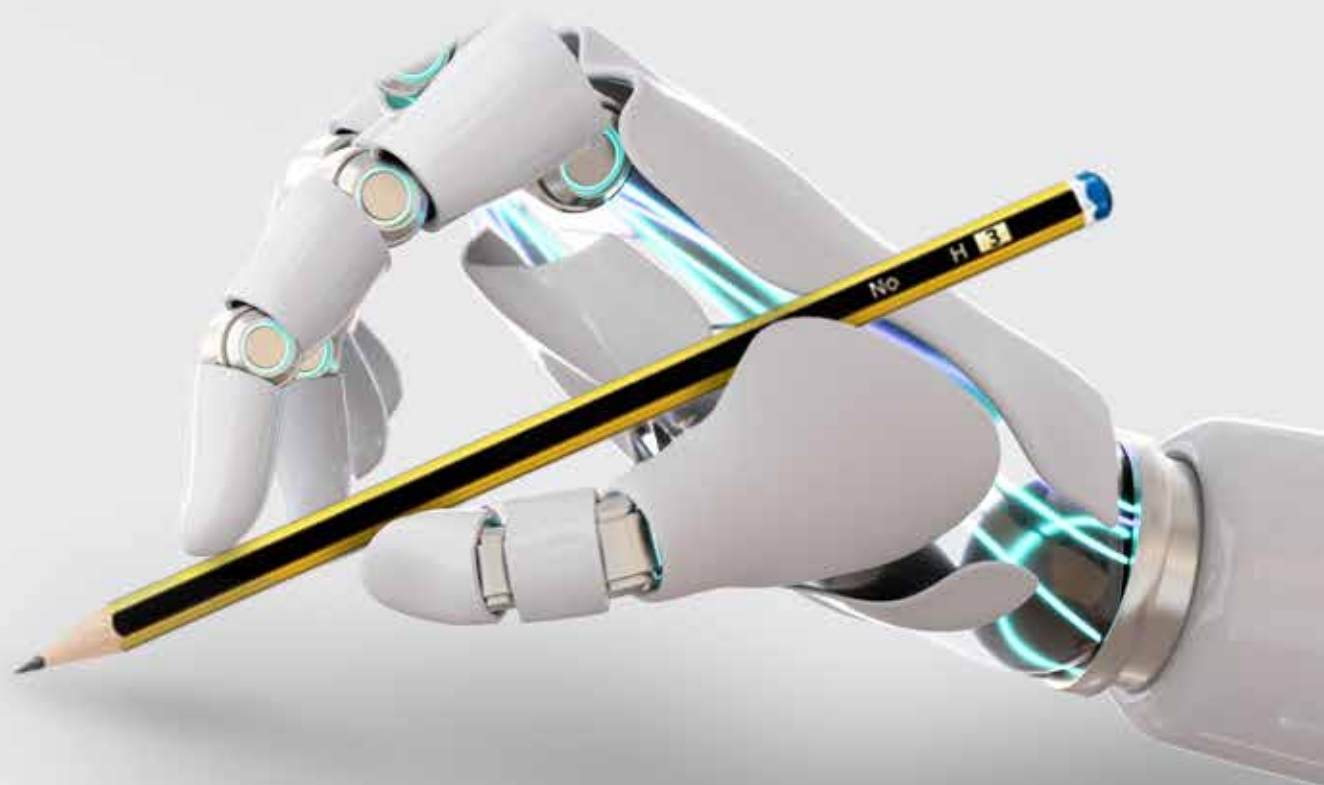


Número 48, abril 2024

Docència

Anàlisi, reflexió i debat sobre educació



Monogràfic

Digitalització i salut mental

Número 48
Abril de 2024
Any XLIV - segona època

IISN: 2938-382X Versió impresa
IISN: 2938-3838 Versió digital
Dipòsit Legal: L-274-1996
Barcelona (08013)
C/ València 524, escala A, entresol 4a
Telèfon 93 302 76 06
politicaeducativa@sindicat.net
<https://www.sindicat.net/p/docencies/>

CONSELL DE REDACCIÓ:

Rosa Aguilà
Carme Alegre
Jaume Añé
Lídia Blanch
Rosa Cañadell
Susanna Chertó
Xavier Diez
Marc Martínez
Andreu Mumbrú
Agustí Pérez
Glòria Polls
Ramon Roy
Marina Ruiz
Iolanda Segura
Mireia Valentí

COL·LABORACIONS:

Damià Bardera
Pau Bori
Rosa Cañadell
Xavier Diez
Carla Estivill
Oriol Francesch
Mauro Jarquín
Àlex Palau
Eva Porta
Dolors Reig
Daniel Turon
Seminari Ítaca

COORDINACIÓ EDITORIAL

Xavier Diez

DISSENY I MAQUETACIÓ

Josep Lluís Alzamora

CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA

Alba Ferran



www.facebook.com/groups/ustecstes/



@USTECSTES

En els darrers anys, molt especialment després de la pandèmia, els mitjans de comunicació i els debats públics han fet la impressió que estem assistint a una crisi general de la salut mental de la societat, particularment d'infants i adolescents. A banda d'alguns casos que han transcendit a l'opinió pública i de certa "moda" als centres educatius de la psicologia positiva, l'educació emocional, la sensació general és que la situació és greu.

Tot i que hi ha més sensacionalisme que dades concretes, la realitat és que mai se n'havia parlat tant del tema com en aquests moments. Des de la *Docència* ens proposem reflexionar en profunditat sobre la qüestió, tot mirant de valorar la situació en la més justa mesura, així com indagar en les causes que condicionen aquesta situació.

Precisament un dels factors als quals s'apunta ha estat la digitalització i les xarxes socials. Més de dues dècades després d'una profunda informatització del sistema educatiu, és hora de fer un balanç sobre els resultats i l'impacte. De la mateixa manera, és necessari analitzar els grans canvis tecnològics dels darrers anys a fons.

