

La perspectiva interseccional a l'aula

Proposta d'un model didàctic per aplicar l'educació
inclusiva interseccional a secundària

Laura Solé Martín



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Autora: Laura Solé Martín
Tutor del TFM: Jaume Coll
Màster de Formació del Professorat
Especialitat: Llengua i Literatura Catalana
Edició 2019-2020
Universitat de Barcelona

Resum

La proposta de TFM que teniu a mans pretén contribuir a l'aplicació de l'educació interseccional a l'etapa de secundària. Per fer-ho, en primer lloc, reflexionem sobre les estructures de dominació presents a les aules que tenen un impacte en la configuració de la identitat dels adolescents. A continuació, acotem el concepte d'educació interseccional, els seus antecedents i principals vincles amb altres corrents pedagògiques i aportem orientacions metodològiques per aplicar-la a l'aula de secundària. En darrer lloc, es proposa una seqüència didàctica per aplicar la perspectiva interseccional a la matèria de llengua catalana i literatura de segon d'ESO.

Paraules clau: educació interseccional, educació inclusiva, diversitat, ciutadania activa, educació secundària, competències bàsiques.

Abstract

The TFM proposal aims to contribute to the application of intersectional education at the secondary education. To do this, first of all, we reflect on the domination structures present in classrooms that have an impact on the configuration of the identity of teenagers. Next, we take the concept of intersectional education, its antecedents and its main links with other pedagogical currents and we provide methodological guidelines to apply it in the secondary classroom. Lastly, a didactic sequence is proposed to apply the intersectional perspective in the subject of Catalan language and second grade ESO literature.

Key words: intersectional education, inclusive education, diversity, active citizenship, secondary education, basic skills.

Índex de continguts

ÍNDEX DE CONTINGUTS	1
1. INTRODUCCIÓ	2
1.1 ESTAT DE LA QÜESTIÓ	2
1.2 ANTECEDENTS I JUSTIFICACIÓ	3
1.3 OBJECTIUS I ESTRUCTURA DEL TREBALL.....	4
2. MARC TEÒRIC	6
2.1 UNA MIRADA SOCIOLÒGICA A LA RELACIÓ AMB LA DIFERÈNCIA A L'AULA.....	6
2.2 LA COEDUCACIÓ	8
2.3 DE LA COEDUCACIÓ A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA INTERSECCIONAL	9
2.4 APLICAR L'EDUCACIÓ INTERSECCIONAL A L'AULA DE LLENGUA CATALANA.....	12
3. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ	16
3.1 PRESENTACIÓ.....	16
3.2 MARC D'APLICACIÓ	16
3.3 METODOLOGIA.....	17
3.4 JUSTIFICACIÓ DE LA UTILITAT DEL MATERIAL	19
3.5 OBJECTIUS D'APRENENTATGE.....	21
3.6 COMPETÈNCIES PRINCIPALS.....	21
3.7 CONTINGUTS CURRICULARS.....	24
3.8 SEQÜENCIACIÓ I EXPLICACIÓ DE LES ACTIVITATS PROPOSADES	26
3.9 ACTIVITATS GLOBALITZADES	33
3.10 SISTEMA D'AVUACIÓ: CRITERIS, EVIDÈNCIES I DESCRIPTORS	34
4. CONCLUSIONS	35
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	38
ANNEX 1 TEXTOS DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	42
<i>Text 1: El mur i la bretxa</i>	42
<i>Text 2: Volem una col·lecció de cromos</i>	44
<i>Text 3: La nova normalitat i els valors feministes</i>	46

1. Introducció

1.1 Estat de la qüestió

L'alumnat a les aules de secundària de Catalunya és cada vegada més divers. Una heterogeneïtat que no només té a veure amb l'origen cultural i familiar o les habilitats i capacitats per a l'aprenentatge, sinó amb el gènere, la religió, les característiques socioeconòmiques, l'orientació sexual o les llengües que es parlen. La diversitat és un valuós estímul per a l'aprenentatge, ja que facilita l'intercanvi de sabers i experiències i permet mirar-se el món des d'una òptica més plural. Alhora, també porta implícit el gran desafiament de gestionar-la sense que cap estudiant quedi exclòs. Com més s'allunya de la normativitat, la diferència sovint va vinculada a violències, com els sobrenoms, les agressions o l'assetjament. L'educació pot ser la punta de llança de la sacsejada de determinats estereotips i valors que permeti obrir camí cap a un futur amb més justícia social. Per això, el professorat té el repte de qüestionar i transformar les estructures de discriminació presents a les aules —i a la societat en general—.

Sovint, la diferència es planteja com l'oposició a la normalitat. Una de les propostes més transgressores respecte d'aquesta visió és la teoria interseccional, la qual, nascuda a finals dels noranta de la mà d'activistes i acadèmiques negres, planteja abordar la diversitat basant-se en els múltiples eixos de discriminació. Aquest treball pretén contribuir a l'aplicació de l'educació inclusiva interseccional en l'etapa de secundària, però, sobretot, té per objectiu fer-ho des de la pràctica a l'aula de llengua catalana i literatura, per mitjà d'orientacions didàctiques que es poden adaptar i replicar en diversos contextos educatius.

1.2 Antecedents i justificació

Per primera vegada, durant les dècades dels anys seixanta i setanta del segle passat als Estats Units i a Europa, la diferència —aquelles identitats fins aleshores abocades al marge i a la discriminació— ocupava l'espai públic, es reivindicava i es reconeixia en tota la seva riquesa i formes d'expressió. Aquell període efervescent de reivindicacions pels drets i llibertats civils va ser testimoni de la lluita del moviment pels drets de les persones afroamericanes als Estats Units, de la segona onada del feminisme, de l'eclosió del moviment d'alliberament LGTBI amb els aldarulls de Stonewall i la germinació del moviment de vida independent, que reclamava el dret de les persones amb diversitat funcional a ser reconegudes com a subjecte polític.

Mig segle després, aquests moviments segueixen en peu de lluita contra la discriminació. Alguns, com el feminisme, han guanyat protagonisme a l'agenda política mundial. En el marc europeu, el capítol III de la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea (2000:13) reafirma els drets reconeguts i les obligacions internacionals comunes dels estats membres, prohibint tota discriminació per raó de sexe, origen ètnic o social, opinió, religió, llengua, naixement, discapacitat, orientació sexual o edat. Malgrat això, aquestes intencions conviuen amb la xifra anual de morts per femicidis; les lleis que legitimen i agreugen desigualtats socials —com la Llei d'Estrangeria a l'Estat espanyol—; polítiques migratòries de l'Agència Europea de la Guàrdia de Fronteres i Costes (FRONTEX); l'auge dels partits polítics i moviments d'ultradreta a Europa, Amèrica Llatina i els Estats Units; l'estigmatització de les persones LGTBIQ o la manca d'una legislació efectiva per revertir la marginació que pateixen les persones amb diversitat funcional.

En l'àmbit educatiu, es reproduïxen determinades estructures socials de discriminació cap a determinats col·lectius. Per citar alguns exemples, dades del 2018 mostren que el fracàs escolar de l'alumnat immigrant d'educació secundària a Catalunya doblava el de l'alumnat autòcton (Bayona, 2018), més de la meitat dels estudiants de l'Estat espanyol declaren haver estat testimonis de ciberassetjament LGBTI-fòbic (COGAM, 2016:16) i

el nombre de noies matriculades a estudis d'enginyeria a les universitats catalanes continua sense superar el 20% (Institut Català de les Dones, 2019:53-58). Respecte a les persones amb diversitat funcional, el comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nacions Unides (Delegació de Drets Humans i per la Convenció ONU del CERMI Estatal, 2018:18-40) va afirmar que l'Estat espanyol “segrega i exclou” l'alumnat amb diversitat funcional del sistema educatiu general i va advertir de les “greus violacions sistemàtiques del dret a l'educació” que pateix aquest col·lectiu.

La perspectiva interseccional, tot i comptar, encara, amb una implementació minoritària, en la darrera dècada s'ha aplicat a les polítiques públiques, especialment a les locals. Destaquen, per citar exemples representatius de diversos àmbits, la iniciativa de salut comunitària de l'Ajuntament de Madrid (Fernández Garrido, 2017), el projecte publicitari *Women we see* a Londres; el festival de cultura Un pas Transcendental de l'Ajuntament de Martorell o l'experiència Igualtats connectades, un projecte que s'implementa de forma simultània a diversos departaments de l'Ajuntament de Terrassa. Malauradament, en l'àmbit educatiu, les aportacions per abordar la gestió de la diversitat des d'una perspectiva interseccional són encara minses. Una de les comptades referències al nostre país és el Programa d'Escoles per la Igualtat i la Diversitat, impulsat el 2014 per l'Ajuntament de Barcelona i actualment pel Consorci d'Educació en onze centres d'educació infantil, primària i secundària. El programa té per objectiu prevenir la violència i la discriminació a l'aula des de la perspectiva de les diversitats afectiva, sexual, de gènere, funcional, d'origen i cultural.

1.3 Objectius i estructura del treball

L'objectiu principal que es vol assolir amb aquest treball és recollir i generar orientacions didàctiques per aplicar la perspectiva interseccional a l'aula de llengua catalana i literatura a secundària, amb la finalitat de potenciar un canvi de conductes respecte a la diversitat dins i fora del centre educatiu.

Des d'una perspectiva sociològica, un objectiu específic més concret és analitzar el rol de les estructures intangibles de control social que tenen lloc dins l'aula i estudiar el seu impacte en la discriminació de la dissidència i la configuració de la identitat dels adolescents.

Un altre objectiu específic del treball és analitzar l'evolució de l'educació inclusiva interseccional des d'una perspectiva històrica i, alhora, identificar els antecedents pedagògics i les principals influències.

En darrer lloc, es pretén vincular la perspectiva interseccional com a mètode d'intervenció a l'aula amb l'enfocament comunicatiu i competencial per a l'ensenyament de la llengua catalana i la literatura que estableix el currículum d'Educació secundària obligatòria, segons el decret 187/2015. Per fer-ho, es presenta una seqüència didàctica que té per objectiu que l'alumnat aprengui a reconèixer i produir dos gèneres textuais, a partir d'un aprenentatge mediat i globalitzador.

