

LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC DE L'ALUMNAT DE 4T D'ESO A PARTIR DE L'ANÀLISI DELS SEUS RELATS SOBRE LA CRISI ECONÒMICA

MERCÈ ANDREU I ROSÉS

Professora de secundària i professora vinculada a la UAB
merce.andreu@uab.cat

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Professor de la UAB
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials · antoni.santisteban@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

RESUM

En aquest article es presenten els resultats d'una investigació al voltant de la formació del pensament crític de l'alumnat de quart d'ESO, a partir de l'anàlisi dels seus relats sobre un problema social rellevant: la crisi econòmica de 2008. Volem saber quins elements o variables poden influir en la conformació d'aquest pensament social.

Aquesta investigació pretén aportar coneixement per contribuir a una pràctica innovadora en l'ensenyament de les ciències socials, una pràctica basada en el treball amb qüestions socialment vives, per a la formació del pensament crític de l'alumnat, per al desenvolupament de la seva consciència ciutadana, per educar nois i noies compromesos i participatius, implicats en la millora de la societat, a partir de la seva acció social en el context que els ha tocat viure.

PARAULES CLAU: Pensament crític; relat; problema social rellevant; crisi econòmica

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN 4TH YEAR OF ESO STUDENTS FROM
ANALYSES OF THEIR STORIES OF THE FINANCIAL CRISIS

ABSTRACT

This article presents the results of research on the development of critical thinking among fourth-year ESO students based on analyses of their written reflections on an relevant social problem, the economic crisis of 2008. Our aim is to determine which elements or variables may influence the development of this social thought.

We also aim to provide knowledge that will contribute to innovative practice in the teaching of social sciences based on socially relevant issues. This practice also aims to develop students' critical thinking, develop their awareness as citizens, and educate them to become citizens who are committed to and involved in improving society through social actions conducted in the context of their environment.

KEYWORDS: Critical thinking; story; relevant social problem; economic crisis

REBUT: 09/02/2022 | ACCEPTAT: 08/07/2022

1. Introducció

La nostra societat es caracteritza per l'increment de la globalització i la proliferació de mitjans tecnològics i digitals. Als anys seixanta del segle passat, Debord (1976) anunciava que ens dirigíem cap a la societat de l'espectacle, cap a una societat que venerava el consumisme i la superficialitat del coneixement (Ross, 2013). Alguns autors consideren que el context actual ens aboca a un context que qualifiquen com a societat de la incultura, del desconeixement o de la ignorància (Brey *et al.*, 2009). Davant aquest context hem de pensar en una educació que ajudi els joves a seleccionar, valorar i interpretar de manera crítica la informació, així com a ser capaços de construir un relat propi dels problemes socials. Cal formar el nostre alumnat en un pensament social per analitzar críticament la realitat i implicar-se en els problemes socials per intervenir-hi amb voluntat de millora. La recerca ha partit, doncs, de la qüestió següent: *com podem contribuir a la formació del pensament crític de l'alumnat d'educació secundària?*

L'objectiu principal de la recerca ha estat indagar sobre com conformen el pensament crític quan reflexionen sobre un problema social rellevant i quins elements poden influir-hi. La investigació ha estat realitzada a adolescents de 15 i 16 anys i l'instrument de recerca principal ha estat l'anàlisi dels seus relats, els quals esdevenen un instrument idoni per conèixer les seves opinions, pensaments, preocupacions, alternatives de futur... Si tenim en compte que el pensament queda reflectit i es precisa en el llenguatge i que el mateix llenguatge ajuda el pensament a concretar-se, la narració esdevé un instrument essencial en l'ensenyament de les ciències socials, per saber com els joves que han participat en la investigació interpreten la realitat social.

La temàtica controvertida treballada a l'aula per a l'obtenció dels relats ha estat la crisi econòmica iniciada el 2008. Els relats de l'alumnat s'emmarquen en el desenvolupament d'una seqüència didàctica sobre aquesta temàtica, com una qüestió socialment viva que va afectar la quotidianitat de bona part d'aquests joves, per analitzar quines són les seves representacions socials sobre aquest problema social i quines són les seves capacitats per buscar solucions o alternatives.

La recerca gira, doncs, al voltant de dos grans conceptes: el pensament crític i els problemes socials rellevants. Cal tenir en compte que aquests conceptes són elements essencials del nou currículum que començarà el seu desenvolupament el 2022; per tant, aquesta recerca ha pogut servir com a experimentació d'alguns aspectes clau de la proposta dels nous programes de ciències socials. També cal citar els relats com a recurs per a l'anàlisi de les representacions socials de l'alumnat. D'altra banda, el tema de la crisi ens permet indagar també en altres aspectes importants, relacionats amb el pensament crític, com són les seves idees sobre el sistema capitalista, quina lectura fan de les conseqüències del sistema en temps de crisi, quines propostes de millora plantegen o la seva visió sobre el futur.

Els resultats obtinguts ens permeten aportar un coneixement valuós perquè en altres contextos pugui ser útil l'aprofitament de l'experiència. Hem pogut conèixer amb profunditat les representacions socials de l'alumnat investigat sobre la crisi i la necessitat que té de poder manifestar les seves idees i les seves inquietuds, que no sempre es tenen en compte. També volem assenyalar que l'experiència mostra les possibilitats que té el professorat per innovar en els estudis socials.

