosi: “la gent té por dels que manen” (AL19-TER1, Àudio 1TIA) o “tenen por d'expressar-se” (AL24-RUB2, Àudio 1RIIA). Penso que l'alumnat és conscient de que la por impossibilita qualsevol tipus d'acció social.

Voldria assenyalar que molts pensen que els infants de països rics sí poden jugar amb armes de joguina, en canvi, “a Afganistan és dolent perquè tenen guerra, però en canvi aquí no ens ha passat res, no sabem el que és... Jo, per exemple, he jugat amb pistoles de joguina” (AL1-BCN1, Àudio 1BIC). Aquesta postura (“jo puc jugar a això, els nens afgans no”) mostra que no pot haver cap acció social si abans no hi ha una disrupció del que sembla comú, una estructuració per múltiples perspectives i una reflexió sobre els assumptes sociopolítics. En acabar la primera sessió, un nen va confessar: “Ha sigut una mica difícil opinar perquè nosaltres no sabem com ho està passant la gent, el que pateixen, el que han perdut” (AL2-BCN1, Àudio 1BIB).

Sense el coneixement social és impossible fer res. L'alumnat pot conrear un esperit crític que promou la participació i el desig de canviar el món, com podem llegir en aquesta transcripció:

ESTUDIANT 11: És injust que els nens petits tinguin una imatge així del seu país, on han nascut. Perquè potser fa uns anys hi havia arbres i pau. Però a la imatge està tot destrossat per la guerra.

JO: Què faries tu?

ESTUDIANT 11: Doncs no sé.

ESTUDIANT 12: Prohibiria les armes, només per caçar animals. Per matar no.

JO: Com es fa aquí.

ESTUDIANT 13: Prohibiria els videojocs de pistoles perquè fomenten la violència.

JO: Esteu d'acord?

ALGUNS: Sí!!!

ALTRES: No!!!

ESTUDIANT 1: Crec que, per ajudar a aquest país, en lloc de diners, se'ls hauria de donar menjar. No saps en què es gastaran els diners.

(AL-BCN1, Àudio 1BIC)

7.1.2. Sessió 2: “Intencionalitats amagades”

La segona sessió de l'experimentació va començar amb el contrast de dues samarretes: una amb el dibuix estampat d'un fusell amb els colors de la bandera dels EUA sota la paraula “America”; i, l'altra, el símbol d'una pistola tatxada. Els estudiants havien d'inferir les intencionalitats del contingut dels missatges i reflexionar sobre els seus efectes.

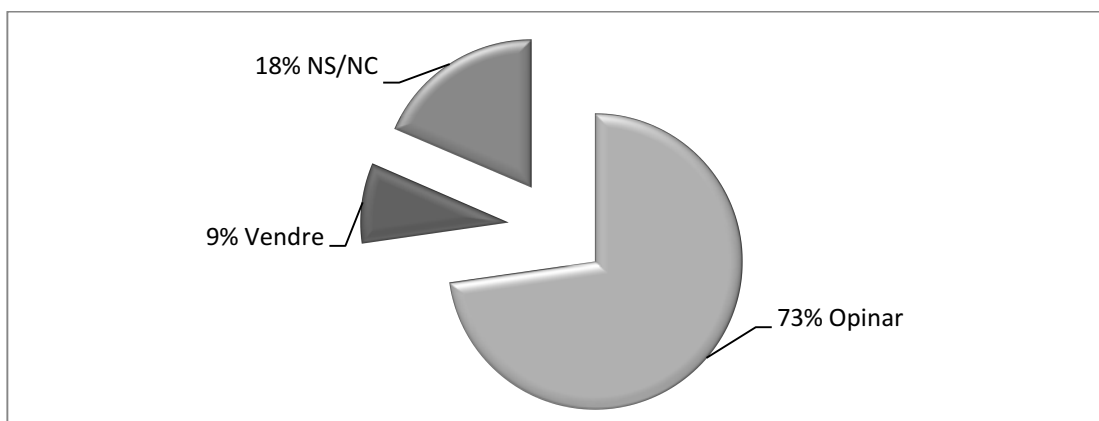
L'anàlisi de la ideologia és el pal de paller de l'activitat didàctica perquè l'estudiant pot entendre com els discursos no són mai neutres i poden influir en les persones. Per això, es va demanar escollir-ne una de les dues i després crear-ne una nova. Al diari de camp vaig escriure que, per casualitat, en tres escoles vaig trobar nois que aquell dia portaven una samarreta amb elements bèl·lics (tancs, armes, espases, etc.), i això va ajudar molt a la resta de la classe a pensar en la ideologia, el contingut i els efectes del missatge dels símbols i textos del comú i quotidià, com pot ser una peça de roba que els nois porten a classe (annex 3E, p. 9). Per què ens posem aquesta samarreta? Això ens posiciona i, d'alguna manera, construeix la nostra identitat? Qui marca els límits del que és políticament correcte? I els de la llibertat d'expressió? El grup de sisè de l'escola de Rubí II es va desviar del tema del militarisme i va discutir més sobre el racisme, per la situació complicada d'un noi que es declarava xenòfob i que va pintar una samarreta contra els marroquins (annex 3E, p. 11). L'escola Barcelona I va discutir sobre el poder dels mitjans de comunicació per manipular els sentiments (annex 3E, p. 12).

L'altra part de la sessió consistia en comparar dos cartells sobre l'assumpte de la legalització de les armes als EUA: un a favor i l'altre en contra. Es demanava distingir els fets i les opinions, dubtar de la fiabilitat de les fonts d'informació, esbrinar les intencionalitats i el coneixement necessari per poder interpretar-los, considerar els buits i els silencis d'ambdós cartells, i, finalment, proposar una acció social concreta davant el cas d'un mestre que porti una samarreta políticament incorrecta. Cal subratllar que aquesta part de la sessió és una mostra que aquest dossier didàctic no és cap qüestionari, perquè la pàgina 10 va ser modificada totalment amb l'ajuda de la mestra de Terrassa I, que va saber adaptar les preguntes a l'alumnat i als objectius didàctics, que era qüestionar les intencionalitats dels cartells publicitaris i els símbols de les

samarretes estampades, per poder actuar en un cas concret (annex 3E, p. 10). Això va beneficiar els seus estudiants i els de les altres escoles, a excepció de Barcelona II, que no va gaudir d'aquesta reescriptura de les preguntes del dossier, perquè es va dur a terme abans que a Terrassa (annex 3E, p. 9).

7.1.2.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

Per què han fet els cartells? Un 8.7% de l'alumnat creu que la intencionalitat és manipular la gent. El 18.5% no sap per què han creat els cartells. I la resta, la immensa majoria (un 72,6%), pensa que és per expressar la seva opinió.



Gràfic 15. Per què han fet aquests cartells?

La contextualització de la informació és important. Davant la pregunta “S’interpretarien de la mateixa manera aquests dos cartells al teu barri?”, la majoria de l'alumnat pensa que no. No és el mateix un cartell a favor del dret a tenir armes a Europa que als EUA (aquesta qüestió va sorgir de la mateixa classe, a l'escola de Terrassa I, com es pot comprovar a l'annex 3E, p. 10).

El context és un element essencial per la disrupció del que sembla comú. Per exemple, la mestra de l'escola Rubí I va explicar l'anècdota de quan ella va comprar una samarreta d'una marca de roba utilitzada per grups d'ideologia feixista. Els seus estudiants li van recriminar la seva indumentària i ella es va adonar del seu error, va demanar perdó a la classe i permís a l'equip directiu per anar a casa a canviar-se de roba (MESTRA-RUB1, Àudio 2RIA). El context sociocultural de l'escola va propiciar que, amb l'ajuda dels altres, la

mestra s'adonés de la ideologia que representava aquella samarreta i decidís anar a casa a canviar-se, per corregir el seu error. Ella va explicar aquesta anècdota per mostrar la importància d'escoltar els altres i de tenir un coneixement crític.

Una nena colombiana de la mateixa escola va dibuixar una samarreta per la pau amb la paraula "Inseguretat", per denunciar el seu país (annex 3E, p. 13). A l'entrevista que li vaig fer durant la segona sessió, ella em va explicar la seva trista experiència a l'escola de Colòmbia (AL-RUB1, Àudio 2RIB). No és el mateix parlar d'inseguretat i violència al context d'una societat que una altra.

D'altra banda, la reflexió sobre els buits d'informació són importants. "Què afegiries a un dels cartells?", es va preguntar. El 26.2% va respondre que això no es podia saber o va deixar la casella en blanc. "No m'importa" va aventurar-se a escriure AL216-BCN2. La gran majoria restant, però, va dir que afegiria paraules, imatges o símbols per la pau com, per exemple, "un nen ferit" segons AL179-BCN1. Em va cridar l'atenció aquesta idea del "nen ferit".

Un noi es va contradir quan va afirmar que les samarretes militaristes fomenten la guerra, però ell té una d'un tanc i no vol la guerra. Aquest noi diu el que el mestre vol sentir? O, simplement, està aprenent a raonar?

ESTUDIANT 6: Crec que la samarreta A podria ser d'un noi que li agrada alguna pel·lícula o joc, o alguna cosa, i per això es posa la samarreta. I la B és que detesta les armes.

JO: No penseu que això que estic fent és una mica exagerat? Si un dia vens amb una samarreta que surt un tanc, tampoc passa res! És un tanc! Esteu d'acord? És una mica exagerat? O no?

ESTUDIANT 7: Jo en tinc una!

JO: Tu tens una samarreta d'un tanc... Ens pots dir com és?

ESTUDIANT 1: És, per aquí, com un uniforme de guerra, i un tanc.

JO: Abans deies que la gent que porta aquest tipus de samarreta vol la guerra. Tu la vols?

ESTUDIANT 1: No!

JO: Llavors t'estàs contradient... Entens? Vols dir alguna cosa més de la teva samarreta? La portes perquè t'agrada, no?

ESTUDIANT 1: Sí, i també perquè me la van regalar al meu aniversari.

JO: I també tindries alguna samarreta com la B?

ESTUDIANT 1: Eh... Bueno, no.

JO: No t'agrada tant.

L'estudiant ha d'interpretar un símbol. El coneixement social és essencial. Perquè el dibuix d'un tanc o d'un fusell a una samarreta representa el que les persones volen que representi. Un ho pot veure com un terrible símbol bèl·lic i l'altre com un simple logotip d'un videojoc. La disrupció ha de portar a l'anàlisi de múltiples interpretacions, mirades i perspectives, com veurem al següent apartat.

7.1.2.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

Per aprendre a llegir el món i les seves representacions cal mirar des de diferents perspectives. El debat i el contrast de dos, o més, punts de vista, és un element fonamental.

L'alumnat va crear les seves samarretes a favor o en contra, del dret a tenir armes. Aquesta activitat hagués estat potser més interessant en un país on existeix aquest dret, com els EUA. Però, en aquest cas, els estudiants van debatre a favor de dissenyar samarretes bèl·liques (*"agraden molt als nens, i així tindrem beneficis econòmics"*, AL2-AUDIO BIIE) o pacifistes (*"l'objectiu no és guanyar diners, sinó fer entendre que les armes no són bones"* AL3-AUDIO BIIE). Els estudiants i les mestres es van mostrar interessats en analitzar les múltiples perspectives de problemes socials propers (annex 3E, p. 13).

Al següent diàleg amb un estudiant de l'escola de Rubí l podem observar la importància de saber contrastar múltiples perspectives dels problemes socials rellevants. Aquest noi mostra uns certs prejudicis (*"una persona dels EUA segur que es posaria la A"*), com si tots els nord-americans pensessin d'una manera determinada. Per això, li demano que canviï el context i miri el problema des d'una altra perspectiva. Penso que ell se n'adona que resulta bastant difícil mirar els complexos assumptes sociopolítics des d'un altre punt de vista diferent i que no podem caure en el parany dels estereotips.

JO: Tu, quins dels dos models et posaries (samarreta A o samarreta B)?

ESTUDIANT 1: Depèn on estigues, de la gent. No em posaria cap dels dos perquè simbolitzen coses que jo no sóc. Però una persona dels EUA segur que es posaria la A, perquè es sent més així que una persona que es posaria la B, una persona pacifista, que no vol les armes, la guerra, la violència. I les intencionalitats són que la samarreta A justifica que tenir armes és bo, i la B el contrari.

JO: Esteu d'acord amb ell? Aixequen la mà qui es posaria per anar la samarreta A?

(0 mans aixecades)

JO: Bé, ningú. I qui es posaria la samarreta B?

(moltíssimes mans aixecades)

JO: Gairebé tothom, sinó tothom. Bé, baixem les mans. Ara imaginem. Tornem a fer la pregunta, perquè sempre hem d'agafar múltiples perspectives, és a dir, moltes mirades de les coses. Què passaria si posés Catalunya en lloc d'Amèrica, i una senyera en lloc de la bandera dels EUA?

ESTUDIANT 1: Una senyera o una estelada, perquè jo sóc una mica independentista. Si poses "Visca Catalunya" i una estelada, qualsevol que penses que Catalunya és el millor se la posaria. I les intencionalitats són diferents, pel qui desitja la independència de Catalunya...

JO: I l'arma, què pintaria?

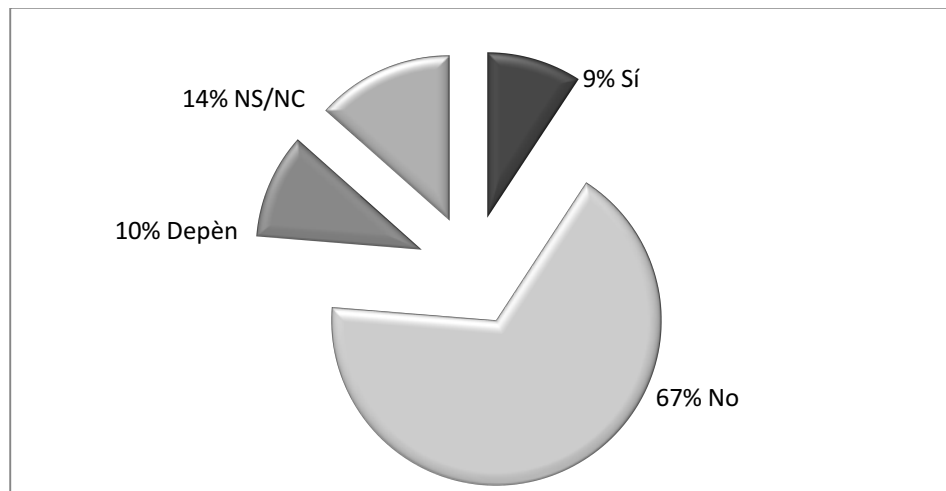
ESTUDIANT 1: No pintaria res, perquè a Catalunya no hi ha cap intenció d'armes.

(AL1-RUB1, Àudio 2RIC)

Els símbols que portem van configurant les nostres identitats. Per exemple, es reconeix que portar, o no, una samarreta contra les retallades a l'escola és tot un acte polític: "Hi ha gent que es beneficia que no la portem. Pels polítics és important que ningú la porti" (AL1-BCN1, Àudio 2BIC).

És fiable la informació que dona un cartell publicitari? El 67% diu que no i un 9.2% que sí. El 10.3% contesta que "això depèn". L'alumnat es mostra conscient de la manipulació que hi ha a la publicitat, fins i tot al terreny de la política: "Això que els textos ens poden manipular és cert. Hem de tenir compte amb ells. Els partits polítics s'aprofiten d'això per guanyar vots i fer-se amb el poder" (AL1-RUB1, Àudio 2RIC). El coneixement és molt important per saber

diferenciar les intencionalitats amagades, els fets i les opinions, i la fiabilitat de la font que ens dóna la informació sobre això.



Gràfic 16. És fiable la informació del cartell publicitari?

L'alumnat sap que "la televisió és el que més influeix", perquè "tothom hi vol sortir, ser famós, i guanyar diners" (AL22-RUB2, Àudio 2RIIA). No se'n refien de la publicitat? "Fan anuncis d'un xampú que no et deixa com la model de TV, només ho fan per guanyar diners" (AL2-TER1, Àudio 2TIB). Sembla que els nois i les noies han après la idea de que els mitjans de comunicació i sobretot Internet, tenen el poder de manipular la gent. No pensen el mateix del llibre de text, com una font inqüestionable de veritat absoluta.

També voldria assenyalar que "un cartell de paper és més fiable que un d'Internet", segons AL225, BCN2 i, d'altra banda, que "cadascú es fia més dels cartells segons les seves opinions, a qui li agraden les armes es fia més del primer i a qui no, del segon" (AL217, BCN2). En primer lloc, el paper, com a suport dels textos, encara gaudeix d'un cert prestigi a l'escola (llibres de text, exàmens, informes...), mentre que els textos d'Internet són molt més qüestionats (tothom pot accedir a les xarxes, hi ha mentides, no és tan fiable...). En segon lloc, s'entén que la fiabilitat i la veracitat dels discursos pot dependre de la similitud ideològica entre el text i la persona que el mira, i això resulta problemàtic.

7.1.2.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

L'experimentació de la proposta didàctica, en aquesta sessió, es va centrar sobre els símbols bèl·lics als estampats de samarretes i cartells. Un noi va opinar que “si a algú li agraden les armes, doncs que porti armes (dibuixades en una samarreta)” (AL6-RUB2, Àudio 2RIIA). Quin problema hi ha en l'estampat d'un tanc? I en jugar amb armes de joguina? A l'escola Barcelona II vaig preguntar un noi que portava, precisament, una samarreta d'un tanc:

JO: Per què portes aquesta samarreta?

ESTUDIANT 1: Perquè és la primera que he vist a l'armari.

JO: T'agrada?

ESTUDIANT 1: Sí, m'agrada.

JO: Estàs a favor de que hi hagi armes?

ESTUDIANT 1: Sí.

JO: Per què?

(silenci)

JO: No ho saps. Simplement t'agrada. D'acord.

(AL-BCN2, Àudio 2BIID)

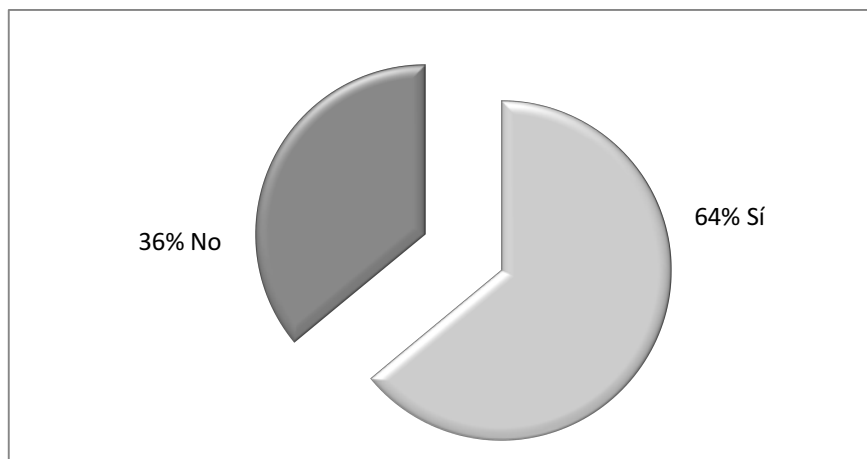
Aquest fragment em sembla rellevant perquè ell confessa que està a favor de que hi hagi armes, però no sap (o no vol) raonar amb arguments la seva postura. “Les samarretes que no ofenen està bé. Una pistola ‘tatxada’ no ofèn a ningú. Però una samarreta racista ofèn molt” (AL2-TER1, Àudio 2TIC). Sense el coneixement social no es pot analitzar de manera reflexiva un discurs sobre el dret a tenir armes o sobre la ideologia xenòfoba.

La clau d'aquesta sessió ha estat la incidència en la dimensió dels assumptes sociopolítics. A l'escola de Rubí II, per exemple, un estudiant va escriure al dossier consignes racistes de manera gratuïta. Ell va dir: “Hi ha gent de color d'altres països que no ens agrada. A Rubí no fan bé. Fan el mal. Són

dolents” (AL10-RUB2, Àudio 2RIIA). El més trist és que cap company, ni la mestra, el va replicar. Semblava que tothom estigués d’acord amb aquesta opinió xenòfoba i vam parlar sobre el problema del racisme com a principal assumpte sociopolític. Un noi va confessar que es posaria la samarreta A amb un “no als musulmans” (AL114, RUB2; annex 6C). Així es va tractar el problema del racisme, en el context social d’un barri obrer de Rubí amb molta immigració marroquina. Vaig haver de tornar a reflexionar per què faig aquesta recerca crítica i interpretativa sobre la literacitat.

En acabar la sessió vaig entrevistar uns estudiants, que van afirmar de manera directa i ben convençuts: “Crec que la millor raça és la dels blancs (...) perquè vam descobrir Amèrica i vam arribar a la Lluna” (AL1-RUB2, Àudio 2RIIA). Pensar el concepte de “raça” des de la disrupció i les múltiples perspectives que hi ha en la lectura dels dos grans fets històrics que ells esmenten (el descobriment d’Amèrica, al 1492, i l’arribada de l’ésser humà a la Lluna, al 1969), ajuda a deconstruir el discurs (racista, en aquest cas) i construir el coneixement necessari en l’aprenentatge de les ciències socials.

Un pas important en aquest procés és aprendre a distingir si les afirmacions són fets o només opinions. Es va demanar analitzar uns cartells sociopolítics com a fets o opinions. El 64% va considerar que “La declaració de Drets protegeix el dret a tenir i portar armes” és un fet i que “És una de les llibertats americanes més sagrades” és una opinió. (La tercera frase: “OK, National Rifle Association, ara mira des de la nostra perspectiva” em va semblar massa confosa i no la he tingut en compte.)



Gràfic 17. Diferència fets i opinions dels cartells

Un dels obstacles de la lectura crítica és la separació dels sentiments i la raó. L'alumnat creu que la publicitat, moltes vegades, juga amb les sensibilitats amb fins comercials, “perquè volen que comprem el producte” (AL1-BCN1, Àudio 2BIB). Això, segons els mateixos estudiants, és força polèmic, perquè ens poden manipular: “No està gens bé manipular els sentiments de la gent per guanyar diners. Fer-nos plorar per comprar una loteria no està bé” (AL15-BCN1, Àudio 2BIC). També resulta perillós: “Si jugues amb els sentiments de la gent, jugues amb foc” (AL1-BCN1, Àudio 2BIC).

Què és necessari perquè no manipulin els nostres sentiments? “Cal raonar al veure un anunci. Cal pensar més en els interessos. Perquè hi ha idees que poden fer molt de mal” (AL17-BCN1, Àudio 2BIC). Cal subratllar aquest posicionament crític davant la manipulació mediàtica. Saben que jugar amb els sentiments suposa un problema en una societat acrítica, incapaç de pensar per ella mateixa: “Jo crec que està malament (manipular els sentiments), perquè la gent pensa que els anuncis són veritat i es gastarà diners, i al final no tindran diners per res” (AL2-RUB1, Àudio 2RIC).

En el cas de les samarretes que mostren una ideologia, l'alumnat reconeix que “defineix la teva personalitat i la teva opinió” (AL1-BCN1, Àudio 2BIB). La identitat es construeix a la pràctica perquè el fet de llegir i crear textos amb una ideologia concreta pot implicar un posicionament davant els discursos.

Penso que el problema de rerefons és que l'alumnat no estudia problemes socials, culturals, econòmics i polítics, rellevants als seus interessos, des de diferents perspectives, per trencar el que està establert com a normal i poder arribar a una acció social participativa. L'alumnat afirma, en diverses ocasions, que l'estudi del medi social és “neutre” i que, per tant, mai s'analitzen qüestions socialment vives (AL1-RUB1, Àudio 2BID).

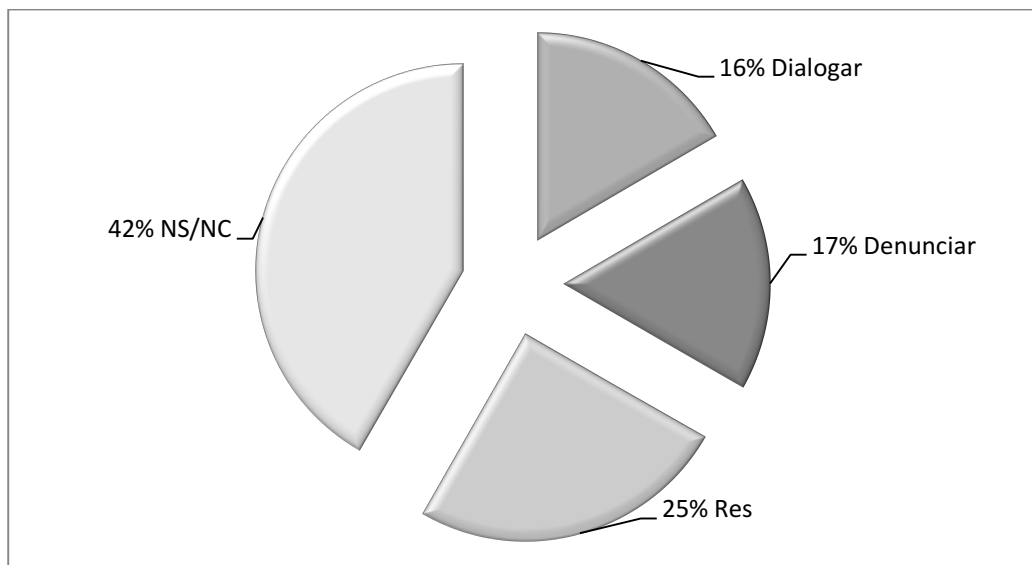
7.1.2.4. Acció social (pensament creatiu)

A l'experimentació es van proposar dues accions socials relacionades amb les samarretes i els cartells sociopolítics sobre el dret a tenir armes. La primera acció es basava decidir quina de les dues es posarien i crear una de nova

(annex 6B). I la segona se centrava en pensar què farien si un mestre arribés a l'escola vestit amb un estampat d'ideologia clarament racista.

El 83.5% va escriure que es posarien la samarreta B (contrària a les armes) i la resta es posaria l'altra (a favor de les armes) perquè, simplement, els agrada més el disseny del dibuix del fusell amb la bandera dels EUA.

“Què faries si un mestre arriba a l'escola amb una samarreta racista?” és una pregunta que va sorgir fora del dossier i és essencial per estudiar l'acció que farien els estudiants, després d'haver analitzat i contrastat diferents discursos a favor i en contra de les samarretes amb estampat ideològic. No tinc les dades de totes les escoles perquè aquesta pregunta només va sortir a tres centres, però els resultats són molt significatius: el 51.9% de l'alumnat de Barcelona 1, el 39.4% de Rubí 1, i només el 16.6% de Rubí 2, dialogaria amb el mestre sobre aquest tema que els preocupa. Posem d'exemple aquesta última escola, al gràfic:



Gràfic 18. Què faries si un mestre arriba a l'escola amb una samarreta racista?

Em sembla molt important assenyalar la relació que hi ha, en aquest cas, entre els arguments racistes i el poc diàleg amb l'autoritat (dialogar amb el mestre sobre una injustícia social). Aquells que han mostrat alguns trets de xenofòbia (“no als musulmans i als negres”) són els mateixos que accepten l'autoritat sense cap mena de qüestionament (només el 16.6% parlaria amb el mestre davant un tema polèmic de racisme).

En aquest fragment podem observar que l'alumnat no sembla massa acostumat a proposar accions socials davant una injustícia. Pensem en la situació d'un mestre (què és una autoritat per ells) que porta una samarreta amb un estampat d'ideologia racista, com una oportunitat per proposar accions concretes de lluita contra les relacions de poder i dominació que es donen a la classe:

JO: Què passaria si arriba un mestre amb una samarreta ofensiva i racista? Que digui "fora aquesta ètnia del barri de Poblenou". Què faríeu si un mestre arriba amb aquesta samarreta a l'escola?