L'estructura del treball és la següent:

- En primer lloc, s'analitza breument el treball d'autors i autores que han reflexionat sobre les estructures de dominació presents a les aules i el seu impacte en la configuració de la identitat dels adolescents. Alhora, es descriuen els antecedents, les principals característiques i els referents de l'educació inclusiva interseccional. També s'aporten orientacions metodològiques per aplicar-la a l'aula de secundària.
- En segon lloc, es presenta la seqüència didàctica dissenyada per a la matèria de llengua catalana i literatura a secundària, que recull les orientacions aportades al segon capítol. S'especifiquen el marc d'aplicació i la metodologia de la proposta, el material utilitzat, els objectius d'aprenentatge, les competències principals i continguts clau, les activitats i els mecanismes i criteris d'avaluació.
- En tercer lloc, es recullen les principals conclusions del treball.
- Per últim, els annexos inclouen els textos referenciats a la seqüència didàctica, els indicadors d'avaluació i les rúbriques.

2. Marc teòric

En aquest apartat, des de la perspectiva de la sociologia i a partir de les aportacions de diverses autores i autors, s'analitza el rol de les estructures de control social a l'aula i el seu impacte en la discriminació de la dissidència i la configuració de la identitat dels adolescents. A més, es presenta un breu recorregut per la història de les principals pedagogies que han fet evolucionar la gestió de la diferència als centres educatius del nostre territori i que, entre altres, són la base de l'educació interseccional, de la qual se'n descriuen les característiques i els principals vincles amb l'enfocament constructivista. Finalment, es presenta una proposta per incorporar l'educació interseccional a l'aula de llengua catalana i literatura a l'ESO, per mitjà d'orientacions que es duen a la pràctica al tercer apartat del treball.

2.1 Una mirada sociològica a la relació amb la diferència a l'aula

La discriminació de determinades actituds i valors a l'aula pot estar legitimada per un currículum oficial i unes normes, com succeïa, per exemple, amb els valors de la família patriarcal i catòlica a l'escola franquista, però també pot tenir lloc de forma encoberta, quan a l'institut no es revisen les desigualtats i discriminacions que existeixen a la societat i, per tant, s'acaben reproduint.

El concepte *currículum ocult* va ser emprat per primera vegada per Philip Jackson (1968) i posteriorment ha estat revisat i ampliat per diversos autors i autores de la pedagogia crítica, com Henry Giroux (1983), Freire (1987) i Illich (1974). En paraules de Giroux (1983:72):

Podem definir el currículum ocult com aquelles normes, creences i valors no declarats, implantats i transmesos als alumnes per mitjà de regles subjacents que estructurin les rutines i les relacions socials a l'escola i a la vida les aules.

En aquest sentit, es pot veure l'escola com un exercici de poder que reproduïx el sistema de dominació. Durkheim (1976:97), tot i no fer referència estricta al currículum

ocult, va analitzar el rol de l'escola com a perpetuadora de les estructures socials; un rol solidari indispensable per al bé comú, segons l'autor:

La societat no pot viure si no es dona entre els seus membres una homogeneïtat suficient; l'educació perpetua i reforça aquesta homogeneïtat, fixant a priori en l'ànima del nen les similituds essencials que imposa la vida col·lectiva.

Giroux, en canvi, s'ha mostrat molt crític amb la dominació que l'escola exerceix a través del currículum ocult. Per a Giroux (1983:74) cal fer-la explícita per poder revertir-la:

Cal integrar consciència crítica, processos socials i pràctica social, de manera que els estudiants prenguin clara consciència no només de com actuen les forces de control social, sinó també de com és possible sobreposar-se a elles.

Giroux realitza propostes concretes per al professorat d'acord amb aquest plantejament, des de la perspectiva d'una educació democràtica, dialogant i alliberadora. Entre elles, destaquen el desenvolupament de mecanismes d'avaluació dialogats entre cos docent i alumnat, el treball cooperatiu com a experimentació de la democràcia participada i el respecte cap al ritme dels estudiants i la seva voluntat de treballar individualment o en grup.

La presència d'estructures intangibles de control social a l'aula té una gran influència en la configuració de la identitat dels adolescents, els quals, sovint de forma inconscient, intenten adoptar les categories en les quals serà més fàcil ser socialment acceptats. Per exemple, quant al gènere, hi ha una sèrie de trets identitaris i valors acceptats socialment pel que fa als nois, com practicar esport, ser heterosexual, tenir un cos normatiu, ser extravertit, vestir d'una determinada manera i no estar racialitzat. Tot allò que quedi fora d'aquestes categories situa el noi adolescent als marges de la norma. Per això, aquestes estructures socials poden ser opressives i violentes quan l'estudiant no s'ajusta al rol que l'escola, la família o la societat esperen. De fet, a l'aula, impera un complex sistema de sancions vers la dissidència a la norma, com els sobrenoms, les bromes, l'exclusió, les agressions directes o l'assetjament escolar.

2.2 La coeducació

L'evolució històrica de la reivindicació per la coeducació és un exemple interessant de la rellevància del currículum ocult. La coeducació és un mètode educatiu que implica la superació dels límits que imposen els gèneres i la coexistència d'actituds i valors considerats socialment com a masculins —normalment, aquells vinculats a l'àmbit productiu de la vida, com la racionalitat, la intel·ligència lògica, l'abstracció o el coneixement lineal— amb aquells considerats femenins —en general, aquells que pertanyen a l'àmbit reproductiu com l'economia domèstica, la cura, l'emoció o el contacte físic—, sense que un prevalgui sobre l'altre i de manera que puguin ser assolits per persones de qualsevol sexe. Roset Fàbrega (2008:10) la defineix de la següent manera:

La coeducació planteja la superació del sexisme i l'androcentrisme a l'escola, adoptant els mecanismes que es creguin més oportuns per avançar cap a un enfocament equitatiu dels continguts, dels mètodes, del llenguatge, de les relacions, de l'organització i de tota la dinàmica generada en la pràctica educativa.

La història de la coeducació a l'Estat espanyol es remunta a finals del segle XIX. Tanmateix, la seva reivindicació i aplicació molt sovint ha quedat diluïda per la de l'escolarització conjunta de nens i nenes. No és fins a la dècada dels vuitanta del segle XX, i especialment durant el segle XXI, quan el mètode es planteja com un revulsiu al sexisme i l'androcentrisme a l'escola¹.

La primera vegada que es va proposar la coeducació com a línia de treball educatiu a l'Estat espanyol va fer-ho la Institución Libre de Enseñanza durant el Congreso Pedagógico del 1892. Rosa Sensat, Andrés Majón o Francesc Ferrer i Guàrdia, juntament amb altres autors i autores anarquistes i republicans, es referien a la coeducació com l'educació conjunta de noies i nois. Posteriorment, amb la Primera República, els centres educatius públics i els centres privats que pertanyien al moviment

¹ Un estudi recomanable per aprofundir en el recorregut històric de la coeducació a l'Estat espanyol és *Coeducar des de l'àmbit local*. Peraza i Carreras (2011). Diputació de Barcelona.

de l'Escola Nova es van convertir en mixtes i, finalment, durant el 1937, es va establir la coeducació a totes les escoles primàries de la zona republicana. Aquesta transformació, com moltes altres, es va veure truncada pel règim franquista, que no només va prohibir l'escolarització mixta, sinó que va reprendre els continguts basats en la divisió per sexes i una pedagogia basada en el patriarcat i el catolicisme més tradicional.

Si bé durant el 1970, amb la Llei General d'Educació, es van tornar a obrir les portes a l'educació mixta, no va ser fins al 1985, una data molt tardana si ho comparem amb altres països, que les escoles públiques van haver de ser obligatòriament mixtes. Malgrat això, van desaparèixer del currículum tots els continguts vinculats a la cura i a la reproducció de la vida que s'havien ensenyat de forma indistinta a nens i nenes a les escoles de la República i únicament a les nenes durant el franquisme. Aquest fet va ser cabdal perquè, des del moviment feminista, a partir de la dècada dels vuitanta, es comencés a reivindicar que la coeducació havia d'anar molt més enllà de l'escolarització conjunta i havia de posar en qüestió totes les desigualtats de gènere en l'organització escolar.

Avui, la coeducació s'ha incorporat al projecte de centre de diverses escoles de l'Estat espanyol. Malgrat això, no és un model socialment estès ni forma part del discurs pedagògic dominant. De fet, sovint s'aplica de forma superficial.

2.3 De la coeducació a l'educació inclusiva interseccional

A l'Estat espanyol, la coeducació està obrint camí en la reversió de les desigualtats provocades pel sistema heteropatriarcal (com el gènere, l'orientació del desig sexual o la imposició d'una determinada idea de bellesa). Tanmateix, les desigualtats a l'aula també es donen amb relació a la salut, l'origen cultural, la religió, les capacitats intel·lectuals i la classe social, a través de determinades estructures socials que es perpetuen, per exemple, per mitjà del llenguatge, dels continguts del llibre de text, de les il·lustracions utilitzades, de l'organització del temps i l'espai o de la manera en què el cos docent es relaciona amb l'alumnat.

La Convenció relativa a la Lluita contra les Discriminacions en l'Ensenyament (1960) i altres tractats internacionals en matèria de drets humans prohibeixen tota mena d'exclusió de les oportunitats d'ensenyament per motius de sexe, origen ètic o social, idioma, religió, nacionalitat, posició econòmica o aptituds. Però no és fins al 2015, quan es defineix el full de ruta per als Objectius de Desenvolupament Sostenible i en el quart (ODS 4) s'especifica la necessitat de garantir una educació inclusiva, és a dir, “que elimini els obstacles a la participació i el rendiment de tots els educants, tenint en compte la diversitat de les seves necessitats, capacitats i particularitats i eliminant totes les formes de discriminació” (UNESCO, 2019).

Tot i les característiques comunes, les definicions i aplicacions de l'educació inclusiva varien. Waitoller (2019:43), un dels autors que n'analitza les diferències, anomena *inclusionisme neoliberal* o *inclusió selectiva* a “la inclusió de nens i joves amb discapacitats a les institucions socials com les escoles”, sense “alterar les normes de pertinença, ensenyament, aprenentatge i els valors sobre cossos normatius i productius”. Per a Waitoller (2019:40) aquesta aplicació de l'educació inclusiva només proporciona accés a l'educació a aquells subjectes que poden integrar-se, amb més o menys dificultats, a les pràctiques normatives. A més, l'autor apunta que, des d'aquest vessant, es considera “la raça/ètnia, classe, discapacitat i gènere de forma separada i això produeix resultats educatius incomplets”.