- 2** Editorial:
Pantalles i salut emocional de la comunitat educativa: un debat que exigeix profunditat
- 4** **La gran renúncia docent: una amenaça global contra l'educació i la democràcia**
Per Xavier Diez
- 10** **Tecnocràcia: malestar i pèrdua de sentit**
Per Damià Bardera
- 13** **Onze episodis i una cloenda sobre educació, digitalització i capitalisme**
Per Pau Bori
- 17** **Els reptes de la funció assessora en un context educatiu cada cop més complex**
Entrevista a Dani Turon
- 24** **Educació emocional o espectacle**
Per Seminari Ítaca d'Educació Crítica
- 29** **Què hi ha al darrere de l'educació emocional?**
Per Rosa Cañadell
- 33** **Ser o servir**
Per Oriol Francesch Llongueras
- 36** **Sabies això de les pantalles?**
Per Àlex Palau
- 39** **Pantalles, educació i trastorns de son**
Per Carla Estivill
- 43** **Tècniques de ciberassetjament: *grooming*, *sexting*, *network moobing* i altres tècniques contemporànies d'assetjament digital**
Per Eva Porta Sánchez
- 49** **Google for Education com a *driver* de la digitalització educativa: nous reptes per al professorat**
Per Mauro Jarquín Ramírez
- 57** **DEP les TIC, TAC, TEP: El preu de la influència o de com han madurat i degenerat les bondats de les tecnologies en educació**
Per Dolors Reig Hernández
- 63** **La digitalització no és bona *per se*, sinó que l'essencial és com i per a què es fa servir**
Conversa amb Geo Saura

Pantalles i salut emocional de la comunitat educativa: un debat que exigeix profunditat



El 2023 sembla haver estat un punt d'inflexió en la consideració sobre la digitalització educativa i els efectes de les pantalles sobre l'alumnat. S'ha passat, d'una manera potser massa sobtada, del *tecnooptimisme* de les darreres dècades al *tecno pessimisme* dels darrers mesos. I està resultant un debat, potser massa emocional, on de cop i volta emergeixen, tot manllevant l'expressió d'Umberto Eco, els apocalíptics i els integrats: els detractors mil·lenaristes i els entusiastes acrítics de la tecnologia. Tanmateix, en aquest binomi de pantalles i salut emocional hi ha més cromatisme que el blanc i negre on s'ubica bona part de la comunitat educativa.

USTEC·STEs (IAC), com a sindicat majoritari i representatiu de l'educació pública, també hem experimentat aquest debat, en termes de matisos, informació, documentació i pluralitat, com s'ha fet a cada centre i família, i com sembla que l'administració hauria de fer també. Una bona mostra d'això és el monogràfic de la revista *Docència* que teniu a les mans. Un debat que reflecteix la diversitat i arriba a conclusions que defugen el dualisme i cerquen l'evidència, i en el qual convidem la comunitat educativa a aprofundir.

De totes les conclusions, la primera i la més evident és que la irrupció tecnològica és un fet que transcendeix les aules i les llars, que és arreu, en el si d'una societat que es transforma ininterrompudament. Ara bé, entenem que la clau rau en el fet que la tecnologia ha d'estar al servei de l'educació, mentre que les polítiques públiques dels darrers anys han impulsat que l'escola ha d'estar al servei de la tecnologia. Les evidències, a partir de les diverses avaluacions, mostren un deteriorament de resultats educatius i, el que resulta més preocupant, de les habilitats (cognitives, socials, de coneixements...) de l'alumnat. Aquest no és un fet aïllat de Catalu-

nya, sinó que ocorre a tot occident. És evident que la culpa no es pot atribuir exclusivament a les pantalles —ni tampoc a la pandèmia, com pretén fer creure el Departament—, sinó que depèn de tot un conjunt de factors derivats de la destrallada de les retallades de fa més d'una dècada. Així mateix, també té una important part de culpa el caos pedagògic desfermat per una línia de polítiques educatives que s'han mostrat equivocades i que en un bon grapat de països europeus s'han començat a restringir. Per descomptat, també hi ha altres factors socials, econòmics i culturals que són responsables del que succeeix a l'aula.

La segona constatació és que ha estat un error desregular l'ús de les pantalles. El Departament ha deixat en mans de cada centre decisions transcendents sobre l'ús d'ordinadors, estris, llibres digitals i metodologies. És com si cada ajuntament pogués decidir el propi codi de circulació. El resultat: el caos. Un caos que té com a conseqüència una dinàmica de competitivitat entre els diversos centres, en una mena de cursa tecnològica per veure quin és més innovador (i quin és el centre amb major capacitat d'atreure les famílies amb major capital social i cultural). Com a resultat, tenim un sistema educatiu cada vegada més polaritzat i desigual. Quan s'exigeix als centres i als equips directius "lideratge", és obvi que des de Via Augusta fa temps que s'hi va renunciar.

La tercera conclusió és que, com ha passat amb cada novetat, la tecnologia, que pot ser un suport positiu, ha mostrat els seus límits. Res no pot reemplaçar, malgrat el somni humit d'empreses i responsables polítics, un docent ben preparat, motivat, respectat, amb autonomia a l'aula, amb bones condicions laborals —per tant, una feina desitjable amb capacitat d'atreure bons professionals—, centrat en la tasca educativa —i no pas segrestat per la burocràcia o demandes kafkianes—, ben pagat i amb la consideració que mereix el seu paper.

La quarta idea és la irresponsabilitat de les administracions educatives. Portem dècades de deteriorament d'escoles i instituts. Dècades en què bona part de les iniciatives tecnològiques no tenen motivacions pedagògiques, sinó que responen als llameners programes de finançament extern (especialment, en els darrers anys, els fons Next Generation) que empeny a gastar diners en gadgets de dubtosa utilitat —i que sovint acaben a les golfes— abans que apostar per temes essencials com l'educació in-

clusiva. A més, hi ha polítiques de moral dubtosa, ja que iniciatives com fer que l'alumnat tingui un ordinador propi poden estar motivades per satisfer compromisos amb les grans empreses tecnològiques o amb el tràfic de dades que la comunitat educativa pugui subministrar. A tall d'exemple, el pas del llibre físic al llibre digital implica llicències cares, d'un sol ús, que impossibiliten l'intercanvi i el reciclatge dels antics llibres de text. Aquí guanyen i perden els de sempre.

El cinquè argument és que una escola hiperconnectada, com ja es va veure i vam denunciar durant la pandèmia, implica un deteriorament de les condicions laborals del professorat, amb la multiplicació de les funcions, l'increment de la càrrega laboral, la desregulació dels horaris i la sensació de pèrdua de temps. La tecnologia prometia fer les coses més fàcils, en canvi, el o la docent d'avui acaba exercint la professió de manera més complicada i amb certa sensació d'esterilitat.