ALUMNA 9: Li preguntaria si és racista.

JO: Parlaries amb ell?

ALUMNA 9: Sí.

JO: I faries alguna cosa més?

ALUMNA 9: No sé.

JO: Parlaries amb el director, o amb la teva tutora?

ALUMNA 9: Suposo que sí.

JO: Això xoca molt. Per tant, on és el límit de la llibertat d'expressió? Si jo aparec aquí amb una samarreta amb un tanc potser no us agrada, però si porto una samarreta amb unes lletres que diuen "Fora aquesta ètnia, aquest color de pell, del barri de Poblenou" potser faríem alguna cosa, veritat?

TOTS: Sí.

JO: Qui pot explicar on és la línia per dir que ens sembla malament una samarreta, d'un tanc...?

ESTUDIANT 10: Hi ha samarretes que són de jocs de matar, i se l'han comprat per posar-se-la.

JO: I si porta una samarreta racista, què passa?

ESTUDIANT 10: Que és racista.

JO: I li diries alguna cosa?

ESTUDIANT 10: Sí, li diria per què la porta.

(AL-BCN1, Àudio 2BIA)

La llibertat d'expressió es reconeix perquè "tothom té el dret a dir el que vulgui, però sense ofendre ningú" (AL10-BCN1, Àudio 2BIC; AL1-RUB2, Àudio

2BIIB). Pels alumnes, els límits són la moral (no ofendre ningú). Aquest tema em sembla de gran importància per argumentar i debatre sobre assumptes controvertits. El problema és definir les fronteres de la moral.

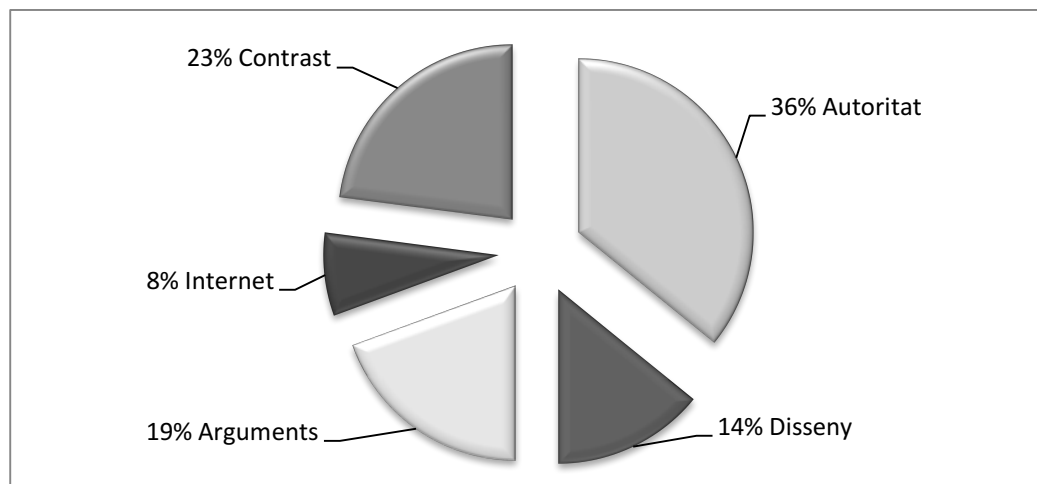
Davant el domini de l'autoritat, l'alumnat reconeix que la societat no fa res "perquè hi ha por" (AL9-BCN1, Àudio 2BIC). L'argument de la por es repeteix a totes les sessions, quan treballem aquesta dimensió essencial de la literacitat crítica. L'acció social responsable no és possible per "la por" del mateix alumnat en lluitar contra les injustícies. Per això és tan important quan l'alumnat reconeix que parlaria amb el mestre (autoritat), sense por a dialogar sobre un assumpte de justícia social: "Jo parlaria amb ell (el mestre) per dir que el racisme no està bé" (AL1-TER1, Àudio 2TIC).

En canvi, no tot l'alumnat reconeix que parlaria amb el mestre per criticar una injustícia social. "Però si tu fossis negre, no estaríem dient res, per por" (AL1-RUB2, Àudio 2BIIB). Aquesta intervenció d'un noi que mostra una ideologia racista preocupant indica que l'alumnat sap repetir el discurs del que és políticament correcte quan toca, però això no significa res. Un estudiant pot fer una anàlisi crítica sobre una cançó des del tema del racisme, dir el que el mestre vol sentir, però després pensar una altra cosa. Per això em resulta tan necessària la formació del pensament creatiu com la responsabilitat envers l'acció social. Sense aquesta dimensió no podem arribar a la perspectiva crítica de la literacitat. La solució és "pensar abans d'actuar" i "parlar amb la gent perquè raonés més i s'assabenti del que està passant" (AL1-BCN1, Àudio 2BID).

La reflexió personal i el diàleg amb els altres són dos punts fonamentals per poder arribar a superar aquesta por i anar cap a una acció social responsable envers les injustícies representades en els discursos dominants (com pot ser el racisme que mostra una samarreta estampada o un cartell publicitari que ens vol manipular).

7.1.3. Sessió 3: “Veracitat”

Què fa que una font d'informació sigui creïble? Aquesta pregunta obria la classe i demanava l'alumnat raonar sobre la fiabilitat de les fonts i la veracitat dels missatges. Havien d'ordenar per ordre numèric de més a menys important aquestes característiques que donen veracitat a una informació: un disseny professional i atractiu; una autoritat, o grup d'experts en la matèria; uns arguments sòlids, que combreguin amb les meves idees; una presència a Internet; un contrast amb altres mitjans de comunicació. Per simplificar, vaig recollir la primera característica que escrivia cadascú. Els percentatges es basen en 170 respostes (i no es corresponen als 194 estudiants).



Gràfic 19. Què fa que una font d'informació sigui creïble?

Els resultats indiquen que el que més valoren els nois i les noies per creure una font d'informació és l'autoritat que dóna un grup d'experts, amb un 35.8%. A més, el fet de contrastar diferents fonts és un altre element rellevant, amb un 22.9%. També es dóna importància a valorar els arguments sòlids, per no caure en el parany de les fal·làcies lògiques, amb un 19.4%. El disseny professional i atractiu que presenta una informació és un element que té en compte el 14.1%. Finalment, un 7.6% des nois i les noies va dir que la presència a Internet és clau per donar fiabilitat a una font d'informació.

A més, vam contrastar diferents planisferis del món i dues notícies sobre les desfilades paramilitars infantils que es fan per commemorar la Guerra del

Pacífic. Al diari de camp queda palesa la rellevància del tema, sobretot a Barcelona II, on un nen de Xile i una nena de Bolívia van presentar el problema des de la seva mirada (annex 3E, p. 15).

7.1.3.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

La sessió va començar amb una activitat didàctica que no estava en el dossier, però em servia per ajudar a entrar en la dimensió de la disrupció del que sembla comú. Es tractava de presentar un mapa eurocèntric i després contrastar-lo amb altres mapes fets des d'altres continents. Això no surt al dossier, però s'explica al diari de camp (annex 3E, p. 15). "Jo mai m'ho havia plantejat (que el mapa és fet per algú)! Ni m'ho havia imaginat! Es veu molt diferent des d'un altre punt de vista. No semblava ni la Terra!" (va afirmar sorprès AL2-BCN2 / Àudio 3BIIC). Es descobreix que el que semblava normal no ho era, que la veritat dels mapes és només una ideologia, fruit d'una interpretació subjectiva i esbiaixada.

JO: Endevineu aquest mapa...

TOTS: Està a l'inrevés!

JO: Des d'on s'ha creat?

ESTUDIANT 7: Des d'Austràlia.

JO: Per què?

ESTUDIANT 7: Perquè està a la part de dalt.

JO: Quin dels dos mapes us sembla més normal?

TOTS: L'altre.

JO: Per què?

ESTUDIANT 8: Aquest està al revés. Té una forma distinta.

JO: Qui decideix quin mapa és el normal, l'uropeu o l'australià?

TOTS: Els dos!

JO: Els dos són normals.

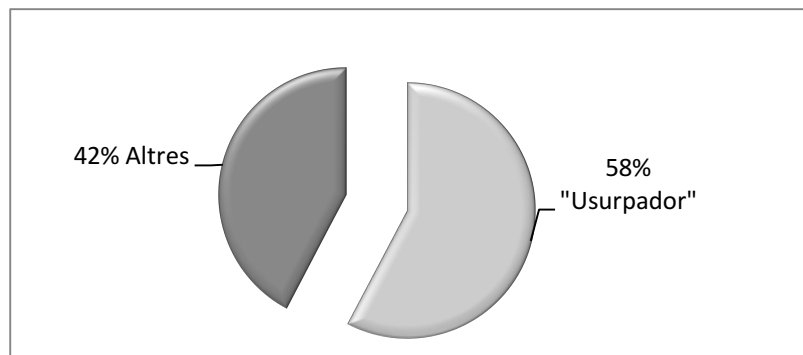
ALUMNA 3: Estem molt acostumats a veure el mapa del món d'una manera. Veure un mapa australià ens sembla de l'inrevés, però és normal.

JO: Els mapes mostren una visió del món, una ideologia. Perquè el món és rodó. Tot depèn de qui ho fa.

(AL-BCN2, Àudio 3BIIC)

Es pot observar com l'alumnat se n'adona de què els mapes tenen una ideologia. Així es produeix una disrupció: l'escola ha ensenyat que els mapes diuen veritats (fronteres, capitals, estats...) però, en realitat, els mapes no són neutres, sinó ideològics i esbiaixats, amb unes intencionalitats que beneficien uns punts de vista en detriment d'altres.

A més a més, es va presentar un mapa històric sobre la Guerra del Pacífic (pàg. 11). El 63.9% de l'alumnat va respondre que, probablement, es va crear des de Bolívia. Un 40.2% va dir que la intencionalitat de l'autor era denunciar el fet que Xile havia conquerit un territori i que Bolívia s'havia quedat sense sortida a l'oceà. A més, un 57.7% va assenyalar l'adjectiu "usurpador" com una opinió sobre aquest país. Es va demanar quina paraula del mapa els cridava més l'atenció (annex 6D). Es va explicar el significat semàntic i això, possiblement, els va servir com una pista.



Gràfic 20. Quina paraula et crida l'atenció al mapa?

Un estudiant d'origen bolivià, però, va replicar que això no era cap opinió, sinó "un fet, perquè és veritat que ens van robar el mar" (AL7-BCN2, Àudio 3BIIE). Un company li va dir que una opinió es pot discutir i que l'adjectiu "usurpador" és molt discutible. Però ell va reiterar: "No es pot discutir, Xile ens va robar i ho trobo molt malament" (AL7-BCN2, Àudio 3BIIE). En aquest instant, es va fer evident la necessitat de saber diferenciar fets i opinions. "Qui té més raó, el bolivià o el xilè? Tots dos tenen parents que van lluitar i morir a la guerra", va afegir una nena (AL3-BCN2, Àudio 3BIIE). Finalment, el nen bolivià

va reconèixer que els sentiments són esbiaixats i que s'hauria de fer una desfilada conjunta de nens d'ambdós països per la pau. Sembla, per tant, que és molt més difícil reconèixer i jutjar les pròpies creences polítiques que no pas situar les ideologies dels altres en relació amb els fets. Perquè els sentiments tenen un pes important en la nostra manera de pensar i actuar en el món: “Ensenyar opinions, i no fets, és perillós. Perquè cal saber les opinions dels altres” va sentenciar una nena de Terrassa I (AL7-TER1, Àudio 3TIF).

7.1.3.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

Hi ha una disrupció del que semblava comú quan presentem un mapa que ens sembla estrany a nosaltres i reconeixem que no és estrany a altres persones. Els nois i les noies aprenen que els mapes, com tots els textos, són creats per algú amb una visió del món determinada. Per això, cal examinar el món des de múltiples perspectives:

JO: És un mapa del món xinès, creat allà. I l'últim mapa que us volia ensenyar és...

(ensenyo el mapa del món creat a Austràlia)

ALUMNA 9: Austràlia! Perquè està al mig.

JO: Què et crida l'atenció d'aquest mapa?

ALUMNA 9: Està al revés.

JO: Sí?

ALUMNA 9: Per a nosaltres està al revés. Però per a ells, nosaltres estem al revés.

JO: Se'ns fa estrany veure un mapa així, oi? Què ens ensenya?

ESTUDIANT 10: Que a cada lloc ho miren de diferent manera.

JO: És veritat.

ALUMNA 11: Depèn de la imatge, ho veuràs d'una manera o d'una altra. (AL-TER1, Àudio 3TIC)

Vam contrastar dues notícies d'actualitat sobre les desfilades paramilitars infantils que es fan en Xile i en Bolívia, anualment, per commemorar una guerra del segle XIX que va deixar ferides obertes en els

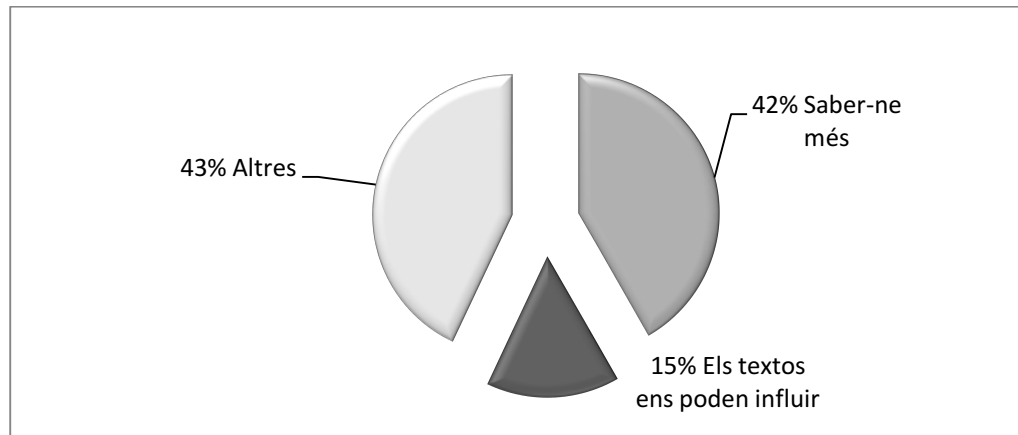
estats sud-americans (també en Perú). Primer de tot, vam decidir quin dels dos titulars era una opinió o un fet. Tres quartes parts, el 75.2%, va escriure que “*El ejército conmemoró un nuevo aniversario de la Batalla de Dolores en el desfile dominical en Iquique*” és un fet, i que “*Niños deben mantener la esperanza de volver al mar*” és una opinió. Em sembla un resultat pobre tenint en compte que els titulars són clars. No estan massa acostumats a diferenciar fets i opinions, i això representa un problema. Perquè el domini d'aquesta habilitat cognitiva és essencial en tota lectura crítica.

D'altra banda, es va preguntar si els diaris digitals d'aquests països eren fiables. Un 33.5% va escriure que sí ho eren i un 48.4% va dir el contrari. Cal assenyalar que un 3.6% va contestar que no podia saber si els diaris eren fiables o no perquè no tenien el coneixement sociocultural d'aquests països. Per exemple, l'estudiant 197-BCN2 va escriure: “No són fiables, perquè cada persona ho llegeix d'una manera”. No és el mateix llegir la notícia des d'un país que des d'un altre, perquè els sentiments i el coneixement del món tenen un pes important. “La gent compra el diari de sempre, veu els programes de sempre i res més. No contrasta” (AL1-BCN1, Àudio 3BIB). L'alumnat va mostrar que és conscient de la importància de contrastar notícies, d'examinar múltiples perspectives dels fets, però també va reconèixer que mai treballen així a classe (AL1-BCN1, Àudio 3BIB).

L'alumnat ha de reconèixer que els materials didàctics poden contenir errors. Sembla que ara comencen a dubtar del llibre de text, que dona una visió de la realitat i deixa de banda d'altres perspectives (AL1-BCN1, Àudio 3BIB).

D'altra banda, la mestra de Terrassa I va detectar una errada tipogràfica a l'activitat 3.2. del dossier, perquè la Guerra del Pacífic va acabar l'any 1883, no el 1833. Això indica la implicació de les mestres a les sessions (annex 3E, p. 16).

Per què cal contrastar les dues notícies? El 41.7% va dir que això és important per a tenir més informació i saber-ne més. Però el 15.3% va afirmar que “els textos ens poden influir”. La resta no va dir res interessant, o va deixar la resposta en blanc.



Gràfic 21. Per què cal contrastar les dues notícies?

Un percentatge petit d'estudiants va posar l'accent en la idea de què els discursos mai no són neutrals i tenen el poder d'influenciar-nos.

7.1.3.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

El contrast de les dues notícies no només per fer una interrupció del que sembla normal, sinó també per anar a la reflexió sobre el problema que hi ha més enllà de les línies del text. Per això, la primera pregunta que els vaig fer als nois i les noies era com saber si és veritat, o no, el que surt als mitjans de comunicació:

JO: Per començar, com saber si és veritat o no el que ens diuen els mitjans de comunicació?

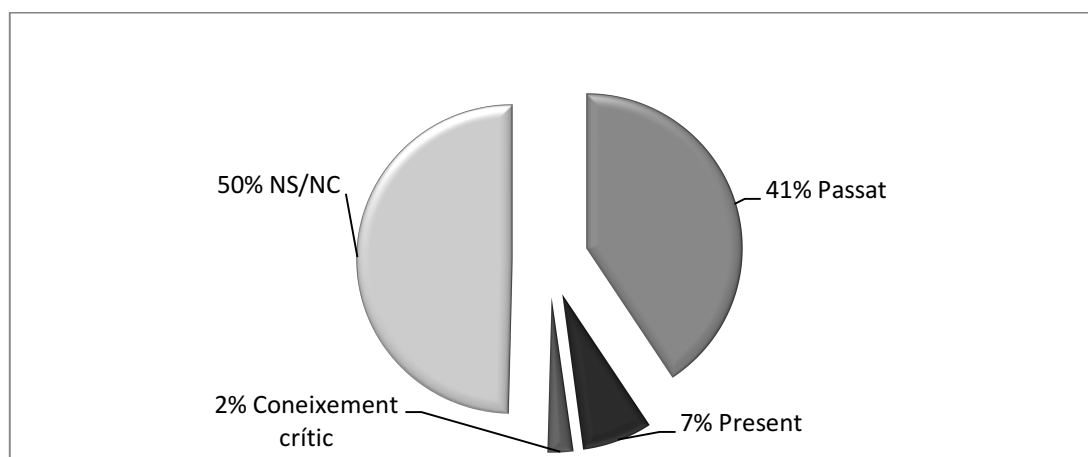
ESTUDIANT 1: Per la lògica, podem saber que hi ha notícies que no són pas veritat.

(AL-BCN2, Àudio 3BIIA)

L'escola ha d'ensenyar a pensar sobre els problemes sociopolítics des de diferents mirades, tot dubtant sempre de la ideologia dels discursos dominants, com poden ser el llibre de text o els mitjans de comunicació.

Què es pretén ensenyar als infants amb aquestes desfilades? El 42.2% va contestar que es tractava d'una reivindicació política. El 30.4% va dir que la intencionalitat era mostrar una tradició escolar i cultural d'aquells països. I, finalment, el 5.1% va assenyalar que es pretenia manipular les consciències dels infants en un "adoctrinament nacionalista".

Quin coneixement és necessari per interpretar-ho? El 40.7% va posar el pes en el passat històric (la guerra del segle XIX), i el 7.2% en el present (en la desfilada del segle XXI). Cal assenyalar que cinc estudiants (un 2.5% del total) van escriure que era necessari un coneixement “crític” per poder interpretar-ho.



Gràfic 22. Quin coneixement és necessari per interpretar les dues notícies de premsa?

D'altra banda, l'alumnat critica l'adoctrinament de les desfilades paramilitars infantils que es fan anualment als carrers de Xile i de Bolívia. “En lloc d'ensenyar la pau i que no es barallin, els ensenyen la lluita i la guerra”, sentència una alumna (AL8-BCN1, Àudio 3BIA). Es reconeix que “ningú pensa mai en els que van perdre la guerra” (AL2-BCN1, Àudio 3BID). Queda clar que l'exploració d'assumpte sociopolítics els ajuda a prendre un posicionament crític davant les ideologies que es manifesten als diaris i a tots els textos.

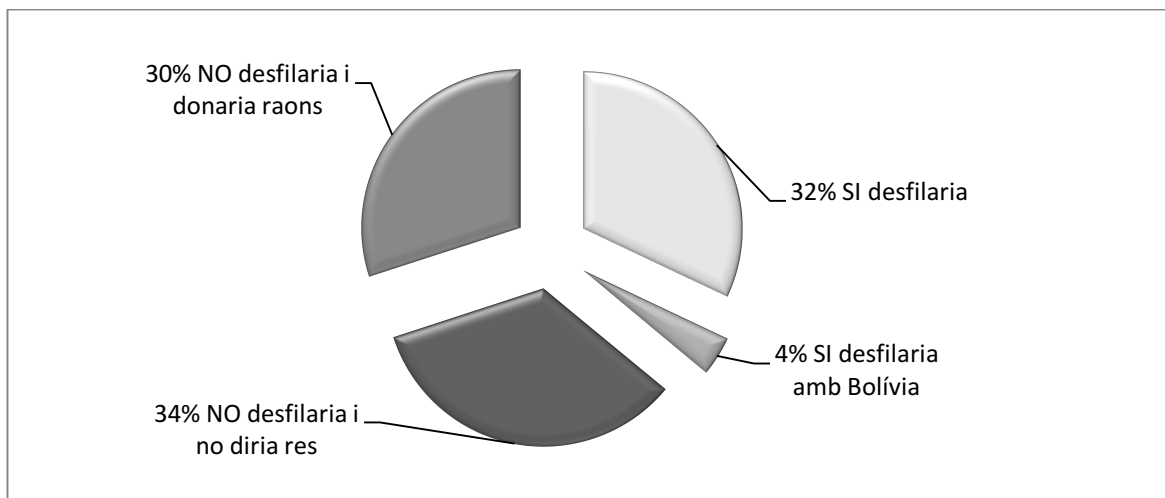
7.1.3.4. Acció social (pensament creatiu)

Resulta molt diferent fer una anàlisi crítica de les dues notícies des de Xile, des de Bolívia, o des d'un país neutral i llunyà al conflicte com és el nostre. Els sentiments, el coneixement, la ideologia i el context intervenen en la nostra lectura del món.

Per això, vaig preguntar: “què faries si t'obliguessin a desfil·lar en una situació com aquesta?” El 17.5% va escriure que sí desfil·laria i un 2% va concretar que només ho faria en el context bolivià, dels perdedors, per una qüestió de justícia. El 19% va dir que no desfil·laria i es quedaria a casa, sense donar explicacions. Potser el nombre quedaria molt reduït en una altra situació,

perquè si no tenen arguments és fàcil que acabin obeint per no complicar-se la vida. En canvi, el 16.4% va escriure que no desfilaria i donaria uns arguments sòlids per defensar el seu posicionament polític en aquest cas. El 46% no va dir res, o va escriure coses ambigües –perquè no es va fer per manca de temps.

Si eliminem les 87 respostes en blanc o que no van contestar la pregunta, quedaria el següent percentatge basat en 107 alumnes: el 31.7% desfilaria amb tothom; el 3.7% només desfilaria amb Bolívia; el 34.5% no desfilaria i no diria res; i el 29.9% no desfilaria i donaria les seves raons.



Gràfic 23. Què faries tu en aquesta situació?

Els resultats són prou significatius perquè, sense la pressió del context d'una escola de Xile o de Bolívia, només un 16.4% de l'alumnat ha contestat que no desfilaria i donaria les seves raons per no fer-ho. Això vol dir que molts pocs nens i nenes es posicionarien en contra d'aquesta imposició escolar i ho sabrien argumentar. La nena 157-BCN1 va escriure "No desfilaria. Aniria amb una samarreta de la pau"; i el nen 213-BCN2 va dir "No desfilaria i donaria les meves raons, i quan sigui gran intentaria aturar això". Un altre noi de Rubí II va dir que "no hauríem de parlar de política a l'escola", perquè això "és de gent gran, a partir dels 18 anys. Som massa petits" (AL8-RUB2, Àudio 3RIIB).

A l'escola Barcelona II, el nen bolivià després d'analitzar les dues notícies va reconèixer que els sentiments influeixen en la presa de decisions. Va proposar una desfilada conjunta de nens d'ambdós països per la pau. També va dir que des de l'escola es poden fer accions de justícia social, com

per exemple la Malala, Premi Nobel de la Pau (AL7-BCN2, Àudio 3BIIE). Ell es va adonar que els seus sentiments sobre el seu país no el deixaven veure tot el conjunt dels fets i perspectives sobre el mateix problema social i, al final, va demostrar que es podien fer accions socials responsables des de l'escola per intentar resoldre el problema.

Es va discutir la situació hipotètica d'estar en un d'aquells països i decidir obeir, o no, per anar a la desfilada amb tota l'escola (annex 3E, p. 16). En principi, la majoria es va posicionar per una educació per la pau i no militarista. No obstant, es van adonar que no és al mateix prendre una decisió política en un context que un altre. La pressió social és clau. Una nena de Terrassa I va dir: “La nostra mestra ens ensenya a pensar per nosaltres mateixos” (AL10-TER1, Àudio 3TIE). La mestra els indica que els passos de la literacitat crítica han de ser: “coneixement, criteri i acció”:

MESTRA: Abans d'actuar, el primer pas és pensar per vosaltres mateixos. No us podeu creure tot el que us diuen. Cal tenir criteri per a actuar. Primer és el coneixement. Per què és important aprendre?

ESTUDIANT 1: Perquè no ens prenguin el pel.

MESTRA: Això ho hem dit moltes vegades. És molt important. Per exemple, les matemàtiques són clau, perquè si no sé calcular un canvi em poden enganyar. Per tant, què cal per a tenir criteri?

ALUMNA 2: Informació.

MESTRA: D'on la traiem?

ESTUDIANT 1: Del que aprenem.

ALUMNA 2: Del diari.

MESTRA: Només d'un diari?

ALUMNA 2: No. Cal comparar.

MESTRA: Sí. Els passos són: coneixement, criteri i acció.

(AL-TER1, Àudio 3TIC)

7.1.4. Sessió 4: “Buits i silencis”

Es va analitzar el vídeo “*Most shocking one second a day*” (Save the Children®, 2014), d'un minut i mig de durada, que mostra la vida quotidiana d'una nena britànica i blanca de classe mitjana (d'uns onze o dotze anys d'edat, igual que els estudiants), que es converteix en víctima d'una guerra. La càmera mostra el primer pla de la nena en diferents situacions dramàtiques, des dels primers bombardejos fins als camps de refugiats. “Només perquè no estigui passant aquí, no significa que no estigui passant”, es diu al final. La intencionalitat queda palesa per conscienciar la gent de la violència a la guerra de Síria i, en especial, als infants que pateixen a tot el món les conseqüències dels conflictes bèl·lics. Vaig escollir aquest vídeo perquè em va semblar rellevant en el context sociopolític de la crisi dels refugiats a Europa.

Els estudiants es van poder identificar amb la nena protagonista, que ha de tenir la seva mateixa edat. L'anàlisi que van fer sobre la disrupció d'allò comú va ser tan profunda que no va donar temps a fer la segona part de la sessió. Van entendre que a les notícies dels mitjans de comunicació hi ha buits i silencis importants. Amb només onze anys d'edat molts nois i noies es van mostrar insensibles a les desgràcies: “A França ha passat només una nit, però a Síria passa cada nit, cada dia. Nosaltres ens fixem en París i no tant en Síria” (AL10-TER1, Àudio 4TIA). Els buits i silencis són clamorosos en aquesta afirmació tan sincera d'un noi de Terrassa I, una opinió que es repeteix a tot arreu.