L'altre corrent pedagògic, molt més minoritària pel que fa a la seva aplicació, però innovadora quant al posicionament, aborda l'educació inclusiva des d'una perspectiva interseccional i considera la diversitat des d'una noció general que inclou a tots els estudiants. Platero (2014), en descriure l'educació interseccional, interpel·la a la revisió de la “normalitat” educativa i a la deconstrucció de l'arrelada dicotomia entre normalitat i diversitat, per, en canvi, fer visible i apoderar totes les diversitats de cossos, comportaments, llenguatges i emocions.

La interseccionalitat és una teoria crítica que sorgeix des dels moviments socials antiracistes i feministes per evidenciar les relacions de poder i desigualtat. Kimberle W.

Crenshaw (1989:140) va ser la primera a teoritzar sobre la interseccionalitat per analitzar les experiències de les dones negres, a partir de les interaccions dels eixos raça i gènere:

La interseccionalitat és el fenomen a través del qual cada individu pateix opressió o ostenta privilegi segons la seva pertinença a múltiples categories socials. La noció es refereix als processos que en cada context deriven de la interacció de factors socials, econòmics, polítics, culturals i simbòlics.

Per a Crenshaw no es tracta de sumar desigualtats, sinó de veure com aquestes interaccionen de forma diversa en cada situació personal i grup social, fent evidents estructures de poder existents en la societat. L'encreuament dels eixos (per exemple, gènere, raça i classe social) produeix realitats específiques. En aquesta línia, l'activista i teòrica feminista negra Patricia Hill Collins (2000:18) conceptualitza els diversos eixos d'opressió i posa èmfasi en la interdependència entre les línies d'opressió i en com, segons l'eix, un mateix individu pot ostentar els rols d'opressor i oprimít.

La interseccionalitat posa l'èmfasi en el context: les relacions de poder varien en funció del context i, alhora, cada persona aprèn i es posiciona davant del món en funció del seu punt de vista, que és fruit de les experiències passades i capacitats. Una dinàmica que Patricia Hill Collins (2000) anomena coneixement situat, és a dir, el coneixement de cada persona parteix de la seva pròpia experiència o veritat i, per tant, és parcial o inconclús. La diversitat identitària i la capacitat de considerar els punts de vista dels altres grups o persones, sense renunciar a la singularitat de la mirada pròpia, possibilita l'aprenentatge.

Des d'una perspectiva pedagògica, l'educació interseccional es fonamenta en l'enfocament constructivista. El constructivisme sosté que les persones (en els seus aspectes cognitius, socials i afectius) són el producte d'una construcció contínua, fruit de l'ambient i de les estructures internes. Per això, el coneixement s'ha de desenvolupar des del context social de les comunitats i, per tant, parteix de la diversitat del grup i de la riquesa dels seus coneixements previs.

Amb relació al caràcter actiu de l'aprenentatge, aquest és fruit d'una construcció personal, en la qual no intervé només el subjecte que aprèn; els "altres" significatius, els agents culturals, són peces imprescindibles per a la construcció personal (...). L'accés a la cultura del desenvolupament individual, tot i posseir una dinàmica interna (com Piaget ha mostrat) pren cursos i formes dependents del marc cultural en el qual viu la persona en desenvolupament².

L'heterogeneïtat del grup és, doncs, un avantatge per a l'aprenentatge, on cada persona aporta des de les seves possibilitats. Segons el constructivisme, no només augmenta la motivació dels membres del grup per aprendre sinó que s'afavoreix l'aprenentatge significatiu. De fet, la teoria del desenvolupament sociocultural Lev Vygotsky (1978), emmarcada en el constructivisme i aplicada actualment a l'ensenyament de llengües, proposa que la interacció social, la comunicació i la cultura són els eixos del desenvolupament humà; i que el llenguatge i el diàleg, amb l'altre i amb un mateix, són els vehicles que el fan possible. Segons el constructivisme, el procés d'aprenentatge té lloc partint dels coneixements previs, que es completen i modifiquen amb experiències significatives.

2.4 Aplicar l'educació interseccional a l'aula de llengua catalana

Per transformar les dinàmiques de discriminació i desigualtat que es donen als centres educatius cal que l'educació interseccional es plantegi com a projecte de centre, és a dir, que s'apliqui a l'organització, el currículum i la pràctica de la institució educativa: als llibres de text i als materials lectius, didàctics i de suport, a l'orientació professional i educativa, a la metodologia docent i a les relacions que s'estableixen entre la comunitat educativa. Un dels projectes referents per fer-ho és el Programa d'Escoles per la Igualtat i la Diversitat que impulsa el Consorci d'Educació de Barcelona. El projecte pilot, desenvolupat entre el 2014 i el 2018 amb la participació de tota la comunitat educativa dels centres implicats, va consistir en accions d'assessorament als centres pel que fa a canvis organitzatius i curriculars, dinamització de grups de famílies de l'alumnat en eixos estratègics del programa, intervenció en l'alumnat a través del professorat i

2 (C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala 1997-2010:16)

entitats especialitzades, provisió de recursos didàctics i acompanyament i suport personalitzat.

En aquest treball ens centrarem a realitzar una proposta d'aplicació de la perspectiva interseccional per a les aules de secundària de Catalunya, i, més concretament, de llengua catalana i literatura. Les orientacions que es detallen tot seguit es basen en la bibliografia consultada, especialment en les propostes del treball del col·lectiu Fil a l'Agulla (2013), Giroux (1978), Platero (2014), Pereña (2016) pel que fa a les estratègies d'ensenyament de llengües en un context pluringüe i Vygotsky (1978).

Com a punt de partida, l'educació interseccional implica partir de l'heterogeneïtat del grup per plantejar qualsevol material didàctic. Cada estudiant es trobarà en un punt de partida determinat i es dirigirà a un punt d'arribada concret, en funció de les seves circumstàncies i característiques. Per aquest motiu, cal plantejar un entorn d'aprenentatge formal i mediat, és a dir, generar estratègies planificades i instruments que transfereixin, de manera progressiva i dins la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de l'estudiant que va definir Vygotsky (1978), la consciència i el control de l'aprenentatge. L'aprenent ha de ser protagonista del procés i el docent, el responsable de l'acció medidora.

Seguint amb les aportacions de la teoria del desenvolupament sociocultural de Vygotsky (1978), perquè l'aprenentatge sigui significatiu, cal que parteixi dels coneixements previs de l'alumnat, i, alhora, i reprenent a Hill Collins (2000), és important tenir en compte que aquests són sempre situats; en altres paraules, caldrà fer explícit que cada persona parteix de la pròpia experiència o veritat i, per tant, el coneixement sempre serà parcial o inconclús.

Així doncs, l'entorn d'aprenentatge ha de facilitar també l'intercanvi d'experiències i l'aprenentatge entre iguals per garantir l'aprenentatge significatiu. L'aprenentatge cooperatiu fomenta valors com la solidaritat, el respecte, la tolerància o la responsabilitat, enfortint així la cultura comunitària i, per tant, de la inclusió. Al mateix temps, l'aprenentatge per projectes pot ser un bon mecanisme per estimular el treball cooperatiu des d'una perspectiva interdisciplinària i aplicada al context de l'alumnat.

Considerar l'heterogeneïtat de l'alumnat implica, també, no donar per fetes determinades característiques del grup, com per exemple, una orientació del desig sexual, religiositat o identificació de gènere. En aquesta línia, els materials didàctics que s'utilitzin han de fer visibles múltiples realitats, amb l'objectiu d'obrir mirades, trencar tòpics i difondre diverses veus. És essencial que l'alumnat pugui descobrir referents alternatius, persones que han trencat estereotips, més enllà d'aquells que mostra l'esfera mediàtica. Per tant, el llenguatge, les imatges i els exemples exposats han de ser no discriminatoris i diversos. Així mateix, és necessari deixar espai perquè es puguin expressar totes les veus, tenir una actitud d'escola també cap als comentaris que poden ser sexistes, racistes o poc respectuosos amb els altres. "És important fer notar la falta de respecte, però alhora, generar espais per poder-ne parlar, ja que sovint darrere d'aquests comentaris hi ha grans dosis de desconeixement i por a la diferència" (Bou, Casanovas, i Andreu, 2013:9).

Seguint amb la posada en valor de la diversitat del grup-classe, des del punt vista socioeconòmic i sociocultural, també implica tenir en compte que no tot l'alumnat gaudeix d'entorns familiars adequats per poder realitzar els deures a casa: entorns familiars que no són segurs, llars que no són adequades per a l'estudi o famílies que no poden fer-se càrrec de l'acompanyament acadèmic. Per evitar que els deures puguin esdevenir un element generador de desigualtats per a l'aprenentatge, en general, cal apostar pel treball a l'aula. Així, tot l'alumnat tindrà garantit l'acompanyament d'un adult que actui com a mediador del procés d'aprenentatge.

Una altra consideració rellevant és la incorporació a l'aula d'aspectes vinculats a l'àmbit de les cures i la reproducció de la vida, per exemple, potenciant la introspecció i l'autoconeixement per mitjà de la comprensió lectora i la producció escrita. Hi ha gèneres textuais especialment adients en aquest sentit, com l'autoficció, l'article d'opinió, la poesia o l'autobiografia. També pot ser interessant valorar les persones que sostenen la vida comunitària, com les treballadores de la llar i les cures, normalment invisibilitzades. Es poden utilitzar textos que tractin el tema o fer entrevistes a les persones que es fan càrrec de la cuina o la neteja al centre educatiu. Quant a la gestió de

l'aula, es poden generar espais on expressar emocions i sentiments, com fer rondes emocionals, generar espais perquè les persones amb més privilegis puguin ser-ne conscients i, alhora, les persones més “marginades” puguin expressar com se senten. També es poden establir mecanismes per corresponsabilitzar el grup de les tasques de cures, com la neteja o la decoració de l'aula. Aquests recursos permeten generar comunitats de cures, prevenir conflictes, fomentar l'empatia i el reconeixement de la diversitat.

En darrer lloc, el rol del claustre també és essencial. Cal construir equips diversos per presentar referents alternatius a l'alumnat. A més a més, és important que l'equip docent sigui sensible a qüestions de diversitat des d'una perspectiva interseccional i eviti els judicis de valor. Quant al disseny dels materials, la perspectiva interseccional ha d'estar present en els objectius d'aprenentatge i en els criteris d'avaluació, els quals, al mateix temps, han de ser compartits amb l'alumnat.