La sisena constatació és que es registra un deteriorament de la salut emocional de la comunitat educativa. Tant docents com famílies van més estressats (i és innegable que pantalles i, sobretot, mòbils hi tenen alguna responsabilitat), i l'alumnat mostra un creixent malestar emocional. És fàcil atribuir-ho als mòbils, a les xarxes socials i a altres canvis. Tanmateix, hi ha quelcom aquí que no rutlla. Algunes de les col·laboracions tracten d'indagar sobre aquesta qüestió que avui representa una preocupació social i educativa de primer ordre.

Finalment, cal tractar allò que el malestar explica i que sovint les pantalles oculten. Com ha succeït en altres èpoques de la història, les tecnologies poden arribar a ser el boc emissari ideal. Atribuir tots els mals als gadgets, algoritmes i línies de programació és la millor manera d'evitar debatre sobre allò que de debò ha estat passant des de l'inici del segle. El malestar, innegable, no s'explica sense entendre que ha estat una època fosca d'empobriment generalitzat, de precarització social, de desclassament, de manca d'expectatives, d'il·lusions perdudes, en termes de Balzac. Certament, les pantalles, especialment a partir de l'eclosió dels telèfons intel·ligents, poden tenir un efecte sedant, una mena de soma capaç de narcotitzar la societat, individualitzar-la i atomitzar-la per evitar una organització des de la base que permeti qüestionar un sistema incapaç de fornir de benestar i esperança a tots i cadascun dels infants i adolescents.

La gran renúncia docent: una amenaça global contra l'educació i la democràcia

Per Xavier Diez

Historiador i escriptor, membre de la secretaria política d'USTEC·STEs i del Consell Escolar de Catalunya i cofundador del Seminari Ítaca



Anthony Klotz, professor de negocis de la Universitat de Texas, va predir, cap al maig de 2021, la sortida del món laboral de milions de treballadors als Estats Units. La va anomenar com *The Great Resignation*, i les dades li han donat la raó. Es tracta d'un problema global i que afecta la majoria d'activitats professionals. Tanmateix, la docència és una de les que està generant una situació més dramàtica, que posa en qüestió la viabilitat dels sistemes educatius i, per tant, tots aquells elements que serveixen de cohesió social a unes societats cada vegada més segregades i desiguals.

Així, la National Education Association va publicar un informe el 31 de gener de 2022, "Stress and Burnout Pose Threat of Education Shortages", amb unes conclusions demolidores. Segons la recerca, i parlant exclusivament dels Estats Units, un 55% dels docents està disposat a abandonar la professió. Especialment durant la pandèmia, el 90% reconeixia sentir-se cremat (síndrome *burnout*) i el 67%, molt cremat. Els motius són diversos; no obstant això, els que més queixes implicaven era l'increment i inutilitat de la burocràcia (80%), els baixos salaris (78%), el mal

comportament dels estudiants (76%), la manca de respecte per part de les famílies (76%) i la manca de temps per preparar correctament les classes (73%). Tot plegat, els docents nord-americans estan sotmesos a un estrès que empeny a cada vegada més a llençar la tovallola. En qualsevol cas, hi ha una sensació generalitzada que el sistema educatiu s'ha degradat acceleradament, especialment en els darrers anys. Això que sembla un problema professional o laboral ha esdevingut un problema social i estructural. Segons el portal Higher Ed-Jobs, les vacants de llocs de treball en aquest àmbit han crescut un 16,5%. I la cosa va creixent sense aturador.

De fet, malgrat que ja existien símptomes de la situació, la pandèmia va acabar exercint de detonant d'un fenomen que ja es veia venir. El sindicat USTEC·STEs vam publicar un informe, presentat el juny de 2021, "Teletreball docent 2020: una mala experiència" on precisament es posava en evidència que el confinament havia empès milers de docents del país a una autoexplotació laboral que va acabar tenint conseqüències a mitjà i llarg termini sobre la moral del professorat.



Tornem a uns Estats Units que sempre marquen certes tendències en el món econòmic i professional. Altres estudis com el Gradient Learning de 2023 ens assenyalen factors preocupants, com ara que només el 27% es veu treballant a l'escola en 5 anys, només el 9% es troba satisfet amb la feina o el 95% ha experimentat manques de respecte en algun moment de la trajectòria professional. En qualsevol cas, també hi ha qüestions que preocupen molt, com ara la creixent politització educativa i la idea que, actualment, les escoles nord-americanes són l'escenari de guerres culturals entre bàndols irreconciliables, entre «liberals» i conservadors, de disputes pel currículum, i de tensions racials o derivades d'orientacions sexuals. Sovint els consells escolars de centre, que a diferència dels catalans, solen tenir un caràcter d'assemblees de família, impliquen discussions pujades de to sobre què incloure i excloure a les biblioteques escolars, o què ensenyar o què no ensenyar. De fet, sovint els docents es troben en una situació de foc creuat entre faccions que reproduïxen la profunda divisió política i cultural que experimenten avui dia els Estats Units.

Altres de les queixes reiterades dels mestres i professors nord-americanes, certament, tenen a veure amb les demandes creixents de les direccions en un model de gestió empresarial i jeràrquic, també pressionats per una administració que acaba determinant què i com ensenyar.

Més enllà de les xifres generals, quan acostem la lupa, un altre dels fenòmens específics d'aquesta gran renúncia és que no és homogènia ni a tot ar-

reu igual. Entre els que marxen de la professió, hi ha una sobrerrepresentació dels docents procedents de minories racials. A tall d'exemple, a la ciutat de Filadèlfia (als Estats Units són els municipis els que tenen la majoria de les competències educatives, incloses les curriculars i la de contractació de professionals), els professors afroamericans han passat, en 20 anys, d'un 33% a un 23% (la població de color és majoritària a la ciutat, amb un 39,6%). Deserten més perquè normalment solen tenir els pitjors llocs de treball, les escoles més problemàtiques i, per tant, les que precisament necessitarien més recursos i major estabilitat. La rotació laboral ja era un fet habitual en les escoles de major complexitat. Ara bé, posteriorment, la llei de l'època Bush fill *No Child Left Behind* va accentuar aquest fenomen. Segons la llei, els centres amb pitjors resultats (que solen coincidir amb aquelles comunitats educatives on predominen les minories racials) corrien el risc de ser tancats i això va implicar una pressió insuportable per a mestres i professors, que no suportaven la burocràcia, les amenaces de tancament o els acomiadaments que implicava la normativa quan no milloraven els indicadors quantitatius. A més, la llei obligava a concentrar-se en els alumnes amb més dificultats, cosa que equivalia a dedicar menys temps als bons alumnes. Uns bons alumnes que acabaven marxant del sistema de les escoles públiques per escolaritzar-se a les *Charter Schools* (centres privats sostinguts amb fons públics). El resultat: les escoles amb més problemàtiques multipliquen els seus problemes. Els resultats educatius avui són més desiguals en una societat més desigual.