Havia pensat fer una segona activitat d'anàlisi sobre la notícia d'una dona que va atracar un banc amb un arma de joguina a Barcelona (com es veu al dossier). No obstant, l'alumnat i jo vam decidir continuar amb l'anàlisi del vídeo perquè els va impactar, i ho van relacionar amb els atemptats de l'Estat Islàmic a la capital francesa, el 13 de novembre de 2015 (annex 3E, p. 21), i els de Mali el dia 20 de novembre, a la classe on un estudiant és d'aquell país africà (annex 3E, p. 25).

L'anàlisi de les dades es va fer, com a la resta de sessions, des del prisma de les quatre dimensions de la literacitat crítica.

7.1.4.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

Els estudiants es van adonar que “estan acostumats”, amb només onze anys d’edat, a les imatges de patiment i de brutalitat a països pobres i llunyans, per la influència i el poder dels mitjans de comunicació. Una nena va dir: “Aquest tipus de violència és normal a Síria, però no a França” (estudiant 5, escola BCN1). Si fem una anàlisi crítica, ens podem adonar que ella indica la “normalitat” que hi ha davant aquest tipus d’imatges. “Estem acostumats a veure violència a països llunyans i pobres”, ratifica l’estudiant 7 (de BCN1).

Hi ha una interpretació del contingut, la ideologia i el context social, polític i cultural del vídeo, com a procés de construcció del coneixement que pot ajudar a fer la disrupció del que sembla normal i corrent.

Què significa que els alumnes de sisè reconeixin que estan ja acostumats a aquesta injustícia social? S’ha d’identificar el problema que s’amaga rere les línies. En aquest cas, els nois i noies accepten com a comú, ordinari i “normal” la injustícia dels conflictes bèl·lics actuals. Hi ha una identificació, però cal donar un pas més i fer una disrupció.

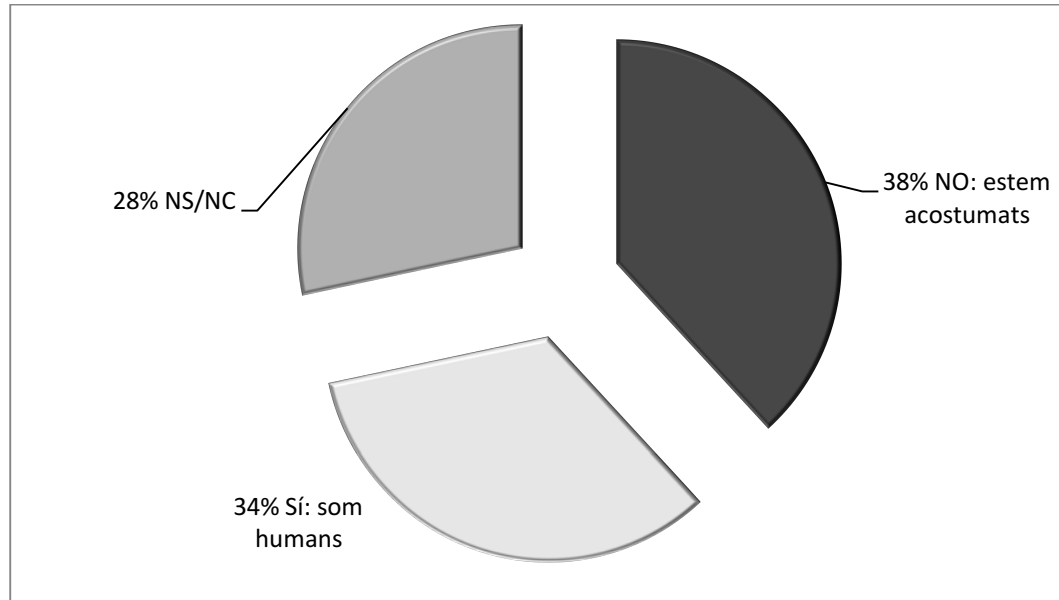
Aquestes són algunes respostes per descriure el vídeo:

TER1	AL33: “Aquesta nena deixa de ser feliç per culpa de la guerra.”
RUB1	AL66: “Aquesta nena era feliç. Ho tenia tot. Fins que va arribar la guerra i es va espantar molt. Va patir molt, va sortir de casa i per sort va arribar a la frontera i la van acollir i el metge li va curar.”
RUB2	AL109: “Una nena que té tot el que necessita ho perd tot quan esclata la guerra.”
BCN1	AL169: “Primer viu molt contenta, i de sobte ve la guerra al seu país, i la nena perd el pare, i cada dia esta mes trista i es sent pitjor. Quasi em fa plorar!”
BCN2	AL219: “Una nena és feliç. Mira a la TV on hi ha guerra, i a ella li dona igual; perquè pensa que no pot passar on viu. Però un dia hi ha bombardejos, i es queda sense res del que tenia al principi.”

Taula 38. Respostes per descriure el vídeo

Es va preguntar si el vídeo tindria el mateix impacte si la nena fos africana o asiàtica. El 38.1% dels estudiants que van contestar el qüestionari va reconèixer que no seria el mateix impacte, perquè ja estan acostumats a això. Una de les respostes va ser: “Una nena europea impacta més” (AL214-BCN2).

Un 34% va respondre que sí tindria el mateix impacte si el vídeo fos d'una nena asiàtica o africana: “té el mateix impacte perquè som humans”. La resta de l'alumnat, un 28%, no va contestar. Potser la pregunta era massa ambivalent



Gràfic 24.Tindria el mateix impacte amb una nena d'un país africà o asiàtic?

Els arguments per explicar perquè els mitjans de comunicació dels països occidentals donen molt més pes als atemptats recents de França que als de Mali són: la novetat (“a França no passa tan sovint, i en canvi, allà passa cada dia”) i la distància (“França està molt a prop de nosaltres”).

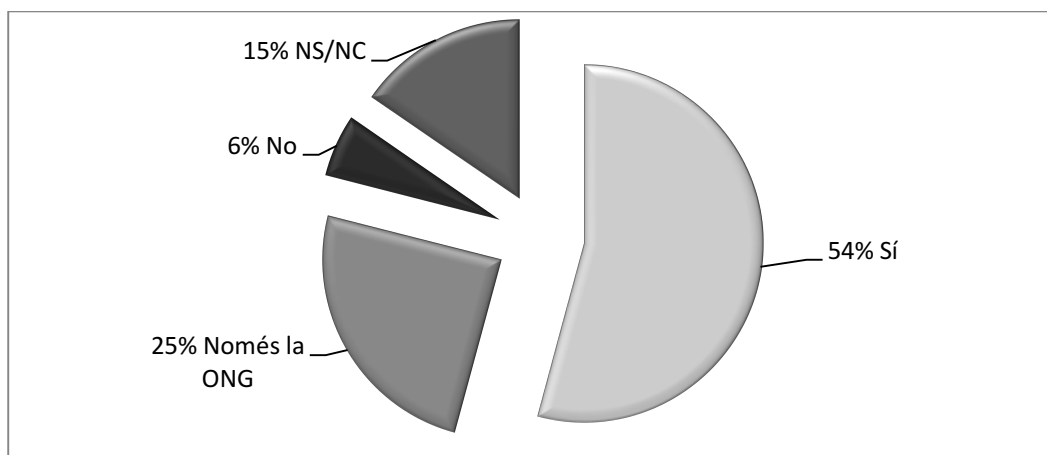
El problema és que “ens han acostumat a veure com a normal atemptats a altres països llunyans i pobres” (AL7-BCN1, Àudio 4BIB). La disrupció sorgeix quan se n'adonen que “donem més importància a Paris, perquè no és normal que hi hagi atemptats allà”, i que “impacta més França, perquè a Síria és normal i passa cada setmana” (AL5-BCN1, Àudio 4BIC).

JO: Ara tothom està conscienciada amb Paris. Per què?

ESTUDIANT 9: És una ciutat molt estimada per tot el món.

7.1.4.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

Avaluar la fiabilitat de les fonts pot ajudar a entendre quina visió del món queda representada. El 54.1% va escriure que Youtube® i Save the Children® són creïbles. Un 24.7% va dir que només la ONG és fiable, perquè, segons alguns estudiants, no ens podem refiar pas de les pàgines web d'Internet. Un 5.6% diu que cap de les dues és fiables. I un 15.4% va deixar la resposta en blanc.



Gràfic 25. Són fiables aquestes fonts d'informació?

Contrastar diferents interpretacions dels fets és una habilitat i una actitud necessàries en la lectura crítica. Vam relacionar el vídeo de ficció de la ONG, de la nena que pateix la guerra a una ciutat d'Anglaterra, amb les notícies actuals dels atemptats de la capital de França. No es tracta només de contrastar realitat i ficció, sinó d'analitzar quina ideologia hi ha darrera del vídeo per conscienciar la gent d'un problema social, la ideologia de les ments dels terroristes que assassinen vides humanes innocents, i la ideologia que s'amaga als mitjans de comunicació en la societat occidental, que donen una immensa importància als actes terroristes que passen en un país en detriment dels mateixos actes que passen en un altre país. "Em sembla molt bé fer minuts de silenci per França. Però cada dia hauríem de fer una hora de silenci pels altres països que no surten tant a les notícies, i pateixen la guerra", va criticar amb fermesa l'alumna AL7-BCN1, Àudio 4BIC.

Resulta imperatiu contrastar diferents interpretacions, múltiples perspectives, de les notícies que surten als mitjans de comunicació, per poder desenvolupar la literacitat crítica. Aquesta dimensió ajuda a entendre com els discursos són creats per algú, amb uns interessos que beneficien uns i perjudiquen d'altres, i que ens poden influenciar. En el següent fragment de la quarta sessió a l'escola Rubí II, vaig preguntar als nois i a les noies si França era més important que Nigèria. Ambdós països han patit atemptats terroristes. Però el primer sembla "més important" que l'altre:

JO: És més important França que Nigèria?

ALUMNA 12: Els dos països són iguals d'importants, però França és més coneguda per la gent.

ESTUDIANT 13: França és la nació de tots. Però penso que és més important que matin a 150 estudiants (a Nigèria, per Boko Haram) que els fets de Paris (on van morir 137 persones).

ALUMNA 14: França és més important perquè hi ha més turistes i més persones. I els terroristes volen venjança perquè França va atacar el seu país.

ESTUDIANT 15: No fan cas als països del tercer món! Però França és un dels estats principals d'Europa!

(AL-RUB2, Àudio 4RIIA)

Aquí hem pogut observar el problema ideològic de rerefons, com és el racisme: “França és més important (que altres països africans) perquè hi ha més turistes i més persones” (AL14-RUB2, Àudio 4RIIC). D’alguna manera, aquest noi està dient que la vida dels turistes (que solen ser persones de classe mitjana-alta, o alta) té més valor que la vida de les persones que viuen a països amb rendes més baixes. Una noia afegeix: “I si maten a egipcis o nigerians no ens impacta tant perquè està molt més lluny, i estem molt més acostumats a veure imatges de guerres en aquells països d’Àfrica o Àsia” (AL7-TER1, Àudio 4TIB). La distància de la que parla la noia no és física. Perquè els EUA és un país molt més llunyà que un estat del nord d’Àfrica i es dona més transcendència als problemes dels nord-americans. De fet, aquell dia va haver un atemptat a Mali i, per casualitat, un noi de la classe era originari d’aquell país i va dir: “França és un país europeu i Mali és africà [...] i no li donen importància perquè no són blancs. Hi ha un racisme” (AL17-RUB1, Àudio 4RIA). La distància no és física sinó cultural.

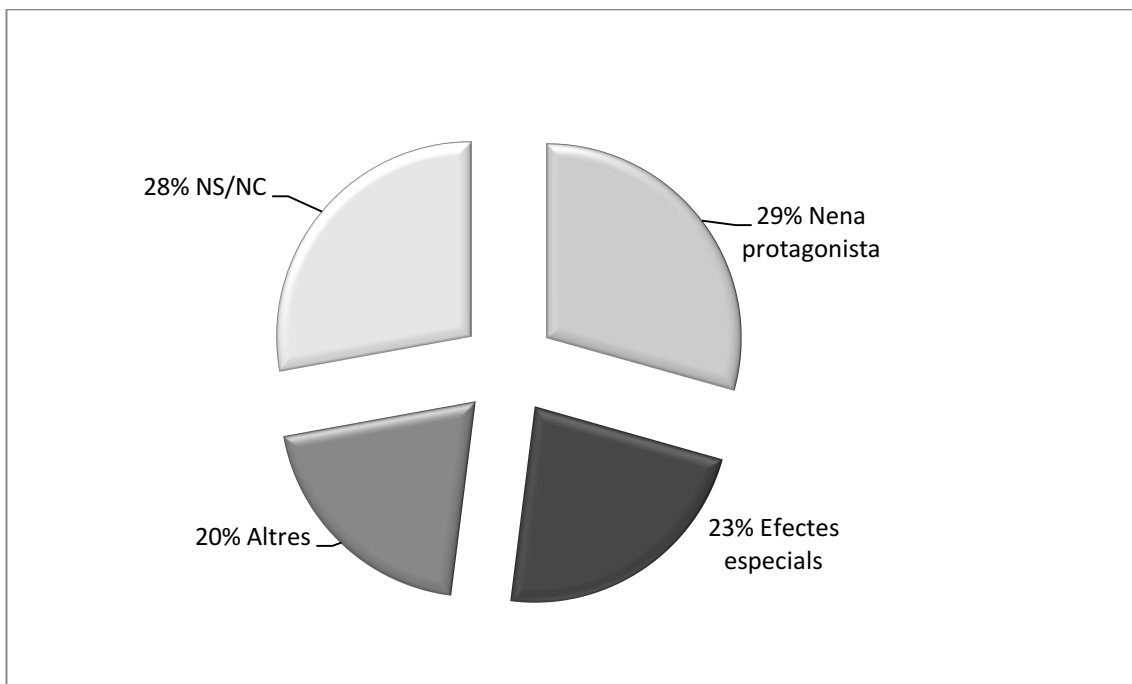
Aquest contrast, amb un pensament holístic entorn el tema, ens pot ajudar a comprendre el gran problema de rerefons que hi ha a la ideologia que contamina el discurs dels mitjans de comunicació, quan assenyalen un atemptat a un país ric i silencien un atemptat, potser amb més víctimes, però d’un país pobre. En la meua opinió, el més trist és que aquests estudiants de sisè curs, amb només onze anys, ja han estat d’alguna manera adoctrinats pels mitjans dominants de la cultura occidental on estan immersos.

7.1.4.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

Els nois i les noies van connectar el missatge d’aquest vídeo amb els fets de la vida real, perquè van encetar una discussió sobre el problema social dels infants que pateixen la guerra i la normalització d’aquest tipus d’imatge a la nostra societat. El vídeo descriu fets o opinions? El 72% va respondre que les imatges mostren uns fets i la resta va dir que són les opinions dels creadors del text audiovisual. No obstant, aquesta és una pregunta que es pot entendre de diverses maneres. Estem parlant d’una ficció. D’una banda, expressa una opinió crítica sobre les guerres i, de l’altra, mostra la simultaneïtat dels fets.

Quina veritat, per tant, descriu el vídeo? Més de la meitat, el 52.5%, va escriure que “la guerra passa encara que no la veiem”, com el vídeo exposa. El 20.6% va respondre que la veritat era “el patiment dels infants a la guerra”. L’altre 26,8% ho va deixar en blanc.

El problema és com ens afecten els problemes socials. Els creadors del vídeo utilitzen una sèrie de tècniques per fer-nos pensar, per remoure les consciències davant aquest greu problema social. El 29.3% de l’alumnat va escriure que “la nena protagonista” era la peça clau per provocar un impacte. El 22.6% va posar l’accent en “les bombes, explosions i efectes especials”. El 20.1% va assenyalar altres elements, com ara el paisatge, la figura del pare que desapareix, el contrast dels dos pastissos amb espelmes, etc. I el 27.8% va deixar aquesta resposta en blanc.



Gràfic 26. Quines tècniques s'han utilitzat per crear un impacte?

Una noia va opinar que la persecució que pateixen les persones musulmanes al món (“per culpa dels jueus”) és “un fet indiscutible”. El problema no és la ideologia o la visió del món, sinó la mirada esbiaixada, amb prejudicis, de qui no és crític amb la seva pròpia manera de narrar la realitat. L’anàlisi de la ideologia ha de tenir en compte també la subjectivitat de la pròpia mirada.

JO: Tu penses que els jueus han assassinat als francesos?

ALUMNA 22: Sí.

JO: I com ho saps? Quina informació tens? O t'ho han dit a casa?

ALUMNA 22: M'ho han dit a casa.

JO: No ho dubtes?

ALUMNA 22: Podria passar aquí.

JO: Et creus tot el que et diuen a casa?

ALUMNA 22: Sí.

JO: No ho poses en dubte? [...] Què diu l'Alcorà?

ALUMNA 22: Estimar els musulmans.

JO: Només els musulmans?

ALUMNA 22: Sí. Però jo vull que la gent sigui lliure i en pau.

JO: Però és un fet o una opinió que els jueus van assassinar a la gent "disfressats de yihadistes"?

ALUMNA 22: És la meua opinió. El fet és que estem patint una persecució per ser musulmans.

JO: Per què aquest odi als jueus?

ALUMNA 22: Perquè els jueus maten a moltes persones.

(AL-BCN1, Àudio 4BID)

Un company va afegir que les guerres són inevitables i que això és "un fet" (annex 3E, p. 24). Sense l'actitud de revisar les pròpies creences no es pot formar un pensament crític per argumentar. Es tendeix a confondre la visió del món, la ideologia, l'opinió amb els fets, amb la veritat. I això és perillós perquè suposa ser carn de canó dels manipuladors.

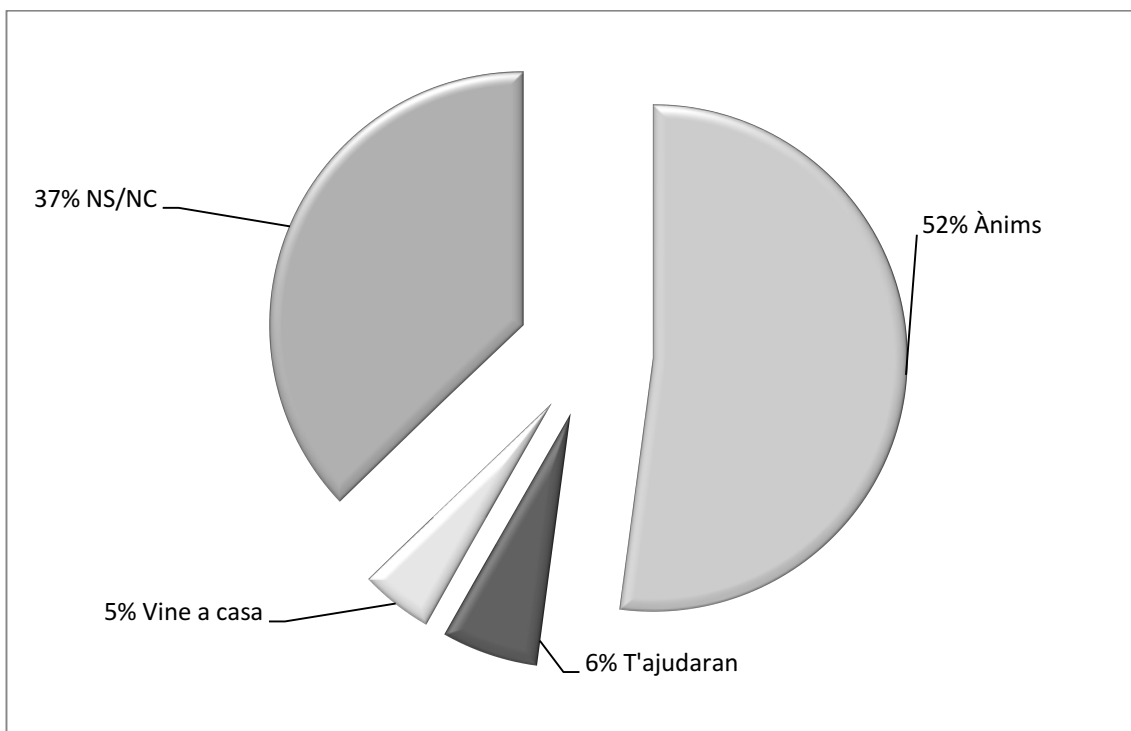
El coneixement crític és fonamental per poder revisar les pròpies creences i aprendre a pensar i actuar en el món. Es detecten opinions racistes que consideren la inferioritat d'una raça com un fet, no com una opinió rebutjable (annex 3E, p. 23). "El problema és confondre els musulmans amb la gent de l'Estat Islàmic, perquè no és el mateix", va dir una nena (AL18-BCN1, Àudio 4BIC). "El problema és el fanatisme. L'educació és important per respectar diferents tipus de persones", va reconèixer una altra alumna (AL14-

BCN2, Àudio 4BIIA). Resulta imperatiu aprendre a diferenciar fets i opinions, i saber enfrontar-se a la lectura de textos diversos.

Si tenim en compte que aquestes dades es van recollir durant la crisi dels refugiats de 2015, es podria constatar la urgència de llegir críticament les notícies dels mitjans de comunicació i estudiar els continguts socials a partir de problemes rellevants i propers.

7.1.4.4. Acció social (pensament creatiu)

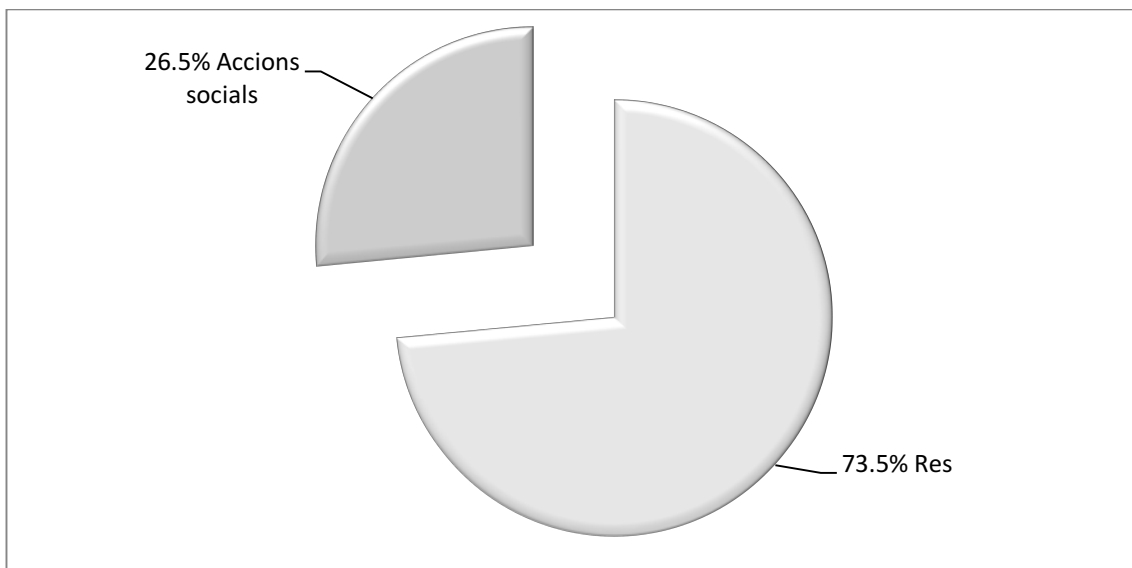
En acabar l'anàlisi oral sobre aquest vídeo vaig demanar que, de manera individual, cada estudiant escrigués una carta personal a la nena refugiada. No vaig donar cap mena de pista amb l'objectiu de no influir en els resultats i comprovar el nivell d'empatia. Un 52% li va desitjar bona sort i ànims; un 37% no va escriure res, o va escriure quelcom sense sentit i coherència; un 7% va reconèixer que algú li ajudaria; i només un 4% va convidar-la a la seva casa. Es va discutir quina era la millor proposta d'acció social davant de la problemàtica dels infants refugiats. Es va reflexionar molt sobre el 4% que volia acollir-la.



Gràfic 27. Escriu una carta a la nena refugiada

Els vaig preguntar què podrien fer des de la seva posició. El 15% va dir que podrien crear material reivindicatiu des de l'escola: fer pancartes i anar després a manifestar-se als carrers; fer vídeos i penjar-los a Internet; fer pàgines web sobre aquest tema, etcètera. El 40% va dir que no faria res perquè això és responsabilitat única dels polítics. I el 45% restant no va dir res.

També es va preguntar què farien per lluitar contra la invisibilitat dels infants a la guerra. Si tenim en compte només els 106 estudiants que van respondre aquest punt del qüestionari (perquè no es va poder passar a una escola), els resultats indiquen que el 73.5% no faria res perquè considera que això és feina dels polítics, i el 26.5% faria accions socials com manifestacions, vídeos o webs (annex 4E, sessió 4).



Gràfic 28. Què proposes tu?

Aquests resultats em semblen significatius perquè una minoria (el 26.5%) va escriure propostes reals i concretes d'acció social. La resta de l'alumnat es va mostrar indiferent. Això reflexa clarament la manca d'iniciatives socials, de creativitat i de participació de molts nens i nenes que estan estudiant l'últim curs de l'educació primària.

La por o la indiferència, ens impossibilita per a l'acció? Ens hem acostumat a veure atemptats i patiment a països llunyans i pobres? És suficient portar una polsera o una imatge de la bandera francesa al nostre perfil de les xarxes socials? Pot resultar ben curiós que consideren "una mica exagerat" fer

una petita manifestació de tota l'escola, i no troben suficient portar polseres o pujar imatges de la bandera de França a les xarxes socials.

ALUMNA 7: És la por que tenim. Paris està molt a prop, i els pròxims podríem ser nosaltres. El virus Ebola ens dona igual si passa al continent d'Àfrica. Però si arriba aquí ens importa!

ESTUDIANT 8: No estem acostumats a que a Paris passi aquest atemptat, però estem acostumats que passi a Síria. Ens ha impactat.

JO: Has dit la paraula clau. Ens hem acostumat, des de molt petits, a que alguns països africans tinguin Malària i Ebola, i que hagi guerra a països llunyans i pobres. Però... què proposeu vosaltres des de l'escola? Per què ho treballem a l'escola?

ESTUDIANT 9: Per aprendre el que passa al món i, de grans, podem ser millors i no fer cap guerra ni violència. Des de petits aprenem a preocupar-nos pels altres.

JO: Què podeu fer vosaltres?

ALUMNA 10: Aprendre millor per actuar quan siguem grans.

JO: És suficient portar una polsera de França, un tweet, un minut de silenci a l'escola? Quina acció podeu fer?

ESTUDIANT 11: Fer una carta als caps d'estat, que es parli el tema, que s'intenti millorar.

ESTUDIANT 12: Potser és una mica exagerat... Però podríem fer una petita manifestació de tota l'escola, amb cartells suportant a França.

JO: Mira que tornem al mateix, a França sí, però Egipte i Nigèria no.

ALUMNA 13: Jo aniria a parlar als mitjans de comunicació.

(AL-TER1, Àudio 4TIB)

No obstant això, cal subratllar la qüestió de rerefons, què és el racisme i la manca d'empatia. Vivim a una societat tan individualista i egoista? D'una banda, un nen d'onze anys reconeix que "ens hem acostumat" a que això passi a Síria, però no a França: "Perquè la gent es pensa que és normal que hi hagi guerra a països africans o asiàtics, però no que hi hagi guerra aquí, a Europa" (AL5-BCN2, Àudio 4BIIC). Els impacta molt més els atemptats de Paris, Londres, Madrid o New York, que els de Bagdad, El Cairo, Aleppo o Níger. De l'altra banda, una nena confessa que un problema social, com el terrorisme o el virus Embola, només és important si ens afecta a nosaltres mateixos directament. "El problema és que els poderosos són d'Europa i dels EUA. Si

passa aquí ens importa. Si passa allà, ens dóna igual. Aquest és el problema!” (AL10-BCN2, Àudio 4BIIC). “Es parlen dels temes que coneixem; dels desconegut, no en parlem” (AL9-BCN2, Àudio 4BIIC).