La taula següent sintetitza les orientacions explicades anteriorment:

Taula 1: 10 claus per aplicar la perspectiva interseccional a l'aula de secundària
1. Plantejar un entorn d'aprenentatge formal i mediat.
2. Partir dels coneixements previs i situats.
3. Fomentar l'aprenentatge entre iguals.
4. Deixar espai per a la controvèrsia i l'horitzontalitat de totes les veus.
5. Fomentar el treball a l'aula i minimitzar els deures.
6. Utilitzar materials i llenguatges que facin visibles realitats diverses i referents alternatius.
7. Incloure la perspectiva interseccional en els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.
8. Incorporar l'àmbit de les cures a l'aula.
9. Comptar amb un cos docent format i sensible envers la diversitat amb una perspectiva interseccional.
10. Comptar amb un equip docent divers.

Font: elaboració pròpia

3. Proposta d'intervenció

3.1 Presentació

En aquest apartat es presenta una seqüència didàctica (SD) de dotze sessions d'una hora per a la matèria de llengua catalana i literatura de segon d'ESO, que té com a fil conductor el treball sobre dos gèneres textuais, l'article d'opinió i el debat. Així, a través d'ambdós gèneres, s'aprofundirà en les característiques del text argumentatiu en les vessants escrita i oral. L'alumnat comptarà amb un dossier amb les activitats que el conduiran a la realització de dos productes finals, un article d'opinió i un debat. La seqüència didàctica ha estat dissenyada per poder realitzar-se majoritàriament a l'aula, amb el guiatge del professor o professora de català. El tema de fons de la seqüència didàctica és la desigualtat social.

Tot seguit, s'exposen el marc d'aplicació i la metodologia utilitzada, l'adequació dels textos seleccionats, els objectius d'aprenentatge, les competències principals, els continguts clau i les activitats. També s'expliciten els criteris i mecanismes d'avaluació.

3.2 Marc d'aplicació

La seqüència ha estat dissenyada per a l'Escola Nou Patufet, una escola concertada, laica i cooperativa al barri de Gràcia de Barcelona, d'una única línia, que ofereix ensenyament lectiu al llarg de tota l'etapa obligatòria. Tanmateix, l'objectiu de fons de la següent proposta és que, amb les modificacions oportunes per adaptar-se a cada context educatiu, pugui ser replicada en altres instituts.

Quant a les característiques del grup pel qual s'ha dissenyat la intervenció, es tracta d'un grup de trenta estudiants de segon d'ESO. No hi ha alumnat nouvingut i gairebé tot el grup utilitza el català com a llengua vehicular, excepte una petita part que prefereix expressar-se majoritàriament en castellà tot i conèixer el català. Tampoc hi ha persones amb diversitat funcional. El grup és divers pel que fa a les característiques socioeconòmiques, el gènere, la religiositat, l'origen cultural, l'orientació del desig sexual i les experiències i capacitats d'aprenentatge.

3.3 Metodologia

Tot seguit, s'expliciten els principals aspectes didàctics i pedagògics de la proposta.

A l'Escola Nou Patufet, les unitats didàctiques es configuren en ordre progressiu per arribar a una finalitat o producte. Es treballa sense llibres de text i gairebé sense classes magistrals. L'alumnat realitza la tasca de forma autònoma amb un ordinador personal, mentre el professor o professora guia el procés i resol dubtes. La seqüència didàctica parteix d'un enfocament competencial, és a dir, promou un enfocament de les activitats significatiu i contextualitzat, que té per objectiu dotar d'eines l'alumnat perquè pugui utilitzar les habilitats i coneixements adquirits en diferents contextos socials de manera autònoma i al llarg de tota la vida.

El treball per projectes, a partir de centres d'interès negociats amb l'alumnat, permet aplicar l'enfocament competencial, tot connectant el tema amb les vivències de l'alumnat de forma globalitzadora i interdisciplinària. Així, es fomenta que l'aprenentatge sigui continu i no segmentat. El tema de fons d'aquesta seqüència didàctica és la desigualtat social, un dels centres d'interès seleccionats per l'alumnat de segon d'ESO a l'Escola Nou Patufet durant el segon trimestre del 2020.

Quant a l'avaluació, aquesta també és competencial, ja que s'observen de forma continuada les necessitats i progressos de l'alumnat, l'avaluació s'adapta a la ZDP de cada estudiant, es comparteixen els objectius d'aprenentatge i els indicadors d'avaluació des de l'inici de la seqüència didàctica i es realitza una avaluació compartida entre docents i estudiants, a través de la coavaluació i l'autoavaluació.

A més, es realitzen activitats de treball cooperatiu amb metes comunes i gestió de l'aula orientades a l'aprenentatge entre iguals, com el treball en equip per a la preparació del debat o el consens de valors i normes per al grup. El treball cooperatiu afavoreix la negociació de significats a través de la parla, l'adquisició de la competència aprendre a aprendre i la interdependència positiva en el grup. A l'escola Nou Patufet, de fet, taules i cadires són mòbils i estan col·locades en petits cercles de grups de cinc estudiants, per fomentar la cooperació.

Respecte a l'ensenyament de la llengua, l'enfocament és comunicatiu. En paraules de Castellà (1996:138), "l'ensenyament comunicatiu suposa basar l'aprenentatge en la producció i recepció de textos orals i escrits". Dit d'una altra manera, la seqüència didàctica aposta per un ensenyament de la llengua basat en l'ús, aprofitant les situacions comunicatives en contextos reals per afavorir l'aprenentatge. Això permet treballar de forma transversal les quatre dimensions o destreses de l'àmbit lingüístic. Es parteix del text entès en sentit ampli (textos que combinen text verbal amb recursos tipogràfics, gràfics, vídeos o música) i dels gèneres textuais com a unitat bàsica de comunicació, ja que són el producte propi de la necessitat comunicativa dels humans en diferents contextos. Com sosté Castellà (1996:138), "la tipologia textual és un sistema pràctic per desenvolupar programacions, ja que permet relacionar els continguts textuais amb els gramaticals i els normatius per la relació evident que existeix entre uns i altres".

La taula següent recull i sintetitza els recursos aplicades a l'SD, comentats al llarg dels apartats 2.4 i 3.3.

Taula 2. Recursos emprats a la seqüència didàctica	
Recurs	Aplicació
Es parteix dels gèneres textuais per afavorir enfocament comunicatiu i vinculat al context.	<ul style="list-style-type: none"> • L'article d'opinió • El debat • Recursos de la llengua aplicats als gèneres textuais.
Es posa en valor la diversitat lingüística i cultural del grup.	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat de comparativa de frases fetes.
Aprenentatge mediat per afavorir l'aprenentatge autònom.	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüència didàctica com a element estructurador.
Adequació a la ZDP .	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier adaptat a diversos nivells d'aprenentatge • Treball cooperatiu • Seqüència didàctica mediada. • Rol mediador del docent.
Aprenentatge interdisciplinari i no segmentat.	<ul style="list-style-type: none"> • Tema de l'SD emmarcat en el projecte interdisciplinari del grup (tema: el conflicte)

	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats globalitzadores vinculades a l'àmbit social
Coneixements situats per afavorir l'empatia i fer visible la diversitat.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinàmica dels coneixements situats prèvia al debat de classe.
Objectius i indicadors d'aprenentatge compartits i avaluació formativa i formadora, per situar l'estudiant al centre del procés d'aprenentatge.	<ul style="list-style-type: none"> • Objectius i indicadors explícits a l'inici de l'SD en el dossier de l'alumnat. • Activitat d'auto-avaluació • Rúbrica d'autoavaluació • Qüestionari <i>Kahoot</i> d'autoavaluació
Presència de la perspectiva interseccional en els objectius d'aprenentatge i l'avaluació.	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració d'una actitud afavoridora per al debat en els objectius d'aprenentatge i els indicadors d'avaluació.
Visibilització de realitats diverses i referents alternatius .	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 1 (qui pot opinar). • Selecció de textos d'autores. • Les desigualtats com a tema dels articles.
Presència transversal de l'àmbit de les cures .	<ul style="list-style-type: none"> • Ronda emocional prèvia al debat. • Elaboració conjunta i consensuada de les normes per al debat. • Inclusió de l'actitud afavoridora per al debat com a indicador d'avaluació
Educació en la pau i per a la pau des del reconeixement del conflicte.	<ul style="list-style-type: none"> • SD estructurada sobre el tema de les desigualtats socials en el nostre entorn.
Foment del pensament crític .	<ul style="list-style-type: none"> • Treball del text argumentatiu en una triple dimensió comunicativa (comprensió lectora, producció oral i escrita).

Font: elaboració pròpia

3.4 Justificació de la utilitat del material

La seqüència didàctica està formada per tres articles d'opinió (annex 1). La tria dels textos respon a criteris estructurals, lèxics, gramaticals i conceptuals. Més específicament:

- Són textos originals extrets de mitjans de comunicació.
- Tenen una estructura clara, que permet identificar i explicar les parts bàsiques de l'article d'opinió.
- Utilitzen diversos recursos per argumentar, des de cites d'experts i expertes fins a dades extretes d'informes o experiències personals.
- Utilitzen recursos estilístics habituals als articles d'opinió, com frases fetes o preguntes retòriques.
- Els temes són comprensibles per a l'alumnat, estan vinculats al centre d'interès de l'alumnat pel que fa al projecte actual i són prou controvertits per poder generar un debat.
- Estan escrits per dones, fet que permet mostrar referents alternatius als habituals en els articles d'opinió.
- Són textos amb un nivell de dificultat lèxica, gramatical i conceptual coherent amb els coneixements de l'alumnat.

Aquests criteris garanteixen que, a través del treball didàctic, al final de les sessions l'alumnat sigui capaç d'identificar les característiques generals de l'article d'opinió, així com l'ús pertinent de recursos estilístics i gramaticals.

A més, cadascun dels articles aporta diversos elements significatius que justifiquen la seva presència en aquest recull de materials.

