

Educació transformadora

Francesc J. Hernández

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València

URL: www.uv.es/fjhernan/oxfam.pdf

Presentació: www.uv.es/fjhernan/oxfam.pptx

Moltíssimes gràcies a Intermón-Oxfam per oferir-me la possibilitat de compartir les meues reflexions.

Abans de començar amb el tractament de l'assumpte, m'agradaria que vosaltres emplenareu un qüestionari d'avaluació molt senzill, del qual parlaré més endavant. El qüestionari està format per una sèrie d'enunciats. Heu d'expressar el vostre desacord o acord amb cadascú dels enunciats mitjançant una escala del zero al cinc, en la qual el zero és el màxim desacord i el cinc el màxim acord. Anoteu les vostres respostes en la columna que diu "1a vegada" de la taula on estan els enunciats. Naturalment, aquesta vegada les vostres respostes expressen només les *expectatives* abans d'aquesta, diguem-ne, activitat formativa. Després d'un parell de minuts, continuaré amb l'exposició.

He de fer un altre aclariment previ. El títol d'aquesta conferència "Educació transformadora" és el que heu donat a la jornada. En cap moment s'ha d'entendre que les meues paraules inclouen prescripcions sobre què s'ha de fer un docent en l'aula a fi que la seua educació resulte transformadora. La meua perspectiva no és prescriptiva, sinó descriptiva.

Fa unes setmanes vaig rebre un correu d'un bon amic, el professor César Candeias de la Universitat Federal d'Alagoas (UFAL). Tant Cezar, la seua dona Evelyne Lucena, com els seus

amics Ana Maria Vergne i Márcio de Oliveira (aquests dos, doctorats per la Universitat de València) són docents en el Centre d'Educació de la UFAL.

La República Federal de Brasil està dividida en cinc regions geogràfiques, que inclouen vint-i-sis Estats (més el districte federal de Brasília). Alagoas es troba en la regió Nord-est i és l'Estat brasiler amb menor superfície, uns 27.000 km² (el País Valencià en té 23.000 km²). Té una població d'uns 3.100.000 hab. (2010) (el País Valencià en tenia uns 5.100.000 el 2012). L'Estat pren el seu nom d'una llacuna que hi ha al sud de la capital, Maceió, que té uns 900.000 hab. La ciutat de València, que també té al sud l'Albufera, compta uns 800.000 hab. A grans trets, per tant, Alagoas i el País Valencià se semblen prou en les seues dimensions.

En el seu correu, Cézar em demanava col·laboració per a una iniciativa, que havia comentat amb les autoritats educatives de l'Estat. Estaven preocupats perquè Alagoas tenia la taxa de mortalitat estudiantil més elevada de Brasil. De vegades, en Sociologia o en Pedagogia, anomenem "mortalitat" estudiantil a la taxa d'estudiants que abandonen precoçment el curs. Sabedor d'aquest ús del terme, Cézar em va explicar que no es referia a abandó educatiu, sinó a morts violentes dels joves. A la memòria ens vindrà una seqüència de *Ciudade de Deus* (2002) de Fernando Meirelles, que teniu ací: <http://youtu.be/3bo6u2r7JT8>

Doncs bé, al meu amic Cézar li vaig remetre unes notes ràpides, escassament ordenades, i, dies després, una ampliació, amb una sèrie d'anotacions, que prendré com el fil conductor d'aquesta conferència. Per a mi, el sentit de l'expressió educació transformadora té a veure amb el contingut d'aquestes anotacions.

Anotació 1a.-

La primera observació que li vaig fer a Cézar tenia a veure amb la difusió de la iniciativa mateixa que volia preparar amb les autoritats educatives. Calia identificar-la amb un nom propagandístic o seria més efectiva si no es presentava com un pla o projecte? És clar que alguns noms de plans han fet fortuna, com ara el Pla Ceibal de l'Uruguai que aportava ordinadors portàtils a l'estudiantat, però també sabem que en altres casos es fan servir les expressions de manera fraudulenta, per la qual cosa l'anunci d'un nou pla pot predisposar en contra els eventuals destinataris. Per posar un exemple, en març del 2013, l'agència Europa

Press informava que el Mecanisme de Reclamacions del Banc Europeu d'Inversions, entitat que havia finançat el programa "Crea Escola" de la Generalitat Valenciana amb 300 milions d'euros, considerava que aquest pla distava molt del que s'esperava i demanava al Banc una revisió dels projectes realitzats al País Valencià. Però, a més, alguna recerca ja ha parlat de la indiferència amb què els docents reben les reformes normatives o els plans de l'administració. Per tot això, cal considerar amb cura si l'interés polític de presentar les iniciatives com a plans o projectes concrets es concilia en cada cas, o no, amb l'efectivitat de les mesures proposades.

Anotació 2a.-

La segona consideració que li vaig transmetre al meu amic Cézar és polèmica. Ell considerava que per reduir la mortalitat s'havia de minvar l'abandó precoç dels centres escolars, la qual cosa sembla raonable. Vaig insistir en què l'abandó tenia molt poc a veure amb el rendiment, el que considere un punt central de la meua exposició.