2. Marc teòric

La investigació s'empara en dues perspectives relacionades: la formació del pensament crític i el treball a partir de problemes socials rellevants. Com que la temàtica treballada és la crisi econòmica, s'han analitzat les representacions socials de l'alumnat, a través dels seus relats i la seva argumentació.

2.1 La formació del pensament crític

A l'ensenyament de les ciències socials, una finalitat fonamental és la formació del pensament crític (Pagès, 1997a; Pagès Bouzas i Pagès Blanch, 2018). En realitat es tracta d'un procés transdisciplinari, que ha estat plantejat des de la filosofia (Lipman, 1998), des de la sociologia (Pipkin, 2005) o des de la comunicació (Pérez Tornero, 2011).

Per a Boisvert (2004), les habilitats de pensament social són necessàries per evitar la manipulació. Ennis (1985) o Dhond (1994) defineixen el pensament crític com la capacitat de valorar qualsevol informació abans d'acceptar-la. Per a Parker (2008), l'alumnat ha de ser capaç de realitzar un tractament racional i crític de la informació, i de fer-ne una valoració argumentada. Altres autors han arribat a afirmar que sense pensament crític no existeix una vertadera educació democràtica (Santisteban, 2017).

Estudiar la formació del pensament crític i els factors que hi intervenen és molt important en l'actual context social, marcat pels canvis tecnològics accelerats o la digitalització de la informació i del coneixement, però també per l'emergència climàtica, la multiculturalitat, la desigualtat o els conflictes. A aquestes característiques de la societat contemporània, s'hi ha de sumar l'aparició, en alguns parlaments europeus, de partits d'extrema dreta en els seus escenaris polítics.

L'educació dels joves no serà completa si no formen el seu pensament crític per valorar la gran quantitat d'informació que reben a través de les múltiples pantalles, a valorar qualsevol relat escrit o audiovisual, així com per prendre decisions i actuar socialment. Saber com els joves formen el seu pensament social crític ens pot ajudar a proposar canvis de millora en la seva formació, per millorar les seves capacitats per llegir el món i produir canvis socials. És a dir, els joves han de llegir el món per interpretar-lo i millorar-lo en el seu context (Benejam, 1997).

Educar en aquesta línia requereix, doncs, fer un pas més enllà en el format del coneixement que s'ensenya i en les metodologies que, massa sovint, encara posen l'accent en la memorització i la reproducció de continguts, sense tenir en compte els canvis socials i educatius que es produeixen. És evident que la formació del pensament crític requereix el treball amb problemes socials rellevants.

2.2 El treball amb problemes socials rellevants

L'origen del treball amb problemes socials es troba a les propostes de principis del segle xx de Dewey (1989), amb les seves idees sobre el pensament reflexiu aplicat als problemes quotidians. Els Problemes Socials Rellevants (PSR) o les Qüestions Socialment Vives (QSV), tenen molts as-

pectes en comú, tot i que provenen de tradicions diferents (Santisteban, 2019). Els PSR apareixen en el context anglosaxó, a partir de les teories de Dewey (1989), desenvolupades des dels *Critical Social Studies* (Evans i Saxe, 1996). En paral·lel, i en el mateix context, apareixen els temes controvertits, relacionats amb l'educació democràtica, el debat o la confrontació d'idees (Hess, 2009; Ho *et alii*, 2017). Per la seva banda, les QSV són un concepte més recent i provenen del context francòfon (Legardez, 2004; Pagès i Santisteban, 2010), també basades en la teoria crítica.

Per a Oller (2011), les QSV són una nova manera de plantejar l'ensenyament i l'aprenentatge, perquè els alumnes trobin coherència en els coneixements que aprenen i els puguin relacionar amb qüestions problemàtiques i controvertides conegudes, que els afecten d'una manera o altra. Les QSV les podem deduir de l'actualitat o de temes latents històrics o temàtiques espacials o socials properes o globals, però també es poden plantejar a partir de la problematització dels continguts del currículum.

En el que coincideixen molts autors és que el desenvolupament de la competència social i ciutadana només es pot produir a partir del treball amb problemes socials, és a dir, a partir de la valoració dels problemes, de les seves causes i conseqüències, de la identificació dels seus protagonistes, així com a partir de la recerca de solucions o alternatives als problemes. Solament amb el treball a partir de PSR o QSV es pot desenvolupar el pensament crític i les capacitats per a la participació democràtica (Parker, 2008; Santisteban, 2012).

2.3 Les representacions socials

Les representacions socials (Moscovici, 1993) condicionen el pensament social i són elements que pertanyen al sentit comú de les persones, per donar significat a tot allò que ens envolta o que coneixem. Les representacions socials estan formades per un coneixement espontani, ingenu i natural (Jodelet, 1986), que es forma a partir de les nostres “experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986, p. 473). Les representacions socials tenen un gran poder per influir en el pensament social i per mantenir-se en el temps.

Segons Dalongeville (2003), les representacions socials cal posar-les en contradicció per reconstruir el coneixement. Així el paper del professorat és fonamental per crear les condicions necessàries perquè l'alumnat qüestionï les seves idees. Per a Wagner i Hayes (2011, p. 73), “las ideas sociales surgen y cambian cada vez que las personas las discuten e intercambian pensamientos sobre ellas”.