- El text 1 (*El mur i la bretxa, de Natza Farré*), és generós en recursos estilístics adequats a la zona de desenvolupament pròxim de l'alumnat i, alhora, és ric en l'ús de recursos argumentatius.
- El text 2 (*Volem una col·lecció de cromos de Laura Ràfols*) resulta interessant perquè permet mostrar recursos argumentatius diferents, com l'exposició d'exemples concrets fruit de l'experiència personal de l'autora i l'apel·lació a l'emoció.
- El text 3 (*La nova normalitat i els valors feministes d'Anna Petrus*) a més de comptar amb els recursos estilístics i argumentatius dels textos 1 i 2, vincula el tema

de la seqüència (la desigualtat social) amb l'emergència sanitària provocada per la Còvid-19, element interessant per connectar l'activitat amb l'actualitat més recent i l'interès i la motivació de l'alumnat.

Finalment, en referència a la cultura, a partir dels articles d'opinió escollits, es tracten temes culturals importants a Catalunya. Es dialogarà sobre les desigualtats de gènere en els mitjans de comunicació: s'analitzaran estadístiques que mostren quins són els trets característics de les persones que opinen als mitjans de comunicació. A més, l'element sociocultural també s'introduirà a través dels continguts dels articles (quines són les desigualtats socials més habituals? En quins àmbits?). Es crearan ponts culturals amb la cultura dels estudiants no autòctons, a partir de preguntes sobre com es viuen aquests valors i estereotips al seu país. Per últim, l'activitat sobre frases fetes fomenta que l'alumnat comparteixi frases fetes que coneix en altres llengües i les compari amb les que coneix en la llengua catalana, fent èmfasi en el coneixement de les llengües de l'alumnat en un context multilingüe i multicultural.

3.5 Objectius d'aprenentatge

La seqüència didàctica té els següents objectius d'aprenentatge:

- O1. Conèixer la funció de l'article d'opinió i la seva repercussió social a partir de la lectura i anàlisi de textos originals.
- O2. Defensar una tesi amb arguments rigorosos i una actitud afavoridora per al diàleg en un debat.
- O3. Elaborar un article d'opinió amb l'estructura, contingut, llenguatge, recursos estilístics i intencionalitat adequats al gènere textual.

3.6 Competències principals

D'acord amb el currículum d'Educació secundària obligatòria que estableix el decret 187/2015, la seqüència didàctica contribueix a treballar les següents competències:

Competències bàsiques centrals de l'àmbit lingüístic:

- Competència 2. Reconèixer els gèneres textuais, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l (Dimensió comprensió lectora).
- Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística. (Dimensió producció escrita).
- Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs. (Dimensió producció oral).

Altres competències que es treballaran:

De forma complementària, també s'activaran les següents competències de l'àmbit lingüístic:

- Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.
- Competència 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.
- Competència 4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.
- Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.
- Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinent.

Dimensió actitudinal i plurilingüe:

També es treballaran els següents valors de la dimensió actitudinal, vinculats a l'àmbit lingüístic:

- Actitud 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.
- Actitud 2. Implicar-se activament i reflexivament en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

Competències bàsiques de l'àmbit digital a les quals contribueix la proposta:

Pel que fa a l'àmbit digital, s'activaran les següents competències:

- Competència 4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.
- Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.
- Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Competències bàsiques de l'àmbit personal i social a les quals contribueix la proposta:

En l'àmbit personal i social, la seqüència permet treballar les següents competències:

- Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.
- Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

La taula següent relaciona els objectius d'aprenentatge de la seqüència amb les competències treballades en l'àmbit lingüístic i les competències transversals (àmbit digital i personal i social).

Taula 3. Relació entre objectius d'aprenentatge i competències bàsiques de la seqüència

Objectius centrals d'aprenentatge	Competències bàsiques àmbit lingüístic															Trans.**		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	A1	A2	A3	Per. i soc.	Dig.	
O1. Conèixer la funció de l'article d'opinió i la seva repercussió social a partir de la lectura i anàlisi de textos originals.	■	■		■										■				
O2. Defensar una tesi amb arguments rigorosos i una actitud afavoridora per al diàleg en un debat.			■	■				■	■						■		2,3,	4
O3. Elaborar un article d'opinió amb la intencionalitat, l'estructura, llenguatge, recursos estilístics i argumentatius adequats al gènere textual.		■	■	■	■									■			2,3	4

3.7 Continguts curriculars

Tot seguit, i segons el currículum d'Educació secundària obligatòria que estableix el decret 187/2015, es detallen els continguts clau als quals contribueix seqüència.

Àmbit lingüístic:

Dimensió comprensió lectora:

- Intenció comunicativa i actitud de l'emissor en l'article d'opinió (CC11).
- Estructura, aspectes formals i recursos estilístics de l'article d'opinió (CC11).
- El gènere argumentatiu (CC5)
- Estratègies per al tractament de la informació digital: cercadors, paraules clau i tipus de fonts d'informació (CC3).

Dimensió expressió escrita:

- El procés d'escriptura de l'article d'opinió: planificació, redacció i revisió (CC4).
- Adequació: sintaxi adequada a la situació comunicativa (CC5).
- Cohesió: Els connectors textuais i procediments per a la progressió del discurs (CC5).
- Coherència: ordenació i estructuració dels continguts (CC5).
- Lèxic i semàntica: Frases fetes (CC11).

Dimensió comunicació oral:

- Planificació d'un text argumentatiu oral: el debat. (CC8).
- Actitud satisfactòria en un debat: elements de cortesia i respecte (CC8).

Dimensió literària:

- Recursos estilístics: La pregunta retòrica (CC11).

Àmbit digital

- Funcionalitats dels navegadors (CCAD11).
- Cercadors: tipus de cerca i planificació (CCAD12).
- Fonts d'informació digital: selecció i valoració (CCAD13).

Àmbit personal i social

- Hàbits d'aprenentatge: atenció, motivació, constància i esmena d'errors (CCAPiS6).
- Planificació dels aprenentatges: distribució i temporització de tasques (CCAPiS7).
- Habilitats i actituds per al treball en grup: assumpció de rol, assertivitat, empatia, escolta activa i responsabilitat (CCAPiS14).

La taula següent relaciona els continguts clau que la seqüència permet treballar amb les competències i els valors actitudinals.

Continguts clau	Competències												Actitudinals				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3		
CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement.	■	■	■												■		
cc4. Estratègies per a la producció de textos escrits: l'escriptura com a procés.				■	■	■											
CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.		■			■	■											
CC8. Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats.								■	■							■	
CC11 Lectura i comprensió de textos: estructura, aspectes formals, recursos estilístics i retòrics.	■	■													■		

3.8 Seqüenciació i explicació de les activitats proposades

A continuació, es detallen les 12 sessions que formen la seqüència didàctica. S'explicita el rol que s'espera del docent i de l'alumnat en cada activitat, el temps de dedicació, els recursos necessaris i les evidències d'avaluació.

Llegenda de fases: Contextualització (C), Descontextualització (D), Síntesi (S), Avaluació (A), Autoavaluació (AA) i Coavaluació (CA)

Sessió i fase	Activitat	Rols		Temps	Recursos i organització d'aula	Evidències d'avaluació
		Docent	Alumnat			
S1	C	Presentació de la tasca, dels objectius	Escolta activa	10'	Pisarra	Dossier de l'alumnat (activitat 1)

		<p>Qui pot opinar?</p> <p>En aquesta sessió, treballarem a partir dels coneixements previs de l'alumnat sobre els articles d'opinió. Descobrirem on es publiquen els articles d'opinió, quin és el perfil de les persones que escriuen els articles i quines conseqüències pot tenir.</p>	<p>d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació.</p>				
			<p>Dinamitza una pluja d'idees de coneixements previs sobre els articles d'opinió.</p>	<p>Activació de coneixements previs</p>	5'		
			<p>L'alumnat cerca on i qui publica articles d'opinió.</p>	<p>Activació de coneixements previs, cerca a internet i treball al dossier.</p>	25'	<p>Treball per parelles.</p> <p>Ordinadors</p> <p>Dossier de l'alumnat</p>	
			<p>Dinamitza, resol dubtes i aporta algunes dades per incentivar el diàleg.</p>	<p>Presentació dels resultats de l'activitat 1 i comparteix reflexions.</p>	20'	<p>Pissarra</p> <p>Posada en comú al grup-classe</p>	
S2	D	<p>El mur i la bretxa. Introducció dels elements formals de l'article d'opinió a través d'un text original (text 1). Anàlisi d'aspectes relatius al contingut i a la forma.</p>	<p>Atura la lectura quan és necessari i fa comentaris sobre la forma i el contingut, per garantir que tot el grup pot seguir la lectura.</p>	<p>Llegeix en veu alta el text. Pregunta el lèxic que no entén.</p>	10'	<p>Text 1</p> <p>Dossier de l'alumnat: El mur i la bretxa de Natja Farré.</p> <p>Pissarra</p>	<p>Dossier de l'alumnat.</p> <p>Activitat 2</p>

			Explica els elements: titular, introducció, cos i conclusió.	Identifica, individualment, els elements al text i després ho comparteix amb el grup-classe.	15'	Text 1 Dossier de l'alumnat Pissarra	
			Explica tema i tesi.	Identifica, individualment, els elements al text i després ho comparteix amb el grup-classe.	10'	Text 1 Dossier de l'alumnat Pissarra	
			Recorda les figures de l'emissor i el receptor (ja treballat anteriorment).	Identifica, individualment, l'emissor i el receptor del text i el comparteix amb el grup-classe.	10'	Text 1 Dossier de l'alumnat Pissarra	
			Dinamitza el diàleg amb entre grup-classe	Comparteix la seva opinió a les preguntes del darrer exercici amb el company o companya i després amb el grup classe.	15'	Dossier de l'alumnat. Activitat 2	
S3	D	Volem una col·lecció de cromos. Analitzem els aspectes formals de l'article d'opinió. L'alumnat realitza, individualment, activitats d'anàlisi del text 2, parant atenció als	Introdueix l'activitat 3 del dossier. Resol dubtes i acompanya l'alumnat que té més dificultats.	Realitza individualment l'activitat 3 del dossier. Autocorrecció per parelles.	45'	Text 2 Dossier de l'alumnat:	Dossier de l'alumnat. Activitat 3
			Dinamitza el diàleg amb entre grup-	Comparteix la seva opinió a les preguntes	15'	Dossier de l'alumnat. Activitat 3	

		elements formals del text. Fem un petit debat sobre la tesi que defensa l'autora.	classe	del darrer exercici amb el company o companya i amb el grup classe.			
S4	D	La pregunta retòrica i la frase feta. Aprendrem a identificar i a utilitzar aquests dos recursos estilístics habituals per captar l'atenció dels lectors en els articles d'opinió.	Introdueix les activitats 4 i 5 del dossier. Resol dubtes i acompanya l'alumnat que té més dificultats.	Realitza individualment les activitats 4 i 5 del dossier. Autocorrecció en parelles en acabar l'activitat.	60'	Dossier de l'alumnat. Activitats 4 i 5	Dossier de l'alumnat. Activitats 4 i 5
S5	D	Els connectors textuais. Aprendrem a identificar i a fer servir els connectors per millorar la cohesió i la coherència de l'article d'opinió.	Introdueix l'activitat 6 del dossier. Resol dubtes i acompanya l'alumnat que té més dificultats.	Realitza individualment l'activitat 6 del dossier. Autocorrecció en parelles en acabar l'activitat.	60'	Dossier de l'alumnat. Activitats 4 i 5	Dossier de l'alumnat. Activitats 4 i 5
S6	D	Recursos per millorar l'article d'opinió. Recuperem els textos 1 i 2 i n'analitzem la finalitat dels recursos treballats: preguntes retòriques, frases fetes i connectors textuais.	Introdueix l'activitat 7 del dossier. Resol dubtes i acompanya l'alumnat que té més dificultats.	Realitza individualment l'activitat 7 del dossier. Autocorrecció en parelles en acabar l'activitat.	45'	Dossier de l'alumnat. Activitat 7	Dossier de l'alumnat. Activitat 7
			Dinamitza el diàleg amb entre grup-classe	Comparteix la seva opinió a les preguntes de l'exercici amb el company o companya i amb el grup classe.	15'		