L'anàlisi de la interpretació dels discursos que es fa des de la literacitat crítica ha de portar sempre a una proposta d'acció efectiva, encara que sigui petita, perquè es tracta d'assumptes de justícia social. Dur a terme aquesta proposta és una altra cosa, què depèn del grup i del mestre, del context. Penso que a l'últim curs de l'educació primària es poden fer propostes d'acció molt importants.

La primera acció social responsable, més enllà de l'activisme irreflexiu, comença amb la transformació d'un mateix.

7.1.5. Sessió 5: “Acció”

La penúltima sessió de l'experimentació de la proposta didàctica es va centrar en l'anàlisi crítica d'un anunci comercial d'un rifle de joguina de la empresa Toysrus®. Es proposava a l'alumnat una lectura crítica d'un text sobre un arma de joguina per fer propostes de participació i d'acció.

La mestra de Terrassa I explica que ella va viure a Suïssa i que en aquell país hi ha més participació ciutadana que al nostre perquè les estructures democràtiques així ho permeten, i des de l'escola es tracta més que aquí el tema de l'acció social (annex 3E, p. 28).

El problema que es considerava era la venda d'armes de joguina, com una assumpció social contextualitzada en un lloc i en un temps concrets. La proposta d'acció era escriure una carta a la empresa per argumentar el seu posicionament a favor o en contra d'aquest tipus de joguina per a nens petits: “Avui he vist l'anunci i hem sembla molt malament pels nens petits, perquè de grans els hi donarà una mala influència; és molt millor no vendre armes de joguina ni de veritat als nens ni als adults” (annex 6F). Sembla que no estan acostumats a fer aquest tipus d'activitats, tot i que dos centres són “filo-escoles”, és a dir, escoles amb un programa específic de filosofia per a infants (annex 3E, p. 31).

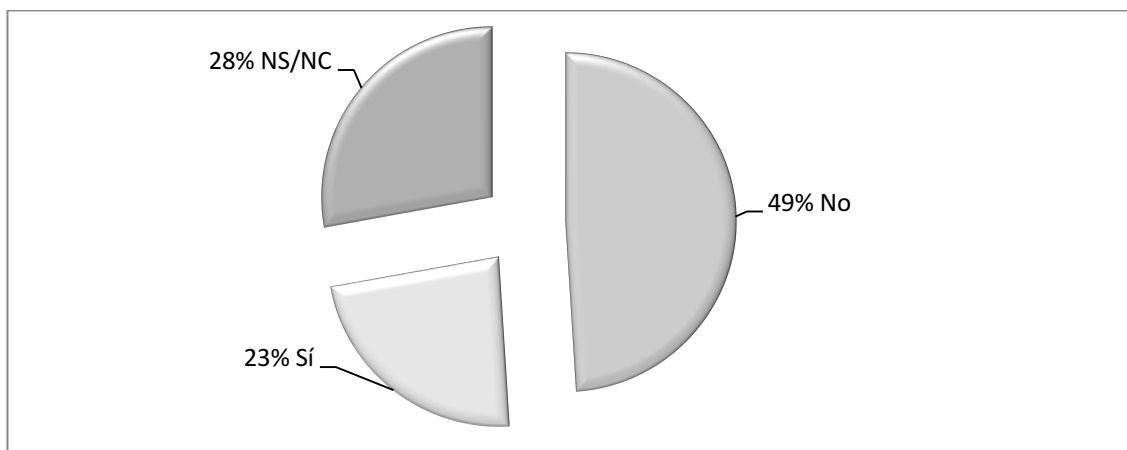
Es mostra la importància de l'acció social: “és el que compte, al final” (AL11-RUB1, Àudio 5RIA). La reflexió necessària per arribar a aquesta dimensió de la literacitat crítica ha de sorgir dels propis interessos i inquietuds de l'alumnat: “La gent no fa cap acció fins que no els toca de prop, si no els afecta directament” (AL11-TER1, Àudio 5TID).

A l'escola Barcelona I vam sentir la cançó *American skin-41 shots*, de Bruce Springsteen, que tracta el problema social del racisme als EUA amb el fet de l'assassinat d'una persona afroamericana per la policia. Aquesta cançó es va escriure per inspirar la gent a lluitar pels canvis socials, però la societat del consumisme la ha banalitzat com una cançó més que sona en el fil musical d'una gran superfície (annex 3E, p. 30). Per això mateix, aquest tipus de literacitat implica una actitud i un coneixement crític sobre la recerca d'un problema socialment rellevant.

7.1.5.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

Interpretar la intencionalitat de l'autor del text és una habilitat molt important per arribar a la disrupció i llegir la ideologia amagada. La immensa majoria, el 87.6%, va escriure que la empresa Toysrus® només pretenia vendre. Només tres estudiants, el 1.5%, van dir que la intencionalitat era manipular la gent en el negoci de venda d'armes de joguina, perquè es pretén "incitar a la violència" (AL80, RUB1) i "fer creure que és barat" (AL101, RUB2). El 10.8% no va escriure res. Aquestes respostes indiquen una certa actitud crítica envers l'anunci comercial a una pàgina web. Malgrat això, la majoria diu que la intencionalitat no és una altra més que vendre el seu producte.

És veritat tot el que diu l'anunci? Quasi la meitat dels estudiants, el 48.9%, va respondre que no, perquè poden silenciar informació rellevant i manipular la gent. El 23.1% va dir que sí és veritat, perquè és una multinacional amb un cert prestigi i que vol vendre. El 27.8% ho va deixar en blanc.



Gràfic 29. És veritat tot el que diu l'anunci?

Els buits d'informació resulten essencials per comprendre la ideologia. Hi ha conseqüències perjudicials pels infants que no diu l'anunci? Aquesta pregunta era una mica ambigua. Més de la meitat de l'alumnat, el 64.4%, va respondre afirmativament: consideren que el text no parla de la mala influència que pot exercir aquest tipus de joguina sobre els infants –és la seva pròpia opinió (discutible) sobre l'ètica del producte, no sobre el discurs que analitzem. El 9.2% va respondre negativament, però sense donar arguments. El 26.2% ho va deixar en blanc.

A la classe de Barcelona II va entrar un parell de nens de primer de primària per demanar guixos (annex 3E, p. 27). Vam aprofitar l'avinentsa i un estudiant va entrevistar-los de manera oberta i no estructurada, tot assenyalant la imatge del rifle de juguina a la pissarra digital. L'objectiu era saber la visió dels infants petits sobre aquest tema.

JO: Aprofitem que tenim dos companys de primer per fer una entrevista.

ESTUDIANT 1: Coneixeu la tenda de Toysrus?

ESTUDIANTS DE PRIMER: No.

ESTUDIANT 1: Compraríeu aquest rifle?

ESTUDIANTS DE PRIMER: No. Perquè mata la gent.

TOTS: (riuen)

ESTUDIANT 1: És un rifle de juguina!

ESTUDIANTS DE PRIMER: Llavors sí!

JO: Us agrada?

ESTUDIANTS DE PRIMER: Sí.

ESTUDIANT 1: Per què us agrada?

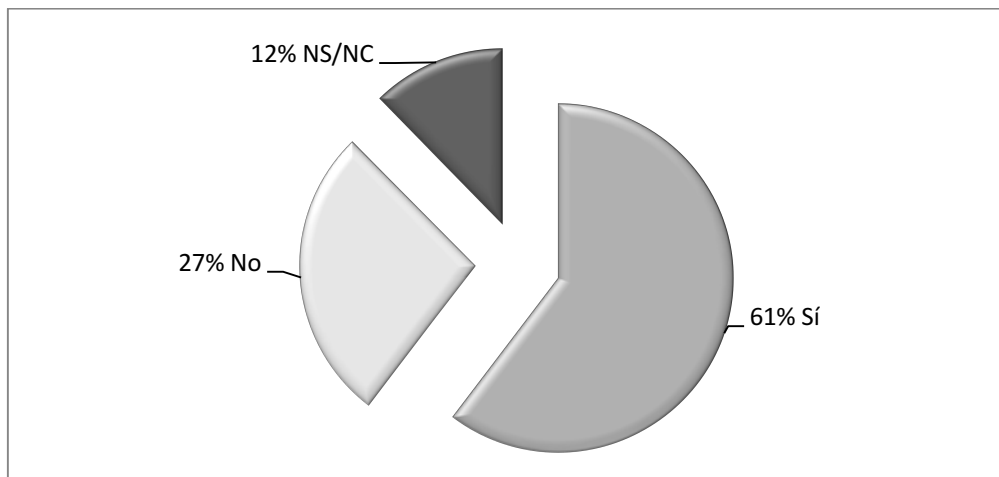
ESTUDIANTS DE PRIMER: Per jugar!

(AL-BCN2, Àudio 5BIIA)

Pels nens de primer, no hi ha cap controvèrsia: un arma de juguina és un arma de juguina. Pels més grans, en canvi, la qüestió és més intricada i comencen a pensar que la venda d'aquest tipus de joguines és fruit d'un context social que podria canviar en el pas del temps.

7.1.5.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

El 60.3% de l'alumnat va escriure que la pàgina web oficial de Toysrus® és bastant fiable perquè és “una empresa molt coneguda” (AL2-BCN2, Àudio 5BIIIB). El 27.3% va contestar que no ho és, perquè “ens podem refiar d'algunes pàgines web i dubtar d'altres” (AL1-BCN2, Àudio 5BIIIC). El 12.3% va preferir deixar-ho en blanc.



Gràfic 30. És creïble la pàgina web?

Sis de cada deu estudiants consideren creïble la pàgina web. Per què només el 60,3% donen credibilitat a aquesta web, si coneixen perfectament la marca comercial? Potser hi ha un impuls d'escriure el que el mestre espera que escriguin: "Hi ha una desinformació per poder manipular la gent" (AL4-BCN2, Àudio 5BIIB).

JO: Per què podem dir que és legal?

ESTUDIANT 1: Perquè Toysrus és una botiga amb molt de prestigi.

JO: Què podeu fer davant d'això?

ALUMNA 2: Diferenciar fets i opinions.

JO: Per què barregen fets i opinions?

ALUMNA 3: Per fer-ho més creïble. Les empreses volen vendre; els polítics, guanyar les eleccions.

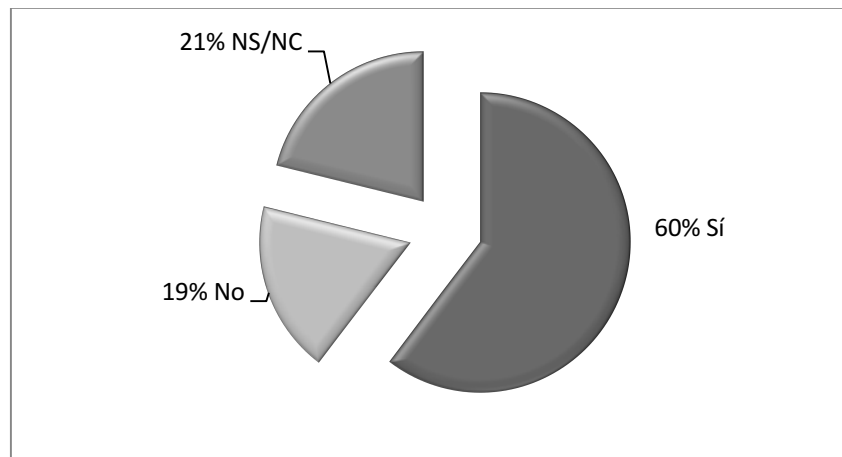
JO: Què més hem treballat?

ALUMNA 4: Que no ens manipulen els sentiments.

(AL-BCN1, Àudio 5BIIC)

7.1.5.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

Per aprendre a interpretar críticament l'anunci cal distingir els fets i les opinions. Els resultats del dossier indiquen que el 60.3% de l'alumnat va encertar, que el 18.5% va assenyalar respostes incorrectes i el 21.1% ho va deixar en blanc.



Gràfic 31. Troba un fet i una opinió al text

Els resultats indiquen la manca de domini d'aquesta habilitat cognitiva. L'alumnat ha analitzat les tècniques: "Val 14.99 perquè sembli més barat que 15 euros. Així juguen amb el preu. Està estudiat" (AL3-TER1, Àudio 5TIA). Han après que els preus de molts productes (com, per exemple, aquesta joguina) no acostumen a ser rodons per influir. Alguns estan en contra d'aquest tipus de joguina perquè "els nens es poden traumatitzar per la joguina de guerra" (AL5-TER1, Àudio 5TIB) i "incita a la violència i a l'ús de les armes" (AL1-TER1, Àudio 5TIC). "El problema no és jugar amb armes de joguina, sinó jugar amb armes de veritat quan siguin grans" (AL1-TER1, Àudio 5TIE).

Els nois i les noies interpreten el text en relació amb els problemes socials que coneixen els interessen, com l'atemptat de 2015 a Paris. Però sembla que els hi manca la capacitat crítica de dubtar, qüestionar i interpretar les informacions.

JO: Per què és important fer l'acció?

ESTUDIANT 1: Perquè després del que ha passat a França és molt important mirar més enllà. Els musulmans ara es senten ofesos. Quan passa a altres països ningú els fa cas.

JO: Quina acció faries tu?

ESTUDIANT 1: Donar més importància a altres països, no només als europeus.

JO: Això seria destacar els atemptats silenciats d'altres països.

ALUMNA 2: No em sembla bé la venda d'armes de joguina, perquè inciten els nens a la violència. De grans podrien matar persones.

JO: Això què tu dius és un fet o una opinió?

TOTS: Opinió!

JO: Per què és tan important distingir fets i opinions?

(silenci)

ESTUDIANT 3: Amb el fet pots dir una cosa què és la realitat, la veritat. La opinió és el que penses.

JO: Sabeu distingir fets i opinions des de l'escola?

TOTS: No.

JO: És la primera vegada que distingiu fets i opinions?

TOTS: Sí.

JO: I a dubtar?

ESTUDIANT 4: Algunes vegades no pots creure una cosa i has de dubtar, per aprendre.

JO: Com l'escola ensenya a raonar i dubtar davant els textos?

ESTUDIANT 4: Mmmm... No sé.

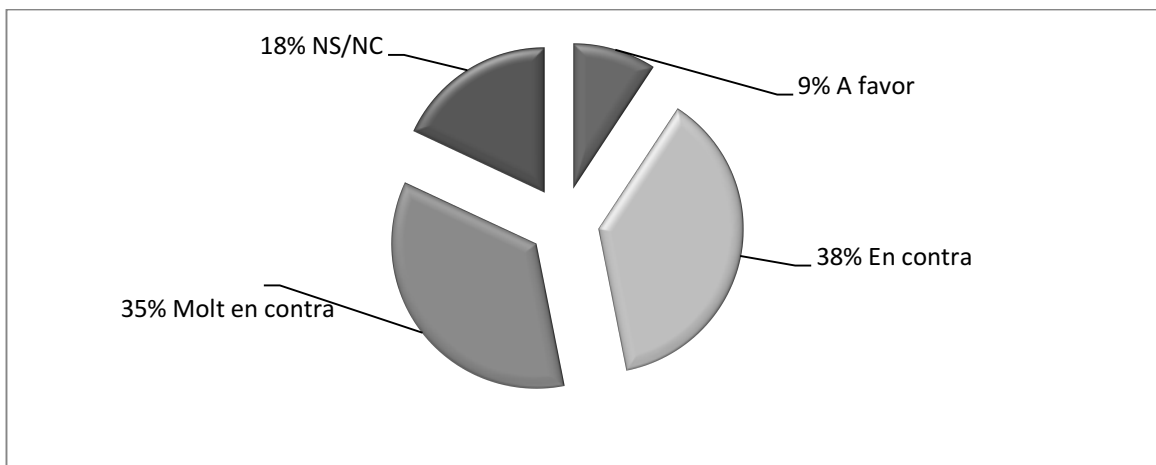
(AL-RUB2, Àudio 5RIIA)

7.1.5.4. Acció social (pensament creatiu)

Es va proposar una situació en la qual un nen vol comprar la joguina. El 63.4% va respondre que parlaria amb ell per intentar que no la compri de cap manera. El 7.2% va escriure que li aconsellaria comprar-la i que vagi en compte. El 29.3% no va contestar res.

Finalment, es va proposar fer una acció social. Cada estudiant havia d'escriure un correu electrònic a Toysrus® per mostrar el seu posicionament

sobre la venda d'aquest producte. Només el 9.2% es va situar a favor de les armes de joguina. Si es fa un “bon ús” no hi ha cap problema en jugar a això, deien alguns d'ells. El 37.6% es va posicionar en contra de les armes de joguina i va demanar pujar l'edat mínima recomanable (a l'anunci era de 3 anys, pel perill d'asfíxia), i promoure joguines “educatives” que fomentin valors ètics i no bèl·lics. El 35% es va mostrar molt en contra d'aquest tipus de joguina perquè, en la seva opinió, inciten els nens a la violència. El 18% no va escriure res.



Gràfic 32. Escriu un e-mail a la empresa

Penso que l'acció d'escriure un correu electrònic a una empresa multinacional coneguda és important. Els nois i les noies poden interpretar i crear textos sobre assumptes socials controvertits i així prendre un posicionament actiu davant el món.

No obstant, cal assenyalar tres idees rellevants. La primera és que el 18% em sembla un percentatge massa elevat de respostes en blanc, potser això mostra un cert desinterès. La segona és que he trobat una incoherència en alguns estudiants que no recomanarien la joguina al seu germà petit, però la voldrien per ells mateixos (AL6-TER1). I la tercera idea que vull assenyalar és que només el 9.2% ha sigut “políticament incorrecte”, per defensar les armes de joguina en un context escolar on no estan ben vistes. Voldria subratllar que no hi ha una resposta correcta, que l'important és aprendre a pensar per un mateix, amb creativitat.

ALUMNA 1: Podem aprendre a no ser temptats per la propaganda, i comprar només allò que realment necessitem.

JO: Això és una acció responsable individual. I com a classe?

ALUMNA 2: Anar tots junts un dia amb la samarreta SOS contra les retallades, o portar una samarreta negra per criticar els atemptats de Paris, com va fer la meva germana al seu institut.

JO: Bé, això és una acció col·lectiva, com anar tots amb el mateix color per a reivindicar quelcom.

ALUMNA 3: Podríem escriure un article i publicar-ho al diari, sota el nom de la nostra classe, perquè no volem consumisme al Nadal.

JO: Bé. Quines més accions?

ALUMNA 2: Ahir a l' institut de la meva germana van fer un rap contra la violència de gènere, de manera divertida, a un lloc públic, per a conscienciar la gent.

ALUMNA 4: Crear un cartell enorme des de la classe i mostrar-ho a l'entrada de l'escola.

ALUMNA 5: Escriure un llibre com a classe.

JO: Sí, o una revista, o una pàgina web.

ALUMNA 5: O podríem posar al blog de l'escola i informar els pares.

ALUMNA 6: Un minut de silenci.

ALUMNA 7: Fer un concurs de còmics contra la violència de gènere, com vaig veure l'altre dia.

JO: Podríem fer una cançó o un vídeo, i penjar-lo a la web... Per què no fem aquestes idees a l'escola?

ESTUDIANT 8: Perquè les mestres no ho proposen! I tampoc ens deixarien!

MESTRA: Si dius una bona proposta la tirariem endavant!

(AL-BCN1, Àudio 5BID)

L'acció social pot ser individual ("decidir no anar a comprar per no caure en el consumisme"; AL10-BCN2, Àudio 5BIIB) o col·lectiva ("ens podem manifestar"; AL15-BCN2, Àudio 5BIIB). Els nois i les noies mostren una gran creativitat per fer propostes com portar samarretes, crear una cançó de rap o fer un vídeo reivindicatiu. No obstant, es queixen de què "les mestres no ho proposen i tampoc ens deixarien" (AL8-BCN1, Àudio 5BID). Aquí l'alumnat

critica la seva escola, però no proposa cap solució. Saben que cal anar a l'acció després de l'anàlisi crítica dels textos sobre problemes socials per "defendre el que volem i denunciar" (AL1-BCN1, Àudio 5BIB), però diuen que "l'escola no vol que les coses canviïn" (AL8-BCN1, Àudio 5BIB) i que és arriscat "ficar-se amb problemes amb l'ajuntament si fem cartes sobre assumptes socials" (AL9-BCN1, Àudio 5BIB). A més, "no podem fer accions socials perquè som menors d'edat" (AL12-BCN2, Àudio 5BIIB).

Un dels principals obstacles de la literacitat crítica és, per tant, la idea de que l'alumnat no està pas acostumat a participar ni proposar accions socials. Ells mateixos reconeixen que mai han enviat cartes als diaris, a l'ajuntament, ni han creat vídeos o pàgines web per reclamar justícia social (AL10-RUB1, Àudio 5RIC). No obstant, els agradaria poder-ho fer. "No ho fem per la por" (AL10-BCN1, Àudio 5BIB). Una altra vegada, torna a sortir "la por" com a obstacle per dur a terme accions socials des de les iniciatives de l'alumnat a l'escola.

La formació del pensament creatiu i divergent ha d'estar lligada a la dialèctica que porta a pensar el món i actuar de manera responsable. "Ensenyar exigeix risc, assumpció del que és nou i rebuig de qualsevol forma de discriminació" (Freire, 1997/2003, p. 40). Ser crític no és prendre, sense més, el posicionament del mestre que critica una cosa, sinó pensar amb llibertat, saber argumentar i actuar en base a la reflexió.

7.1.6. Sessió 6: “Mirada crítica”

La última sessió de l'experimentació de la proposta didàctica pretenia oferir l'oportunitat de demostrar una “mirada crítica” envers el problema dels infants i la guerra. La sessió estava estructurada a partir de tres activitats didàctiques amb l'objectiu de que “et puguis posicionar críticament per denunciar les injustícies”.

La primera activitat era contrastar dos símbols: un tanc ratllat amb una creu que simbolitza el “no a la guerra” i un soldat amb un rifle i una bandera que defensa el dret a tenir armes (“*protect the 2nd amendment*”). L'alumnat havia d'interpretar la intencionalitat, la veracitat i els buits i silencis. També es demanava fer “propostes d'acció” a partir d'aquesta anàlisi. Però això no quedava clar i l'alumnat només es posicionava a favor d'un símbol o d'un altre. Quina acció es podria fer a partir de l'anàlisi de dos símbols? Aquesta idea estava mal plantejada.

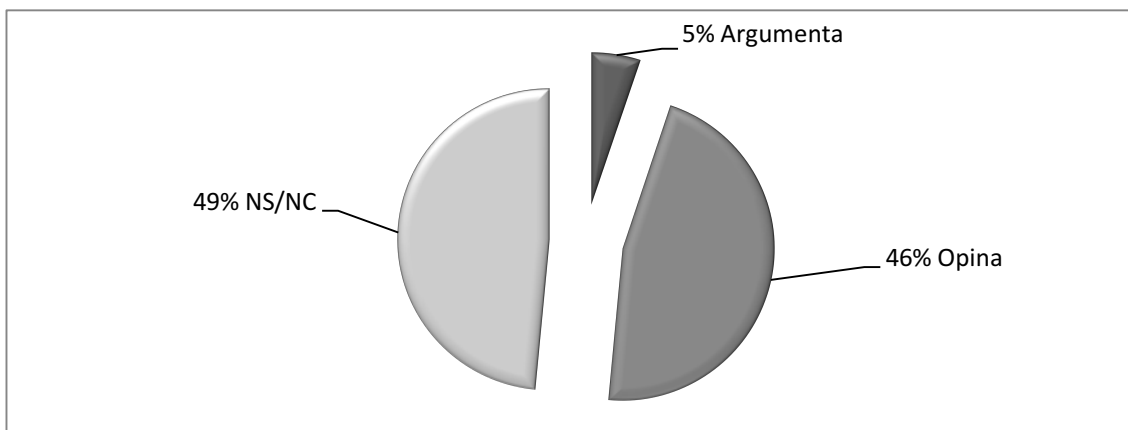
La següent activitat va suposar una situació totalment inesperada i, en alguns aspectes, una mica decebedora. Es tractava d'analitzar un text d'opinió de l'escriptor espanyol Arturo Pérez-Reverte, titulat “*Disfrazando a las criaturas*”, i publicat a la revista XL Semanal, el 2012. L'autor es posiciona en contra del que és políticament correcte (prohibir les armes de joguina a les escoles), i argumenta que un nen petit disfressat de pirata, amb espasa i pistola, no significa que sigui violent ni que l'escola fomenti el militarisme. Això va fer trontollar molts esquemes, com ara veurem.

La darrera activitat consistia en analitzar un text comercial de la empresa Amazon® sobre la venda d'una disfressa de soldat del segle XXI, per nens petits. L'alumnat havia de llegir rere les línies i, així, donar els seus arguments, per mostrar un posicionament a favor o en contra d'aquest tipus de discurs. Per exemple: “Li diria que seria una mala influència per ell, i que regalés una altra cosa que no fos tan mala influència per ell” (annex 6G). Els estudiants no semblen massa acostumats a fer activitats creatives d'escriptura, d'art o de creació de vídeos, per denunciar problemes socials propers a la seva experiència, però els mestres es van mostrar agraïts per aquesta recerca (annex 3E, p. 37).

7.1.6.1. Disrupció d'allò comú (pensament crític)

L'article *Disfrazando a las criaturas* explica el debat de les escoles per portar, o no, espases en les disfresses de pirates. Pérez-Reverte ridiculitza el que és políticament correcte: “un pirata sense armes no és un pirata”. Aquest article d'opinió podia donar pas a una disrupció de les idees d'alguns estudiants que, després de cinc sessions, consideraven les armes de joguina com un material poc educatiu. “Portar armes de joguina no significa estar a favor de la guerra”, afirma AL4-RUB1 (Àudio 6RIE).

L'alumnat va fer una anàlisi interpretativa en un full en blanc. Només deu nois i noies, que representen el 5.1%, van interpretar-lo segons les pautes treballades: distingir fets i opinions, analitzar la fiabilitat de les fonts d'informació, verificar la credibilitat, interpretar la intencionalitat de l'autor en un context ideològic, assenyalar els buits i silencis rellevants, i proposar accions sobre el tema analitzat. El 46.3% va llegir i escriure les seves opinions sobre el text, però no va fer cap anàlisi crítica sobre la ideologia, el contingut i el context. Quasi la meitat de l'alumnat, el 48.4%, va deixar la pàgina en blanc, o va escriure alguna afirmació sense sentit (com, per exemple, que el text està ben escrit, i res més).



Gràfic 33. Analitza l'article d'opinió

Caldria assenyalar que els nois i les noies no han fet una anàlisi crítica del discurs, al seu nivell. L'aprenentatge d'un coneixement crític i d'unes habilitats és fonamental per aprendre a interpretar els textos i els contextos. Segurament, sis sessions no són pas suficients per conrear una actitud crítica.

AL23- TER1	<i>Opino que el text esta ben fet però es una mica exagerat; jo faria una votació per decidir què fem.</i>
AL72- RUB1	<i>F/O: festa de pirates si o no per les armes. No info: com acaba la història. Veracitat: probable. Fonts: probable. Acció: jo canviaria el tema.</i>
AL182- BCN1	<i>No passa res si un nen va de pirata amb espasa! Però si un nen és violent millor que no la porti. És una opinió portar, o no. És un fet la festa de disfresses. L'acció és que jo deixaria anar de pirates.</i>
AL213- BCN2	<i>ACCIO: Deixaria portar les armes als nens si les utilitzen bé i saben el que simbolitza. CREDIBILITAT: Me'n refio de la font per l'autoritat de PR. CERTESA: Expressa una opinió d'un fet real. INTENCIONALITAT: mostrar que els pirates tenen armes, i expressar el dubte de portar armes de joguina com a disfressa. OPINIONS: tot és una opinió. NO INFO: No diu el que pensen els nens, si és un tema atractiu per ells o no.</i>

Taula 39. Respostes per analitzar l'article

La disrupció també es pot donar al pensar en la disfressa de soldat del segle XXI. En aquest fragment, un noi de Rubí II va dir que la imatge de l'anunci és “un nen soldat”:

ESTUDIANT 17: Que el niño de la imagen es de verdad un niño soldado.