2.4 Els relats i el llenguatge en la construcció del pensament social

El llenguatge és un aspecte fonamental en la interpretació del món; de fet, Freire ens proposa ensenyar a llegir el món i la paraula (Freire i Macedo, 2004). El pensament social es manifesta a través del llenguatge i els relats de l'alumnat, així com també a través del debat i l'intercanvi d'idees entre iguals. Per aquest motiu, a la nostra recerca, hem treballat amb els relats escrits i amb el debat oral dels grups focals.

Així doncs, és a través del llenguatge que els joves comuniquen i comparteixen el que han après, discuteixen i discrepen, expliquen el que pensen i manifesten les seves inquietuds, pors, dubtes i il·lusions, i també projecten els seus anhels. El llenguatge és, per tant, l'eina a través de la qual podem conèixer què pensen els joves, què opinen i com interpreten la realitat social. Per a Lakoff (2008, p. 19), “les idees són fonamentals i el llenguatge n'és el portador”. Per a Casas (2004, p. 5-6), “l'ús de la llengua en l'aprenentatge de les ciències socials és un factor determinant de l'aprenentatge significatiu i de la formació del pensament social crític i democràtic”.

En el procés de construcció de les narracions, l'alumnat ha de desenvolupar la seva capacitat argumentativa: “L'argumentació adquireix una rellevància especial per ensenyar l'alumnat a pensar per si mateix i a ser crític a partir del raonament i no limitar-se a repetir els continguts del llibre o les explicacions del professorat” (Canals, 2016, p. 75). Així que els relats escrits es converteixen en un excel·lent recurs per estructurar i desenvolupar el pensament social crític (Grau, 2014).

El llenguatge ajuda a estructurar els marcs conceptuals del pensament social (Lakoff, 2008), ja sigui quan es dirigeixen a la comprensió del passat o per a la construcció del futur. Els humans necessitem construir re-

lats de la nostra pròpia història, on incorporem els nostres problemes i les relacions socials que mantenim, els nostres valors, per comprendre i ordenar el món (Salmon, 2008).

3. Marc metodològic i resultats

Aquesta ha estat una recerca qualitativa, en la qual s'han emprat mètodes mixtos, per analitzar la pràctica d'ensenyament de les ciències socials a l'aula i incidir en la seva millora, en un procés que podem qualificar d'investigació-acció (Pagès, 1997b). El fet que la investigadora i la docent fossin la mateixa persona ens ha obligat a una autocrítica constant, així com a l'obtenció d'una gran quantitat d'informació a través de tres instruments: qüestionaris, relats de l'alumnat i focus grup. La triangulació d'aquests instruments ens permet assegurar la fiabilitat de les dades obtingudes i de les conclusions.

L'estudi es va dur a terme els cursos acadèmics 2012-13, 2013-14 i 2015-16, amb una mostra total de 147 alumnes de quart curs de l'ESO, d'un institut de costa caracteritzat per una important diversitat d'estudiants. S'ha analitzat un total de 666 relats individuals i 18 de grupals, a més de 147 enquestes finals i 20 focus grup (amb una participació de 119 dels 147 estudiants, amb més de 258 minuts de converses gravades i analitzades).

La recerca s'ha realitzat en un centre educatiu amb una població immigrant nombrosa i famílies amb dificultats econòmiques, que contrasten amb altres del mateix centre amb un nivell socioeconòmic i cultural alt. El fet que aquests estudiants siguin de procedències geogràfiques diferents i nivells socioeconòmics diversos, sens dubte, ha contribuït a enriquir els resultats de la investigació.

A continuació, es presenten els resultats obtinguts, a partir de tres perspectives essencials de la investigació: quins problemes socials preocupen més a l'alumnat, quines són les seves representacions socials sobre la crisi de 2008 i quin debat fan al voltant de les seves causes i conseqüències. Farem servir diverses variables en l'anàlisi: *anàlisi sociològica, procedència geogràfica, temporalitat, actualitat i afectació personal*.

3.1 Problemes socials rellevants: quins preocupen més?

En primer lloc, s'ha volgut investigar sobre quins eren els problemes socials rellevants que més interessaven o preocupaven l'alumnat, per saber si la crisi econòmica n'era un i també per conèixer si mostraven més interès per problemes de caire més personal o més global, i reflexionar sobre el perquè de la seva elecció. En els resultats per temes, els problemes es van dividir en dos blocs clarament diferenciats:

PROBLEMES D'AFECTACIÓ PERSONAL	PROBLEMES D'AFECTACIÓ GLOBAL
Crisi econòmica Atur Futur professional Violència de gènere Drogues	Guerra / conflictes armats Medi ambient Pobresa Injustícia social Crisi de valors

La *pobresa*, el *medi ambient* i el *seu futur professional* es troben entre les tres principals preocupacions, seguides de la *guerra / conflictes armats* i les *injustícies socials*. Els segueixen l'*atur* i la *crisi econòmica* i, a més distància, la resta de problemes mencionats. Si exceptuem la seva preocupació pel *futur* (de caire més personal), quatre de les cinc qüestions que despertaven el seu interès són d'afectació global. Concretament, el 71% dels estudiants es mostren més preocupats per aquests problemes, d'una dimensió més global, enfront d'un 29% de caire més personal.