Perquè, efectivament, els problemes que avui es materialitzen en una gran renúncia, venien de molt abans. Ja el 2019, el portal de notícies *Insider* informava, d'acord amb un informe de la National Education Association, que el 40% dels professors amb menys de 5 anys d'experiència abandonaven la professió, molt especialment als estats del sud i les zones més empobrides. Unes àrees que registraven una alta taxa de rotació professional, on sovint els docents es queixaven de reunions excessives, pressió a les proves d'avaluació o canvis curriculars.

Ara bé, si hi ha una queixa constant que marca molt aquesta «gran renúncia» és la dels salaris baixos. Malgrat que cada autoritat local marca els seus convenis que poden variar molt, el 2016, el salari mitjà d'un professor als Estats Units era de 59.660\$ anuals, però inferior als 50.000\$ al sud, un salari baix per a una professió qualificada si tenim en compte que el salari mitjà al país, per a totes les professions, era de 46.928\$. Tanmateix, considerant que la majoria de professionals arrossegueu durant dècades préstecs universitaris que poden arribar a suposar entre 100.000 i 300.000\$ —que poden emportar-se fàcilment un terç dels ingressos— i que a ciutats com Nova York o San Francisco difícilment es pot trobar habitatge per menys de 3.000\$ mensuals, la cosa pot arribar a ser catastròfica. De fet, una de les constatacions és que hi ha un munt de professors que tenen una segona i tercera feina per arribar a finals de mes, amb l'impacte, pel que fa a la feina, que no resulta difícil d'imaginar, a banda de la gran frustració que suposa entre persones que van entrar en aquesta professió amb il·lusió i vocació.

El resultat? Segons l'Economic Policy Institute, es calcula un dèficit de 200.000 docents per al 2025. De fet, es registra una marxa de 288.000 cada any, sobre un total de 3,6 milions de professionals. Quines conseqüències té això? El mateix institut reconeix que en els darrers anys s'ha incrementat el nombre de docents que no tenen la titulació necessària per exercir en centres públics (al voltant d'un 9%) o no tenen les competències requerides en la matèria que imparteixen (un 31%). L'escassetat de professors no afecta de manera equitativa, sinó que es concentra en els entorns més desfavorits, allà on fan més falta, de manera que aquesta política de degradació de la professió docent acaba reforçant les desigualtats socials que van trinxant el país després de mig segle de polítiques neoliberals, i que ha anat creant un país profundament dividit.

Podríem continuar. Segons el Doctor Richard Ingersoll, de la Pennsylvania University, la rotació docent és una de les altres conseqüències d'aquest sistema pervers. Molts professors canvien d'escola —amb les conseqüències d'inestabilitat que comporta per als equips docents— per motius que van més enllà d'unes retribucions minvants a causa de les polítiques de retallades pressupostàries públiques, conseqüència també de la rebaixa d'impostos de les grans fortunes i de la guerra de demòcrates i republicans contra la despesa social. Les principals causes, i més en una professió de caràcter molt vocacional, són la creixent manca de llibertat a la feina, amb un intervencionisme cada vegada més gran de direccions i administració; les exigències d'adaptació a cadascun dels alumnes (i aquí tindrien molt de pes alguns elements d'escola inclusiva i de Disseny Universal d'Aprenentatge); una absència de veu en les decisions importants de l'escola —i una completa irrellevància professional en els diversos canvis polítics i normatius—, i, per contra, un control i fiscalització excessius sobre la feina. Ingersoll considera que a menor autonomia d'aula, més dimissions.

Tot això passava als Estats Units, on, malgrat que en les darreres dècades les coses s'han posat cada vegada més difícils per a les classes mitjanes i treballadores, continua havent-hi un important dinamisme laboral i resulta relativament fàcil canviar de feina —de fet, molts mestres acaben treballant en altres activitats, no necessàriament més ben pagades, encara que sí menys estressants—. A Europa, tot just comencem a percebre'n els efectes.

La Gran Renúncia a Europa

A França, ser mestre o professor d'institut, malgrat no estar massa ben pagat, havia estat considerada una professió de gran respectabilitat. L'educació pública francesa sempre havia estat considerada com un dels pilars damunt dels quals reposava la República, i els docents, una mena de sacerdots laics encarregats de la formació de la ciutadania. Tanmateix, també quatre dècades de model neoliberal i una certa fallida social i política, marcada per les dificultats d'integració de segones i terceres generacions de segments importants d'immigració, l'abandonament financer dels serveis públics i una certa crisi moral republicana han empès el sistema educatiu vers l'abisme. Com és constatable, escoles i instituts ja no funcionen com l'ascensor social que havien estat fins a la dècada de 1970-1980. La meritocràcia ha deixat de funcionar, i això ha acabat arrabassant bona part d'un sistema educatiu d'esperit molt jacobí i centralitzat, un punt inflexible, encara que força prestigiós durant bona part del segle XX. A tot això s'han de sumar polèmiques socials (com ara la prohibició del vel islàmic o altres símbols religiosos) i agressions creixents contra professors, com ara l'assassinat de Samuel Paty a mans de radicals islamistes per haver mostrat caricatures de Mahoma en una classe sobre llibertat d'expressió, entre certa indiferència política i una terrible sensació de solitud dels mestres francesos. Encara més, com denunciava l'escriptora i activista feminista Fadela Amara, determinats barris i guetos han escapat al control de la República, sovint controlats per grups islamistes o organitzacions de delinqüents, que precisament ataquen (i sovint destrueixen) edificis escolars per la condició de símbols de presència de la República, en una societat cada vegada més dividida.

De resultes d'això, la docència, en molt pocs anys, ha deixat de ser considerada com una sortida professional prestigiosa. El curs 2022-2023, per primera vegada a la història, als concursos d'oposició per accedir al professorat, hi va haver més places que aspirants. El 63% dels centres denunciaven la manca de professorat i el no cobriment de substitucions (i això que a França només posen substituït per baixes superiors a un mes). Aquest problema ja fa anys que és endèmic, i això implica, o bé hores extres no necessàriament remunerades per als que queden, o bé —i això pot resultar xocant al nostre país— que durant les absències dels professors de secundària, els estudiants vagin al pati o als espais comuns —no hi

ha guàrdies—. En qualsevol cas, està clar que l'antigament prestigiosa *École Nationale*, emblema de la República, simbolitza el deteriorament de les institucions públiques a una França en una dinàmica de depressió col·lectiva.