Allò que vulgarment s'anomena "fracàs" escolar, val a dir, la taxa de persones que abandonen els centres educatius sense l'ensenyament obligatori o només amb l'ensenyament obligatori, se sol mesurar en la Unió Europea tot considerant una cohort d'edat més avançada que aquella en la qual finalitza pròpiament el període obligatori. Eurostat, l'Oficina Estadística de la Unió Europea, considera que han abandonat precoçment l'educació aquelles persones de 18 a 24 anys que només disposen d'una titulació equivalent a l'Ensenyament Secundari Obligatori o inferior. *Espanya té la taxa d'abandó precoç més elevada de la Unió Europea, just el doble que la dels 28 països que en formen part* (vegeu la taula 1).

Taula 1. Persones que abandonen precoçment l'educació i la formació (2012)

	Total	Homes	Dones
UE (28 països)	12,7	14,4	10,2
UE (27 països)	12,8	14,5	10,3
Àrea Euro (18 països)	13,8	15,9	11,0
Àrea Euro (17 països)	13,9	15,9	11,0
Alemanya	10,6	11,3	9,3
Àustria	7,6	7,9	7,0
Bèlgica	12,0	14,4	8,7

Bulgària	12,5	12,1	12,7
Croàcia	4,2	4,6	2,7
Dinamarca	9,1	10,8	6,2
Eslovàquia	5,3	6,0	6,1
Eslovènia	4,4	5,4	2,6
Espanya	24,9	28,8	19,9
Estònia	10,5	14,0	5,8
Finlàndia	8,9	9,8	8,3
França	11,6	13,4	8,8
Grècia	11,4	13,7	7,6
Hongria	11,5	12,2	11,1
Irlanda	9,7	11,2	6,9
Itàlia	17,6	20,5	13,7
Letònia	10,6	14,7	5,8
Lituània	6,5	8,1	4,7
Luxemburg	8,1	10,7	3,7
Malta	22,6	27,5	18,2
Països Baixos	8,8	10,2	7,4
Polònia	5,7	7,8	3,2
Portugal	20,8	27,1	14,5
Regne Unit	13,6	14,7	11,2
República Txeca	5,5	6,1	5,5
Romania	17,4	18,0	16,0
Suècia	7,5	8,5	6,2
Xipre	11,4	16,5	4,2

Source: Eurostat

Doncs bé, aquest abandonament precoç té molt poc a veure amb el rendiment en l'aprenentatge de matèries com ara la matemàtica, la llengua o les ciències naturals. En la taula 2 teniu els darrers resultats de PISA corresponents a les proves de 2012 i als països de la Unió Europea.

Taula 2. Rendiments en matemàtiques, lectura i ciències (PISA, 2012)

	Matemàtiques				Lectura		Ciències	
	Puntuació PISA 2012	Baix rendiment	Alt rendiment	Canvi anual	Puntuació PISA 2012	Canvi anual	Puntuació PISA 2012	Canvi anual
Bèlgica	515	19.0	19.5	-1.6	509	0.1	505	-0.9
Bulgària	439	43.8	4.1	4.2	436	0.4	446	2.0
República Txeca	499	21.0	12.9	-2.5	493	-0.5	508	-1.0
Dinamarca	500	16.8	10.0	-1.8	496	0.1	498	0.4
Alemanya	514	17.7	17.5	1.4	508	1.8	524	1.4
Estònia	521	10.5	14.6	0.9	516	2.4	541	1.5
Irlanda	501	16.9	10.7	-0.6	523	-0.9	522	2.3
Grècia	453	35.7	3.9	1.1	477	0.5	467	-1.1
Espanya	484	23.6	8.0	0.1	488	-0.3	496	1.3
França	495	22.4	12.9	-1.5	505	0.0	499	0.6
Croàcia	471	29.9	7.0	0.6	485	1.2	491	-0.3
Itàlia	485	24.7	9.9	2.7	490	0.5	494	3.0
Xipre	440	42.0	3.7	-	449	-	438	-
Letònia	491	19.9	8.0	0.5	489	1.9	502	2.0

Lituània	479	26.0	8.1	-1.4	477	1.1	496	1.3
Luxemburg	490	24.3	11.2	-0.3	488	0.7	491	0.9
Hongria	477	28.1	9.3	-1.3	488	1.0	494	-1.6
Malta	-	-	-	-	-	-	-	-
Països Baixos	523	14.8	19.3	-1.6	511	-0.1	522	-0.5
Àustria	506	18.7	14.3	0.0	490	-0.2	506	-0.8
Polònia	518	14.4	16.7	2.6	518	2.8	526	4.6
Portugal	487	24.9	10.6	2.8	488	1.6	489	2.5
Romania	445	40.8	3.2	4.9	438	1.1	439	3.4
Eslovènia	501	20.1	13.7	-0.6	481	-2.2	514	-0.8
Eslovàquia	482	27.5	11.0	-1.4	463	-0.1	471	-2.7
Finlàndia	519	12.3	15.3	-2.8	524	-1.7	545	-3.0
Suècia	478	27.1	8.0	-3.3	483	-2.8	485	-3.1
Regne Unit	494	21.8	11.8	-0.3	499	0.7	514	-0.1

Font: EUROSTAT, Codi: tsdsc410.