De l'anàlisi qualitativa de les seves respostes, se'n desprèn una important consciència social i de compromís en relació amb les persones i l'entorn, més enllà de les problemàtiques d'interès particular. Resultat que ens ha sorprès, tenint en compte que es partia de la hipòtesi que es mostrarien més preocupats per temes d'interès personal i no global.

D'entre les variables que poden ajudar-nos a interpretar aquests primers resultats, destaca l'*anàlisi sociològica*, ja que ha estat determinant l'origen socioeconòmic i geogràfic de l'alumnat a l'hora d'explicar per què elegeixen uns problemes o uns altres. L'alumnat més vulnerable en termes econòmics es mostra més interessat i preocupat per qüestions de

caire personal. Els interessen temes com la *crisi* o el *futur professional*, mentre que estudiants provinents de famílies més afavorides econòmicament mostren més interès per l'altra tipologia de problemàtiques. També ha estat important la variable *temporalitat*, lligada a la influència dels mitjans de comunicació i a l'*actualitat*, per explicar la seva preocupació per determinats problemes. Es veu clarament en l'elecció de la *guerra / conflictes armats*, problemàtica elegida en primer lloc per gairebé la meitat dels estudiants del curs 2015-16. Recordem que van ser anys, des de finals de 2014, en què diversos atemptats terroristes van commocionar la població: Brusselles, setembre de 2014; París, *Charlie Hebdo*, gener de 2015, o Istanbul, gener de 2016. També és justament el 2015 quan esclata la crisi europea pel fenomen dels refugiats i refugiades, com a conseqüència de la Guerra Civil a Síria. Amb tot, aquesta mateixa variable no ens ajuda a explicar per què no es dispara la seva preocupació per l'*atur* el 2013, un any en què s'arriben a superar els 5 milions d'aturats a l'Estat espanyol (una xifra històrica, si tenim en compte que és la més alta dels darrers 25 anys). De fet, hi ha unes determinades problemàtiques, la preocupació per les quals es manté força constant en els grups de tots els cursos analitzats, al marge de l'actualitat econòmica, com és precisament l'interès per l'*atur* (potser per ser un fenomen gairebé endèmic al nostre país).

Es detecta la importància de la variable *procedència geogràfica*, a l'hora d'explicar per què els estudiants vinguts d'altres parts del món al nostre centre mostren més interès, empatia i grau d'indignació en relació amb la problemàtica *pobresa*. El percentatge d'alumnat interessat per aquesta qüestió és major en els nois i noies que venen de fora o es troben en una situació menys afavorida en termes econòmics.

En relació amb la variable *temporalitat*, cal destacar que s'ha observat que, a mesura que ens allunyem dels anys propers a l'esclat de la crisi, augmenta l'interès per temes com la *guerra* o el *medi ambient*, mentre que en anys més propers la preocupació se centra més en fenòmens com el *futur* o la *crisi*. Ambdues preocupacions es manifesten de manera més clara entre l'alumnat vulnerable (fet que posa en relleu la importància explicativa de la variable *anàlisi sociològica*).

3.2 Les representacions socials sobre la crisi

Si ens centrem ara en les representacions socials de l'alumnat sobre la crisi, cal destacar que, de l'anàlisi de les primeres activitats realitzades per l'alumnat, prèvies al desenvolupament de la unitat didàctica, conceben la crisi com una amenaça, independentment de l'any acadèmic i de les característiques socials dels joves. Parlaven de la crisi en termes de *problema, desesperació, angonya, atur...* Amb tot, a mesura que ens distanciem temporalment dels anys més propers al fenomen, aquesta visió se suavitza una mica, i s'incorporen visions més optimistes (*situació de canvi, circumstància, període d'incertesa...*). Podem veure, doncs, com la variable *temporalitat/actualitat* ens torna a ser útil per interpretar aquest resultat, ja que, en anys més propers a la crisi, la percepció d'amenaça és més elevada que en anys més allunyats.

Un 33% dels primers relats analitzats en relació amb el fenomen giraven temàticament entorn de les dures condicions que comporta viure una crisi econòmica (*pèrdua de treball, incertesa, desesperació, dependència de les ajudes externes...*), seguida de relats sobre desnonaments (16%) i històries de *desesperació* (*suïcidis, famílies destrossades, viure de la caritat*, amb un percentatge del 15% del total de relats). En relació amb el tema *desnonament*, veiem que un terç dels relats al voltant d'aquesta qüestió es troben al curs 4D de l'any 2015-16 (la mostra més alta), coincidint amb el període en què el poder judicial executà més desnonaments per impagament d'hipoteca a l'Estat espanyol (que va arribar a superar la xifra dels 29.200 desallotjaments, segons dades del Consell General del Poder Judicial), fins aleshores. La variable *actualitat* podria ajudar-nos a entendre aquest resultat, ja que era una qüestió viva en els mitjans de comunicació, i la notícia, segurament, i a la llum dels resultats, no va passar desapercebuda entre els joves.