Un altre dels països afectats, ja fa temps, per una escassetat docent —i la fugida de professionals— és el Regne Unit, molt especialment Anglaterra i Gal·les. Ja veníem d'un sistema molt degradat on, d'acord amb reformes educatives com la impulsada per Tony Blair a la dècada de 1990 —efectivament, molt pitjor que les mesures de Margaret Thatcher—, es van multiplicar les exigències professionals, amb una pressió intensa damunt del professorat per a la millora de resultats —amb certa generalització del frau en les proves d'avaluació—. Això va suposar una sortida creixent del sistema dels mestres i professors més experimentats i amb majors possibilitats de reconvertir-se en altres professions, i sobretot la fugida en massa dels més joves. Richard Hatcher, membre de la National Union of Teachers i professor de la University of Central England – Birmingham ens explicava, en una conferència a Barcelona el 2017 convidat pel Seminari Ítaca, que l'esperança de vida professional d'un mestre jove no passava de cinc cursos. Simplement, la gent abandona la professió farta d'exigències irracionals, impotència i desgast emocional. Aquesta absència de professors era compensada per la contractació cada vegada més extensa d'estrangers,



molt especialment dels països procedents de la *Commonwealth*, malgrat que això implicava també una gran rotació i una completa manca d'estabilitat en el claustre. La realitat, en tot cas, és que els que queden estan cada vegada més emprenyats. La primavera de 2023, es van produir desenes de dies de vaga. I no mancava raó. Entre el 2010 i 2023 els salaris reals dels docents a Anglaterra havien caigut un 23%. En qualsevol cas, 40.000 professors van plegar el 2022-2023 (un total del 9% de la plantilla). Això també comporta un envelliment (actualment, el 38% de la professió té més de 50 anys). I, d'afegit, a l'inici del curs 2023-2024, 150 escoles i instituts no van poder obrir a causa del perill d'esfondrament en un parc d'edificis escolars amb greus deficiències arquitectòniques i de manteniment. L'envelliment de mestres i el deteriorament d'edificis acaben esdevenint una al·legoria de la decadència del sistema educatiu al Regne Unit.

Altres conflictes s'han registrat a diversos països, especialment a l'Europa oriental. A Romania es va fer una vaga de setmanes, i no és d'estranyar. Els salaris dels docents romanesos tenen unes remuneracions d'entre 550-850€ al mes amb un nivell de preus no massa diferent del català. En el cas d'Hongria, amb el partit governant Fidesz, que respon a aquesta mena de combinació de populisme, ultradreta, conservadorisme moral i neoliberalisme despietat, es va acabar aprovant, durant el 2023, la «Llei de la Venjança». Aquesta llei implicava la supressió de la condició de funcionari per als docents, la gestió privada impulsada per direccions professionals, la mobilitat forçada i l'empitjorament de les condicions de jubilacions (igual que va passar amb la dictadura de Xile el 1973). La normativa, impulsada unilateralment pel govern d'extrema dreta, es considera una venjança contra un professorat que majoritàriament es considera progressista i d'esquerres. És aviat per esbrinar què pot passar, encara que alguns analistes consideren que es pot produir una renúncia massiva de professionals. A Polònia, d'altra banda, es produeixen situacions similars, amb un xoc amb el govern extremista sobre qüestions delicades, especialment en un país catòlic i molt conservador, on sorgeixen polèmiques al voltant de l'educació, la diversitat sexual, l'avortament o els nous models familiars. A Polònia, a més, amb salaris de 830€ bruts per a mestres que comencen —inferiors al salari mitjà del país—, és habitual que molts professionals tinguin una segona, i fins i tot una tercera feina per arribar a final de mes.

Conclusions: una decadència anunciada

Qui això escriu constata que aquesta situació global és coneguda pels responsables educatius de Catalunya. La mateixa consellera, en una trobada formal amb el sindicat USTEC-STEs el juliol de 2023, va reconèixer que era una qüestió que li preocupava. De fet, els serveis administratius del Departament tenen cada vegada més dificultats per nomenar docents. I no es tracta tant dels professionals que, després de dècades, estan arribant a la fi de la carrera, com del fet que és obvi que, per a molts joves, l'educació ja no és una sortida professional prestigiosa, per això, especialment a secundària, molts ja no es plantegen exercir com a docents.

Evidentment, en aquesta situació, els mateixos que es lamenten en són clarament els responsables. Els factors que fan de la feina de mestre o professor una professió en decadència a escala global, ja fa massa temps que ho fan aquí. Des de ja fa almenys dues dècades —i el Pacte Nacional d'Educació de 2006 va ser un tret de sortida a l'aplicació de mesures neoliberals al sistema—, les estructures educatives s'han anat degradant acceleradament. A més, la precarietat laboral, fonamentada en l'expansió de professorat interí i substitut (que es va disparar fins a més del 40% cap al 2021 i ja veurem com acaba el procés d'estabilització), ha esdevingut un tret distintiu del nostre sistema. També podríem considerar les brutals retallades de 2010-2012 que encara no s'han revertit completament, malgrat una dècada de creixement econòmic, la major part de les quals afecten els més joves. És obvi que la qüestió salarial també representa un greuge essencial, amb pèrdues de poder adquisitiu, des d'inicis de segle, que oscil·len entre el 15 i el 23% en funció de la situació personal. La cosa és greu, perquè en l'actual escalada de preus d'elements bàsics com és l'habitatge, mestres a temps complet que cobren poc més de 1.500€ són objectivament pobres a ciutats com Barcelona, on el lloguer mitjà ultrapassa els 1.000€. I en poblacions amb pressió turística, com pot ser l'illa de Formentera, es planteja que els mestres dormin en albergs juvenils o càmpings.