El coeficient de correlació entre les distintes variables s'arreglen en la taula 3, que, com es pot veure, presenta valors pròxims al zero, la qual cosa representa una correlació molt, molt baixa. Hi ha alguna punta, com ara la correlació de les dones en lectura, però en general els valors són molts baixos.

Taula 3. Abandonament precoç i resultats en matemàtiques, lectura i ciències, PISA 2012

	Male	Female
Matemàtiques	-0,216	-0,113
Lectura	-0,113	-0,206
Ciències	-0,225	-0,216
Baix rendiment matemàtiques	0,214	0,234
Baix rendiment lectura	0,139	0,555
Baix rendiment ciències	0,114	0,400

Font: Elaboració pròpia de les taules 1 i 2.

A la mateixa conclusió arribaríem si agafàrem les dades de 2009.

Reclame la vostra atenció sobre alguns valors de la taula. Les dades de PISA d'Espanya són pràcticament les mateixes que les d'Itàlia (amb un abandó del 17,6%) i totes dues són superiors a les de Suècia (amb un 7,5% d'abandó), que és inferior al de Finlàndia (8,9%). Fins i tot Eslovàquia, que té resultats més baixos que Espanya en PISA, presenta un abandó mínim del 5,3%.

Supose que aquestes dades haurien de fer pensar a totes les persones que repeteixen sense cap fonament que el "fracàs" escolar al nostre país es deu a deficiències en l'ensenyament de matemàtiques, llengua o ciències naturals. Els resultats de PISA ni són el problema més

important que tenim al davant, ni tampoc hi ha evidència empírica de la seua relació amb els problemes educatius greus que patim, com l'abandonament precoç i altres, com ara:

- El fet que 3 de cada 4 persones en edat laboral no tenen una certificació professional.
- O el fet que la certificació professional recau sobretot en la universitat, més que en els centres de formació professional, en una proporció 2 a 1, aproximadament (vegeu la taula 4).

Taula 4. Nivells formatius de la població en edat laboral. Certificacions professionals

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ambdós sexes									
Sense certificació	77,61%	77,28%	76,89%	76,65%	76,32%	75,50%	74,81%	74,38%	73,62%
Amb certificació	22,37%	22,71%	23,11%	23,35%	23,66%	24,51%	25,19%	25,62%	26,36%
No universitària	6,86%	7,20%	7,31%	7,52%	7,70%	8,01%	8,37%	8,76%	9,44%
Universitària	15,51%	15,51%	15,80%	15,83%	15,96%	16,50%	16,82%	16,86%	16,92%
Homes									
Sense certificació	77,07%	76,79%	76,43%	76,27%	76,22%	75,49%	74,80%	74,46%	73,54%
Amb certificació	22,92%	23,20%	23,59%	23,74%	23,79%	24,50%	25,17%	25,54%	26,45%
No universitària	7,96%	8,44%	8,53%	8,68%	8,75%	9,09%	9,51%	10,00%	10,67%
Universitària	14,96%	14,76%	15,06%	15,06%	15,04%	15,41%	15,66%	15,54%	15,78%
Dones									
Sense certificació	78,16%	77,77%	77,34%	77,03%	76,43%	75,49%	74,78%	74,33%	73,70%
Amb certificació	21,84%	22,24%	22,66%	22,99%	23,57%	24,51%	25,21%	25,68%	26,29%
No universitària	5,79%	6,03%	6,15%	6,42%	6,71%	6,97%	7,29%	7,57%	8,28%
Universitària	16,05%	16,21%	16,51%	16,57%	16,86%	17,54%	17,92%	18,11%	18,01%

Font: INE, EPA.

Anotació 3a.-

Les dades disponibles permeten acreditar que hi ha una forta correlació entre desigualtat social i desigualtat educativa.

Disposem de diverses mesures de la desigualtat social, com ara, la relació entre el quintil superior i el quintil inferior d'ingressos (S80/S20, abreviarem D) o l'anomenat índex de Gini (G)

Podem definir la desigualtat educativa com el producte de l'expectativa d'escolarització (E) per l'abandonament precoç (A). En el cas de dos països que tinguin la mateixa expectativa d'escolarització, serà més desigual aquell que presente un percentatge major d'abandonament precoç; i a l'inrevés: amb el mateix percentatge d'abandonament precoç, serà més desigual aquell que tinga una expectativa d'escolarització major, la qual cosa voldrà dir una diferència major entre el grup amb més escolarització i el grup amb menys escolarització. Amb les dades de la Unió Europea, que s'arrepleguen en les taules 5, 6, 7 i 8, es comprova que hi ha una correlació molt elevada, que està al voltant del 70% (i ha pujat als darrers anys) entre una mesura de desigualtat al quadrat (D^2 o G^2) o el producte de les dues ($D \cdot G$) i el producte d'abandonament per l'expectativa ($A \cdot E$). Els resultats s'arrepleguen en la taula 8.