S7	S AA	<p>Les claus d'un article d'opinió</p> <p>Revisió i síntesi dels continguts apresos a través de la correcció de les activitats realitzades i del <i>kahoot</i>, activitat ludificada per revisar els aprenentatges assolits i resumir de manera dinàmica els conceptes treballats.</p> <p>Sessió útil com a exercici d'autoavaluació.</p>	<p>Correcció de les activitats 2-7 del dossier. Fomenta que l'alumnat comparteixi les seves respostes amb el grup classe.</p>	<p>Compara les respostes amb la resta grup classe i autocorregeix.</p>	30'		
			<p>Dinamitza l'activitat i realitza una síntesi final focalitzada en els aspectes que presenten més dubtes.</p>	<p>Participació activa i exercici de reflexió sobre els propis aprenentatges.</p>	30'	<p>Qüestionari al <i>Kahoot</i>, ordinador, projector, internet, mòbils o ordinadors personals.</p> <p>Individual.</p>	
S8	C	<p>El debat: abonem el terreny</p> <p>La docent presenta el tema de debat: desigualtats socials en el marc de la Covid-19. L'alumnat s'organitza en grups, segons la postura que defensaran. Es reflexiona sobre l'actitud afavoridora per un bon diàleg i es consensuen les normes per garantir-lo.</p>	<p>Explicació de les possibles postures sobre el tema.</p>	<p>Participació activa i tria de grup.</p>	25'		
			<p>Resol dubtes si cal</p>	<p>Activitat 9 del dossier actituds afavoridores i perjudicials per un bon diàleg. Treball per grups.</p>	15'	<p>Activitat 9 del dossier de l'alumnat</p>	
			<p>Facilita un diàleg per decidir les normes que s'aplicaran al debat</p>	<p>Participació activa. Un alumne pren nota de les normes a la pissarra</p>	20'	<p>Pissarra</p>	

S9	D	<p>El debat: plantem arguments</p> <p>Cada grup consensua l'argumentari de la seva posició, seguint com a pauta la fitxa inclosa al dossier de l'alumnat. S'incideix en la necessitat de planificar la cerca d'informació: establir objectius, contrastar les informacions i la selecció de les més pertinents.</p>	<p>Dona consignes per guiar la cerca d'informació, eines per valorar críticament la informació obtinguda i seleccionar-la de manera adequada. Facilita un exemple</p>	Participació activa	10'	<p>Dossier de l'alumnat sessió 9: eines per al tractament d'informació</p>
			<p>Explica la consigna per fer la ronda de coneixements situats.</p>	Participació activa	15'	
			<p>Facilita el treball autònom dels grups i resol dubtes si cal.</p>	Treball per grups	35'	
S10	S A	<p>El debat: Recollim els fruits</p>	<p>Facilita el recordatori del tema, les postures i les normes per al debat.</p>	Participació activa	5'	<p>Disposició de les cadires en cercle.</p> <p>Material: Un objecte simbòlic que faci de micròfon.</p> <p>Pissarra per recollir idees</p>
			<p>Ronda emocional</p>	Participació activa	10'	
			<p>Facilita el debat i recull idees clau a la pissarra.</p>	Participació activa	35'	

			Recull les conclusions i facilita una ronda de valoracions final.	Expressa com s'ha sentit al llarg del debat des d'un punt de vista emocional	10	clau.	
S11	S	<p>A escriure! Redacció a l'aula de l'article d'opinió seguint les indicacions de la consigna.</p> <p>Es recorda que al dossier de l'alumnat hi ha una proposta de passos que poden seguir per redactar l'article d'opinió, així com la consigna i la rúbrica d'avaluació.</p>	Presentació de la tasca final i la rúbrica d'avaluació. Resolució de dubtes	Formulació de dubtes.	10'	Projector. Dossier de l'alumnat. Activitat 11. Grup classe.	Article d'opinió
			Explicació, atenció individualitzada i resolució de dubtes.	Treball a l'aula.	50'	Projector. Dossier de l'alumnat: activitat 11.	
S12	S A AA CA	<p>Ens ho mirem a quatre ulls</p> <p>Aquesta activitat s'enfoca a guiar el procés de densificació del text, promoure la presa de consciència per part de l'alumnat sobre les mancances i fortaleces dels textos propis i millorar la qualitat dels productes finals. S'aprofundirà en la fase de revisió d'un text, fomentant l'aprenentatge entre iguals.</p>	Explicació, atenció individualitzada i resolució de dubtes.	Revisió guiada de l'article d'un/a company/a.	25'	Dossier de l'alumnat d'un/a company/a: activitat 12. Individual.	Resultats de la revisió entre iguals - activitat 15-. * S'avalua a l'estudiant com a revisor.
			Formulació d'indicacions per densificar el text.	Treball a l'aula a partir de les indicacions docents.	35'	Dossier de l'alumnat: activitat 13. Individual.	

3.9 Activitats globalitzades

La seqüència didàctica presentada s'ha dissenyat per poder-se desenvolupar en el marc de la matèria de llengua catalana i literatura. Tanmateix, diverses activitats es poden treballar de manera globalitzada amb la matèria de ciències socials. Els temes de fons — la desigualtat de gènere i el racisme en la societat actual— permeten activar un seguit de competències bàsiques i continguts clau de l'àmbit social. Concretament, les activitats globalitzades de la seqüència didàctica són:

- Anàlisi del perfil de les persones que escriuen articles d'opinió a la premsa de manera habitual (activitat 1).
- Lectura dels textos originals *El mur i la bretxa*, *Volem una col·lecció de cromos* i *La nova normalitat i els valors feministes*.
- Debat a l'aula sobre desigualtats socials en el marc de la Covid-19.

Aquestes activitats fan possible treballar les següents competències bàsiques de l'àmbit social, d'acord amb el currículum d'Educació secundària obligatòria que estableix el decret 187/2015.

Dimensió històrica:

- Competència 1. Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica...
- Competència 3. Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals...

Dimensió geogràfica:

- Competència 7. Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.

Dimensió ciutadana

- Competència 11. Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.
- Competència 13. Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.

I els següents continguts clau:

- Les dones en la història i en les societats actuals.
- Fonts primàries i secundàries.
- Cerca, anàlisi i contrast d'informacions diverses.
- Els grans àmbits geopolítics i econòmics. Models econòmics
- Globalització i intercanvi desigual. Mecanismes de cooperació internacional.
- Desenvolupament humà sostenible.
- Funcionament del sistema democràtic.
- Drets humans.
- Situacions de desigualtat, injustícia i discriminació.
- Focus de conflicte en el món actual.

3.10 Sistema d'avaluació: criteris, evidències i descriptors

El professor o professora avaluarà a partir dels següents instruments o evidències:

- Dossier de l'alumnat: aporta evidències del progrés de l'aprenentatge al llarg de la seqüència didàctica.
- Productes finals (debat i article d'opinió): aporta informació per a l'avaluació certificativa, formativa i formadora dels aspectes treballats.
- Coavaluacions dels companys i companyes: serviran per avaluar els aprenentatges a partir dels comentaris del grup d'iguals.
- Participació oral a l'aula.

Paral·lelament, es plantegen diverses activitats d'autoavaluació de l'alumnat a partir de:

- Correcció d'exercicis.
- *Kahoot* durant la fase de descontextualització per promoure que l'alumnat prengui consciència del seu progrés en l'aprenentatge i pugui corregir les debilitats que detecti i en la fase de síntesi.
- Autoavaluació del treball individual i del treball en grup al final de l'SD.

Els indicadors d'avaluació permetran avaluar l'assoliment de les competències bàsiques centrals. Cada competència s'ha graduat en tres nivells de consecució: satisfactori (nivell 1), notable (nivell 2) i excel·lent (nivell 3). Cal tenir en compte que cada nivell porta implícit l'assoliment de l'anterior. Els criteris utilitzats per fer la gradació estan relacionats amb la complexitat de les competències emprades i amb l'estadi d'aprenentatge de l'alumnat (segon d'ESO). A més, s'han seleccionat un seguit d'evidències per comprovar el compliment dels indicadors.

Per avaluar els productes finals es poden elaborar rúbriques d'avaluació de manera conjunta i pactada entre l'alumnat i el professor o professora. La rúbrica és un instrument d'avaluació formativa que permet avaluar per competències. En un dels eixos s'especifiquen els criteris d'avaluació de realització de les tasques i, en l'altre, els criteris d'avaluació dels resultats, en quatre categories diferents. La rúbrica també serveix per compartir els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació amb l'alumnat, ja que es comparteix quan es dona la consigna per realitzar la tasca. Els estudiants l'ompliran al finalitzar l'activitat i, així, també els ajuda a autoregular-se, ja que els permet conèixer en quin moment del procés d'aprenentatge es troben i què poden fer per millorar.