Tanmateix, si bé des del punt de vista material la docència és un mal negoci, el que probablement més influeix en la pèrdua d'atractiu de la professió són altres elements derivats de les transformacions educatives que tant s'han promogut des de la conselleria. La tria a dit del professorat ha implicat una llei del silenci dels docents, que implica una pèrdua



total d'autonomia d'aula. Els docents ja no són els orgullosos professionals que aplicaven el sentit comú o les seves destreses a l'aula, sinó simples aplicadors d'instruccions de dalt, per absurdes que siguin. La caiguda dels nivells educatius té molt a veure amb algunes idees de bomber sorgides des de fundacions privades amb llargs tentacles a la conselleria, que són experimentades sense possibilitat de dissidència al claustre. A tot això se suma una càrrega burocràtica absurda, la impossibilitat de posar en pràctica una educació inclusiva per les ràtios o demandes contradictòries, les continuades humiliacions per part de l'administració (amb iniciatives com ara l'expansió del calendari escolar, prèvia campanya de desprestigi contra els docents), la jornada partida, la concepció del temps educatiu com a sistema d'estabulació dels estudiants, l'obsolescència dels edificis escolars, la indefensió davant les agressions o el menyspreu al coneixement de què disposen. I això sense tractar l'absència total dels docents en el disseny de normes i reformes educatives, fonamentada pel més absolut menyspreu per part de l'administració educativa i, més enllà, des de l'àmbit de la comunicació.

La deserció de professionals de l'educació, cada vegada més destacable, és un efecte lògic de les polítiques educatives dels darrers vint anys. Només la correcció de rumb podria fer millorar la situació a llarg termini. Tanmateix, després de conèixer de primera mà la mena de polítiques aplicades tant a escala local com global, em plantejo si en el fons, aquest no és una altra cosa que un efecte buscat.

A ningú no se li escapa que els sistemes educatius són dissenyats i gestionats d'acord amb l'adaptació del sistema social i econòmic. Ara per ara, en plena

quarta revolució industrial, que pot acabar amb milions de llocs de treball de mitjana i mitjana-alta qualificació, com assenyalen Nico Hirtt i Klaus Schwab, pot resultar temptador substituir bons professionals per persones amb menors coneixements acadèmics que transmetin els principals elements científics i culturals que permeten generar una ciutadania políticament preparada, crítica i exigent. De fet, les darreres polítiques educatives impulsades per reformes dissenyades des d'organismes econòmics com l'OCDE —que molts qualifiquen de «Superministèri d'Educació»—, impliquen la substitució de coneixements per competències bàsiques, d'humanitats per tecnologia, d'alta cultura per ocupabilitat. D'aquesta manera, podríem estar assistint a una mena de misèria educativa planificada. I això, en un moment en què les grans multinacionals tecnològiques han plantejat la substitució de l'escola convencional (i els mestres) per escoles digitals (i programes informàtics educatius), pot arribar a ser molt sospitosos. Si estem assistint a una societat cada vegada més desigual i segregada, és normal que el sistema educatiu s'adapti a aquesta galdosa realitat.

En qualsevol cas, un sistema educatiu que a la pràctica empeny bons professionals cap a fora, representa un suïcidi social, i encara més, una terrible amenaça a la democràcia. Al cap i a la fi, l'escola ha estat un invent contemporani que tenia com a una de les missions la creació d'una ciutadania lliure. Fer la vida impossible a aquells que haurien de facilitar-ho és un terrible error que pagarà tota la societat. Fer del sistema educatiu un entorn on els professionals puguin sentir-se còmodes, satisfets i reconeguts és una obligació política i de moral col·lectiva.

Tecnocràcia: malestar i pèrdua de sentit

Per Damià Bardera

Escriptor i professor de filosofia d'ensenyament secundari



Els darrers estudis en educació sobre l'estat anímic del professorat coincideixen a posar de manifest una realitat prou evident per a qui es dedica a la docència: el malestar del professorat en el seu dia a dia.

Per posar només un exemple: l'últim informe del Observatorio de la Escuela en Iberoamèrica, de la Fundació SM, efectuat a quatre països (Brasil, Xile, Espanya i Mèxic), aporta dades preocupants en relació amb la salut mental dels docents, sobretot a Espanya. En un dels apartats dedicat, precisament, al malestar docent, es remarca que un de cada tres docents ha patit o pateix falta d'il·lusió, i dos de cada cinc, esgotament, ansietat i depressió.

Aquestes dades no només són tristes, sinó preocupants, sobretot si tenim en compte que la docència és —o sol ser— una de les feines més vocacionals. Els motius d'aquest malestar docent són molts i ja venen de lluny, no n'hi ha dubte, però en aquest article miraré d'analitzar un factor actual, la tecnocràcia, que a parer meu és clau per entendre tant el fenomen del malestar docent com el perquè del seu increment els últims anys.

Per tal de comprendre, però, el paper que juga la tecnocràcia en la salut dels docents, abans ens caldrà fer esment a un parell de conceptes que provenen de l'àmbit de la psicologia: la indefensió apresada i la neurosi noògena.

A la dècada dels seixanta, el psicòleg Martin Seligman (1942) va fer servir per primera vegada el terme «indefensió apresada» arran dels seus experiments efectuats amb animals. Un concepte que té a veure amb la impotència o desesperança que desenvolupa una persona o animal en experimentar una situació injusta que està fora del seu control, de tal manera que no pot evitar o canviar els esdeveniments negatius, tot i els esforços esmerçats. Al cap d'un temps de patir tals injustícies, la persona o animal esdevé dòcil, i ja no fa res per canviar o revertir la situació injusta, es rendeix mentalment i físicament.

D'altra banda, el neuròleg, psiquiatre i psicoterapeuta Viktor Frankl (1905-1997), supervivent dels camps de concentració nazis i autor del best-seller *L'home a la recerca de sentit*, va desenvolupar tota una línia psicoterapèutica —ell mateix va anome-

nar-la logoteràpia—. Aquesta contemplava la possibilitat que una persona pogués desenvolupar una neurosi noògena, és a dir, una neurosi originada en l'àmbit espiritual, derivada d'una pèrdua de valors, d'una crisi existencial o d'un conflicte moral greu, amb efectes negatius tant en la dimensió psíquica com en la somàtica. Les neurosis noògenes, per tant, són l'expressió mòrbida d'una pèrdua de sentit o significat en la vida d'una persona.

Dit això, què tenen a veure les indefensions apreses i les neurosis noògenes amb la tecnocràcia? Si entenem per tecnocràcia —o directament per despotisme tecnocràtic— una manera de dirigir els centres educatius basada en la paperassa, els formularis, els controls de «qualitat», les bases de dades, les pantalles i les noves tecnologies, una manera de dirigir impersonal, asèptica i deshumanitzada, aleshores podem afirmar que el model tecnocràtic de dirigir un centre incrementa, d'una banda, la possibilitat d'experimentar indefensió apresada, i de l'altra, les probabilitats de viure una pèrdua significativa de sentit.