JO: Per què ho dius?

ESTUDIANT 17: No creo que vayan a hacer un cásting para la imagen de un niño. Sería radical.

JO: Creus que és un nen soldat de veritat?

ESTUDIANT 17: Sí. És un nen soldat de veritat. Si no fos així, sortiria a la tele.

JO: Però no és un nen de veritat!

ESTUDIANT 17: No?

JO: No és un nen soldat. És un nen disfressat. Potser el tema és certa militarització... Però els nens soldats existeixen...

ESTUDIANT 18: No existeixen!

ESTUDIANT 17: Sí existeixen, perquè al tercer món aprofiten els nens per entrenar-los.

JO: Sí. Això és un gran problema social.

ESTUDIANT 17: Veiem a les notícies que hi ha nens soldats en llocs pobres en guerra.

(AL-RUB2, Àudio 6RIB)

Els textos tenen una ideologia que ens pot influir, però nosaltres també llegim el món amb una ideologia i una identitat que es va formant. Un noi avalua la pròpia ideologia quan contrasta dues perspectives, la imatge dels nens afgans amb ames de joguina i la del nen occidental disfressat de soldat: “Els viuen a un país violent [...] això és una opinió” (AL1-BCN1, Àudio 6BIB). Penso que en el moment que l'estudiant reconeix que la seva afirmació no és un fet, una veritat indiscutible, sinó la seva opinió, ell pot començar a construir un coneixement crític. “La societat ens ha conscienciat que allà hi ha guerres, i que aquí no n'hi ha. Ens sembla normal perquè ho veiem cada dia [...]. La guerra no és bona en cap lloc. No ens podem acostumar mai, no ens pot semblar normal en cap lloc del món” (AL27-BCN1, Àudio 6BIB).

Al final, no tots els estudiants van canviar les seves idees estereotipades: “Perquè no t'enganyin cal distingir fets i opinions” (AL4-BCN2, Àudio 6BIIC). D'una banda: “Els nens d'Afganistan sembla que de grans mataran gent perquè sempre juguen (amb armes de joguina) i nosaltres ho fem només de manera puntual” (AL7-RUB1, Àudio 6RIC). De l'altra: “La foto d'Afganistan només mostra un joc. No diu que de grans seran dolents. No diu que sempre juguen a això” (AL9-RUB1, Àudio 6RIC). El primer estudiant fa una interpretació esbiaixada. El segon assenyala el que no diu la notícia.

La disrupció és un element essencial: “Els nens es disfressen de soldats amb armes, a carnestoltes. I això és normal, no està mal vist”, afirma una noia (AL11-TER1, Àudio 6TID). Voldria assenyalar la paraula “normal” com a clau per entendre la importància d'aquesta dimensió: cal posar en dubte el que sembla “normal” en una societat, però que no és natural. A classe, mestres i estudiants haurien de qüestionar què, i per què, considerem “normal” i “ben vist” certes pràctiques socials, com ara disfressar-se de soldat.

La lectura del món, que propugnava Freire (1969/2012), comença amb aquesta mirada crítica al que considerem normal i acceptat a una cultura, i que pot trontollar en un altre context. L'escola hauria de formar el pensament crític dialèctic i ensenyar a qüestionar com els discursos ens poden influir.

7.1.6.2. Múltiples perspectives (pensament holístic)

La literacitat crítica sempre ha de tenir en compte les múltiples perspectives per aprendre a fer, a considerar com seria el discurs des d'una altre mirada, a qüestionar quina visió del món està representada, i quina no. “És important ser crítics per que no ens enganyin” (AL2- TER1, Àudio 6TIB). I per això resulta fonamental aprendre a contrastar diferents perspectives, mirades i interpretacions sobre els assumptes socials.

En aquesta darrera sessió vaig assenyalar el símbol del tanc ratllat amb una creu, que es repeteix a totes les planes del dossier. “Un símbol és un text, perquè diu el que pensa algú”, defineix una noia (AL4-TER1, Àudio 6TIA), que sap que els símbols, com tots els textos, no són neutres ni objectius. Per què hi ha el tanc a totes les planes del dossier? “Perquè tu estàs en contra de les armes. No has volgut posar l'altre símbol a favor de les armes” (AL3-RUB1, Àudio 6RIA). Es reconeix la ideologia darrera dels símbols.

Cal mirar els assumptes socials des de múltiples perspectives. L'alumnat és conscient de que la venda de disfresses militars a infants és una pràctica social acceptada en la nostra cultura. Els fa recordar les pel·lícules bèl·liques: “Rambo mata xinesos, vietnamites i japos (sic), i deixa malament aquests països” (AL19-RUB2, Àudio 6RIIB). La figura del Rambo no és pas neutre: depèn del context sociocultural.

L'alumnat es posiciona més a favor de la disfressa de pirata (de l'article d'opinió de Pérez-Reverte) que no pas de la militar (de l'anunci d'Internet): “Perquè una cosa és anar disfressat de pirata, què és típic per nens petits, i una altra cosa molt diferent és anar disfressat de soldat militar actual” (AL12-BCN1, Àudio 6BIA). Sembla que la disfressa de pirata és innocent i la de soldat no. Aquí el context és essencial, perquè un pirata del segle XVIII té connotacions molt diferents a un soldat del segle XXI. Seria molt discutible quin dels dos estereotips és més negatiu: els estudiants ataquen la disfressa de soldat, però es posicionen a favor de la disfressa de pirata. Les connotacions no són les mateixes.

En el següent fragment, podem observar el contrast de diverses opinions per examinar de manera reflexiva els problemes (l'ètica del joc infantil d'armes

de joguina; el militarisme infantil; els estereotips sobre altres cultures, etc.) i prendre, així, un posicionament actiu.

JO: El primer dia us va impactar molt la fotografia dels nens afgans amb pistoles de joguina. Quina diferència hi ha entre les fotos dels nens afgans i del nen soldat d'Amazon?

ESTUDIANT 14: A Afganistan hi ha guerra. Però aquí no hi ha, i podem jugar amb armes.

ALUMNA 15: És el mateix. Són armes de joguina.

ESTUDIANT 16: Impacta més perquè sembla que els nens es vulguin matar entre ells.

JO: Si hagués una guerra aquí, veuríeu malament jugar amb armes de joguina?

TOTS: Sí.

ESTUDIANT 17: És com si estiguessin jugant, però en realitat s'estan entrenant per la guerra.

ESTUDIANT 18: En temps de pau no passa res. Però en guerra, no estic d'acord.

JO: Què faríeu si els mestres prohibeixen les armes a les disfresses de pirates?

ESTUDIANT 19: Parlar amb la profe per intentar convèncer-la.

ESTUDIANT 20: És normal que es prohibeix aquest joc a un país de guerra, però aquí no.

ESTUDIANT 21: Els nens celebren el carnaval disfressats de pirates, i no passa res.

ALUMNA 22: M'impactaria si trobés una foto de nens amb pistoles de plàstic a Barcelona.

ESTUDIANT 23: Parlaria amb la mestra.

JO: És violent un nen que porta una espasa làser perquè va disfressat de jedi?

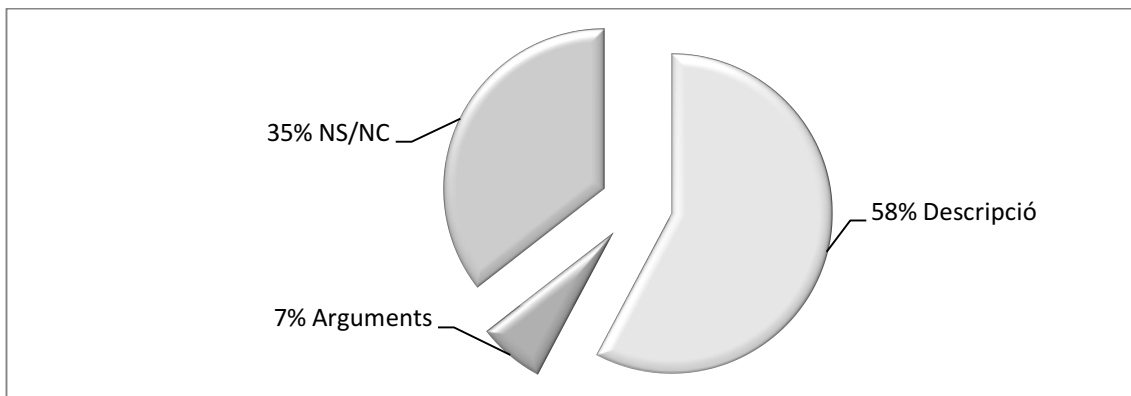
TOTS: No.

(AL-BCN1, Àudio 6BIA)

Es va contrastar la imatge del primer dia sobre els nens afgans amb armes de joguina amb la imatge del nen occidental disfressat de soldat. Els raonaments dels estudiants assenyalen que aquestes joguines no tenen el mateix valor en una cultura i l'altra. Hi ha un cert racisme amagat al condemnar la imatge dels nens afgans i no fer el mateix amb el nen occidental? La formació del pensament social, com ara veurem, pot ajudar a prendre un posicionament actiu en base a una reflexió i uns arguments.

7.1.6.3. Assumptes sociopolítics (pensament social)

La primera activitat d'aquesta sessió consistia en interpretar i contrastar els dos símbols. Només el 6.7% dels estudiants els va analitzar d'acord l'esquema que es repeteix a tot el dossier, com per exemple: "Intencionalitat: pacifista. Veracitat: probablement cert. No informació: quins conflictes s'han d'eliminar. Acció: prohibir les armes." (AL72-RUB1). El 57.7% es va limitar a descriure els significats contraposats: un a favor, i un altre en contra de les armes. El 35.5% va deixar la resposta en blanc.



Gràfic 34. Anàlisi de dos símbols contraposats

Les dades dels dossiers són molt significatives: només el 6.7% fa una anàlisi sobre la ideologia de cada símbol. La resta de l'alumnat es limita a descriure o deixa en blanc la resposta. La pregunta estava mal plantejada. Els nois i les noies havien d'interpretar i contrastar ambdós símbols per arribar a una proposta d'acció social. No obstant, sembla que això no tenia massa sentit, perquè l'alumnat necessita un coneixement del context social. El 35.5% de respostes en blanc es podria interpretar com una mostra de que l'activitat de comparar aquests símbols no era adient.

L'anàlisi dels símbols contrastats els ajuda a pensar si els discursos paramilitars (o a favor de les armes, de les disfresses i joguines bèl·liques) inciten, o no, a la guerra: "Amazon només vol vendre: els dona igual si la disfressa incita a la violència o no" (AL12-RUB1, Àudio 6RIA). Realment, els fa

violents? “Depèn del nen, perquè si és dolent pegarà als altres, però si es porta bé no passa res” (AL3-BCN1, Àudio 6BIA). L’alumnat aprèn a les escoles el discurs del que és políticament correcte, però això no em sembla suficient en un aprenentatge de les ciències socials des del paradigma crític. Podem observar com es repeteix un discurs políticament correcte (ideològic) sobre la prohibició de les armes de joguina a l’escola (la realitat), però això no ens assegura un comportament democràtic i pacífic.

La reflexió sobre l’article d’opinió de Pérez-Reverte va servir per poder analitzar la ideologia que envolta el problema ètic de la prohibició de les armes de joguina a les escoles. L’alumnat comença rebutjant aquest tipus de joc perquè ho considera políticament incorrecte, però després se n’adona que el problema és més complex.

JO: Pérez-Reverte diu que no passa res si els nens porten armes de joguina, perquè és part del disfressa de pirata, de vaquer, de policia.

ESTUDIANT 1: El meu germà va demanar una espasa de fusta de reis.

JO: Això no significa que ell sigui violent.

ESTUDIANT 1: No.

JO: No és violent anar disfressat de pirata, o jugar a “paint-ball”. Qui ha jugat mai?

ESTUDIANT 3: Són escopetes que disparen boles de pintura.

JO: Qui ha jugat? (diverses mans aixecades) Penseu que això us fa violents?

TOTS: No.

ALUMNA 4: No juguem cada dia al “paint-ball”. Però si els nens, cada dia, cada segon, porta un arma de joguina, estem fomentant la seva agressivitat. Una vegada no passa res, però no tot el temps.

JO: És com els videojocs de guerra, si jugues poc no passa res.

ESTUDIANT 5: No em deixen jugar a videojocs els dia de cada dia, només els cap de setmana.

(AL-BCN1, Àudio 6BIA)

Sembla que l’alumnat pot comprendre que els discursos mai no són neutres, que hi ha una intencionalitat i que ens poden influir. Per això, resulta important avaluar assumptes sociopolítics des de múltiples perspectives,

comprendre el context social i cultural, i examinar la nostra pròpia ideologia. Penso que aquesta és la clau de volta: la tensió entre la realitat i la mirada ideològica i esbiaixada.

Un estudiant de Barcelona II condemna l'anunci de la disfressa de soldat del segle XXI perquè “està malament ser soldat” (AL2-BCN2, Àudio 6BIIB). Això és políticament correcte en el context cultural del nen. No obstant, en el moment que jo confesso que el meu propi germà és soldat, l'estudiant es sorprèn de la meva resposta.

El diàleg juga un paper clau en la construcció d'un coneixement social crític, precisament, perquè s'examina la tensió entre la realitat (la disfressa de soldat) i la ideologia (fets i opinions en un context).

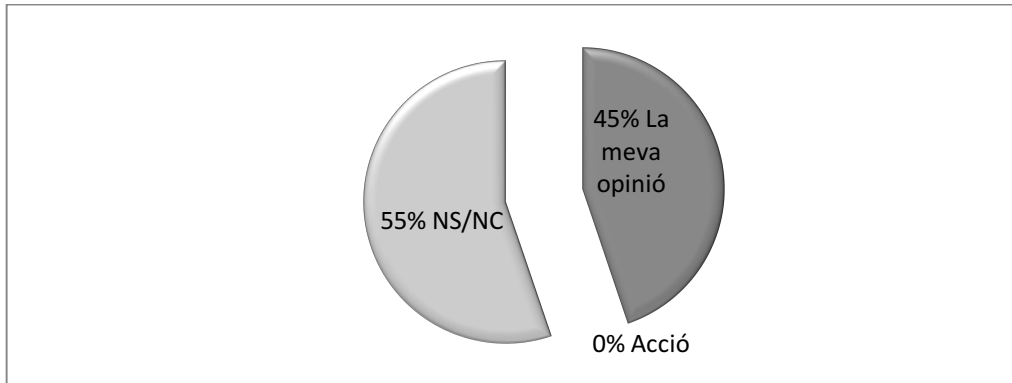
“Us he pogut manipular durant sis sessions dient que els jocs amb armes de joguina porten a la violència”, els provocho (Àudio 6BIIB). “Cal ser tan desconfiat? Jo ara estic desconfiant del que tu dius! No és bo dubtar de tot!”, em respon un nen (AL15-BCN2, Àudio 6BIIB). “No es pot viure sense confiança [...]. Pots confiar amb la teva mestra, però desconfiar del llibre de text”, li contesto (Àudio 6BIIB).

La mestra de l'escola Rubí I assenyala que es fan moltes accions socials a classe cada dia perquè “sense respecte no pot haver educació” (MESTRA-RUB1, Àudio 6RIE). Aquestes accions són petites, però fonamentals. El problema no és la lectura i escriptura crítica, sinó les propostes d'acció que poden fer de manera creativa per construir un món millor educant de persona a persona.

7.1.6.4. Acció social (pensament creatiu)

La darrera activitat del dossier didàctic era analitzar un text comercial sobre una disfressa de soldat del segle XXI a la web d'Amazon®. L'activitat demanava fer una proposta d'acció sobre l'anàlisi: “Què li diries al teu pare (que vol regalar aquesta disfressa al teu germà petit)? Apunteu les idees en grup per argumentar”. L'alumnat es va dividir en petits grups i va discutir els arguments, i després va escriure les respostes al dossier. El 44.8% va escriure arguments a

favor o en contra de la disfressa, però ningú va fer una proposta d'acció. Més de la meitat, el 55.1%, no va contestar la pregunta o la va deixar en blanc.



Gràfic 35. Què diries a la teva família sobre aquest anunci?

El 55.1% de l'alumnat ho deixa en blanc, el 44.8% dona la seva opinió sense demostrar una mirada crítica i creativa, i ningú proposa una acció social. Només es subratlla la importància del diàleg del pare amb el nen petit, però no hi ha cap proposta creativa, com podem observar, per exemple, en aquesta resposta oral:

AL213-BCN2	<p>Jo el diria que el podria disfressar d'una altra cosa. S'han de respectar els gustos, si els nens ho utilitzen bé. Li faria saber que les armes són perilloses i que poden haver accidents. Aquest és el meu pensament.</p>
------------	---

Ni les respostes escrites dels dossiers ni les respostes orals de les transcripcions d'aquesta sisena sessió ofereixen una anàlisi en profunditat sobre el contingut, la ideologia i el context: "No ho fem per no posar-nos en problemes", reconeix un nen (AL25-BCN1, Àudio 6BIA). L'escola no afavoreix la reflexió sobre aquests continguts socials i tampoc ajuda a la participació activa entorn problemes rellevants per l'alumnat, d'acord amb aquestes dades.

JO: Quines més idees proposeu, a part dels pòsters?

ESTUDIANT 15: Hem de vigilar una mica, que som petits. I si algú dolent ens veu penjant els cartells, potser ens pot fer mal...

JO: Et faria por aquesta proposta d'acció... Signaríeu amb el nom de la classe?

ESTUDIANT 16: Les persones no saben de memòria tothom que va a aquesta escola. No crec que ens facin mal perquè no saben qui som. No saben quines persones som.

ESTUDIANT 15: A mi em fa por perquè sí poden saber a quina escola anem, si ens vigilen.

JO: Quina més idees per a l'acció?

ESTUDIANT 17: No serveix de res donar un missatge polític si no signes. Hem de signar com a escola si fem una acció política.

JO: És important signar. Què més?

ESTUDIANT 18: Podríem fer activitats de grup, com cançons o obres de teatre, al carrer... Així, podem conscienciar la gent que tots som persones.

(AL-BCN1, Àudio 6BIB)

L'alumnat es mostra atent a fer propostes d'acció social, però reconeix que l'escola no promou aquesta reflexió per la participació. El problema és que "la gent normal no fa res fins que no passa una cosa que t'afecti realment" (AL13-TER1, Àudio 6TID). S'analitza el text sobre la disfressa de soldat del segle XXI i es proposen accions socials, com per exemple, "fer una campanya per deixar els nens soldats lliures" (AL21-RUB2, Àudio 6RIIB).

Gràcies a que mirem el discurs des d'una altra perspectiva, més enllà de la normalitat de la venda de disfresses (la influència del cinema bèl·lic), i de fer una disruptió del que és comú (la disfressa de soldat és cultural, no és natural), sobre els assumptes socials rellevants als seus interessos (la banalització dels nens soldat, la militarització de la infància), els nois i les noies poden prendre un posicionament actiu (fer propostes d'acció social, com una campanya reivindicativa per conscienciar la gent). Es tracta de respectar, escoltar i tenir cura de l'altre, en "aprendre a conviure" com bé diria Delors (1996).

Perquè la literacitat crítica, com a pràctica social situada en un context, va molt més enllà de la interpretació de textos i informacions, de l'anàlisi de discursos i d'escriptura de textos contra-hegemònics. Representa, en definitiva, tota una manera de pensar un món que s'ha de millorar.

7.2. Entrevistes finals amb les mestres

En acabar les sis sessions, es van dur a terme entrevistes amb les mestres d'una durada aproximada d'uns 25 minuts. A excepció de Rubí II, què és un centre d'una sola línia (i per tant, té només un mestre de sisè), les entrevistes van ser grupals, és a dir, de dues mestres per escola (una per cada grup de sisè). Les seves edats comprenien des de persones joves fins a professionals amb més experiència, a punt de la jubilació (com a Rubí I).

Les reflexions de les mestres van aportar claretat per entendre millor el que havia passat a les sis sessions. Es van mostrar engrescades i amb moltes ganes de donar la seva opinió envers aquest enfocament crític de la literacitat a la pràctica docent de les seves aules (annex 3E, p. 37). Per començar, el concepte era nou per ells. Em va semblar més adient fer les entrevistes al final de tota l'experimentació, i així conversar sobre aquesta mirada teòrica i pràctica sobre la literacitat crítica. El guió de l'entrevista de final d'experimentació és aquest (annex 3C):

1. Considereu que distingir fets d'opinions s'hauria d'ensenyar a l'educació primària? A quines àrees?
2. Penseu que quan els estudiants troben una informació a Internet es qüestionen la seva fiabilitat? Com es pot ensenyar a l'alumnat a valorar les fonts d'informació, per exemple, la fiabilitat dels mitjans de comunicació?
3. Penseu que l'escola ha d'incorporar problemes socials rellevants o conflictes del món actual? S'hauria de fer? Ho feu vosaltres? Com?
4. De vegades les notícies dels mitjans o la publicitat amaga una intencionalitat o una ideologia evident, penseu que l'escola ha d'ensenyar a interpretar aquesta intencionalitat o ideologia dels missatges?
5. L'escola forma el pensament crític dels nens i nenes? Penseu que vosaltres treballeu aquest aspecte?
6. Quan es discuteix un problema social poden haver opinions o perspectives oposades o enfrontades. Com es pot treballar això a la classe?
7. Com pot ajudar l'escola perquè els nens i nenes actuïn davant dels problemes socials?
8. Què en penseu del treball que hem fet amb l'alumnat sobre literacitat crítica? Ho podríeu incorporar?

L'anàlisi de les dades es correspon a les transcripcions de les respostes orals (annex 4D) entorn els objectius d'aquesta recerca, des de les habilitats cognitives de distinció dels fets i opinions i avaluació de la fiabilitat de les fonts, fins l'estructuració del coneixement per múltiples perspectives i la creació de propostes d'acció social.

A més, he procurat tenir en compte els aspectes no verbals de l'entrevista, és a dir, he intentat recordar els gestos d'aquestes persones quan parlaven sobre la pràctica real de la literacitat a les seves aules de sisè de primària.

7.2.1. Distinció de fets i opinions

Els resultats indiquen que l'alumnat pot aprendre a distingir fets i opinions, i que els mestres reconeixen la seva rellevància. No s'ha d'aprendre només a classe de llengua, sinó a totes les àrees curriculars, diuen. Totes les mestres, a excepció de les de Barcelona I (que consideren què és una habilitat cognitiva massa difícil pels petits), assenyalen que això s'ha de treballar a tots els nivells educatius. El problema és el nivell d'abstracció, no l'habilitat en ella mateixa. Per exemple, una nena petita de primer cicle pot aprendre a distingir el fet ("El pop té vuit tentacles") i l'opinió ("El pop és lleig").

Les mestres de sisè, segons els resultats, consideren molt important que l'alumnat aprengui a distingir els fets i les opinions a totes les àrees de coneixement. "*Trobo interessant treballar específicament el concepte de fet i d'opinió a l'educació primària*" (annex 4D, TER1, p. 1). Aquesta habilitat no es treballa de manera "sistemàtica" a les escoles de primària del nostre país. Potser es fa de manera una mica "intuïtiva", com diuen les mestres de Rubí I, que presenten fets i demanen les opinions dels estudiants (a favor i en contra), i també els ajuden a contrastar punts de vista de diferents mitjans de comunicacions, per mostrar la diferència que hi ha entre fets i opinions. "*Jo crec que sí s'ha d'ensenyar. Però no t'ho plantejges com a tal, fins que no arriba algú com tu*" (annex 4D, RUB1, p. 1). Després de l'experimentació, les mestres afirmen que volen treballar aquesta habilitat cognitiva de manera més conscient i sistemàtica a totes les àrees curriculars.

Els mestres de Barcelona II subratllen la importància d'ensenyar a diferenciar fets i opinions a primària, però critiquen fortament que això no es fa a l'escola perquè “no surt als llibres de text” (annex 4D, BCN2, p.1). Sembla que l'editorial dels llibres de text -i no la interpretació que ha de fer el mestre del currículum oficial-, és l'eix didàctic de la pràctica escolar. Aquest em sembla un problema important pels mestres que encara pensen que “si no surt al llibre no s'ha de treballar”. En la meva opinió, precisament aquest punt impossibilita el desenvolupament de la literacitat crítica. Perquè si un mestre no és crític per interpretar el currículum i utilitzar, amb llibertat, el llibre de text no pot ajudar als seus estudiants a llegir rere les línies qualsevol discurs ni prendre un posicionament actiu cap a l'acció social.

La tasca de l'escola és introduir els nois i les noies a la realitat a partir d'ensenyar fets i no donar opinions, segons el mestre de Rubí II. Cal mostrar que una opinió és diferent que un fet (annex 4D, RUB2, p. 1). És, per tant, fonamental distingir els fets i les opinions, però no de manera mecànica, sinó amb l'objectiu d'ensenyar als estudiants a pensar per ells mateixos.

7.2.2. Avaluació de la fiabilitat de les fonts d'informació

D'acord amb les mestres, l'alumnat qüestiona “molt poquet” la fiabilitat de les fonts d'informació (annex 4D, TER1, p. 1). “Estan molt acostumats a buscar en la vikipèdia [...] Copien literalment, sense llegir el text. Seleccionen i ja està.” (annex 4D, BCN1, p. 1). No és una habilitat que es treballi de manera sistemàtica a les classes, però, tot i això, es reconeix el seu pes a l'ensenyament de la lectura crítica de la informació.

En general, les escoles ensenyen a dubtar dels continguts i de l'allau de mentides i manipulacions que hi ha sota les xarxes d'Internet (annex 4D, TER1, p. 2). Però no treballen aquesta habilitat de qüestionar la fiabilitat de les fonts d'informació dels mitjans de comunicació, ni tampoc dels llibres o revistes de paper. Només es limiten a contrastar les diferents opinions i mirades que hi ha sobre un mateix fet (annex 4D, RUB1, p. 2). No hi ha una avaluació de la fiabilitat de les fonts d'informació, per exemple, del llibre de text que utilitzen a

classe. Això explica els resultats escrits dels dossiers didàctics, on els estudiants afirmaven no posar mai en dubte les informacions. El mestre de Rubí II, però, considera molt difícil que l'alumnat de primària valori les fonts d'informació: "Penso que l'important és mostrar coses fiables a classe" (annex 4D, RUB2, p. 1).

A Barcelona II, les mestres semblen molt lligades a les activitats didàctiques del llibre de text: "Els estudiants dubten tant de la informació com l'estil del profe el deixa dubtar de les fonts d'informació. Els llibres de text mai presenten una informació des de dues vessants, perquè l'alumnat es pugui preguntar el per què. Tot depèn del profe. Si els nens aprenen a dubtar a l'escola, és pel mestre que es troben, no per l'estructura d'escola" (annex 4D, BCN2, p. 2). I un dels tutors de Barcelona II reconeix la figura de la mestra com l'única capaç de transformar l'ensenyament i possibilitar la literacitat crítica. Però sembla que no s'ho aplica a les seves classes: "em falta la passió", reconeix (ídem).