En concret, del buidatge d'aquestes primeres activitats se'n desprèn, en termes globals, que un 41% de l'alumnat (del total de la mostra) concebia la crisi com una *amença* i només un 11% com una *oportunitat*; un 32%, com una *situació que impedia o dificultava el consum*, i un 12%, com una *situació transitòria*. Si analitzem els resultats any per any, insistim que el percentatge d'alumnat que concep la crisi com una amenaça és més gran en anys propers i menor a mesura que ens n'allunyem (influència de la variable

explicativa *temporalitat*). Es detecta, també, pel que fa a característiques socioeconòmiques de l'alumnat, que tant l'alumnat més adinerat com els més colpejats per la crisi la percebi en termes negatius.

En relació amb les conseqüències més greus de la crisi, la majoria dels primers relats giren, temàticament, entorn de les afectacions personals (expliquen històries relacionades amb l'atur, la *manca de diners i recursos*, l'*afectació psicològica que comporta la crisi*, *històries de pobresa, fam...*). Només un 3% de les aportacions fa referència a aspectes més socials de la crisi, com les *retallades en l'Estat del benestar*.

Un cop finalitzada la unitat didàctica (la qual es va dissenyar des de la perspectiva crítica), les xifres canvien força. En aquest sentit, volem remarcar que al llarg de la unitat es proposaven activitats en les quals es convidava l'alumnat a investigar, a formular-se preguntes, a analitzar la informació, a discutir-la, a elegir solucions creatives als problemes plantejats, a argumentar el perquè de les seves eleccions i opinions, a reforçar els seus arguments amb fonaments teòrics de les ciències de referència i a partir de la discussió entre iguals, a contrastar i enriquir els seus pensaments amb pensaments dels seus companys (aprenentatge dialògic). Se'ls donava l'oportunitat de ser autònoms en el plantejament i la investigació, de discutir (en el marc de l'aprenentatge cooperatiu) i de ser creatius en el disseny de solucions. Es va fer un esforç, fins i tot econòmic, per invitar presencialment diferents ponents molt mediàtics al nostre país, com Arcadi Oliveres i Joan Antoni Melé, les conferències dels quals i el treball que se'n va desenvolupar van tenir un important impacte entre l'alumnat (tal com es pot llegir en algunes de les aportacions que es recullen tant en els relats com en les converses enregistrades). També s'introduïren a l'aula les teories alternatives i crítiques amb el sistema capitalista a través d'autors com Felber, Latouche o Pigem, així com la *teoria del Decreixement*, de Turiel. Pensem que aquest disseny i enfocament (que hem denominat *innovació a l'aula*) pot explicar l'evolució de les representacions socials de l'alumnat, a la llum dels resultats que s'exposaran a continuació.

Els resultats obtinguts de les activitats al final de la unitat, en contrast amb els resultats obtinguts en els qüestionaris i activitats inicials, mostren que la percepció de l'alumnat en relació amb el fet que la crisi és una *ame-*

naça es redueix del 41% al 16% i augmenta lleugerament la percepció que és una *oportunitat*, que passa de l'11% al 19%. Però l'opció majoritària elegida per l'alumnat (en un percentatge del 65%) és que la crisi és ambdues coses: *amenança* i *oportunitat*. És a dir, no és que els estudiants en realitat deixin de percebre la crisi com una *amenança*, sinó que incorporen totes dues visions, una vegada assumits uns determinats aprenentatges adquirits al llarg de la unitat, i per això la variable *innovació a l'aula* ens és útil per interpretar aquesta evolució.

En relació amb els arguments entorn de la defensa que la crisi sigui una *amenança* o una *oportunitat*, o les dues, cal destacar que són molt més rics al final de la unitat didàctica que en les activitats inicials. Fins i tot, s'ha detectat que, si bé a l'inici estaven molt centrats en l'individu, en finalitzar la seqüència s'incorporen arguments en un sentit més global i social, des d'una perspectiva més ciutadana i menys individualista. Els defensors o partidaris que la crisi és una *amenança* expliquen ara que ho és perquè *aguditza les desigualtats socials o és una amenaça per l'Estat del benestar*. Incorporen, doncs, una visió més social del fenomen que no tenien al principi. També canvia la percepció en relació amb el fet d'emigrar, que passa a ser concebuda com una oportunitat i no una amenaça (si bé es dona només en aquells grups on hi ha estudiants que ja han viscut un procés migratori i no es dona en estudiants que han nascut i viscut sempre al municipi de referència).

També en relació amb l'estudi de com evoluciona la percepció al voltant de les conseqüències més greus de la crisi, abans i després de treballar la unitat didàctica, veiem que també es dona una visió més global al final de la seqüència, més enllà de les aportacions individualistes (més pròpies de les activitats inicials). L'alumnat posa en relleu conseqüències com la *recessió econòmica*, la *deslocalització industrial*, la *agudització de les desigualtats socials*, aspectes que havien estat treballats a l'aula i en les diferents activitats dissenyades.