Actualment, sobretot des de la implementació de la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) l'any 2009, el model imperant en les direccions dels centres sol ser el model tecnocràtic, un model sorgit del curs de directors que organitza el mateix Departament d'Educació. La necessitat i sentit últim del curs és garantir que els futurs directors de centres públics aprenguin a gestionar una quantitat cada cop més ingent de paperassa. De retruc, i segurament per mimetisme, la gestió de personal en els centres educatius acaba sent fidel també a aquest model burocràtic, un model cada cop més digitalitzat.

L'excés de burocràcia no és pas un mal que hagi aparegut fa quatre dies, a començaments del segle XXI, ans al contrari: la mateixa noció de burocràcia és consubstancial a l'existència dels estats moderns, per això els tractes i gestions amb l'Administració solen ser lents i feixucs. Ara bé, aquest excés de burocràcia tenia poca o nul·la presència en el dia a dia de les escoles i instituts quinze anys enrere. Actualment, en canvi, n'és la norma. Per acabar-ho d'adobar, la digitalització de les aules, duta a terme amb un entusiasme d'allò més acrític —alarmantment acrític— lluny de solucionar el problema, encara l'ha agreujat.

Així, la introducció del model tecnocràtic-digital a les aules ha fet que el professorat no només experimenti una pèrdua de sentit en la seva feina, sinó



que se senti cada cop més desprotegit, més desvalgut. A qui t'has de queixar, quan la queixa s'ha de vehicular, sí o sí, a través d'una pantalla d'ordinador? Quin sentit té fer propostes de millora per al centre quan aquestes han d'encaixar en un formulari preestablert? Què en fem de la creativitat, l'originalitat i l'espontaneïtat del professorat quan les qualitats o virtuts s'hauran de justificar amb programacions i més programacions?

És habitual en el món d'avui dia, tristament habitual, posar-te en contacte per telèfon amb alguna empresa —o amb la mateixa Administració— i que t'atengui una màquina. Aleshores, un problema que parlant-ne amb una persona física es podria resoldre en un tres i no res, esdevé irresoluble, passes d'una màquina a una altra fins a l'extenuació final, fins que tires la tovallola.

Qui no ha experimentat mai aquest tipus de desesperació? Es tracta d'una desesperació que genera un sentiment estrany de desprotecció —qui es preocupa de tu, quan les persones que haurien de fer-ho no tenen rostre?— i, alhora, mina la possibilitat d'experimentar un sentit ple en allò que es fa i es diu.

En aquest aspecte, el punt d'intersecció paradigmàtic entre la indefensió apresada i la pèrdua de sentit el trobem perfectament reflectit als relats i novel·les de l'escriptor txec Franz Kafka (1883-1924), malgrat que l'autor no va viure (a) l'era digital. Els personatges que poblen la seva obra solen veure's immersos en un marasme burocràtic de manera injusta, atès que han de provar la seva innocència i ni tan sols saben de què se'ls acusa. I com que tots els seus esforços són, inevitablement, en va, aleshores les seves peripècies vitals es revelen d'allò més absurdes, esdevenen una afinada metàfora del colossal despropòsit que és la burocràcia, un món gris i deshumanitzat en què ningú no vol —ni pot— assumir cap mena de responsabilitat ètica davant les constants injustícies i despropòsits administratius.

A tall de resum: el model que actualment impera en la direcció dels centres educatius és el model tecnocràtic, un model basat en la paperassa i en la impersonalitat de la gestió. Aquest model, a l'hora d'enfrontar-se a la realitat de les aules —una realitat cada cop més complexa—, no només es mostra incapaç de solucionar res, sinó que agreuja el problema: d'una banda, genera desprotecció en el professorat i, de l'altra, el priva d'experimentar un sentit ple en una feina que sol tenir un destacat component vocacional.

Arribats aquí, no és gens estrany que, any rere any, curs rere curs, apareguin diversos estudis que evidencien el malestar docent actual i la necessitat

de posar-hi remei. Si a la indefensió apresada de molts docents li sumem ara els símptomes característics d'una depressió noògena —fruit de la pèrdua de sentit—, aleshores s'entén perfectament la falta d'il·lusió, l'esgotament, l'ansietat o l'angoixa que pateixen molts docents, massa docents.

Bibliografia

Frankl, V. *L'home a la recerca de sentit : el camp de concentració viscut per un psicòleg*. Traducció de Francesca Martínez. Barcelona: Edicions 62, 2011.

Frankl, V. *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. Traducció de Carlos Silva i José Mendoza. México: Fondo de Cultura Económica, 2021.

Lukas, E. Viktor E. i Frankl, V. *El sentido de la vida*. Traducció de Bernardo Moreno Carrillo, pròleg d'Àlex Rovira. Barcelona: Plataforma Editorial, 2008.

Lukas, E. *Logoterapia. La búsqueda de sentido de la vida*. Traducció d'Héctor Piqué. Barcelona: Paidós, 2003.

Pérez Coutado, A. [coord.] *El profesorado en España 2023*. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Equipo Fundación SM, 2023.

Seligman, M. *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Traducció de Luis Aguado Aguilar. Madrid: Debate, 1992.



Onze episodis i una cloenda sobre educació, digitalització i capitalisme

Per Pau Bori

Professor i investigador de la Universitat de Belgrad. Actualment, fa una estada de recerca a la Universitat Pompeu Fabra. Aquest article recull la seva intervenció al seminari "Educació, pantalles i digitalització" (SIEC, novembre de 2023)

Bona tarda a tothom.

M'imagino que el motiu principal pel qual els amics del SIEC m'han convidat avui aquí és perquè els meus interessos de recerca s'han anat reorientant en aquests últims mesos cap a l'educació digital en el context del capitalisme global. Ara mateix estic escrivint un llibre acadèmic, *Interrogant el capitalisme en educació*, per a una editorial britànica. Vaig firmar el contracte el desembre de 2022.

La idea inicial era aprofundir en els vincles entre la innovació educativa i el sistema capitalista. Inspirat, en part, pels seminaris del SIEC, volia centrar-me bàsicament en l'ensenyament per competències, l'educació emocional, i també les noves tecnologies en educació. De mica en mica, però, m'adono que he de canviar una mica l'enfocament del llibre, perquè tota la innovació ara se situa dins l'era digital. I arribo a la conclusió que ara un llibre sobre educació i capitalisme ha de girar al voltant de la tecnologia educativa i l'era digital. L'esperit del llibre és el mateix. Es manté la perspectiva marxista, l'interès per la innovació en educació, l'anàlisi crítica del discurs, i el capitalisme, però canviarà lleugerament el contingut.