4. Conclusions

L'aula és un petit univers reproductor de dinàmiques i estructures socials. Es regeix per un sistema de valors i creences que estableix i legitima determinades conductes socials i, per contra, rebutja o en discrimina d'altres. Això té implicacions en la configuració de la identitat dels adolescents, els quals, normalment, intentaran adaptar-se als valors i rols establerts per fugir de les violències que, tot sovint, s'exerceixen sobre les persones que queden fora de la normativitat.

En l'àmbit educatiu, és habitual fer referències a la diversitat lingüística o cultural. De fet, la important presència d'alumnat nouvingut a les aules catalanes obliga a tenir en compte aquests tipus de diversitat a l'hora de dissenyar qualsevol activitat. Tanmateix, com a docents, la mirada atenta envers totes les diversitats (des de l'afectiva a la

funcional o la sexual) pot determinar la inclusió al grup de l'alumnat, el seu aprenentatge significatiu i, en última instància, l'èxit o el fracàs de la seva escolarització. Els models familiars i d'organització social són dinàmics i cal un sistema educatiu que integri al màxim les diferents maneres de viure i de ser al món.

L'anàlisi històrica de l'evolució de la gestió de la diversitat a les aules catalanes evidencia de quina manera el context polític i social ha legitimitat una determinada normativitat. Per exemple, els continguts vinculats a la cura i a la reproducció de la vida van desaparèixer del currículum de les escoles de nens durant el franquisme i de les escoles mixtes a partir de la transició. Aquests continguts, en canvi, s'ensenyaven a nens i nenes durant la República. L'escola del segle XXI té el repte de revisar el concepte de "normalitat" educativa per, en canvi, apoderar totes les diversitats de cossos, comportaments, llenguatges i emocions. La perspectiva interseccional és una eina imprescindible per aconseguir-ho.

Una de les principals limitacions amb què pot topar l'aplicació de la perspectiva interseccional en l'àmbit educatiu és el seu caràcter minoritari. Ara bé, les creixents aportacions sorgides en la darrera dècada, juntament amb l'auge del moviment feminista i de determinats col·lectius a Catalunya que treballen des d'aquesta perspectiva, conviden a l'optimisme. També són engrescadors els vincles que poden establir-se entre la perspectiva interseccional i el constructivisme o l'enfocament comunicatiu, corrents pedagògics que, actualment, compten amb el suport de bona part de la comunitat educativa. Aquest treball és un exemple pràctic i innovador de com aquests enfocaments poden combinar-se en una seqüència didàctica. També resulta encoratjadora la bona acollida que va rebre la seqüència didàctica entre l'alumnat de segon d'ESO de l'Escola Nou Patufet; si bé només va poder-se implementar fins a la sessió 6 a causa de la declaració de l'estat d'alarma.

Una altra de les limitacions per implementar la perspectiva interseccional a les aules catalanes és la dificultat d'avançar enfront de corrents contraris i arrelats en la societat. El model educatiu hegemònic no només fomenta la competència entre alumnes i entre

escoles sinó que es basa en un sistema general d'avaluacions certificadores que no té en compte la diversitat de situacions de l'alumnat.

Per transformar les dinàmiques de discriminació i desigualtat que es donen als centres educatius caldria que l'educació interseccional no únicament s'apliqués en la matèria de llengua catalana i literatura, sinó que formés part del projecte de centre. En aquest treball no ha estat possible aprofundir en aquest aspecte, però seria interessant poder-ho fer en futures investigacions. El disseny d'intervencions socioeducatives per sensibilitzar a tota la comunitat educativa sobre els elements que generen desigualtat és un terreny encara força inexplorat.

Per continuar amb les futures línies d'investigació que poden derivar d'aquest treball, seria valuós analitzar la relació entre la manca d'inclusió de l'alumnat i el fracàs escolar. Existeixen informes que vinculen el fracàs escolar amb l'origen de l'alumnat (Bayona, 2018), però un estudi del fenomen des d'una perspectiva interseccional que tingui en compte els múltiples eixos de discriminació podria ser revelador.

Finalment, el professorat, per mitjà de la gestió i la didàctica a l'aula, pot ser un agent de canvi essencial per revertir les dinàmiques i creences que generen i reproduïxen discriminacions. Malgrat això, també pot ser-ne una de les principals resistències, perpetuant patrons i estereotips. Enfortir la cultura cooperativa del cos docent, que faciliti compartir models didàctics innovadors com el proposat en aquest treball, però també crear xarxes, socialitzar bones pràctiques i enfocaments didàctics, no només permetrà millorar la pràctica professional, sinó també obrir camí cap a una veritable gestió de la diversitat a les aules, que revisi el concepte de normalitat educativa i inclogui a tots els subjectes, no només a aquells que poden integrar-se a les pràctiques normatives.

5. Referències bibliogràfiques

Bayona J. i Domingo A. (2018). *El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona: Centre d'Estudis Demogràfics.

Bou, J., Casanovas, L., Casanovas, S. i Andreu, N. (2013). *La coeducació i la gestió de la diversitat a les aules*. Barcelona: Fil a l'agulla.

Castellà, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (10), 23-31.

Coll, C. M. (1997/2010). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.

Consorci d'Educació de Barcelona. (10 / 05 / 2020). *Igualtat i diversitat*. Recollit de Escoles per la Igualtat i la Diversitat: <https://igualtatidiversitat.edubcn.cat/el-meu-espai/documents/>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

Delegación de Derechos Humanos y para la Convención ONU del CERMI Estatal. (2018). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2017*. Ediciones cinco.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme.

Farré, N. (19 de febrer de 2020). El mur i la Bretxa. *Diari Ara*. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/natza-farre-mur-bretxa_0_2402159880.html

Fernández Garrido, S. (2017). *Diagnóstico participativo de las problemáticas que presentan las personas LGTBIQ en salud sexual, reproductiva y derecho al ejercicio de la identidad en el municipio de Madrid*. Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social (DAFITS). Universitat Rovira i Virgili (URV).

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. (36a. ed.). México: siglo XXI

Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. (25 / agost / 2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari oficial*. Barcelona: DOGC.

Generalitat de Catalunya. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Recollit de Ensenyament.cat: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Generalitat de Catalunya. (2015). *Pam a pam, coeduquem. Quadern pedagògic per al professorat del cicle formatiu de grau superior d'educació infantil*. Barcelona: Institut Català de les Dones.

Giroux H. i Penna, A. (1979). *Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto*.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Grupo de Educación del Colectivo de Gays Lesbianas Bisexuales y Transexuales de Madrid (COGAM). (2016). *Ciber-bullying LGTBfóbico. Nuevas formas de intolerancia*. Madrid: Federación Entidades Lesbianas Gay Transexuales y Bisexuales.

Hankivsky, O. (2011). Intersectionality and public policy: Some lessons from existing models. *Political Research Quarterly* (64), 217-229.

I. Illich. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores, Barcelona (primera edició).

Institut Català de les dones. (2019). *Les dones a Catalunya 2019. Dades elaborades per l'Observatori de la Igualtat de Gènere*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Institut Català de les dones.

Jackson, P. W. (1968). *A life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston (primera edició).

Kimberke W, C. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics . " *University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8*.

Observatori contra l'homofòbia (2018). *L'Estat de l'LGTTBI-fòbia a Catalunya 2018*. Observatori contra l'homofòbia.

Membrives, M. (11 / febrer / 2019). La bretxa de gènere creix en els graus tècnics i de ciències. *El punt Avui*.

Movimiento 12. (2011). *Cojos y precarias haciendo vidas que importan. Cuaderno sobre una alianza imprescindible*. Madrid: Traficantes de sueños.

Peraza, C. i Carreras, A. (2011). *Coeducar des de l'ambit local*. Recollit de Diputació de Barcelona: <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/49704.pdf>

Pereña, M. (. (2016). Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent. *Quaderns d'Educació* (75).

Petrus, A. (4 de maig de 2020) La nova normalitat i els valors feministes. *Diari Ara*. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/anna-petrus-nova-normalitat-valors-feministes_0_2447155374.html

Platero Méndez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quadernos de Psicología* .

Project Bodi. (2015). *the Bodi project*. Recollit de http://www.bodi-project.eu/en_resources.html

Ràfols, L. (9 d'abril de 2019). *Diari Ara*. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/Volem-colleccio-cromos_0_2213178709.html

Roset Fàbrega, M., Pagès Heras, E., Lojo Suárez, M., & Cortada Andreu, E. (2008). *Guia de coeducació per als centres educatius : pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Generalitat de Catalunya., Departament d'Ensenyament. Barcelona: Institut Català de les Dones.

Sarto Martín, M. P. i Venegas Renault, M. E. (2008). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación.

UNESCO. (2019). *Educació inclusiva*. Consultat el 10 / 05 / 2020, a Unesco.org:
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

UNESCO. (2019). Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás. *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación* (p. 7-10). Cali: UNESCO.

Unión Europea. (18 / 12 / 2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea.

Waitoller, F. R. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 37–55.

Annex 1 Textos de la seqüència didàctica

Text 1: El mur i la bretxa

El mur i la bretxa³

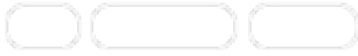
Són ciutadans del món els que poden. La resta, i és molt de món, no són ni ciutadans

Unes 400 persones de diferents col·lectius, associacions i entitats es van manifestar a Ceuta el 8 de febrer passat en una marxa per recordar els 15 immigrants subsaharians que van morir el 6 de febrer del 2014 a la frontera de Ceuta quan volien entrar a Espanya des del Marroc

³ Farré, N. (19 de febrer de 2020). El mur i la Bretxa. Diari Ara. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/natza-farre-mur-bretxa_0_2402159880.html

NATZA FARRÉ

Periodista



Les fronteres es defensen amb contundència. Per això la discussió sobre l'existència de fronteres molt sovint s'acaba tan ràpid com una rajola de xocolata. La diferència és que la rajola desapareix i les fronteres no. Són ciutadans del món els que poden. La resta, i és molt de món, no són ni ciutadans. Persones, totes. Les bones i les males.

El govern espanyol anuncia que les tanques de Ceuta i Melilla seran un 30% més altes, això vol dir que arribaran als 10 metres. També diu que es canviaran les concertines “per elements que dotin la frontera de més seguretat”. Com que la política és tan pèrfida i el llenguatge tan versàtil, ho posem tot al sac de la seguretat i ens assegurem que la població ho assimili. La seguretat és un producte que sempre té sortida. A qualsevol època de l'any. La seguretat que ens donen els murs. Els murs que s'aixequen com a única solució a les desigualtats. Buscar altres opcions és feina de la solidaritat, que només pal·lia el mal que ja està fet, la pobra. Els murs ens passen la pilota perquè els que posen els murs no miren a fora. Qui hi vol veure, realment?