Taula 5. Percentatge d'ingressos S80/S20

	2008	2009	2010	2011	2012
Alemanya	4,8	4,5	4,5	4,5	4,3
Àustria	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2
Bèlgica	4,1	3,9	3,9	3,9	3,9
Bulgària	6,5	5,9	5,9	6,5	6,1
Dinamarca	3,6	4,6	4,4	4,4	4,5
Eslovàquia	3,4	3,6	3,8	3,8	3,7
Eslovènia	3,4	3,2	3,4	3,5	3,4
Espanya	5,7	6,4	7,2	7,1	7,2
Estònia	5,0	5,0	5,0	5,3	5,4
Finlàndia	3,8	3,7	3,6	3,7	3,7
França	4,4	4,4	4,4	4,6	4,5
Hongria	3,6	3,5	3,4	3,9	4,0
Itàlia	5,1	5,2	5,2	5,6	5,5
Letònia	7,3	7,4	6,8	6,5	6,5
Lituània	5,9	6,4	7,3	5,8	5,3
Luxemburg	4,1	4,3	4,1	4,0	4,1
Països Baixos	4,0	4,0	3,7	3,8	3,6
Polònia	5,1	5,0	5,0	5,0	4,9
Portugal	6,1	6,0	5,6	5,7	5,8
Regne Unit	5,6	5,3	5,4	5,3	5,4
República Txeca	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
Romania	7,0	6,7	6,0	6,2	6,3
Suècia	3,5	3,7	3,5	3,6	3,7
Xipre	4,3	4,4	4,5	4,3	4,7

Font: Eurostat, SILC [ilc_di11]

Taula 6. Coeficient Gini

	2008	2009	2010	2011	2012
Alemanya	30,2	29,1	29,3	29,0	28,3
Àustria	26,2	25,7	26,1	26,3	27,6
Bèlgica	27,5	26,4	26,6	26,3	26,6
Bulgària	35,9	33,4	33,2	35,0	33,6
Dinamarca	25,1	26,9	26,9	27,8	28,1
Eslovàquia	23,7	24,8	25,9	25,7	25,3
Eslovènia	23,4	22,7	23,8	23,8	23,7
Espanya	31,9	33,0	34,4	34,5	35,0
Estònia	30,9	31,4	31,3	31,9	32,5
Finlàndia	26,3	25,9	25,4	25,8	25,9
França	29,8	29,9	29,8	30,8	30,5
Hongria	25,2	24,7	24,1	26,8	26,9
Itàlia	31,0	31,5	31,2	31,9	31,9
Letònia	37,5	37,5	35,9	35,1	35,7
Lituània	34,0	35,9	37,0	33,0	32,0
Luxemburg	27,7	29,2	27,9	27,2	28,0
Països Baixos	27,6	27,2	25,5	25,8	25,4
Polònia	32,0	31,4	31,1	31,1	30,9
Portugal	35,8	35,4	33,7	34,2	34,5
Regne Unit	33,9	32,4	32,9	33,0	32,8
República Txeca	24,7	25,1	24,9	25,2	24,9
Romania	36,0	34,9	33,3	33,2	33,2
Suècia	24,0	24,8	24,1	24,4	24,8
Xipre	29,0	29,5	30,1	29,2	31,0

Font: Eurostat, SILC [ilc_di12]

Taula 7. Expectativa d'escolarització

	2008	2009	2010	2011	2012
Alemanya	17,6	17,7	17,9	18,1	18,2
Àustria	16,6	16,8	17,1	17,1	17,2
Bèlgica	19,6	19,6	19,7	19,6	19,6
Bulgària	16	16	16,2	16,4	16,4
Dinamarca	18,8	18,8	19,2	19,6	19,8
Eslovàquia	16,5	16,5	16,6	16,5	16,4
Eslovènia	18,5	18,4	18,5	18,4	18,5
Espanya	16,9	17	17,4	17,7	17,9
Estònia	18,1	18,2	18	18,2	18,1
Finlàndia	20,5	20,4	20,5	20,6	20,5
França	16,4	16,3	16,4	16,5	16,5
Hongria	17,7	17,6	17,6	17,7	17,7
Itàlia	17,3	17,3	17,3	17,3	17,1
Letònia	18,1	18,2	18	18,1	17,9
Lituània	19	19,2	19,1	19,1	18,9
Luxemburg	14	14	14,1	15	15,1
Països Baixos	17,8	17,9	18	19	19,1
Polònia	17,8	18	18,1	18,1	18,3
Portugal	18,3	18,7	18,6	18,4	18
Regne Unit	16,2	16,4	16,7	16,6	16,6
República Txeca	17,6	17,8	18	18,1	18,1
Romania	17,6	18	17,9	17,5	16,9
Suècia	19,5	19,6	19,9	19,8	19,9
Xipre	14,7	15,1	15	14,9	14,9

Font: Eurostat

Taula 8.- Persones amb abandonament precoç de l'educació i la formació

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Alemanya	11,8	11,1	11,9	11,7	10,6	9,9
Àustria	10,1	8,7	8,3	8,3	7,6	7,3
Bèlgica	12	11,1	11,9	12,3	12	11
Bulgària	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	12,5
Dinamarca	12,5	11,3	11,0	9,6	9,1	8,0
Eslovàquia	6,0	4,9	4,7	5,1	5,3	6,4
Eslovènia	5,1	5,3	5,0	4,2	4,4	3,9
Espanya	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9	23,5
Estònia	14	13,9	11,6	10,9	10,5	9,7
Finlàndia	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	9,3
França	11,5	12,2	12,6	12,0	11,6	9,7
Hongria	11,7	11,2	10,5	11,2	11,5	11,8
Itàlia	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6	17,0
Letònia	15,5	13,9	13,3	11,6	10,6	9,8
Lituània	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5	6,3
Luxemburg	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	6,1
Països Baixos	11,4	10,9	10,0	9,1	8,8	9,2
Polònia	5,0	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6
Portugal	35,4	31,2	28,7	23,2	20,8	19,2
Regne Unit	17,0	15,7	14,9	15	13,6	12,4
República Txeca	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	5,4
Romania	15,9	16,6	18,4	17,5	17,4	17,3
Suècia	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5	7,1
Xipre	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	9,1