3.3 Quin debat fan sobre la crisi?

De l'anàlisi dels diferents *focus grup*, se'n desprenen uns resultats que, d'una banda, enriqueixen les dades extrems dels relats i, de l'altra, refor-

cen alguna variable explicativa, a més d'aparèixer noves aportacions. La percepció que la crisi és una amenaça i que la responsabilitat es deu a la mala gestió dels bancs i dels governs (per damunt de la responsabilitat individual) es dona més en alumnes vulnerables econòmicament i en estudiants d'anys més propers a la crisi (fet que constata el pes de les variables explicatives *anàlisi sociològica i temporalitat*). També es dona en estudiants més benestants que l'han viscuda en primera persona (es constata el pes de la variable *afectació personal*). L'alumnat més benestant que no ha viscut la crisi d'una manera traumàtica o se situa temporalment en anys més allunyats del fenomen la concep com una *oportunitat per aprendre dels errors, per ser més solidaris i generosos, per saber gestionar millor els recursos, per moderar el consum, per inventar altres formes d'organització social i econòmica (per millorar el sistema), per canviar els hàbits de consum (de forma més respectuosa amb l'entorn i amb les persones)*... Mostra, doncs, que ha assumit alguns dels continguts estudiats al llarg de les sessions (influència de la variable *innovació a l'aula*).

Pren força la variable interpretativa *procedència geogràfica* en relació amb la percepció que tenen alguns estudiants que pensen que *no s'aprèn de les crisis*. Mentre que la gran majoria d'estudiants creu que sí que s'aprèn de les crisis (*la importància de l'estalvi, per no cometre els mateixos errors, la necessitat de moderar el consum, de ser crítics amb el sistema, d'actuar de manera austera i respectuosa amb les persones i el medi ambient*), una minoria que ja ha viscut una crisi (i, com a conseqüència, un procés migratori) afirma que es cometen els mateixos errors. En un altre ordre d'arguments, també hi ha una minoria d'estudiants que coincideixen a afirmar que els individus no aprenem de les crisis i cometem els mateixos errors perquè el desig de consumir està per damunt dels coneixements adquirits i de la raó. Així doncs, es van repetint les crisis de manera cíclica perquè no aprenem de la història.

En relació amb la visió que tenen sobre el futur, en general és bastant optimista, sobretot en anys més allunyats de la crisi. La gran diferència la trobem a l'hora d'aportar solucions: només l'alumnat que ja ha viscut un procés migratori veu, en el fet d'emigrar, una solució individual al problema. Marxar a altres països amb més recursos o més possibilitats (com Alemanya, segons les aportacions recollides), o retornar als seus països

d'origen és una opció molt estesa entre ells, que no es dona en l'alumnat nascut al municipi de referència. Aquests es mostren molt reticents a marxar. Confien que la situació millorarà, pensen a formar-se i a actuar de manera austera i prudent, a l'espera que arribin temps millors. Només pensen a abandonar el país en cas d'extrema necessitat i sempre pensant a tornar-hi. Cal posar en relleu una excepció: si bé tots els estudiants estrangers (provinents de l'Uruguai, el Marroc, l'Argentina, Colòmbia...) coincideixen que marxar és una alternativa viable, els joves provinents de països comunistes o excomunistes com Cuba i Moldàvia es mostren reticents a emigrar de l'Estat espanyol.

D'altra banda, la totalitat dels estudiants coincideix a valorar la família i el suport de les ONG en situacions de crisi, més enllà de les ajudes del govern. Es mostren molt crítics amb l'actuació del govern i la classe política en general, independentment dels anys acadèmics i de les característiques socioeconòmiques dels participants.

Una altra coincidència entre tots els participants de la mostra és el fet de valorar la formació més ara que abans de la crisi. Consideren que és important formar-se per *afrontar la vida, encarar el futur, pensar en solucions creatives als problemes que els vagi plantejant la vida*, més enllà del fet de ser un requisit imprescindible per trobar feina.

Al llarg de les converses, també es fan aportacions interessants en relació amb la necessitat de canviar el sistema o contribuir a millorar-lo. Es mostren crítics amb el capitalisme i les seves conseqüències i defensen un sistema més igualitari i més respectuós amb l'entorn i les persones. Tots coincideixen en la necessitat de modificar els hàbits de consum (*consumir productes del país, moderar el consum, adquirir productes de comerç just*) i en la necessitat que l'Estat retalli en "despeses innecessàries" (com, segons diuen: *l'exèrcit, la monarquia, el sou dels polítics, vehicles oficials*) i no en allò *necessari* com pot ser *la sanitat o l'educació*.

En relació amb la idea de si poden ser feliços consumint menys, tots coincideixen que sí, malgrat que estudiants de famílies més benestants reconeixen que no els és fàcil adaptar-se a la situació de viure amb menys recursos.



Figura 1. Participants en la recerca, realitzant les activitats de la unitat didàctica

4. Conclusions

Els joves protagonistes d'aquesta recerca no són aliens a la realitat ni a allò que passa al món, i tampoc els són indiferents problemàtiques com la *pobresa*, les *guerres* o la situació *d'emergència climàtica* a la qual s'ha arribat.

El coneixement sobre les vies alternatives a la crisi i al model econòmic capitalista, des d'una perspectiva més humana, solidària i respectuosa amb les persones i el planeta, a partir del plantejament d'activitats no tradicionals durant la unitat i organitzades des del paradigma crític, contribueix a modificar les representacions socials inicials de l'alumnat en relació amb la crisi. S'hi fa palès l'impacte de la *innovació a l'aula*.