7.2.3. Incorporació de problemes socials rellevants

"Si una escola no parla dels problemes socials, què està fent?" (annex 4D, TER1, p. 2). Aquesta pregunta de la mestra de Terrassa I és molt significativa. Perquè exposa clarament la importància de incorporar problemes socials rellevants a la classe de primària. Ella es pregunta què està fent una escola que no tracta assumptes controvertits propers a l'alumnat per "connectar-los amb el que està passant a fora" (ídem).

No obstant, en termes molt generals, l'àrea curricular de medi natural, social i cultural no es treballa des de les problemàtiques properes als nois i a les noies: "No tenim aquests temes al currículum" (annex 4D, BCN1, p. 2). Les qüestions socialment vives s'analitzen des d'altres àrees com "gestió d'aula" o "educació en valors", "perquè si no la matèria quedaria penjada" (annex 4D, RUB1, p. 2). Els continguts de ciències socials s'estudien de manera potser més tradicional. Les finalitats de l'ensenyament no es corresponen, en aquest cas, al paradigma crític. Els problemes socials sí es treballen a classe, però queden relegats a assignatures que no s'avaluen, i que tenen el poc impacte

d'una hora a la setmana. Per exemple, a l'entrevista es parla com els estudiants de Barcelona I es van sorprendre molt quan van sentir, a una xerrada del banc d'aliments organitzada per l'AMPA (no per l'equip docent), el nivell de la pobresa a la seva ciutat (annex 4D, BCN1, p.3). Els problemes socialment rellevants, com aquest, no es treballen a classe de medi social. "Les iniciatives socials sorgeixen de l'AMPA. [...] No es fa a un nivell d'equip de mestres" (annex 4D, BCN1, p.4).

Alguns nois de la classe de sisè de Rubí II, que viuen al context sociocultural d'un barri obrer amb molta immigració nord-africana, van mostrar certs elements de racisme durant la experimentació: "No es tracta d'encabir el problema social a la classe per treballar valors, sinó (de donar) una preocupació humana per les coses que succeeixen" (annex 4D, RUB2, p. 3). El mestre intenta anar molt més enllà de la incorporació dels problemes socials "per treballar valors". Ell intenta mostrar a l'alumnat una "preocupació humana" per la realitat: "Perquè no cal forçar molt les coses" (annex 4D, RUB2, p. 1). Es tracta d'avaluar les qüestions socialment vives de l'entorn de l'alumnat, per fer-ne experiència de la realitat amb l'acompanyament dels mestres. Penso que si uns nois d'aquest barri obrer mostren un rebuig als nousvinguts és fonamental anar a les arrels del problema, que no és repetir un discurs políticament correcte, sinó aprendre a mirar l'altre des de la riquesa que dona la diversitat.

7.2.4. Anàlisi de la ideologia al discurs

L'anàlisi de la ideologia és un element essencial d'aquest tipus de literacitat. Les mestres de sisè de Terrassa I diuen a l'entrevista (que es va fer al desembre, poc abans de les festes del Nadal), que els estudiants treballen el problema del consumisme o el sexisme que hi ha rere les línies d'una revista de joguines (annex 4D, TER1, p. 3).

Tot discurs està impregnat d'una ideologia, més o menys visible, i correm el perill de mostrar aspectes de la realitat social molt controvertits quan treballem l'anàlisi crítica: "De vegades, per criticar una cosa, els estàs ensenyant que això existeix. Per exemple, amb l'anorèxia has d'anar amb molt de compte" (annex 4D, TER1, p. 6). Analitzar la ideologia del discurs pot ser un

arma de doble fil. “Si tu ensenyes que hi ha racisme els estàs donant idees. L’any passat vam treballar els estereotips culturals que els nens no els tenien. Per tant, els vam donar estereotips culturals sense voler! Per exemple, que els alemanys beuen molta cervesa” (ídem). Per això, la literacitat crítica, com a manera de pensar i viure en el món, sempre ha de tractar assumptes socials controvertits propers als interessos i experiència dels estudiants. Si un noi fa un comentari racista, per exemple, ens està donant una oportunitat per treballar aquestes actituds. Però si no és així, correm el gran perill de fomentar el contrari. En aquest cas, els estudiants han après el discurs del que és políticament correcte (els estereotips culturals s’han d’agafar amb pinces, perquè poden generar cert racisme), i ara coneixen la imatge negativa dels alemanys com a grans bevedors de pintes (que abans no coneixien). La mestra va aconseguir, sense voler, l’efecte contrari del que pretenia, amb aquest exemple de l’estereotip sobre els alemanys.

El mestre de Rubí II afirma que la ideologia és el que t’allunya de la realitat, però “els fets estan carregats d’ideologia, i cadascú mira la realitat d’una manera concreta” (annex 4D, RUB2, p. 2). L’escola, segons la seva opinió, ha d’ensenyar a analitzar les ideologies per poder anar a la realitat dels fets i no caure a l’adoctrinament de les opinions.

L’alumnat ha d’aprendre a interpretar discursos més enllà de l’escola. Per exemple, a classe es treballa el problema del consumisme amb “un anunci publicitari d’un supermercat. Tu vas per aprofitar l’oferta?” (annex 4D, BCN1, p. 2). Les mestres de Barcelona I assenyalen la importància de fer inferències, d’interpretar les intencionalitats amagades d’un text. Però no hi ha una anàlisi crítica del discurs que ha de portar a l’alumnat a l’acció.

7.2.5. Formació del pensament crític i creatiu

L’escola ha de formar el pensament crític dels estudiants per comprendre i fer experiència de la realitat (annex 4D, RUB2, p. 2). No obstant això, resulta força significatiu que hi ha un cert nombre d’estudiants que acaba el cicle superior de l’educació primària amb una certa ingenuïtat davant el món: saben que hi ha mentides i manipulacions als mitjans de comunicació, sobretot a les xarxes

d'Internet, però no estan pas acostumats a dubtar dels continguts, intencionalitats, silencis i ideologies dels textos: “Hi ha nens i nenes que es creuen tot el que passa per davant, i d'altres que no” (annex 4D, TER1, p. 3). D'alguna manera, aquesta mestra esta dient que l'escola no ensenya a llegir críticament. Això em sembla greu. Perquè l'estudiant que no sap llegir rere les línies d'un text no tindrà el poder de defensar la seva consciència, amb arguments, contra la manipulació.

MT1A: La crítica, per criticar, em molesta bastant. Una cosa és criticar, i una altra és proposar solucions. Jo puc dir que això no m'agrada, però què puc fer perquè m'agradi. Ho plantegem així a la classe.

MT1B: El perill és que els nens agafin el xip de criticar-ho tot. També estaria bé posar textos ben fets perquè es fiquessin de peus a la galleda. Quan vam treballar drets i deures, vam fer la trampa de barrejar-los tots, i ells els havien de classificar, i no veien la diferència! (annex 4D, Ter1, p. 4)

D'acord amb les mestres, si la crítica és sempre negativa es pot caure en el cinisme. La crítica (d'un discurs, d'un relat, d'una notícia, etc.) ha de ser constructiva, per intentar proposar solucions als problemes. Per exemple, elles expliquen una activitat didàctica que van fer a classe de medi social: l'alumnat havia de classificar els textos com a drets o com a deures i això els va costar molt. La diferenciació de drets i deures és bàsica per aprendre a conviure. Aquí, les mestres assenyalen el perill del pensament crític no dialèctic: “Aquest nen (que sempre té la raó i és intel·ligent) s'ha enganxat al pensament crític per defensar els seus drets, però no vol saber res dels seus deures” (annex 4D, TER1, p.4). Si aquest tipus de pensament no serveix per aprendre a conviure en el món es podria caure en el cinisme i la tirania: “Es queixen de moltes coses. Tot ho troben injust. Potser sí que haurien de dedicar una estona a treballar el pensament crític” (annex 4D, BCN1, p. 2).

La formació del pensament crític no és possible si el mestre no ajuda a l'alumnat a dubtar davant la informació, a interpretar les ideologies. És impossible si el mestre no és crític primer. “És més còmode no preguntar-se res. El professorat no es pregunta mai res tampoc” (annex 4D, BCN2, p. 2). En aquest cas, critiquen els companys que no es pregunten mai res, que no es

qüestionen com fan la classe, que no deixen espai a l'alumnat a pensar perquè han de seguir les directrius que imposa un llibre de text.

Com hem vist al llarg de la recerca, el pensament crític ha de ser dialèctic, però també és necessari un pensament holístic (que miri la realitat des de múltiples perspectives), social (que explori assumptes controvertits i propers als estudiants) i creatiu (que proposi solucions originals i eficaces sobre els problemes). A les entrevistes, malauradament, no vam aprofundir gaire en les relacions d'aquests tipus de pensaments a la pràctica escolar.

7.2.6. Estructuració de múltiples perspectives

Les mestres de Rubí I diuen que els problemes socials s'han de treballar des de la empatia: "si això em podria passar a mi" (annex 4D, RUB1, p.3). Es tracta de presentar fets, contrastar diferents mirades sobre aquests, i construir, així, un discurs amb arguments sòlids. "Diuen el que senten a casa" (idem). Sense l'estructuració en múltiples perspectives es podria caure en simples opinions i prejudicis. "Ensenyar-los a respectar que tots som persones i cadascú pot tenir la seva opinió" és molt important, segons les mestres (annex 4D, RUB1, p.4), que els ensenyen a no desacreditar l'altre.

L'alumnat ha d'aprendre a escoltar i dialogar amb el company: "Es tracta de que tothom pugui exposar a seva opinió sense sentir-se atacat. Totes les opinions són respectables. Partim d'aquesta base" (annex 4D, BCN1, p.3). Malgrat això, penso que parteixen d'una base equivocada, perquè, si bé totes les persones són respectables, no totes les opinions (ideologies) ho són. És respectable la xenofòbia, el racisme, la violència? És important aprendre a llegir de manera crítica, observar els fets i dubtar de les opinions.

7.2.7. Acció social responsable

Les mestres assenyalen dos reptes per arribar a l'acció social. Primer de tot, els estudiants "són molt participatius, però els costa escoltar l'altre. Volen repetir les idees que has dit com adult" (annex 4D, Ter1, p.5). L'empatia és

necessària per arribar a fer accions socials de manera cooperativa. El primer problema, per tant, és la dificultat en saber escoltar l'altre. M'aventuro a afirmar que no hi ha educació sense aprendre a escoltar les necessitats del company o les recomanacions dels adults. El segon obstacle, d'acord amb elles, és l'adoctrinament: quan la ideologia del professor s'imposa a l'aula per fer accions socials dirigides i controlades per ell mateix. La classe hauria d'esdevenir un espai de diàleg i reflexió, on cada persona pugui aprendre i caminar junts cap a una societat millor. Però això no és possible si el professor acaba ofegant la llibertat de pensament dels seus propis estudiants, que han de pensar com ell pensa.

Les escoles han d'oferir models d'acció social responsable, d'acord amb les mestres de Rubí I, on cada any es crea una "cooperativa escolar" al cinquè curs. Es tracta de demanar l'alta a l'ajuntament del poble, fer estudis de mercat, produir productes manufacturats, llençar campanyes de màrqueting i, finalment, muntar una paradeta al mig del poble, vendre els productes i destinar els beneficis econòmics a causes socials, com poden ser beques de menjador a l'escola (annex 4D, RUB1, p.4). D'altra banda, també hi ha accions socials a la mateixa classe, per exemple, es fan "esmorzars solidaris" on tots els nois i noies porten menjars per aprendre a compartir (annex 4D, RUB1, p.5).

S'assenyalen dos obstacles per promoure accions. El primer és el desencís del professorat, que no té ganes de implicar els estudiants en propostes de participació per culpa de la burocràcia (annex 4D, BCN2, p.4). I el segon és la manca d'iniciatives d'una escola que ofega la creativitat de l'alumnat: "No s'agiten els nens perquè es moguin. Per exemple, aquí hi ha una nena socialment compromesa i sembla un bitxo rar (sic)" (ídem).

L'acció social ha de fugir de tot dogmatisme ideològic i néixer d'una preocupació veritablement humana per les coses que succeeixen, d'acord amb els mestres de Rubí II (annex 4D, RUB2, p. 3) i de Barcelona II: "Cal anar amb molt de compte amb les accions socials amb nens [...] Seria adoctrinament" (annex 4D, BCN2, p. 4). L'alumnat ha de crear propostes d'acció social des de la seva experiència, que va al fons dels criteris que regeixen el cor humà. No és una acció ideològica d'acord els criteris polítics o morals del mestre, sinó una participació responsable per millorar la societat i rebre l'altre com algú que ens aporta alguna cosa o que, simplement, té dret a ser-hi.

7.3. Síntesi del capítol 7: Pensar i actuar en el món

Les mestres han agraït molt la seva participació activa en la recerca, perquè els ha donat idees per desenvolupar la mirada crítica de la literacitat: “Jo agafo el dossier quan comenci el curs i sabré com treballar, per exemple, això que ha passat a França (els atemptats de 2015)” (annex 4D, RUB1, p. 5). Ja he dit abans que no es tracta de donar unes receptes, un guió didàctic, sinó de permetre, a partir de la mirada crítica de la literacitat, una reflexió sobre les finalitats de per què ensenyem: “Aquest dossier (“La guerra no és un joc”) està molt bé. Ho podríem incorporar a l'àrea d'educació en valors” (annex 4D, BCN1, p.4).

L'avaluació de l'aprenentatge de ciències socials sota aquesta perspectiva crítica de la literacitat és sempre un procés complex, que ha de tenir en compte totes les dimensions, per emetre judicis sobre els progressos i coneixements dels nens i les nenes. Mai ha sigut fàcil avaluar la literacitat (Livingstone et al., 2008).

Els problemes centrals són, d'una banda, no tractar els nois i noies com a ciutadans capaços de pensar i actuar en el món (annex 4D, BCN2, p.4), de l'altra, relegar els assumptes socials controvertits fora de l'àrea de ciències socials per “por” de no seguir els continguts que marca el currículum, per no saber interpretar-ho d'acord unes finalitats crítiques: “Et pots sortir del currículum un moment determinat. Però hi ha moltes coses que les deixem, i són importants” (ídem). Per elles, tractar problemes socialment rellevants significa “saltar-se el currículum”. El fet de no saber interpretar el que diu el currículum impossibilita la literacitat crítica a l'escola.

Hi ha unes reixes invisibles a l'estructura escolar, d'acord amb els mestres de Barcelona II: “Penso que, en general, som molt esclaus de l'estructura de l'escola. Segurament quan ets a l'equip directiu les coses són molt més difícils que com a profe (sic), però organitzar una escola és més complex del que sembla. I la manera més senzilla de fer-ho és seguir eixos vertebradors com poden ser els llibres de text. Això facilita una línia de treball, però capa al profe (sic) per escollir uns continguts.” (annex 4D, BCN2, p.1). El llibre de text, com a “eix vertebrador” de la línia acadèmica, sembla més un obstacle que una eina didàctica, segons ell: “Crec que fem massa quantitat de

cosses i, no ens aturem a preguntar que aquest llibre de text només és un recurs, no és una obligació. [...] Hi ha por de sortir dels llibres de text. Hem de confiar que el profe (sic) pugui lligar els nens amb la realitat. Jo sempre dic als meus estudiants que la llengua, les mates, són excuses per connectar-nos a un fil conductor de ser millors persones i millors ciutadans” (annex 4D, BCN2, p.2). Aquesta visió de l’ensenyament i aprenentatge, que contempla poca llibertat i poc espai al mestre per ser reflexiu, impossibilita totalment la mirada crítica de la literacitat, perquè no permet llegir rere les línies i prendre un posicionament actiu cap a l’acció.

La solució per introduir o desenvolupar activitats de literacitat crítica, d’acord amb els mestres de Barcelona II, és “confiar en els mestres joves amb ganes de canviar algunes coses” (annex 4D, BCN2, p.3). Per què ells mateixos no comencen a canviar? I la resposta és: “la manca de passió per l’ensenyament [...] i de confiança per deixar al mestre fer les classes com vulgui” (ídem). Hi ha una esperança de canvi i millora. El problema és com canviar.

En aquest fragment de l’entrevista a Terrassa I, podem observar la importància de l’àmbit familiar per treballar la literacitat crítica, entesa com una manera de pensar i viure, no com un mètode que s’ha d’aplicar a l’aprenentatge dels continguts curriculars:

MT1A : Nosaltres treballem tot això, però el treball previ a casa, on hi ha un ambient, és clau. No ens pensem que tenim aquí una vareta màgica, que per portar unes notícies, o parlar d’una publicitat, ja tindrem a tots els nens amb un esperit crític.

MT1B: No sé si t’has fixat a les sessions que un 40% de l’alumnat no entrava al que tu deies. Sembla una manca d’atenció, una sordesa de l’estudiant. No hi ha un pont per entendre això. És qüestió de maduresa. Alguns tindran 16 anys i no tindran aquesta maduresa. (annex 4D, TER1, p.2)

Aquesta relació de l’escola amb la família em sembla essencial. Perquè la literacitat crítica no és pas un mètode que s’ha d’aplicar: “no és una vareta màgica” (ídem). Un mètode, en sí mateix que proporciona un esperit crític. És necessària la trobada amb un mestre que ajudi a l’alumnat a fer experiència de la realitat, a pensar el món i a viure en ell. L’aprenentatge amb l’educador es

verifica en la mesura que aquest, humil i obert, es troba disponible a repensar i revisar les seves posicions, amb un afecte i una estima per l'altre (Freire, 1993/2012).

Una de les mestres assenyala que, grosso modo, quatre de cada deu estudiants de la seva classe havien tingut problemes per seguir les sessions de la meua experimentació. Aquesta dada és molt significativa, perquè jo interpretava la realitat d'una altra manera. No m'havia adonat que un percentatge tan alt d'estudiants tenia problemes. Segons la mestra, que sí coneix els estudiants, l'obstacle principal d'aquesta manca de connexió amb la proposta didàctica és "una sordesa de l'estudiant" (ídem), la maduresa per pensar i viure en el món. Una maduresa que s'ha de conrear a casa, a l'escola i a tota la comunitat. L'escola sola no pot fer res, segons l'experiència de les mestres.

Un altre problema és que els estudiants "se saben molt bé el discurs, allò políticament correcte. Ara, portar això a la pràctica és una altra història... A l'escola nadem contra corrent." (annex 4D, TER1, p. 3). La mestra subratlla la idea de que els nois i les noies aprenen ràpidament el que els adults volem sentir, però una altra cosa és la realitat: "Per exemple, a les teves classes (les sis sessions), la majoria sabia què havia de dir: que la guerra està malament. Algú, més rebel, s'agafava la broma de tenir armes. No sé si arriben a interioritzar-ho" (ídem). El gran obstacle que trobo de la dialèctica mal entesa és caure en el parany del que és políticament correcte, que els estudiants aprenen ràpidament i alguns mestres repeteixen sense reflexió. "*The question is not whether to encourage a particular vision of the world in the classroom but kind of social vision it will be*" (Teitelbaum, 1998, citat a Ross, 2014, p. 101).

En conclusió, després d'entrevistar tots i totes les mestres que van participar a l'experimentació, sembla que l'única manera de saber com l'alumnat interioritza els problemes socials, aprèn a llegir un món que cal millorar i fa experiència de la seva realitat és amb el tracte diari, amb el diàleg sincer que es dona quan la mestra comunica la seva vida amb les vides dels seus estudiants, és a dir, quan es comparteixen les existències. El nen sap què ha de dir per guanyar un benefici (per exemple, acadèmic), però només posarà en pràctica els seus aprenentatges si aquests són significatius per la seva vida. El diàleg ha de ser relació amb l'altre. Les idees han de ser expressió de vida,

més enllà de la concepció racionalista de la dialèctica. El mestre ha de comunicar-se ell mateix per mitjà de paraules, però també d'accions concretes i gestos de la vida quotidiana. Per això mateix, el moll de l'ós es troba en la humanitat del diàleg sincer entre mestres i estudiants, que reflecteix un profund amor pel món i per les persones (Freire, 1970/2012).

Part V

Conclusions

Chapter 8. Conclusions. Critical literacy in the social studies primary classroom

“Si una escola no parla dels problemes socials, què està fent?”
 (“If a school is not considering social problems, what is it doing?”)
6th Grade Teacher, Annex 4D, School TER1, p. 2

8.1. Looking back at the dissertation

At the end of this long journey, it is important to look back and reflect on the expectations, aims and ideals that motivated the departure. It was not easy to leave my work in the elementary school to take the road of education research. During this time, I have missed my students and teacher colleagues very much. But, at the same time, I have been privileged to learn from great teachers, professors and researchers from the Autonomous University of Barcelona, the University of British Columbia, and the five elementary schools I have been working with as I carried out this multiple case study.

In this last chapter of my thesis, I report the conclusions in relation to the research aims, the theoretical and methodological framework and the research methods. I look back at the dissertation as a way of raising questions, identifying goals, adjusting the theoretical lens of the research and reviewing the methodology I used for my research on critical literacy and social studies education, to educate in a genuinely human way in the current context.

8.1.1. Conclusions regarding the aims of the research

The aims of this research were linked to the research questions. The main question was: “How do teachers and students respond to a critical literacy approach in social studies?” I reformulated this question several times during the research process, as the study evolved from a focus on critical thinking skills to a critical literacy approach for learning social studies content. The

analysis of the data in the diagnosis prompted to the reformulation of the main research question. At the end, it focused on how critical literacy can help sixth-graders to better understand their political commitments and positions on social issues and engage in social actions as a result..

I analyzed the findings of each of the three main aims of this research, in accordance with my interpretation of the results: firstly, on the interpretation of ideological values and contents of social studies discourses; secondly, on the education of a critical consciousness to read and write about social issues; and, finally, on the promotion of social action and taking up a stance on specific social issues.

AIM 1: To interpret the ideological values and contents of social studies discourses

I do consider that, generally speaking, I have achieved this aim. I have developed a clear critical literacy approach to learning social studies content, based on the Freire's dialectics and a didactic four-dimension model. Dialogue is the key for raising critical questions, exploring the reality and understanding the other as a good.

On one hand, dialectics is not just the methodology I have used in this research, but also the core idea behind learning to read and write about social issues, from the critical perspective of literacy. There are a so many dialectics, as well as so many literacies. I underline the importance of the work of Freire (1979) to understand this aspect, because the Brazilian pedagogue is very eloquent in expressing the need of a truthful dialogue on critical literacy, under the high ideal of the search for emancipation of each individual. In fact, Freire's dialectics are not a technique, but a philosophy of existence far beyond the usefulness of mechanical implementation of didactic methods.

On the other hand, I find the didactic four-dimension model (Lewison et al., 2002) very helpful as a guide for teachers and students in learning to read and write critically about social issues. As we have observed during the research, the dimensions are: disrupting the commonplace, considering multiple

viewpoints, focusing on sociopolitical issues, and taking action and promoting social justice.

I found critical thinking skills are very important to learn to read and write in a reflective and autonomous manner, but the implementation of a method is clearly not enough to interpret the ideological values, contents and context of the social studies discourses. I believe learning through the consideration of the four dimensions produces deeper learning and more effective results than the focusing on cognitive skills.

Critical literacy is understood as a way of learning and being in the world that demands a critical consciousness beyond the school walls and involves the human person in all of his or her dimensions.

AIM 2: To educate a critical consciousness in reading and writing about social issues

I believe I have partially achieved this second aim, based on the evidence of my research. I asked myself what contradictions and obstacles do we find in the process of learning social studies contents when using a critical approach of literacy. I would like to point out two ideas. First, critical literacy seems useless without the role of a committed teacher, capable of guiding all students, not from the orientation of her ideologies, but through the journey of examining everyone's experience of reality. It is not a simple method to be implemented, but an introduction to the world that does not take anything for granted, in a constructive and creative manner. Secondly, students can promote social actions without falling into the darkness of ideological indoctrination if they feel committed to the community, and if they have made a real verification of their experience. Otherwise, boys and girls would learn how to read and write critically but they would, be totally unable to promote responsible, small, actions to improve the society. They can learn social studies content, but they are free to make a difference in this world.

Summing up, data analysis revealed the difficulties of the students to interpret content information, to analyze ideologies and contexts, and to propose solutions to the problems. It seems that, in general, they are not used

to face controversial issues. Elementary children do not see themselves as protagonists, active citizens, in their schools and communities. Nevertheless, it is important to remark that sixth graders can show their predisposition to dialogue and to take up a stance, in the critical literacy approach of social studies learning.

AIM 3: To take a stance on social studies discourses

This third aim was probably the most difficult to be achieved because it is very complex to take a stance on social studies discourses in the educative context of elementary schools. Nonetheless, I consider that I have succeeded in achieving it because of the commitment of critical research for action.

Do students see the world differently after engaging in critical literacy experiences? Critical literacy strives to have an impact on teachers and students by encouraging them to interpret the world in a reflective manner, and go beyond in taking committed action on social issues. It is not enough to critically analyze discourses. Action is required so as not to fall into a cynical or passive citizenship. But this action, far away from ideologies, needs to be related not only to the interests of the students, but also to the understanding of the world as a place to be improved with our words, but especially with our lives. I think I succeed just because I have understood the key role of the teacher to make a difference in his or her students.

Despite this, I did not talk with the children of this case study to observe whether they see the world differently now. I do not believe that six lessons based on a critical literacy approach would make an impact on their lives. I think, as a teacher, that only the daily basis of the classroom relationships can really make a difference.

8.1.2. Adjusting the theoretical lens on the results

I initially developed some assumptions, or starting premises, concerning critical literacy in the context of learning social studies content. I have accepted and challenged these premises in an effort to develop a deeper understanding of how critical literacy can be used in the elementary classroom

ASSUMPTION 1: Critical Literacy is a way of being in the world

This research reveals that critical literacy is essential in order to create meanings and understandings of the world. Since this is not a technique, but a way of learning and being, individual roles and needs are related to the response of being in the world in a critical way.

Critical literacy promotes a political agency, and explores the need of reading the ideology in discourses in order to rewrite the world. Being critical is being political. Texts are cultural artefacts, never neutral, that must be questioned, because someone has created them with points of view and interests. Ideologies are underlying assumptions that are taken for granted, disseminated and, often, maintained. Therefore, there is an urgency to explore below the surface of texts, to read beyond the lines, and be aware of the formation of identities because a prevailing ideology actually works to make itself unrecognizable in order to persuade the whole of society that this is natural and not cultural way of thinking, according to the idea of “hegemony” by Gramsci (1985). Critical Theory, indeed, as a method of analysis, is a way of exploring ideology in all its varied manifestations, an educative state of “becoming” (Ross, 2015). Moreover, teachers and students should be aware of the gaps and contradictions in their ideologies, because once they realize that society works because we pretend to ourselves that it does, it becomes all easier to call the system into question and institute radical change (Zizek, 1985).

The fact of being in the world, from a global citizenship perspective, is something that cannot be learned through the mechanical implementation of methods or lists of individual and cognitive skills. Students and teachers should

analyze not only cultural artefacts, such as texts, but also their contexts. It is important to be open to multiple interpretations to promote democratic pluralism and awareness about power imbalances.

ASSUMPTION 2: Critical Literacy empowers children to have the agency to solve social problems

This qualitative research does not confirm the assumption that critical literacy always can empower children to have the agency to solve social problems. However, it shows the importance of learning to read and write in a reflective way can empower boys and girls. They could and should solve social problems. In fact, this is the last and perhaps most important dimension of critical literacy.

The step from interpreting texts to taking a stance upon these texts is taken when boys and girls are empowered and feel they have the agency to change things around them. In this research, students learned about ecological issues such as the contamination of the oceans by plastic bags, and, in the group interviews, all of them recognized their mission as agents of change. They realized they could have an agency involving social and environmental issues such as oceans' contamination.

Children must pay attention and work hard to read the world, to think about controversial issues, and to transform their lives with the agency to solve problems. They must learn to interrogate ideologies, to interpret discourses and to make good questions. One of the keys of this empowerment is reading and learning about social studies contents. If they do not read good books, it seems impossible for me to construct solid knowledge and, therefore, to be critical with the bias and silences of the texts.