Font: Eurostat

Les correlacions resultants són:

Taula 9. Coeficients de correlació

Abreviatures:

D [per desigualtat] : S80/S20 income quintile share ratio by sex and selected age group

G : Gini coefficient of equivalised disposable income

E : School expectancy

A [per abandó]: Early leavers from education and training

	2008	2009	2010	2011	2012
$D^2 \approx E * A$	0,494	0,581	0,547	0,666	0,719
$G^2 \approx E * A$	0,526	0,573	0,544	0,624	0,635
$D * G \approx E * A$	0,513	0,586	0,553	0,655	0,692

Font: Elaboració pròpia de les taules 5-8.

Per tant, recordeu:

$$D^2 \approx E * A$$

No entraré ací en la qüestió de quins són els mecanismes pels quals els resultats educatius (si més no l'expectativa d'escolarització i l'abandonament precoç) correlacionen amb la desigualtat social. Sobre això la sociologia de l'educació ha oferit diverses teories centrades en el control que s'exerceix sobre els codis lingüístics dels intercanvis a l'aula (Bernstein), en la microfísica del poder en la institució escolar (Foucault), en el paper dels aparells ideològics (Althusser), en la imposició, possible mitjançant una violència simbòlica, d'un arbitrari cultural (Bourdieu), en la mediació de subcultures entre l'alumnat que prefiguren el futur laboral (Willis), en la combinació de factors objectius i axiològics en les canalitzacions associades als medis socials (Vester), etc. En l'epígraf següent em centraré més bé en les possibilitats que ofereixen les elaboracions curriculars que minimitzen el paper predominant de les disciplines tradicionalment privilegiades per les proves diagnòstiques (matemàtiques, llengua i ciències naturals) i maximitzen altres ensenyaments de tipus expressiu.

Després d'haver explicat la 3a anotació, m'agradaria que emplenaren novament la fulla d'avaluació. En aquest cas, anotant en la columna "2a vegada" els números 0 al 5 que mostren el desacord o acord amb els enunciats.