A Catalunya el conseller de Treball, Chakir El Homrani, parla de les dades del 2017 que evidencien que les dones també tenim un mur al davant Espanya va ser condemnada pel Tribunal Europeu de Drets Humans el 2017 per les anomenades “devolucions en calent”. Però fa justament una setmana el TEDH canviava de criteri i donava la raó a Espanya. Al ministre de l'Interior Grande-Marlaska li agrada puntualitzar: “No és una expulsió sinó una prevenció d'entrada”, la qual cosa, sense que hi tingui res a veure, em fa pensar en els “precursors d'explosius”. O potser sí que hi té a veure. El cas és que aquesta sentència inapel·lable convida a preguntar-se si al final quedarà alguna institució vàlida per defensar els drets humans. Si es treballarà en algun moment per revertir eficaçment el camí que han de fer tantes persones per sobreviure. O si els murs seran cada vegada més alts i ens acabaran caient a sobre de tots els nostres caps nacionals.

A Catalunya el conseller de Treball, Chakir El Homrani, parla de les dades del 2017 que evidencien que les dones també tenim un mur al davant. El que recordem cada dia, pesades com som. La bretxa salarial se situa en un 23%. Les dones cobren 6.500 euros bruts anuals menys que els homes. És “inacceptable, inadequat i il·lògic”, diu el conseller. És essencialment injust. Però ens queixem per vici. Entre els sous més baixos, la bretxa augmenta, i quan ens fem més grans, també. De fet, segons aquestes dades, l'augment de sous a les dones s'atura als 45 mentre que el dels homes s'allarga fins als 55. Ni tan sols per això ens surt a compte fer-nos grans. I no poso la llista de mals físics per no acabar de deprimir-nos del tot. S'acosta el 8 de març i toca parlar de nosaltres. De la discriminació que patim. De les mesures que se suposa que prendran per eliminar-la. Però hi ha sindicats que consideren que no cal fer vaga i n'hi ha que encara s'ho estan pensant. Cau en diumenge. Ja ens donen festa. S'ho deuen mirar tot des d'un mur de més de 10 metres i és difícil veure-hi clar en aquesta distància. Les dones, en canvi, que mai no arribem al sostre, no hem de veure res perquè ja ho vivim. Ho confirmen les dades, però ni així. És més fàcil que se'ns qüestionin permanentment. És més fàcil mantenir el dia mundial que treballar perquè desaparegui.

Hi ha murs que no paren de créixer i una bretxa que ens separa. No estem pitjor que mai, però estem trigant tant a reaccionar que podem estar pitjor que avui. Angela Davis diu: “No estic acceptant les coses que no puc canviar. Estic canviant les coses que no puc acceptar”. Tenim una feinada des de fa segles.

Text 2: Volem una col·lecció de cromos

Volem una col·lecció de cromos⁴

LAURA RÀFOLS

4 Ràfols, L. (9 d'abril de 2019). Diari Ara. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/Volem-colleccio-cromos_0_2213178709.html

Conec de primera mà aquest tema que està sortint últimament a les xarxes socials. No és una qüestió de fa només dos dies. És més, he tingut el plaer de conèixer una mare i les seves dues filles, aficionades al futbol, que volien tenir una col·lecció de cromos de les seves ídols de futbol. Com que no els podien comprar als quioscos, com fa tota la canalla que col·lecciona els cromos de la Primera Divisió masculina, la seva mare, davant totes les negatives que va rebre de les diferents empreses -que miren per la seva economia i que si una cosa ja va bé no volen fer-hi més-, va decidir que faria ella mateixa la col·lecció. ¿Què no faria una mare perquè les seves filles puguin disposar de la col·lecció de cromos que demanen? Dit i fet: va començar a agafar fotografies de jugadores que hi havia per internet i a les webs dels clubs i, quan n'hi faltava alguna, la demanava directament anant a veure algun partit o dirigint-se via tuit al club del qual li faltaven les fotografies. (Recordatori: aquesta és la proximitat que no hem de perdre mai, perquè iniciatives com aquestes són les que ens faran grans, perquè necessitem que hi hagi aquesta relació amb el nostre entorn més pròxim.)

Fa algunes setmanes ha tornat a sortir a la xarxa una nena de vuit anys que demanava a Panini si podien fer una col·lecció de la Lliga Iberdrola. Si la fessin, deia, segur que moltes de les seves amigues s'hi aficionarien i podrien comprar i canviar-se els cromos, convençuda que els equips de futbol femení també són molt bons i que no només els nens s'interessen pel futbol. Aquestes són algunes de les frases que els va escriure, i quines veritats que diu! Si Panini llança aquest àlbum, no pensaran que el futbol és només per a nens. No sé qui s'encarrega de poder potenciar tot això, però he pensat que intentaria fer d'altaveu perquè aquestes iniciatives es puguin transformar en realitat i algun dia els cromos de totes les jugadores circulin per les escoles i parcs, i que tota la canalla se'ls pugui posar a la butxaca.

Us he de confessar que dispeno del meu àlbum, perquè vaig tenir la sort que en un partit me'l van donar les dues nenes. El guardo com si fos d'or. Perquè la il·lusió amb què me'l van donar, us puc assegurar que no era més gran que la que tenia jo de rebre'l. Estic convençuda que algun dia podré fer aquesta col·lecció, i la faré amb les mateixes ganes amb què, de petita, canviava cromos al pati d'escola.

Text 3: La nova normalitat i els valors feministes

La nova normalitat i els valors feministes⁵

Que la crisi del coronavirus no és només una crisi sanitària és de tots sabut

ANNA PETRUS

"Penso que quan parlem de la desigualtat de gènere, de racisme, dels drets LGTBI o dels drets dels animals, estem parlant de la lluita contra la injustícia. Parlem de la lluita contra la creença que un país, un grup, una raça, un gènere o una espècie té el dret de dominar, controlar, emprar i explotar un altre amb impunitat". Amb aquestes paraules va començar Joaquin Phoenix el seu discurs en recollir el premi a millor actor en la darrera edició dels Oscars de Hollywood pel seu treball a la pel·lícula *Joker*. Era el 10 de febrer de 2020. A Wuhan es comptabilitzaven 813 morts pel covid-19 des de l'inici de la pandèmia mentre que a l'estat espanyol es detectava el segon cas de coronavirus a Mallorca. El relat i el canvi radical que han pres els esdeveniments internacionals en els següents tres mesos l'hem viscut i patit tots en primera persona. I, malgrat que el procés de desconfinament ja ha començat, no tenim certeses sobre el que encara ens espera.

La rellevància del discurs de Phoenix en aquest moment d'inici de tornada a algun tipus de normalitat pren un nou protagonisme per dos motius. El primer, perquè les paraules de Phoenix remetent als valors que fonamenten el pensament feminista en un altaveu, el dels premis Oscar, que arriba a milions de persones d'arreu del món. El segon, perquè aquest discurs va ser fet en aquest temps entremig, entre l'inici de la pandèmia i el sotrac a la confortabilitat del Primer Món, posant sobre la taula que la necessitat de reinventar-nos basant-nos en els valors del feminisme és una qüestió que arrosseguem des de fa dècades. Evidentment, el discurs de Phoenix no és nou. L'ecofeminisme que neix als anys setanta de la mà de l'escriptora feminista Françoise d'Eaubonne assenta les

⁵ Petrus, A. (4 de maig de 2020) La nova normalitat i els valors feministes. Diari Ara. Opinió. Extret de: https://www.ara.cat/opinio/anna-petrus-nova-normalitat-valors-feministes_0_2447155374.html

bases d'una branca del feminisme que reclama relacions igualitàries i justes a tots els nivells –el social, el polític, l'econòmic, el mediambiental–, ja que relaciona la lògica del patriarcat amb la del capitalisme i les diferents formes d'explotació de la naturalesa i el món animal. Arran de la crisi del coronavirus l'antropòloga madrilenya i ecofeminista Yayo Herrero ho ha dit clar i resumit: l'economia convencional està en guerra amb la vida.

Aquesta crisi ha de servir necessàriament per posar les bases d'una nova manera de relacionar-los. Que la crisi del coronavirus no és només una crisi sanitària és de tots sabut. És la implosió d'una forma d'organització econòmica, amb les relacions de domini i explotació a petita o gran escala que la sustenten, que posa en relleu que desafiar la natura només ens aboca a la nostra pròpia extinció. És per això que aquesta crisi ha de servir necessàriament per posar les bases d'una nova manera de relacionar-los i que el procés de transformació feminista, que en els darrers temps ha aconseguit fer algunes passes endavant importants, ha de ser vist com la clau d'aquesta transformació pel simple fet que els valors que el sustenten tenen en compte la vida i la justícia per sobre de la lògica del diner. En la crisi mundial que estem vivint, i amb la vista posada en com retornarem a les nostres vides anteriors al confinament, els valors del feminisme s'albiren, al meu parer, com l'única possibilitat realista d'encarar una nova normalitat.

En les darreres setmanes s'ha parlat en diferents mitjans de comunicació de les accions dutes a terme pels països en què s'han produït un menor nombre de morts pel covid-19 i una millor contenció de la pandèmia. Es destacava el fet que set d'aquests països són dirigits per una dona (Alemanya, Islàndia, Noruega, Dinamarca, Finlàndia, Taiwan i Nova Zelanda) malgrat que només un 7% dels països al món tenen al capdavant una presidenta. Més enllà del gènere, s'ha destacat l'estil de lideratge d'aquestes dones, basat en els valors del feminisme: comunicació directa, empatia, pragmatisme i un rebuig a qualsevol forma d'autoritarisme. Tots aquests indicis em porten a pensar que és el moment just de posar la vista sobre la teoria de les emocions de la filòsofa Martha Nussbaum, en què argumenta les maneres com l'empatia i la compassió poden transformar el teixit social, polític i econòmic a l'hora que desgrana la incidència negativa que poden tenir emocions com l'enveja o la vergonya en aquests processos. És

el moment i l'oportunitat que ens dona el decurs dels esdeveniments, de la vida i el moment històric que ens ha tocat viure, de replantejar-nos les coses i que la urgent i necessària renúncia a certs privilegis individuals repercuteixi finalment en un benefici global.