Critical literacy enables students to have the agency to test cultures, ideologies and heritages in the significant context of social studies learning. Moreover, they can analyze the events that shape our world to capture a hint of something that affects and may change their lives, with teachers that really inspire the wonder at the origin of human experience.

ASSUMPTION 3: Critical Literacy requires and celebrates the central role of the teacher in the construction of learning experience

The participants in this research recognized the key role of the teacher to make an impact on the students and teach critical literacy in the classroom. This central role is visible when teachers, on one hand, do interpret the curriculum with critical lens and, on the other hand, educate sixth graders to be responsible persons to make decisions and take actions.

The central role of the teachers in the construction of learning experience seems, according to the results of the research, completely essential. In the final interviews, teachers said that they do not teach controversial issues and social problems because those contents are out of the curriculum. According to their views, school culture and structure does not help to interpret in a critical way the curriculum, and reflective practice is not possible without a passion for teaching.

Teachers should give the students the possibility to look with openness, curiosity and critical judgment at every aspect of reality. They claim not to have a “magic wand” to educate children. They do need more than methods or techniques. They need to guide students to examine controversial issues through a dialogue that goes beyond ideologies and political correctness.

In this approach to teaching social issues focuses on the everyday realities of students' lives, teachers are central, as they structure and shape the learning experience in relation to contexts of their students' lives.

Critical literacy can be taught examining social issues in a way that they can make an experience of the reality around them. If, for example, the students show racist comments towards immigrants, the teacher needs to bring them to the core of the social problem of racism. It is not about learning the politically correct discourse about racism and immigration, but learning to see the other as a human being, as a good for them, as an irreducible novelty.

8.1.3. Reviewing the methodology

Following I describe the methodology I have used in this research project on critical literacy including: the methods, the research design, the sampling, and the data analyses. I also analyze briefly the ethical issues relevant to the research project.

RESEARCH METHODOLOGY

From my point of view, research methodology is informed by a theoretical perspective, and not the other way round. My approach is critical, and I adopt the assumptions of Critical Theory regarding the assessment of everything in the world in order to take a stance and promote the responsible social action.

I situate my work in the epistemology of social constructivism, where knowledge is socially constructed, obtained primarily through inductive reasoning, and changes with experience and interpretation. The social constructivist perspective situates the research not only at a cognitive level, but “to understand children’s experiences thought words, images, and actions in their interactions with others and with us as researchers” (Freeman & Mathison, 2009, p. vi). This epistemology is integrated in the ontology of critical realism. Reality is captured by broad critical examination. “What we understand about the world is determined by what the world is, who we are, and how we conduct our study” (Ollman, 2003, p. 12).

This research is interpretative and critical. “Interpretivism is the belief that reality is socially constructed and that the goal of social scientists is to understand what meanings people give to that reality” (Check & Schutt, 2012, p. 15). I believe people construct reality based on their experiences and their interactions with others. From a socio-constructivist paradigm, I emphasize how different stakeholders in the sixth grade classroom construct their understandings of social studies learning and critical literacy. The purpose of this study is to create dialogue, since I conceive research and also education as powerful ways to transform the world.

In dialogical education, learners and teachers are regarded as equally knowing subjects (Freire, 1979). “Critical inquiry keeps the spotlight on power relationships within society so as to expose the forces of hegemony and

injustice” (Crotty, 1998, p. 148). It is, indeed, a cyclical process of reflection and action, a movement towards “conscientisation” or critical consciousness.

I have used dialectics as a methodology to understand and analyze changes and interactions with the world around us. According to the “dance of dialectics” by Ollman (2003), the research process has: a beginning with a whole (critical literacy in social studies teaching and learning), looking for connections in the present (diagnosis in seven schools), studying the historical context (previous research on the topic under consideration), envisioning a future (creating a proposal for critical literacy), planning for action (experimentation in five schools during six lessons, in three months). Dialectics restructures our thinking about reality with the notion of power imbalances, because it is in essence critical and revolutionary. “With dialectics we are made to question what kind of changes are already occurring and what kind of changes are possible. [...] The dialectic is critical because it helps us to become critical of what our role has been up to now” (Ollman, 2003, p. 20). I think, indeed, that dialectics is relevant and urgent for both the whole research process and the critical literacy teaching and learning in the classrooms. The methodology empowers children through a dialogue about a subject, from multiple perspectives, to establish reasoned arguments, and to foster agency to change oneself and the world around us.

Dialectical inquiry is key to critical research because it allows the researcher to describe teaching and learning processes, but also to understand these educational processes from stakeholders’ points of view. It is a practical approach by means of interpretative aims. Hence, the use of dialectical inquiry is very advantageous since I believe it provides the critical research with stronger basis.

RESEARCH DESIGN

The research design has strength and weakness. It is mainly oriented to the case study of 194 boys and girls of five elementary schools, in Barcelona and surroundings, during three months. On one hand, the interaction with them, in five different schools, reveals the need of this kind of literacy when learning

social studies content in a critical way. On the other hand, the main weakness of this research design is that the general overview is not as personally rich and indepth as would have been the case if I had sampled a small number of students.

This study, as a feature of the research design, has allowed me to analyze data in five schools of Barcelona and surroundings. The purpose of the cases was to analyze how the students of the last year of primary education could promote social actions through critical literacy.

Why did I choose those cases? Firstly, those schools opened the doors to me without hesitation. In fact, I have been teaching in one of them some years ago. I think that all teachers wanted to help me out with my education research and improve their practice. I must admit I could choose any other schools, pick up three instead of five, or maybe six, or more. In my opinion, the most important was not the number, but the interest of the schools to carry on the research.

The case study has helped me to collect data from different sources and using different techniques and to triangulate all this relevant data. Furthermore, I do consider that the case studied (sixth graders in five different schools) was not only a case but also a didactic process and, consequently, I have been able to identify some changes during this evolution, from the beginning to the ending. A case study research must lead to “construct practical knowledge that is responsive to its environment” (Marshall & Rossman, 2016, p. 70).

I believe that the deep understanding of the context is key for fostering action in the real context. I see this strategy as an attempt to develop a holistic understanding of the real context, in this case, the sixth-grade classroom in five schools.

My critical research design was completed in three phases (Smyth, 1989): firstly, the descriptive and analytical, which consisted on a creating a theoretical and methodological framework and doing a diagnosis; secondly, the interpretative, which corresponded essentially to the experimentation of my didactic proposal on critical literacy and social studies learning during three months (six lessons) in five groups of sixth grade in different schools; and, finally, the emancipatory phase, that supposed a critical review of the whole research and also writing these conclusions.

I must admit that the phases are not linear, but circular, because the description and analysis is ongoing in the whole process, which, at the same time, is interpretative and emancipatory. The social constructivist research process is never linear, but circular, with back and forth data collection and interpretation, regarding research questions, literature review and theory.

Even though three months is a very short time to determine the empowerment of a critical literacy approach in the process of teaching and learning social studies in the elementary classroom, I believe educating is seeding. It takes a very long time to see the fruits come to the tree.

SAMPLING

“Educational research can be motivated by personal preferences” (Check & Schutt, 2012, p. 18). As I have already underlined, this critical research is a case study and I do not have any aspiration of generalizing in the post-positivist sense. Consequently and consistent with the methodology of dialectics that I selected, the findings here reported should be assessed according to an analytical generalization social constructivist criterion rather than a statistical generalization post-positivist criterion. Sampling is not random, but purposeful for creating rich data opportunities, to answer the research questions.

The selection criteria I used with regards to choosing the key informants was the real possibility to come into some sixth grade classrooms for a period of, at least, three months. My focus was on the students, as protagonists of the learning process.

This sampling could be bigger (more students, more schools) or smaller. That being said, I do consider that the data provided by the 194 students of sixth grade was valuable in relation to the research aims. The importance of the sampling relies on the critical analysis of the case studied.

Sampling (diagnosis, Spring 2015; experimentation, Fall 2015)		
Elementary Schools		Sixth graders
1.	Rubí I	Diagnosis: 45 students Experimentation: 38 students
2.	Rubí II	Diagnosis: 23 students Experimentation: 24 students
3.	Barcelona I	Diagnosis: 48 students Experimentation: 52 students
4.	Barcelona II	Diagnosis: 46 students Experimentation: 37 students
5.	Terrassa I	Diagnosis: 47 students Experimentation: 43 students
6.	Rubí III	Diagnosis: 50 students Experimentation: 0 students
7.	Castellar del Vallès I	Diagnosis: 27 students Experimentation: 0 students
Total	7 Elementary Schools	Diagnosis: 286 students Experimentation: 194 students
<i>The first five schools participated in diagnosis and experimentation.</i>		

RESEARCH METHODS

Methods, or the means for creating data, can be understood in different methodological frameworks. I have collected data to explore the proposal of a critical literacy approach to the teaching and learning of social studies contents, in the sixth-grade classroom.

I have used a variety of methods to enhance the validity of data through triangulation. “This conception shifts the focus on triangulation away from a technological solution for ensuring validity and places the responsibility with the researcher for the construction of plausible explanations about the phenomena being studied” (Mathison, 1988, p. 17).

The five methods, or techniques, that I have used in this study, to create and interpret data, are divided in those that I used during the diagnosis (document analysis, questionnaire and group interviews), and those I used in

the didactic experimentation and final interviews with the teachers. The methods of the first part allowed me to create a picture of the situation through the triangulation of the written responses of 286 students and oral responses of 20 boys and girls. And the methods of the second part let me collect and analyze data from 194 students from five schools over three months.

Document analysis: I have realized that neither the curriculum nor the textbooks consider a critical literacy approach, but do include some critical thinking skills. My analysis, then, shows the urgency of incorporating this kind of literacy in the curriculum.

Questionnaire: The title of the text students read was "*Turtles and plastic bags: a problem to be solved.*" The main objective was to obtain data about how sixth graders analyze texts about sea pollution and promote social action. It was structured around the following critical thinking skills: distinguish facts and opinions, reliability of the sources of information, veracity, intentionality of the author, missing information and creation of alternatives. Some questions were multiple selection choice (e.g. to identify why someone hides information on TV), and others were open answer (e.g. to reflect on the differences between two press headlines). It was created didactically so sixth graders could finish it in 45 minutes more or less.

This method, in retrospect, was not very efficient for many reasons. First of all, I should have specified some meanings in order to ensure students' understandings of critical literacy concepts, such as "ideology" or "disruption". Secondly, it was too easy for them. I adapted to the general cognitive level of the students, but misjudged the variation among students. Thirdly, the topic was too broad and the consensus for supporting the turtles before the contamination of plastic bags was too obvious. And, most importantly, I realized that the concept of critical literacy was not simply the implementation of a set of critical thinking skills, but a broader and social approach.

Group Interviews with students: The data produced by this method confirmed that critical literacy is a social practice beyond the recognition of critical thinking skills. I carried out five group interviews, with four kids in each group. As a

prompt, I used a full page of the magazine National Geographic (April, 2010) about plastic bags jellyfish-like beginning with the sentence: “*The ocean’s enemy*”. When I focused on critical thinking skills in the interviews, I realized that something was wrong, that the kids were not really prepared to commit to social action just because they were learning to read that image with critical eyes.

I observed that critical literacy was an approach that needed to be learned as a social practice, not as an imposition of a list of skills. Indeed, the analysis of the data collected in the diagnosis, with the triangulation of both questionnaires written results and group interviews’ oral answers, helped me to realize that critical literacy is not possible with just the implementation of a set of critical thinking skills. It implies a much broader and complex approach on critical reading and writing about social contents.

Experimentation of my didactic proposal: This technique for creating data was implemented in the classroom with the help of a didactic dossier, a voice recorder and a researcher journal. The dossier was about critical literacy and social studies learning under the controversial topic of war and children, and it was divided in six parts linked to the six lessons (about 45 minutes each one) of the experimentation of my didactic proposal in the five different schools. Every part was structured with questions about facts and opinions, reliability of the sources, intentionality, veracity, missing information, and action.

The dossier emphasizes critical thinking skills over critical literacy dimensions, because it was created before I understood the importance of the social approach of this kind of literacy, which goes beyond the implementation of a set of skills. However, the experimentation of my proposal helped me to use the dossier in a way that allowed teachers and students to disrupt the commonplace, contrast multiple perspectives, reflect on social issues and, finally, promote social action.

Final interviews: I have carried out interviews with the teachers at the end of the process, because their understanding of critical literacy and social studies teaching and learning is very important. They already have the agency to improve their practice. “The most important aspect of the interviewer’s approach

concerns conveying the attitude that the participant's views are valuable and useful" (Marshall & Rossman, 2016, p. 106). Perhaps I should have carry out much longer, in-depth, interviews.

The process of gathering data resulted in a heterogeneous corpus. Data generated were seven documents about the diagnosis questionnaires, five recorded conversations and transcriptions of the interviews, thirty recorded conversations and transcriptions over the experimentation of my proposal during the six lessons, five recorded conversations and transcriptions on the final interviews with the teachers, my researcher journal, and, last but not least, an Excel document with the writing results of the 194 students that participated.

DATA ANALYSES

Most of the data were produced in the context of the experimentation of my didactic proposal in six lessons. As a result of the dialectical inquiry of the research process, the findings are enhanced in complexity about the critical approach of literacy in the elementary school. From my point of view, qualitative data analysis contributed favorably towards the achievement of research aims. I do believe that the dialectical analysis used contributed to the teachers and students' emancipation.

The document analysis was very helpful to understand the lack of theory regarding the concept of critical literacy and its implementation in the classrooms. Indeed, the diagnosis was important because it exemplified very well the progression from a critical thinking method to a critical literacy approach. I discovered that the implementation of cognitive skills (e.g. differentiating facts and opinions, or exploring the reliability of the sources of information) was important, but not enough to motivate children to think and to act by themselves. Critical literacy is more social as well as cognitive. I also learned that didactic material should not be prefabricated in a way that takes too much effort for a teacher to create, and that it is not relevant to the kids. The controversial issue students need to explore, in order to disrupt the commonplace and learn social content, from the lens of critical literacy, should emerge from the children themselves. If the teacher chooses a social issue to

be examined and guided to action, perhaps she will trigger the opposite effect. Critical analysis can be a two-edge sword. In the final interviews, the teachers and I have contemplated the need to be extremely careful about which controversial issue should emerge in the class, in a specific moment and context. For instance, a teacher exposed the platitude of “Germany and beer”, and she installed, without the purpose of doing so, the negative image of Germans drinking paints.

In fact, the data analysis of the experimentation of my didactic proposal was a triangulation based on the four dimensions of critical literacy, not the list of cognitive skills that conformed the dossier. We did not complete it, because we considered that the best way to answer to the research questions was to analyze the approach of critical literacy according to the interests and motivations of the participants. Indeed, students, teachers and I used the material we thought was interesting to work in a cooperative and creative way, so we could reach the main research goals. That explains why there are some blanks on the results. And the interviews with teachers shed important light on the experimentation. For example, they recognized their central role in the construction of learning experience to empower children to have an agency.

ETHICAL CONSIDERATIONS

I have taken into account my position as a critical social studies teacher to do research on critical literacy in the sixth grade classroom. I have chosen to write in first person. I know this research would be impossible without the guidance and constant help of my director, but I want to assume all responsibility. From the social constructivism and critical approach, I see reality as something that can be assessed, constructed socially, and essentially transformed. Taking this premise, linked to the democratic values, I considered that I would be most honest and coherent if I write in first person.

I have treated all teachers and students as competent research participants; because “ethical issues arising in research with children are compounded by new conflicts of interest when children are treated by researchers as competent actors” (Freeman & Mathison, 2009, p. 69). All the

persons, even the names of the schools, have been given pseudonymous to safe guard their identity. I have informed teachers about the findings related to the students' learning. Hence, they can benefit directly from that.

Moreover, it is important to discuss the ethical considerations of fieldwork (MacLeod, 2008). I have tried systematically to understand my own subjectivity, not only when data has been collected or the analysis completed, but while my own research was still in progress. The purpose of doing so was "to enable researchers to be aware of how their subjectivity may be shaping their inquiry and its outcomes", according to Peshkin (1988, p. 17). The research bias can be so subtle that, indeed, it goes beyond the researchers' level of awareness. This consciousness is relevant for escaping the thwarting biases that subjectivity engenders.

8.2. Looking forward beyond the dissertation

In this part, I make some proposals regarding to future investigations about critical literacy on elementary classrooms. I claim for this kind of literacy in schools. Last but not least, I also describe the main implications for further research.

8.2.1. Scope of this research

This research, although limited in scope, has pointed to several issues that need further explanation. My main interest in conducting this research was to discover how boys and girls confront power imbalances when learning social studies content in the sixth grade classroom. The point was to connect critical analysis with active participation, through this kind of literacy implemented in the school context.

Critical literacy cannot be reduced to applying mechanically some methods or techniques, but to be a real presence capable to fascinate. Students do not learn critical thinking and literacy through rules and techniques, but with models and experience. The inspiring teacher, as a role model, is the key. Her role is to facilitate the verification of the experience of each boy and girl when reading and writing the world, then taking social action. She must communicate sincerely her own judgment and experience, in order to guide students to open their eyes to act in a world that must be changed if social problems are to be resolved. But only when the teacher responds to the needs of their students in first person, and they freely accept this presence, only then, literacy can become critical.

Critically literate children are protagonists and the origin of social transformation. They are already creative, like open projects with the aim to construct a better world. Their creative and divergent thinking is committed to action. They need to be creative and positive about criticism, not to fall into a cynical view of controversial issues. They need to develop the capability to discover new ways, to think outside of the box, to convert a social problem in a real opportunity for social action.

Everyone involved in the educative process of critical literacy needs to listen to understand each other. Literacy cannot become critical without learning to attend the necessities of the other. I believe the only way to know how students interiorize the core of social problems, and learn to read a world that needs to be changed, is making an experience with their own reality, with the everyday human dialectics with their teacher. Boys and girls know what to say or write to win a benefit (academic, in the case of schools), but they will only put in practice their learning if those are meaningful for their lives.

The results of this research show that engaging in critical analysis does not necessarily foster the commitment to participate. The elephant in the room, in my understanding, appears when students adopt a politically correct discourse in the classroom because it seems convenient to please the teacher in her political opinions. For instance, an excellent boy can make a great analysis about the sexist ideology beyond the lyrics of a famous pop song, but, at the same time, he would not play soccer with girls in the playground. He has learned the discourse the teacher really wants to hear, but he did not learn to be responsible within the context of sexism in society, yet. This word in italics, “yet”, is very important; because it shows the hope teachers have that the change will come in time. Maybe, this human person will fully understand and live in a critical way, challenging sexism in the society, when he grows up. The effects of learning social studies content through critical literacy cannot be seen in the short run. Critical literacy is an approach that means “becoming political actors interested in social change”, according to Morrell (2007, p. 251).

Critical literate teachers would become more than a guide of learning, or a mediator between their students and the experience of reality. They would become responsible of the encounter, witness of their relationship with the world. This experience cannot be an excuse to develop a competence. It is not about doing, but rather being. Therefore, teachers can guide students to understand that reality is for them to engage.

Critical literate children, in their desire to learn and to know, would become not only spectators of society, but active actors, decisive in making this world a better place. Therefore, learning to read and write in a critical way does not guarantee that anyone will become a critical and engaged citizen the very first week. But the seed would be sown.

8.2.2. Claims for the critical literacy classroom in primary schools

The results of this research suggest some successful practices of critical literacy in the elementary classroom, which may also be used in secondary classrooms. From my point of view, it is necessary that students not only identify, but also critically assess the social content they learn in school, so they can analyze the ideology of the curriculum, webpages or textbooks, in the process of raising a critical consciousness and becoming active and global citizens. For instance, during the fourth lesson (watching the video of the European girl as a child victim of war), some students became critically aware of the “normalization” of violence and suffering in poor countries through mass media.

The main goal of critical literacy must be to form a new person. In primary school, children need to find themselves and to discover the world, with the company and guidance of a teacher, who observes each student as a human being, as a global citizen and as an active actor in the society. And teachers, as guides of their students, need to communicate their experience. Critical literacy education, then, is not from ideology to contents, but from person to person, from verification of experience to the infinite desires of the human heart. We need ourselves to be ourselves with this interaction with the others. Otherwise, any method based on critical literacy is useless.

Education is the process of constructing a reality. Indeed, it is a lifelong becoming process that does not just imply memorizing words of geography or history, but learning the true value of each thing in the world. According to Fay (1996), it is important to engage on the agency of those being studied. “Knowledge consists not in the experience itself but in grasping the sense of this experience” (Fay, 1996, p. 27). Therefore, teachers and students need to understand, to think and to act in a community that can be changed. And this is impossible without the verification of the own experience within the reality.

The political and ideological views of the teacher influence the learning process when directing social actions. However, education is the opposite of indoctrination. From a Freirean point of view, the key methodology to learn to deal with ideologies and power imbalances in discourses is dialectics. Thinking

does not separate itself from action. The classroom should become an open space of dialogue and reflection, where every person can learn to work cooperatively to the construction of a better world. However, this ideal is impossible if the teacher stifles the students' freedom of thinking with her own ideology, perhaps without realizing.

What do teachers have to do to assure that indoctrination does not follow from their own beliefs and actions? There is no "scientifically objective" answer to the question of the purposes of education, because those purposes are not things that can be discovered. Freire (1970; 1974) described education as either an instrument that is used to integrate people into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes "the practice of freedom," that is the means by which people deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world (Ross, 2014).

Critical literacy needs critical thinkers to get engaged in dialectics that see the other as a good. Critical thinking skills are important to learn to interpret texts or analyze ideologies, but not enough to take a stance. What is needed is a dialectical relationship between teachers and students that goes beyond methods and techniques, a relationship based on communication, empathy and a critical spirit to disrupt the commonplace and to take actions. Kids need to be engaged in participation in the world that should be transformed. Critical consciousness leads to further action (Freire, 1979). Indeed, it is a political act to be implemented far away from any kind of ideological dogmatism.

In this research, I have observed that reflection and action comes from a human concern about whatever is happening. Students need to create proposals for social action from their own experience of the reality, which is rooted in the their hearts' desire of justice and freedom. Indeed, freedom in education is understood as the capacity to think by oneself and to make decisions (Benejam, 2014).

In my opinion, critical literacy does not imply an ideological social action according to the criteria of the teacher, but a responsible participation moved from the desire of improving society and embracing the other as a good.

The fundamental question is which kind of social action we can make. First of all, it is imperative that every person in the classroom feels free to think. All students need to learn how to organize their thoughts with arguments that

can be discussed, away from dogmatism. Secondly, they need to grow an ideal of social justice, according the views of Westheimer and Kahne (2004). These two premises are essential for social actions in the classroom, and beyond the school walls. I think that a global citizenship education incapable to generate answers to the real problems of society is helpless.

In fact, critical literacy is very difficult to assess in the classroom (Blake, 2015). Boys and girls need to learn to recognize social injustice, commit themselves with the world and promote actions to improve their community. It is a way of teaching that enables students to be responsible of their own choices. It helps them to think and to act by themselves, to reflect about their experiences and desires, and to read the world in a critical and transformative way. This kind of literacy helps teachers and students to reflect on the pertinence of ideals to construct a better world within the desires of infinite of the human heart. For example, at the end of the fourth lesson (about children victims of war), I just asked students to write to the girl who suffered a military attack (like in the video of that lesson). I was astonish with the results: 52% wished good luck; 37.1% did not write anything valuable; 6.1% recognized that someone else will help her; and just a 4.6% invited the girl to their homes. This research data, recollected in the sociopolitical context of the refugee crisis of 2015, reveals the urgency of this kind of literacy to educate children to read critically the mass media news, but also to act for social justice and to be kind to every single human being. There is hope with this small 4.6% who welcomed the refugee girl.

Critical literacy helps boys and girls to read the world in a reflective manner, so they can assess ideology and social content. This is a sociocultural practice that only makes sense in the context of a real education. I believe that they need to inquiry into social problems, that are relevant for their own interests and their communities as well. They can have experiences with a sense, the sense of promoting social change and to make this society more democratic, just and free. It would not be possible if teachers and students continue to be stuck in methods without reflection. For doing so, I believe the teacher needs to propose a way that must be verified by the kids' experience.

Dialectics is, in my opinion, an excellent methodology to develop critical literacy, through its basic dimensions, on the elementary and secondary

classroom. Some persons may view the teacher's role as a contradiction, because she cannot control kids freedom at all. They might even embrace that this is not a failure, if boys and girls say something and do the opposite (e.g. to analyze and critique racism in songs or movies, but then being a racist with the neighbour).

My understanding of dialectics is based on the relationship with the Other, seeing the Other as essential for my own existence. "Dialogue is to propose to others what I am living and to take note of what others are living, out of respect for their humanity and out of love for them; it does not at all imply a doubt in oneself" (Giussani, 2006, p. 130). Dialectics should point to self-consciousness, as preoccupation with oneself, if we understand education as a state of becoming and being in the world: to understand who am I, and what life is about. It is saying: because you exist, we must walk together to a destiny.

Under this perspective, I think the efficient dialectics to develop critical literacy in the classroom come from the critical pedagogy of Paulo Freire. I take from this theoretical perspective the importance of dialectics, especially in the third chapter of *The pedagogy of oppressed* (1979). The dialogue is far from a rationalist notion of dialectic of ideologies, but a sincere communication of every student and teacher in the classroom. The importance relies not on the excellent argumentation of ideas, but on the person as such. Education must rely, then, on the expression of the life of every human being involved, on freedom. It is saying: because you exist, we must walk together freely to a destiny.

To a certain extent, it is a bit haughty to think that this research will have a direct significant impact in transforming educational practices. My interpretation on this kind of literacy approach, in the context of social studies learning in the elementary classroom, is just a drop of water in the immensity of the ocean. Nevertheless, I do believe it would help those critical educators, those who teach attitudes and values related to justice and freedom, those who consider their classrooms as democratic spaces, those who help students to discuss analytically the social contents they are learning in class, those want to have a real impact in the lives of their students in order to make the world a better place.

8.2.3. Implications for further research

My thesis is also expected to provide some contributions to research on social studies education. The results of the experimentation part show the importance of critical literacy in the elementary classroom. New questions are raised and implement for further research: How do teachers can communicate and share their existence, in a truthful dialogue? How can we get the dialogue with the Other, who thinks different? How can we strive to promote social actions against inequity, injustice or lack of freedom? What kind of dialectics are the most appropriate, in this context?

We have observed how critical thinking skills are necessary, but clearly not enough to raise a critical consciousness. At the same time, any kind of ideology is not liberating itself (Maalouf, 1998). But the human being has the agency, and responsibility, to liberate one and the others. I think it is impossible to move children to personal transformation and social action without a genuine human model of life. Because the ethical dimension, necessary above all dimensions of critical literacy, begins when we let the “Other” come into scene (Eco, 2001).

I think we need more research on the concept of “power” in social studies education. I believe students should learn how to identify and analyze this very concept, and, especially, its dimensions and imbalances with discourse, knowledge and society, with the clear purpose to be able to identify the existing and hiding interests in conflicts and in their relationships with others. How can we promote students to analyze power relations in social issues, and put this knowledge into practice, for social action?

Furthermore, I think social studies education demands more research in theoretical concepts linked to critical literacy and its implementation in schools, in order to improve reality with the communion of theory and practice. It would be interesting to carry on education research about important concepts such as “dialectics” by Freire (1979), “hegemony” by Gramsci (1985), or “ideology” by Zizek (1989), for understanding the relevance of critical literacy in the XXI century schools.

How should teachers understand dialectics to develop, not just critical thinking skills, but also the basic dimensions of this kind of literacy in the

classroom? Teachers need to guide students, in a critical reading, from disrupting the commonplace to rewriting the world, or taking a committed position for social action. I share with the teachers interviewed, in this research, that these critical literacy practices can improve students' skills of communication, critical and creative thinking, problem-solving, and so on, and also increase some political attitudes towards power imbalances in real life.