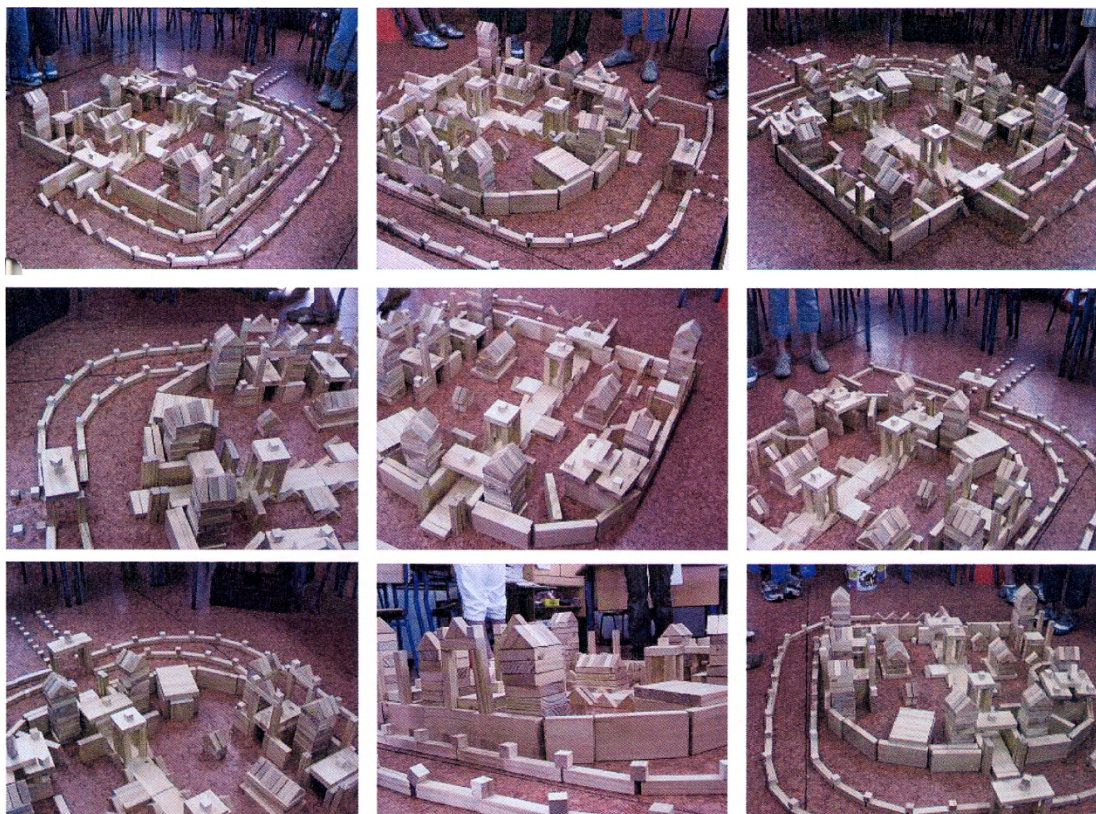
Anotació 4a.-

En setembre de 2007 se celebrà a Barcelona el XI Congrés de la Federació Espanyola de Sociologia. En el grup de treball de Sociologia de l'Educació, un prestigiós professor d'arquitectura, Josep Muntañola, presentà una comunicació sorprenent, signada per ell i la seua filla Dafne, amb un títol més bé enigmàtic: "La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación". Em va semblar tan interessant que no vaig parar fins publicar-la en la revista de l'Asociación de Sociología de la Educación, que dirigia en aquella època; per això el text sencer de l'aportació dels Muntañola es pot consultar ara en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655822>.

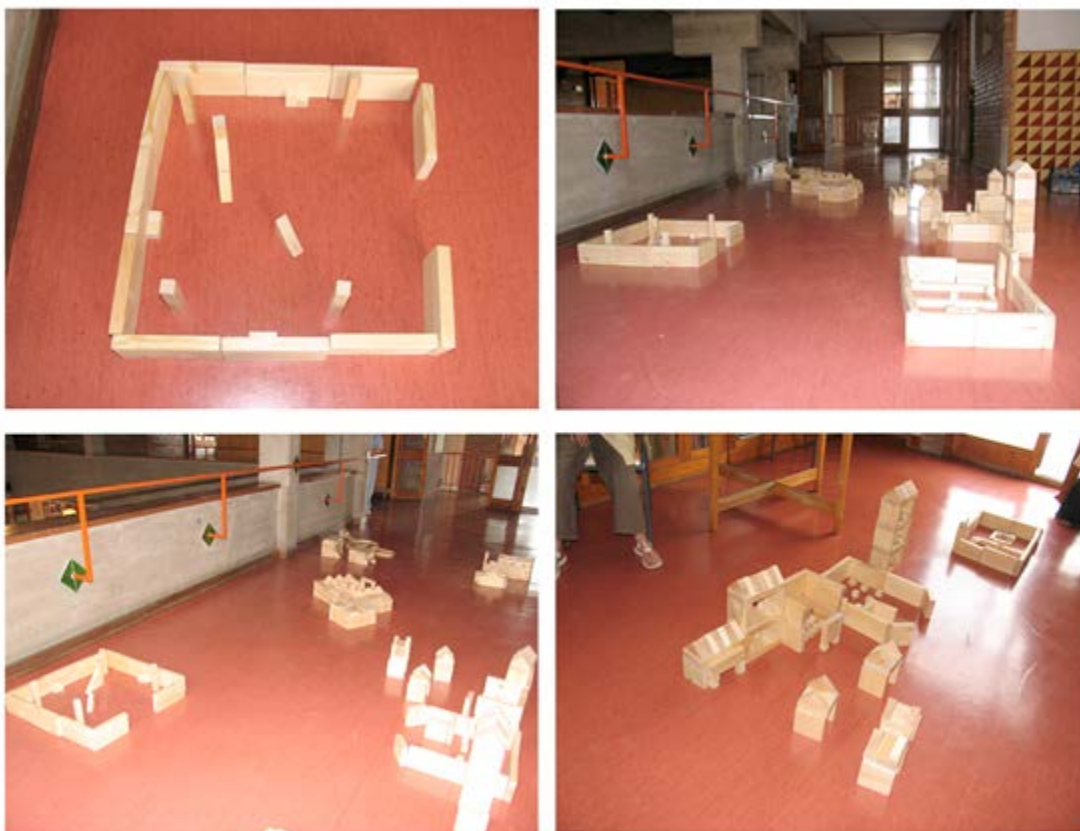
Josep Muntañola va il·lustrar amb fotografies un experiment que havia repetit en escoles de Barcelona. Portava un grups d'alumnes a un vestíbul o corredor ample de l'escola, els hi abocava un munt de peces de fusta de diverses formes (allò que abans es deia peces

d'arquitectura) i els demanava que construïren una ciutat. Les fotografies acreditaren que alguns grups d'alumnes feien tots junts una mateixa ciutat, on hi havia habitatges, però també serveis i espais col·lectius; d'altres grups d'alumnes no feien una ciutat, sinó que cadascú construïa un rotglet de cases, separat dels rotglets dels altres i sense cap consideració comunitària. Muntañola va trobar la sorprenent explicació del fenomen: aquells grups de xiquets i xiquetes que havien fet teatre a l'escola construïen ciutats amb un disseny comunitari; els que no havien fet pràctiques teatrals no passaven de rotglets atomitzats de cases. El teatre exigeix que els actors controlen les entrades i les eixides a escena, s'ubiquen en les seues marques, tinguen la referència de la quarta paret, que, en definitiva, tinguen una educació espacial que, i aquesta és la troballa dels Muntañola, en el cas dels més menuts, els permet també assolir un aprenentatge de la ciutat com un espai comunitari. És allò que Muntañola anomena ciutat ideal dialògica (fotografies 1) front a la ciutat ideal monològica (fotografies 2).