El fet de contrastar tots els resultats des de l'òptica de diferents variables explicatives ha facilitat la interpretació de les dades i ha constatat que els factors socials, econòmics, culturals, de procedència geogràfica, així com l'educació i la influència dels mitjans de comunicació, són elements determinants en la conformació del pensament social. Han tingut més incidència, en l'estudi que ens ocupa, l'origen social de l'alumnat (variable *anàlisi sociològica*), l'origen cultural (*procedència geogràfica*) i els estudis o l'impacte dels coneixements apresos al llarg de la unitat didàctica (*innovació a l'aula*).

Es constata també que donar la paraula a l'alumna i la llibertat perquè opinin i facin els seus relats contribueix a la formació del pensament crític. Podem observar, a través de les seves narracions i en els debats que van sorgir, com va aflorar, precisament, la visió que l'alumnat té sobre alguns aspectes i visions del món. Alhora, l'hem ajudat, a partir d'aquests instruments, a ordenar i enriquir les pròpies idees en un discurs ben estructurat, que contribueix a la formació del seu pensament social crític. L'alumnat ha pogut expressar lliurement les seves idees, pensaments, inquietuds, pors... Hem pogut esbrinar que es mostren crítics amb l'actual sistema capitalista i molt crítics amb els polítics. Manifesten la seva decepció vers la classe política i defensen la necessitat d'un canvi urgent per millorar el sistema. N'hi ha que han manifestat el seu desencís a l'hora d'anar a votar per la "mediocritat" de la classe política (els titllen d'*estúpids, lladres, ineptes*, sense excepcions).

Són conscients, també, i així ho fan palès, que el canvi ha de començar per un mateix (*actuant amb prudència, formant-se, canviant els hàbits de consum, actuant de manera solidària amb les persones i de manera responsable amb el medi ambient*). Mostren així força sentit comú i predisposició a actuar amb responsabilitat, per sobre dels estereotips que s'atorguen a la joventut.

El fet d'haver de construir relats a partir de diverses activitats que els apropaven a la seva realitat, com l'entrevista a persones properes i estimades (pares, avis), els ha ajudat a desenvolupar capacitats d'empatia i els ha apropiat el passat al present, per entendre crisis que han tingut lloc en altres èpoques (com el crac del 29, la Guerra Civil espanyola o la crisi del petroli...). L'estudi de temes que podrien semblar llunyans i no del seu interès han cobrat importància i hi han aparegut més d'una vegada l'emoció i la motivació.

De la crisi actual, diuen que n'han après moltes coses: *a ser solidaris, la importància de l'estalvi, a no malbaratar, a no sobreendeutar-se, a no confiar ni en el banc ni en el sistema, la importància de la formació, a actuar amb prudència...* Asseguren que no cometran els mateixos errors que els seus pares, que sabran com actuar arribat el moment d'haver d'afrontar una altra crisi. Però, com s'ha apuntat anteriorment, hi ha una minoria d'estudiants que diuen que no han après de les crisis. Són estudiants que tenen les caracte-

rístiques següents: d'una banda, joves que ja han viscut una crisi i saben que en la propera s'actuarà de la mateixa manera (malbaratant en època de bonança, sense pensar que una altra crisi arribarà, tard o d'hora). Es tracta, doncs, d'estudiants nouvinguts que ja han viscut un procés migratori fugint d'una crisi econòmica a la recerca d'un país on trobar millors oportunitats. I, de l'altra, un altre grup d'estudiants coincideix a afirmar que no s'aprèn de les crisis perquè el desig de consumir és molt gran i manifesten la percepció que no es pot ser feliç sense consumir.

Pensem que el treball amb un problema social rellevant com la crisi econòmica és imprescindible per desenvolupar competències de pensament i acció social, i dona protagonisme a l'alumnat. La crisi ha estat el pretext, el tret de sortida, per treballar continguts importants de les ciències socials, que els han permès entendre el present des de les seves arrels més contemporànies. És a dir, l'origen més proper de l'actual model econòmic, social i polític sota el qual ens organitzem avui en dia, encara, les societats europees i valorar-ne pros i contres. Han treballat les característiques del sistema, les diferents crisis cícliques del segle xx, els problemes que actualment genera el sistema, entre d'altres.

Analitzar la crisi des del present, el passat i incloent la perspectiva de futur ha permès, alhora, treballar amb l'alumnat aspectes com el futur del sistema capitalista; l'anàlisi de vies d'organització econòmica i social alternatives a l'actual model, que posen l'accent en la necessitat de situar l'ésser humà al centre i no els interessos econòmics; la necessitat d'enfortir el model democràtic, davant d'una classe política que ha estat posada en qüestió per l'alumnat, i la necessitat imperiosa de modificar els hàbits de consum per llimar desigualtats socials i frenar la degradació de l'entorn, entre altres qüestions.

La metodologia emprada, no només partir d'un problema social rellevant, sinó l'organització de la unitat en grups cooperatius, el disseny dels materials (més enllà del llibre de text), el contacte directe amb alguns autors, el disseny de les activitats, els reptes i propostes plantejats, han estat molt ben valorats per l'alumnat, que en tot moment ha assumit el protagonisme en primera persona, al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Però, més enllà del grau de satisfacció, caldria posar en relleu el més

important: al final de la unitat, l'alumnat ha pres consciència de la necessitat d'actuar, d'implicar-se, d'intervenir.