From my point of view, critical pedagogy scholars have focused more on theory than in practice. Those great ideas are not put into the real action of a school. Thereafter, some of those proposals are still proposals and not science. Topics such as emancipation or power should be investigated empirically with the purpose of fighting for justice, freedom and democracy we talk about. There is a long road ahead.

Summing up, I would like to state here some specific claims in four different spaces within the elementary, and secondary, classroom. First, teachers must believe they have the agency to make a difference and engage in critical literacy lessons. Second, curriculum design should include this kind of literacy as central, in teaching and learning social studies. Third, students must be empowered when reading the world in order to re-write the world, to legitimate students' voices by allowing them to read and write about social issues of importance to them. Teachers must guide students to read their world (Freire, 1997/2003). It is essential to create a connection between the curriculum and the students' own experiences. The sociocultural and democratic context is relevant piece of the risk of education, as an art to engage kids and make their lives more meaningful, with the agency to transform the world. Classrooms realities cannot fail to connect with students' lives.

Moreover, we need to start from the real experience of each student, instead of focusing on ideological stereotypes that make dialogue impossible. From this experience that leads to read the world together, the first knowledge of the Other is born. It embraces the human being who is different, and awakens his or her humanity.

It is, perhaps, convenient to finish this dissertation on critical literacy pointing out the key role of the teacher over methods or ideas. According to Pagès (2011), teaching practice only changes when teachers really want to make a difference, not when the official curriculum or the education research

says so. Therefore, I do think that we need more research on how teachers can improve their classes based on a critical literacy approach. I invite, then, to all researchers and teachers to continue this dialog with the finalities of teaching related to critical literacy. I think it configures an essential way of teaching and learning, because this approach allows reading a society that must be transformed. It consists, basically, in reading the ideology and rewriting the world, through a dialectical process out of love. Love is the answer. It is radically impossible to teach social content through the lenses of this kind of literacy without love. Astonishment is a key factor too. Why? Because critical literacy supposes a way of teaching and learning social studies content with the compromise to give light to the invisibles, to give voice to the voiceless, to give love to the marginalized.

Referències

Bibliogràfiques

- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy and social justice in the common core classroom*. New York: Teachers College Press.
- American Library Association (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Consultable online a <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf> (7/9/2015)
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aldrich, R. (2010). Education for survival: an historical perspective. *History of Education*, 39(1), 1–14.
- Álvarez, G. (2006). Otra forma de enseñar la historia del arte. La semiótica como método interpretativo de la publicidad de pretexto artístico. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 5, 73–82.
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times.” *The Journal of Educational Research*, 93(April 2010), 193–205.
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999). *Popular culture in the classroom. Teaching and researching critical media literacy*. Athens: University of Georgia.
- Alvermann, D., & Hinchman, K. (2011). *Reconceptualizing the literacies in adolescent's lives: bridging the everyday/academic divide*. New York: Routledge.
- Anderson, G., & Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 81–104). New York: State University of New York Press.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361–386.
- Apple, M. W. (1993). Between moral regulation and democracy: the cultural contradictions of the text. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 193–216). New York: State University of New York Press.
- Apple, M. W. (2005). Foreword. In E. Provenzo (Ed.), *Critical Literacy. What every American ought to know*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education : politics, culture, and social criticism*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543–574.
- Atienza, E., & Van Dijk, T. a. (2010). Identidad social e ideologica en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educacion*, 353, 67–106.
- Baildon, M., & Damico, J. (2010). *Social studies as new literacies in a global society. Relational cosmopolitanism in the classroom*. London: Routledge.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, (68), 297–305.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies : reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Barton, K. C. (2006a). *Research methods in social studies education : contemporary issues and perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Barton, K. C. (2006b). *Research methods in social studies education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bauman, Z. (2007). *Els Reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(March), 490–498.
- Benejam, P. (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat.
- Benejam, P., y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Berson, M. J., & Berson, I. R. (2005). Children's exposure to trauma and violence in the media. Evolving literacy skills to counter hype and foster

- hope. In M. Crocco (Ed.), *Social Studies and the press: keeping the best at bay?* (pp. 159–169). Greenwich, CT: Information Age.
- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. In C. A. Tyson & L. S. Levstik (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155–171). New York: Routledge.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blackburn, M., & Clark, C. (2007). *Literacy research for political action and social change*. New York: Peter Lang.
- Blake, C. (2015). Defining critical literacy: why students should understand the power of language. Consultable online a <http://online.cune.edu/defining-critical-literacy/> (10/06/2016)
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bolgatz, J., & Colleary, K. (2008). What color was Joan of Arc's hair?: Developing critical literacy through historical thinking skills. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 119–132). New York: Peter Lang.
- Bruce, C. S. (2004). Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. "Lifelong Learning: Whose Responsibility and What Is Your Contribution?", the 3rd International Lifelong Learning Conference, 13-16 June 2004, Yeppoon, Queensland., 2004, 8–19.
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits in critical theories in education. In T. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education* (pp. 45–65). New York: Routledge.
- Burn, A. (2011). Beyond the heuristic of suspicion. In A. Goodwyn & C. Fuller (Eds.), *The great literacy debate. A critical response to the literacy strategy and the framework for English* (pp. 8–26). New York: Routledge.
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, (8), 75–89.

- Case, R., & Clark, P. (1999). *The Canadian anthology of social studies: issues and strategies for teachers*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Consultable online a <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21237> (07/01/2015).
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2008). Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació. *Temps d'Educació*, 3(1), 7–10.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, junio(162), 18–22.
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353–374.
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(1995), 353–374.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(4).
- Chapman, T., Hobbel, N., & Alvarado, N. (2011). Real-time teaching: a social justice approach as a base for teaching writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 539–541.
- Check, J., & Schutt, R. (2012). *Research methods in education*. Los Angeles: SAGE.
- Cho, H. (2015). "I Love this Approach, But Find It Difficult to Jump in with Two Feet!" Teachers' Perceived Challenges of Employing Critical Literacy. *English Language Teaching*, 8(6), 69–79.
- Chomsky, N., & Macedo, D. P. (2000). *Chomsky on miseducation*. Lanham (Md.): Rowman.
- Ciardello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138–147.
- Coffey, H. (2015). Critical Literacy. Consultable online a <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437> (01/03/2015).

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Comber. (2010). Critical Literacies in Place: Teachers who work for just and sustainable communities. In J. Lavia & M. Moore (Eds.), *Cross-cultural perspectives in policy and practice: Decolonizing community contexts* (pp. 43–57). London: Routledge.
- Comber, B. (2001). Classroom explorations in critical literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 90–102). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Cooper, K., & White, R. (2008). *Critical literacies in action. Social perspectives and teaching practices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cortés, C. E. (2005). The “information” media. Social Studies’ main competitor. In M. Crocco (Ed.), *Social Studies and the press: keeping the best at bay?* (pp. 25–35). Greenwich, CT: Information Age.
- Cortiñas, S. (2009). Diez preguntas para leer críticamente la prensa. In *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 99–108). Barcelona: Paidós.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Crocco, M. (2005). *Social studies and the press: keeping the beast at bay?* Greenwich : Information Age Publishing.
- Crockett, L., Jukes, I., & Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21-st century fluencies for the digital age*. New York: Corwin.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE. Retrieved from http://cataleg.uab.cat/record=b1467635~S1*cat
- Cui, D. (2010). Challenging the biased perceptions of “ others ”: A critical discourse analysis approach to global citizenship education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4(1)(1997), 16–28.
- Davies, J., & Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools: learning and social participation*. New York: Peter Lang.
- Debord, G. (2002). *La Sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Delors, J., Al Mufti, I., & Amagi, I. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a*

- dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (1938 ed.). New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2007). *How we think* (1933 ed.). Stilwell: Digireads.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education* (1915 ed.). Delhi: Aakar.
- Dhand, H. (1994). Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers. *Canadian Social Studies*, 28(no 4), 149–154.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El “critical thinking movement” y la educación intelectual. *ESE (Estudios Sobre Educación)*, N. 9.
- Dijk, T. Van. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 24(primavera), 18–24.
- Dijk, T. A. van. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dijk, T. A. van. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. A. van. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Dougherty, M. (2012). Representation of historical events within social studies textbooks using critical literacy to enhance the social studies classroom. *Education Masters*, (225), 1–77.
- Durrant, C., & Green, B. (2001). Literacy and the New Technologies in school education: Meeting the L(IT)eracy Challenge? In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (June 2000, pp. 142–164). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Eco, U. (1992). *Los Límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eisenberg, M. B. (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39–47.
- Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., Spitzer, K. L., & Breivik, P. S. (2004). *Information literacy: essential skills for the information age*. Westport: Libraries Unlimited.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elmborg, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. In

- C. Wetzel & C. Bruch (Eds.), *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community* (pp. 75–95). Chicago: Association of College & Research Libraries.
- Evans, R. W. (2005). A fickle lover. Experiences with the media in historical context. In M. Crocco (Ed.), *Social Studies and the press: keeping the best at bay?* (pp. 39–54). Greenwich, CT: Information Age.
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical literacy, education and today's Internet. In *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 839–870). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 162–186). London: SAGE.
- Fehring, H., & Green, P. (2001). *Critical literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. (H. Fehring & P. Green, Eds.). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2007a). *Designing qualitative research*. London: SAGE.
- Flick, U. (2007b). *Managing quality in qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7–16.
- Freeden, M. (2003). *Ideology. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad* (1969 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia de l'autonomia* (1997 ed.). Xàtiva: Denes.
- Freire, P. (2012a). *Cartas a quien pretende enseñar* (1993 ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2012b). *Pedagogía del oprimido* (1968 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fuchs, C., & Sandoval, M. (2014). *Critique, social media and the information*

- society*. New York, N.Y.: Routledge.
- Gadamer, H. G. (2001). *El Giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gee, J. P. (2001a). Critical Literacy/Socially Perspective Literacy: a study of language in action. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (1993rd ed., pp. 15–39). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Gee, J. P. (2001b). Critical Literacy as Critical Discourse Analysis. Consultable online a <http://www.jamespaulgee.com/publications> (03/03/2015).
- Gee, J. P. (2005). *La Ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid : Morata.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (Third Edit). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). Language and literacy: reading Paulo Freire empirically. Consultable online a <http://www.jamespaulgee.com/publications> (03/03/2015).
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gibson, R., & Ross, E. W. (2010). Using children's books to explore power, tyranny, and justice. In E. Heilman, R. Fuja, & M. Missias (Eds.), *Social studies and diversity education: What we do and why we do it*. (pp. 63–65). New York: Routledge.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367–377). New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2002). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. In *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (pp. 53–61). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2011). The spectacle of illiteracy and the crisis of democracy. In *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.
- Gómez, J.-A. (2007). Alfabetización informacional. Cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, 43–50.

- Goodman, J., Kuzmic, J., & Wu, X. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Gramsci, A. (1985). *La Alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In H. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities (vol. 90)* (pp. 8–24). Chicago: Chicago University Press.
- Green, P. (2001). Critical Literacy Revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7–14). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31–39.
- Habermas, J. (1996). *Coneixement i interès*. València: Universitat de València.
- Hahn, C. L. (1996). Research on issues-centered social studies. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 25–41). Washington : National Council for the Social Studies.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124–136). New York: Routledge.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hill, D., & Natoli, S. (1996). Issues-centered approaches to teaching geography courses. In D. W. Saxe & R. W. Evans (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 167–176). Washington : National Council for the Social Studies.
- Iñiguez Rueda, L., y Antaki, C. (2003). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Irvin, J. L. (1995). *Enhancing social studies through literacy strategies*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity, and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, (52), 175–186.
- Janks, H. (2008). Critical literacy: methods, models and motivation. In K. Cooper & R. White (Eds.), *Critical literacies in action. Social perspectives*

- and teaching practices* (pp. 159–169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Johnston, B., & Anderson, T. (2005). Information literacy and study skills: an overview of research for LT Scotland, 44(0).
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(December 2006), 59–69.
- Kempe, A. (2001). No single meaning: empowering students to construct socially critical readings of the text. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (1993rd ed., pp. 40–57). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kinchloe, J., & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138–157). Thousand Oaks: SAGE.
- Klemp, R., Hon, J., & Shorr, A. (1993). Cooperative literacy for the middle school: a learning strategy based approach. *Middle School Journal*, 24(3), 19–27.
- Knobel, M. (2007). Foreword. In L. Patel & T. W. Bean (Eds.), *Critical Literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: domination, empowerment and education*. Albany: State University of New York Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kubey, R. (2010). Media literacy and communication rights: ethical individualism

- in the new media environment. *Gazzete*, 72, 323–338.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Revista Comunicar 42: ¿La Revolución de La Enseñanza?*, 21.
- Lee, C. (2012). From Disrupting the Commonplace to Taking Action in Literacy Education. *Journal of Thought*, 6–18.
- Leland, C., Harste, J., & Smith, K. (2005). Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom. *Language Arts*, 82, 257.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In S. Peter, S. Peter, & W. Samuel (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50–62). Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, (79), 382–292.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23(1), 8–20.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. In M. Knobel, C. Lankshear, J. Coiro, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103–132). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Love, K. (2008). Being critically literate in Science. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 29–46). New York: Peter Lang.
- Luhmann, N. (2000). *La Realidad de los medios de masas*. Rubí : Anthropos.
- Luke. (2004). Notes on the future of critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 38(1), 132–141.
- Luke, A. (2001). Foreword. In E. B. Moje & D. O'Brien (Eds.), *Constructions of Literacy. Studies of teaching and learning in and out of secondary schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11.
- Luke, A., O'Brien, J., & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & Gree (Eds.), *Critical Literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (May 1994, pp. 112–123). Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Lundgren, B. (2013). Exploring critical literacy in Swedish education. *Education Inquiry*, 4(2), 215–223.
- Lundgren, B., & Botha, L. (2010). Reading events from child to student. *Education Inquiry*, 1(4), 289–308.
- Mace, J. (1994). Reflections and Revisits. In M. Hamilton, D. Barton, & R. Ivanic (Eds.), *Worlds of Literacy* (pp. 21–25). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Macleod, J. (2008). *Ain't No Makin' It: Aspirations and attainment in a low income neighborhood* (3rd ed.). New York: Westview Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research* (6th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Martos, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 22, 199–229.
- Mason, L., & Metzger, S. A. (2012). Reconceptualizing Media Literacy in the Social Studies: A Pragmatist Critique of the NCSS Position Statement on Media Literacy. *Theory & Research in Social Education*, 40, 436–455.
- Maxim, G. W. (1995). *Social studies and the elementary school child*. Englewood Cliffs: Merrill.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *Reading Teacher*.

- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy: a way of thinking, a way of life*. New York : Peter Lang.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: McLaughlino, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: a critical stance. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Mills, K., & Unsworth, L. (2015). The literacy curriculum: a critical review. In D. Wyse, L. Hayward, & Z. Pandya (Eds.), *The Sage Handbook of Literacy, Pedagogy and Assessment* (pp. 621–637). New York: SAGE.
- Moje, E. B., & O'Brien, D. (2001). *Constructions of Literacy. Studies of teaching and learning in and out of secondary schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. London: Routledge.
- Morrell, E. (2007). Critical literacy and popular culture in urban education: Toward a pedagogy of access and dissent. In P. Clark & M. Blackburn (Eds.), *Working with/in the local: new directions in literacy reserach for political action*. New York: Peter Lang.
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403–426.
- Mosley, M., Peterson, K., Weber, N., & Steinbach, E. (2013). Public voices: Critical literacy and newspaper writing in a fourth grade classroom. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(1), 33–47.
- Mulcahy, C. (2008). The tangled web we weave: critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 15–28). New York: Peter Lang.
- Newmann, F. M. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory & Research in Social Education*, 19(4).

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Obenchain, K., & Pennington, J. (2015). *Educating for Critical Democratic Literacy: Integrating social studies and literacy in the elementary classroom*. New York: Routledge.
- Ogle, D., Klemp, R. M., & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies : strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, Va. : ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 233–245.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic. Steps in the Marx's method*. Chicago: University of Illinois Press.
- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., Pagès, J. (EdS.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN, agosto, 41-60.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (1994). *Els Conflictes bèl·lics al món actual : Lluïsa Sagalés : corresponsal de guerra*. Barcelona: Graó.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia* (64), 8-18.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17–39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB y AUPDCS.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy : A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129–151.
- Parker, W. (2008). Knowing and doing in democractic citizenship education. In

- L. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 65–80). New York: Routledge.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical thinking : tools for taking charge of your professional and personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
- Pennisi, A. (2008). Visual critical literacy: resistance, activism, and agency in collaborative art making. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 207–224). New York: Peter Lang.
- Perelman, F., & Nakache, D. (2011). Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares. Consultable online a <http://www.academica.com/000-052/517> (01/02/2015).
- Perkins, D. (1995). *La Escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pescatore, C. (2007). Current Events as Empowering Literacy: For English and Social Studies Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(December 2007), 326–339.
- Peshkin, A. (1988). In Search of Subjectivity: one's Own. *Educational Researcher*, 17–21.
- Petrone, R., & Borsheim, C. (2008). "It just seems to be more intelligent": Critical Literacy in the English classroom. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 179–206). New York: Peter Lang.
- Petrone, R., & Gibney, R. (2005). The Power to Speak and Listen: Democratic Pedagogies for American Literature Classrooms. *The English Journal*, 94(5), 35–39.
- Phelps, S. (2010). Critical Literacy: Using Nonfiction to Learn About Islam. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 190–198.
- Pohl, B., & Beaudry, C. (2015). Critical Literacy in the Social Studies Classroom: a case study for the 21st Century. *Journal of Family Strengths*, 15(2), 1–13.
- Postman, N. (2000). *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola*. Vic : Eumo.
- Pugh, S. L., & García, J. (1996). Issues-centered education in multicultural

- environments. In D. W. Saxe & R. W. Evans (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 121–129). Washington: National Council for the Social Studies.
- Pullin, W., & Cooper, K. (2008). Critical alternatives: solutions to ease discrimination, oppression, and youth violence. In K. Cooper & R. White (Eds.), *Critical literacies in action. Social perspectives and teaching practices* (pp. 37–48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Purcell-Gates, V. (2007). *Cultural practices of Literacy. Case studies of Language, Literacy, Social Practice and Power*. New York: Routledge.
- Quintero, E. P. (2009). *Critical literacy in early childhood education: artful story and the integrated curriculum*. New York: Peter Lang.
- Roberge, G. (2013). Promoting critical literacy across the curriculum and fostering safer learning environments. Consultable a https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracy.pdf (02/05/2015).
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rocha, S. (2015). *Folk phenomenology. Education, study and human person*. Eugene, Oregon: Pickwick.
- Rogers, R. (2004). *An Introduction to critical discourse analysis in education*. London: Lawrence Erlbaum.
- Rogers, R., Mosley, M., & Kramer, M. A. (2009). *Designing socially just learning communities: critical literacy education across the lifespan*. New York: Routledge.
- Ross, E. W. (2005). Down from the tower and into the fray. Adventures in writing for the popular press. In M. Crocco (Ed.), *Social Studies and the press: keeping the best at bay?* (pp. 245–261). Greenwich, CT: Information Age.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, y Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 19–43). Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.
- Ross, E. W. (2014). *The Social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (4th ed.). Albany: State University of New York Press.

- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2013). Resisting Neoliberal Education Reform: Insurrectionist Pedagogies and the Pursuit of Dangerous Citizenship, 17–45.
- Ross, E. W. (2004). Social studies and critical thinking. In J. Kincheloe & D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers* (pp. 383–388). Westport: Greenwood Press.
- Ross, E. W. (2015). Què hauríem de mantenir i què hauríem de canviar de la pedagogia crítica? *Perspectiva Escolar*, 382, 6–12.
- Ross, E. W. (2016). The courage of hopelessness: Creative disruption of everyday life in the classroom. In W. Journell (Ed.), *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-9/11 world* (pp. 69–82). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rowan, J. (1981). A Dialectical Paradigm for Research. In P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research* (pp. 93–112). New York: Routledge.
- Rubin, B. C. (2002). Beyond “I”: Critical Literacy, Social Education, and the “I-Search.” *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 1(2), 1–21.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A.; Tosar, B.; et al. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Scott, T. J., & O’Sullivan, M. (2000). The Internet and Information Literacy: Taking the First Step toward Technology Education in the Social Studies. *The Social Studies*, 91, 121–126.
- Searle, C. (1998). *None but our words: critical literacy in classroom and community*. Philadelphia: Open University Press.
- Serra, E. (2017). *Com escriure bé una ressenya*. Barcelona: Eumo.
- Shannon, P. (1998). *Reading poverty*. Portsmouth: Heinemann.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: teaching youth to critically read*

- and create media*. New York: Peter Lang.
- Sholle, D., & Denski, S. (1993). Reading and writing the media: critical media literacy and postmodernism. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 297–321). New York: State University of New York Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds* (pp. 1–30). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Smith, A., & Hull, G. (2013). Critical literacy and social media. In J. Avila & J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges*. (pp. 63–84). New York: Peter Lang.
- Smith, B. (2014). Teaching a “Social Studies without Guarantees”: Disrupting Essentialism, Ameliorating Exclusions and Planting Seeds. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8(1), 64–79.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2–9.
- Soares, L. B., & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63(6), 486–494.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence for social studies. In *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 249–264).
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: SAGE.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suter, W. N. (2012). *Introduction to Educational Research*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE.

- Swartz, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. New York: Ediciones SM.
- Teitelbaum, K. (1998). Contestation and curriculum: The efforts of American Socialists 1900-1920. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tosar, B.; Santisteban, A. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Tulchin, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235–253.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Cleaf, D. W. (1991). *Action in elementary social studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching Critical Literacy: A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233. http://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_4
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vasquez, V., & Vander, S. (2008). Outside more common spaces for critical literacy: exploring issues of language and power. In K. Cooper & R. White (Eds.), *Critical literacies in action. Social perspectives and teaching practices* (pp. 117–126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Verma, R. (2008). Beyond tacos and pizza: critical literacy in the world language classroom. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 165–177). New York: Peter Lang.

- Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2013). The Society of the Spectacle Revisited: Separation, Schooling, and the Pursuit of Dangerous Citizenship. *International Journal of Society, Culture and Language*, 1–14.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical literacy as resistance: teaching for social justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang. Retrieved from http://cataleg.uab.cat/record=b1757780~S1*cat
- Warnick, B. (2002). *Critical literacy in a digital era. Technology, rhetoric and the public interest*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J., & Khane, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101–106.
- Wood, J. W., & Meier, D. (2005). Critical Literacy and Social Justice in an Urban Kindergarten. *Voices of Practitioners*.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yoon, B. (2016). *Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives*. New York: Springer.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de La Lengua Y La Literatura*, 47(enero), 71–79.
- Zizek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. London: Verso.
- Zohar, A. (2004). *Higher order thinking in science classrooms: students' learning and teachers' professional development*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Índex de figures

TAULES

Taula 1. Model de literacitat crítica de Ciardiello (2004)	38
Taula 2. Model de literacitat crítica de Behrman (2006)	40
Taula 3. Model de literacitat crítica de Stevens i Bean (2007)	41
Taula 4. Model de literacitat crítica de Fabos (2008)	41
Taula 5. Model de literacitat crítica de Sandretto (2008)	42
Taula 6. Model de literacitat crítica de Blake (2015)	43
Taula 7. Algunes recerques rellevants en literacitat crítica	51
Taula 8. Afirmació de validesa desconeguda (Sternberg, 2006)	63
Taula 9. Fases de l'anàlisi crítica del discurs (Fairclough, 2009)	77
Taula 10. Anàlisi crítica del discurs (Rogers, 2004)	80
Taula 11. Dimensions de la literacitat crítica (Cervetti, 2001)	105
Taula 12. Dimensions de la literacitat crítica (Lewison, et al., 2002)	106
Taula 13. Dimensions de la literacitat crítica (Bishop, 2014)	106
Taula 14. Dimensions de la literacitat crítica (McLaughliny, 2004)	106
Taula 15. Dimensions de la literacitat crítica (Behrman, 2006)	107
Taula 16. Dimensions de la literacitat crítica (Rogers et al., 2009)	108
Taula 17. Dimensions de la literacitat crítica (Janks, 2010)	108
Taula 18. Disrupció d'allò ordinari	109
Taula 19. Estructuració per múltiples perspectives	111
Taula 20. Exploració d'assumpes sociopolítics	114
Taula 21. Aplicació dels coneixements per l'acció social	117
Taula 22. Els quatre pilars de l'educació (Delors, 1996)	120
Taula 23. Dimensions de la literacitat crítica	122
Taula 24. Disseny i fases de la recerca	130
Taula 25. Mostra del qüestionari de diagnosi	134
Taula 26. Mostra de les entrevistes grupals de la diagnosi	135
Taula 27. Mostra dels estudiants de l'experimentació	135
Taula 28. Marcadors de qualitat de la investigació qualitativa	144
Taula 29. Mostra total d'estudiants de la diagnosi	152
Taula 30. Mostra de llibres de text	153

Taula 31. Definició de fet i d'opinió	164
Taula 32. Arguments sobre la fiabilitat de les fonts d'informació	168
Taula 33. Intencionalitat amagada i ideologia	170
Taula 34. Avaluació de la certesa	173
Taula 35. Buits i silencis	175
Taula 36. Acció social	177
Taula 37. Mostra total d'estudiants de l'experimentació	182
Taula 38. Respostes per descriure el vídeo	215
Taula 39. Respostes per analitzar l'article	237

GRÀFICS

Gràfic 1. Literacitat crítica: llegir la ideologia i reescriure el món	95
Gràfic 2. Distingir el fet i l'opinió	162
Gràfic 3. Distingir el fet entre les opinions	162
Gràfic 4. Distingir l'opinió entre els fets	163
Gràfic 5. Fiabilitat de les fonts	165
Gràfic 6. Qüestionar la intencionalitat	169
Gràfic 7. Detectar la certesa o veracitat	171
Gràfic 8. Quin diari s'apropa més a la veritat?	171
Gràfic 9. Interpretar els buits i els silencis	174
Gràfic 10. Identificar formes de resoldre problemes	176
Gràfic 11, T'ho has passat bé?	176
Gràfic 12. Quina visió hi ha sobre els nens afgans?	186
Gràfic 13. Quins diaris són més fiables?	188
Gràfic 14. Estàs d'acord que els nens juguin amb armes de juguina?	191
Gràfic 15. Per què han fet aquests cartells?	194
Gràfic 16. És fiable la informació del cartell publicitari?	198
Gràfic 17. Diferència fets i opinions dels cartells	200
Gràfic 18. Què faries si un mestre arriba amb una samarreta racista?	202
Gràfic 19. Què fa que una font d'informació sigui creïble?	205
Gràfic 20. Quina paraula et crida l'atenció al mapa?	207

Gràfic 21. Per què cal contrastar les dues notícies?	210
Gràfic 22. Quin coneixement és necessari per interpretar?	211
Gràfic 23. Què faries tu en aquesta situació?	212
Gràfic 24. Tindria el mateix impacte amb una nena d'un país africà?	216
Gràfic 25. Són fiables aquestes fonts d'informació?	217
Gràfic 26. Quines tècniques s'han utilitzat per crear un impacte?	220
Gràfic 27. Escriu una carta a la nena refugiada	222
Gràfic 28. Què proposes tu?	223
Gràfic 29. És veritat tot el que diu l'anunci?	227
Gràfic 30. És creïble la pàgina web?	229
Gràfic 32. Escriu un e-mail a la empresa	232
Gràfic 33. Analitza l'article d'opinió	236
Gràfic 34. Anàlisi de dos símbols contraposats	241
Gràfic 35. Què diries a la teva família sobre aquest anunci?	244