Fotografies 1. Ciutat ideal dialògica, segons J. i D. Muntañola



Fotografies 2. Ciutat ideal monològica, segons J. i D. Muntaniola



No cal dir que les possibilitats de les representacions se han multiplicat amb els aparells que permeten gravar actuacions i muntar-les per compondre petites pel·lícules. El caràcter intuitiu de la major part de programes i aplicacions permet un ús general. A més, el teatre i el cinema sempre són accions col·lectives que permeten una reflexió sobre la pròpia circumstància. En definitiva, “dir la pròpia paraula”, com reclamava Paulo Freire.

Disposem d'estudis que mostren com l'ensenyament musical s'allunya dels resultats habituals (de reproducció de desigualtats) i podem suposar el mateix pel que fa a l'expressió corporal i l'educació física. Per tot això, li proposava al meu amic Cèzar que l'administració educativa recolzara intensament tot allò que fora teatre, cinema, música o esport.

Anotació 5a.-

En la taula 10 es donen les dades de la proporció d'estudiants que, en la secundària postobligatòria, segueix estudis de formació professional.

Taula 10.- Estudiants d'educació secundària superior en formació professional (2012)

	Homes	Dones
Bèlgica	72,6	73,0
Bulgària	58,5	42,1
República Txeca	78,5	66,8
Dinamarca	51,0	41,2
Alemanya	55,6	39,6
Estònia	44,2	23,7
Irlanda	30,9	33,5
Grècia	39,5	26,1
Espanya	48,8	42,3
França	49,6	38,7
Croàcia	78,2	64,3
Itàlia	69,4	48,4
Xipre	21,2	4,6
Letònia	45,8	31,8
Lituània	35,8	20,8
Luxemburg	63,3	58,0
Hongria	32,2	22,2
Malta	14,5	9,1
Països Baixos	71,0	68,0
Àustria	79,9	70,1

Polònia	58,4	37,2
Portugal	48,4	38,8
Romania	69,9	53,5
Eslovènia	73,1	58,8
Eslovàquia	76,1	64,6
Finlàndia	72,9	67,6
Suècia	51,6	47,5
Regne Unit	38,6	38,6

Font: EUROSTAT.

Si fem la correlació d'aquestes dades amb les de desigualtat ja arrellegades (excloent-hi Àustria, Croàcia, Estònia, Hongria i Malta, val a dir, amb els 23 països restants), el coeficient de correlació proporciona un valor de -0,56 (o una relació inversa del 56%) per als homes i -0,58 per a les dones. Val a dir, més igualtat correlaciona amb més formació professional.

Front a la representació habitual de l'Educació Secundària postobligatòria com un camí cap a la Universitat, cal reforçar la presència de la Formació Professional i, fins i tot, defensar el caràcter "superior" que en té una part.

En són moltes les possibilitats. Introduir unitats o mòduls professionals, augmentar les pràctiques amb empreses públiques i privades, afavorir les passarel·les i els sistemes de convalidació en tots els sentits (a hores d'ara, per exemple, hi ha una gran disparitat entre els crèdits que convaliden les universitats públiques i privades d'algunes titulacions de cicles professionals de grau superior; el camí invers, ni es planteja).

A hores d'ara, la capacitat de conduir un vehicle és una competència laboral imprescindible per a una bona part de la població activa, bé perquè desenvolupen el seu ofici fent servir un vehicle, bé perquè s'han de traslladar d'aquesta manera de casa seua al treball. Malgrat això, l'escola continua sense interioritzar la necessitat de formar aquesta competència. És un bon exemple de la formació professional que podria generalitzar l'escola i que, probablement, afavoriria la permanència de joves que abandonen el sistema educatiu sense haver assolit els objectius bàsics. Però, a més, alguna cosa haurien de dir els centres educatius sobre la capacitat psicotècnica de les persones (que han format durant anys) a l'hora d'obtindre una llicència per conduir. Actualment, però, en són ignorats i un gabinet lliura els certificats després d'unes proves realitzades en pocs minuts.

Aquesta concepció centrada en la qualificació professional i no en l'accés a la universitat exigeix la determinació d'un catàleg dinàmic de competències professionals, que establezca les relacions entre la formació i l'ocupació.

Anotació 6a.-

Cal canviar radicalment l'avaluació. Carlos Lerena, el primer catedràtic de Sociologia de l'Educació, que va morir el 1986, comentava que allò que anomenem "sistema educatiu" més bé s'hauria de dir "sistema avaluatiu", perquè educar no educa a totes les persones, però avaluar-les sí que ho fa.

Us recomane que escoltem aquest fragment de música i pensem que la persona que l'ha compostat i interpretat no coneixia la notació musical, val a dir, haguera suspés un examen amb un pentagrama. Saber música o disposar de capacitat per compondre i interpretar peces com aquesta no es pot confondre amb passar un examen...

<http://youtu.be/fccZqn5XToE>

Em va resultar molt interessant una eina d'avaluació desenvolupada per Edith Braun i Bettina Hannover, professores de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Lliure de Berlín, que elles anomenaren "BevaKomp", que és l'abreviatura de *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen*, que vol dir, "Eina d'avaluació berlinesa per a competències autovalorades pels estudiants", i que al meu parer presenta tres avantatges clares.