Els mètodes tradicionals conviden a memoritzar i repetir; apropar el coneixement als estudiants partint dels seus interessos motiva l'aprenentatge, ajuda a conformar un criteri, a fomentar el pensament crític, per acabar actuant. Al cap i a la fi, l'objectiu últim era precisament aquest: que l'alumnat adquirís coneixements (aprenentatges), prengués consciència de la situació perquè, en darrera instància, s'acabés implicant i actuant (participant en l'entorn, modificant els hàbits de consum, actuant de manera coherent).

Dels mateixos estudiants van sorgir iniciatives reals que van tenir un impacte en el municipi i en el centre, com van ser la transformació del menjador escolar en un menjador social, en col·laboració amb l'Ajuntament de Calafell i la Fundació Santa Teresa del Vendrell, després que aquest espai al centre quedés lliure per la concessió de la jornada continuada per part del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. O l'organització a l'institut del primer gran mercat d'intercanvi de béns i serveis, que va tenir un gran impacte entre tota la comunitat educativa (docents, estudiants i altre personal). Penso que donar la paraula i traslladar el protagonisme a l'alumnat té com a resposta iniciatives magnífiques com les dues que s'acaben d'exposar.



Figura 2. La docent amb alguns dels alumnes participants en la recerca

En vista dels resultats, pensem que és important repensar el currículum de ciències socials a partir de la problematització del coneixement social, per contribuir a un aprenentatge competencial autèntic de l'alumnat i desenvolupar el seu pensament social crític. Els joves han de ser i sentir-se protagonistes de l'estudi de la societat, ja que són part de la ciutadania amb drets i deures.

Referències bibliogràfiques

- BENEJAM, P. (1997). "Las finalidades de la educación social". Dins P. BENEJAM i J. PAGÈS (eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 33-52). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.
- BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- BREY, A.; INNERARITY, D., i MAYOS, M. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Infonomia.
- CANALS, R. (2016). "L'argumentació en la construcció del pensament social crític". *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 73-89.
- CASAS, M. (2004). *Ensenyar a parlar i escriure Ciències Socials: La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves. Educació Secundària Obligatòria*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- DALONGEVILLE, A. (2003). "Noción y práctica de la situación-problema en historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DEBORD, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Castellote. [Original publicat el 1967]
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. [Original publicat el 1910]
- DHOND, H. (1994). "Critical thinking: research perspective for social studies teacher". *Canadian Social Studies*, 28 (4).
- ENNIS, R. H. (1985). "A logical basis for measuring critical thinking skills". *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- EVANS, R. W., i SAXE, D. W. (eds.). *Handbook on teaching social issue*. National Council for the Social Studies.

- FREIRE, P., i MACEDO, D. (2004). *Literacy: reading the word and the world*. Routledge.
- GRAU, F. (2014). “El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria”. Dins J. PAGÈS i A. SANTISTEBAN (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1). Servei de Publicacions de la UAB / AUPDCS.
- HESS, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- JODELET, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. Dins S. MOSCOVICI (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (p. 469-494). Paidós.
- LAKOFF, G. (2008). *No pensis en elefant! : llenguatge i debat polític*. Viena Edicions.
- LEGARDEZ, A. (2004). “Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives”. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- MOSCOVICI, S. (1993). *Psicología social*. Paidós.
- OLLER, M. (2011). “Ensenyar geografia a partir de situacions problema”. *Perspectiva Escolar*, 358, 14-23.
- PAGÈS, J. (1997a). “La formación del pensamiento social”. Dins P. BENEJAM i J. PAGÈS (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 151-164). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.
- (1997b). “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”. Dins P. BENEJAM i J. PAGÈS (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 209-226). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.
- PAGÈS BOUZAS, L., i PAGÈS BLANCH, J. (2018). “L'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament crític”. *Perspectiva Escolar*, 398, 21-27.
- PAGÈS, J., i SANTISTEBAN, A. (2010). “Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur”. Dins J. PAGÈS i A. SANTISTEBAN (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de les Publicacions de la UAB.

- PARKER, W. C. (2008). "Knowing and doing in democratic citizenship education". Dins L. S. LEVSTIK i C. A. TYSON (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 65-80). Routledge.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2011). "El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica". *Aula de Innovación Educativa*, 200, 55-59.
- PIPKIN, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. La Crujía.
- ROSS, W. (2013). "Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education". Dins J. J. DÍAZ, A. SANTISTEBAN i A. CASCAJERO (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (p. 19-43). AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- SALMON, C. (2008). *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.
- SANTISTEBAN, A. (2012). "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica". Dins N. ALBA, F. GARCÍA i A. SANTISTEBAN (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (p. 277-286). Díada.
- SANTISTEBAN, A. (2017). "Educació política i mitjans de comunicació". *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <<https://www.rosasensat.org/revista/len-senyament-de-la-politica/>>.
- (2019). "La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación". *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>>.
- WAGNER, W., i HAYES, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Anthropos.