En primer lloc, és plenament coherent amb la teorització actual sobre els processos educatius, la qual cosa vol dir:

- a) Amb la focalització dels processos d'aprenentatge, en lloc dels processos d'ensenyament.
- b) Amb la consideració de les competències com comportaments unitaris (la legislació espanyola parla d'unitats de competència) i reglats que, en definitiva, són susceptibles de ser autoavaluats, perquè disposar de la competència és estar en disposició de desempenyar-la.

En segon lloc, és fàcilment adaptable a l'anomenat Marc Europeu de les Qualificacions, que distingeix vuit nivells de qualificació que determina respecte de coneixements, aptituds i competències (enteses aquestes com competències socials, que tenen a veure amb comportaments autònoms i responsables).

En tercer lloc, permet que, per exemple, l'estudiantat aboque les seues valoracions en un programa senzill (p. ex., un google docs), amb la qual cosa el docent pot anar modulant la seua intervenció segons les expectatives i judicis dels discents.

És important remarcar com BevaKomp focalitza les competències (cognoscitives, aptitudinals o socials: en la fulla són les files *a*, *b* i *c*, respectivament). Si pregunte pel grau d'acord de la persona amb, per exemple, la frase:

“Prenent com a base aquesta activitat formativa puc reproduir millor els conceptes més importants de l'assumpte.”

estic apel·lant no a un pressupost saber que jo diagnostique des de fora, sinó al judici de la persona sobre les seues pròpies competències. I en el cas de les competències (a diferència dels coneixements) l'autoavaluació és determinant (no és el cas en els coneixements, on l'autoavaluació no es correspon amb el coneixement; si fora així, no faríem exàmens). Però en el cas de les competències és distint. Si crec que sé nadar, anar en bicicleta o parlar alemany, em llançaré a la piscina, pujaré a la bicicleta i pedalejaré o m'adreçaré a una persona alemanya en la seua llengua, amb la qual cosa sabré nadar, anar en bicicleta o parlar alemany millor. No fa falta més que el primer moviment per acreditar que dispose de la competència perquè/si crec que dispose d'ella. En el cas del full d'avaluació, si pense que puc reproduir els conceptes de l'assumpte, probablement em posaré a passar a net els apunts o redactaré unes notes i, en fer-ho, avançaré en la meua comprensió. Doncs bé, amb aquesta invitació a tornar a omplir el full d'avaluació finalitze la meua intervenció. Us recomane que, després d'emplenada la columna “3^a vegada”, observeu l'evolució de les tres puntuacions i, si considereu que cal, anoteu observacions en la columna de la dreta.

Moltes gràcies per la vostra atenció.

ANNEX: Full d'avaluació

Poseu un número del 0 al 5 (0: màxim desacord / 5: màxim acord)	1a vegada	2a vegada	3a vegada	Observacions
a.1) Prenent com a base aquesta activitat formativa puc reproduir millor els conceptes més importants de l'assumpte.				
a.2) Prenent com a base aquesta activitat formativa dispose d'una visió panoràmica de l'assumpte.				
a.3) Prenent com a base aquesta activitat formativa puc exposar de manera clara assumptes complicats que han sigut tractats.				
a.4) Prenent com a base aquesta activitat formativa sóc capaç de fer elaboracions sobre les qüestions que es plantegen en aquest àmbit.				
a.5) Prenent com a base aquesta activitat formativa sóc capaç de detectar semblances i contradiccions entre els continguts d'aprenentatge considerats.				
a.6) Prenent com a base aquesta activitat formativa sóc capaç de jutjar millor articles especialitzats sobre el tema.				
b.1) Gràcies a aquesta activitat formativa puc buscar informacions de manera més efectiva.				
b.2) A conseqüència d'aquesta activitat formativa puc organitzar el meu treball d'una manera millor.				
b.3) Gràcies a l'assistència a aquesta activitat formativa he millorat les meues tècniques de treball.				
b.4) Gràcies a l'assistència a aquesta activitat formativa he millorat les meues habilitats informàtiques.				
b.5) Gràcies a aquesta activitat formativa he ampliat el meu coneixement d'anglès (d'altres llengües).				
c.1) Aquesta activitat formativa em serveix per a la meu treball en grup amb companys i companyes.				
c.2) Gràcies a aquesta activitat formativa és més fàcil la distribució de les tasques en el treball en grup.				
c.3) Gràcies a aquesta activitat formativa s'afavoreix que puga revisar les meues aportacions al grup de treball.				
c.4) Gràcies a aquesta activitat formativa és més fàcil arribar a acords dins del grup.				
c.5) Gràcies a aquesta activitat formativa puc identificar-me de manera més plena amb el treball en grup.				
c.6) Gràcies a aquesta activitat formativa puc enfortir el meu procés d'aprenentatge permanent.				
c.7) Gràcies a aquesta activitat formativa em resulta més agradable la resolució dels problemes del meu treball.				
c.8) En aquesta activitat formativa he après coses que m'han donat entusiasme.				
c.9) Gràcies a aquesta activitat formativa, em resulta més agradable tractar d'aquests assumptes fora dels centres educatius.				
c.10) Trobe més interessant l'assumpte ara que en començar l'activitat formativa.				

Font: BEvaKomp-Fragebogen. Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen. www.eh-berlin.de. Traducció i adaptació F. J. Hernández.