Com arribo a aquest replantejament? Doncs a partir d'una sèrie d'episodis que enumero a continuació:

Episodi 1: El descobriment de l'anomenada 4a revolució industrial

Com vaig a parar a la 4a revolució industrial? Tot i que després m'he adonat que és un concepte que ja fa uns anys que està en circulació en el món econòmic i empresarial, també en l'àmbit acadèmic i l'educació, jo hi vaig arribar gràcies a en Xavier Diez. Li vaig escriure per dir-li que en una parada de llibres per Sant Jordi a Cambrils havia trobat el seu llibre *L'escola: espai en destrucció*. En la seva resposta em va explicar: «Aquests darrers dies he estat llegint el llibre sobre la quarta revolució industrial, de Klaus Schwab que, en el fons, és el que ofereix les claus per comprendre els rerefons».

A partir d'aquí començo a interessar-me per la qüestió. Klaus Schwab. Alemany. Economista. President del Fòrum Econòmic Mundial, conegut com el Fòrum de Davos, que és un club dels més rics del món, que són els que realment remen les cireres.

Què és la quarta revolució industrial?

El 2016 Schwab llença la proposta al públic durant la trobada a Davos. Segons Schwab, ara estariem a les portes de la quarta revolució industrial, caracteritzada per la fusió de les tecnologies, desintegrant les

fronteres entre l'esfera física, la digital i la biològica. Els avenços en genètica, intel·ligència artificial, robòtica, etc. ja estan provocant una revolució tan penetrant i àmplia com no l'hem vista mai.

Rascant una mica, llegint autors crítics i escèptics (Fuchs 2019; Moll 2021), m'adono que, tot i que estem vivint avenços i transformacions tecnològiques brutals, tot i la velocitat dels canvis de la tecnologia digital, hi ha també una part d'hipèrbole al voltant de la 4a revolució industrial i en considerar la tecnologia digital com la solució als grans problemes de la humanitat.

Què hi ha al darrere de la 4a revolució industrial?

L'anomenada 4a revolució industrial és en realitat un constructe polític i ideològic. És un marc ideològic al servei dels interessos socials i econòmics de les elits mundials. El discurs de la 4a revolució industrial reforça el capitalisme neoliberal: serveix principalment per ocultar el declivi de l'ordre mundial globalitzat amb una narrativa de «món feliç». És un constructe ideològic que les elits de Davos necessitaven per recuperar l'optimisme, amb la promesa de creixement econòmic, i la panacea capitalista que la tecnologia digital resoldrà tots els problemes econòmics i d'altra mena.

Què passa amb la pandèmia del coronavirus?

Intensifica un procés que ja venia d'abans i dona encara un major protagonisme a les tecnologies digitals en les nostres vides, com hem vist clarament en els centres educatius de pràcticament tot el planeta. L'anomenat «gran reinici» o «the great reset» és una altra proposta de Davos per reorganitzar el capitalisme, amb l'excusa del coronavirus. Es tracta de redefinir el capitalisme i consolidar el poder absolut que ja feia anys que estaven tenint les corporacions tecnològiques. És a dir: la creació d'una mena de dictadura tecnològica governada per la gent de Davos i les grans corporacions.

Quines implicacions té la quarta revolució industrial en l'educació?

L'objectiu de l'educació ara seria preparar els estudiants per desenvolupar-se en aquest món tecnològic i hiperconnectat. Els arguments són els mateixos que escoltem des de fa anys des d'instàncies de poder i que el SIEC ha vingut problematitzant: els estudiants d'avui dia han d'estar preparats per a les dinàmiques del món actual, han d'adquirir les destreses i habili-

tats per a ser competents i adaptar-se als constants canvis, l'educació no s'ha de centrar en els continguts sinó en el saber fer, l'estudiant ha d'estar al centre, no els professors, aprendre coses de memòria no serveix per al món d'avui dia, etc. I molt important: utilitzar les tecnologies digitals al màxim i anar reduint l'ensenyament presencial.

Episodi 2: Entrar al metavers de Facebook

Posar-se unes ulleres de realitat virtual i endinsar-se en una realitat paral·lela, on es pot quedar amb els amics, tenir reunions de feina, visitar museus, anar a classe... i sense aixecar-se de la cadira! A partir d'aquí, descobreixo un munt de propostes en congressos i trobades sobre tecnologia i educació, organitzades per empreses com Telefónica, per desenvolupar un model d'aprenentatge virtual, que serà molt més econòmic que l'actual, on la presencialitat serà cada vegada més ocasional i els professors tindran un paper cada vegada més secundari.

Episodi 3: El ChatGPT

El professor David Block, mentor durant la meua estada de recerca a la UPF, m'explica que s'ha descobert que un treball que ell havia llegit, corregit i puntuat, havia estat fet amb el ChatGPT. L'estudiant ho havia admès. I ell no se n'havia adonat! Aquest nou dispositiu digital va entrar en escena a finals de l'any passat (2022). Creat per Open AI i amb una part d'inversió de Microsoft, es basa a respondre preguntes i proporcionar informació sobre una gran varietat de temes. Un professor m'explica que companys del centre ja l'utilitzen per elaborar les programacions didàctiques. Altres professors amb qui parlo es posen les mans al cap: El ChatGPT produeix textos prou bons i complets i, a més a més, és gairebé impossible descobrir-ne l'ús! Via lliure al plagi!

Episodi 4: Una missa impartida per la intel·ligència artificial de ChatGPT

El ChatGPT, personificat per un avatar d'un home negre barbut dins una pantalla gegant sobre l'altar, va brindar el juny passat una missa d'uns 40 minuts davant de més de 300 feligresos en una església protestant d'Alemanya. És a dir, la intel·ligència artificial pot fins i tot dedicar-se a les qüestions espirituals i del més enllà! La intel·ligència artificial acabarà substituint els capellans?

Episodi 5: Un robot, amb intel·ligència artificial, fa classe a la facultat de magisteri

A la Universitat de Belgrad (Sèrbia), l'abril passat (2023), es va presentar un robot per impartir classes, oferir un ensenyament individualitzat per a cada estudiant, fer seguiment de cada alumne i compartir la informació amb el professor de l'assignatura perquè l'avaluï. Els robots, amb intel·ligència artificial, acabaran substituint els mestres?

Episodi 6: Tauletes a l'escola per a nens de 3 anys

A l'escola de Cambrils on la meva filla havia d'anar a fer I3 (l'antic P3) utilitzen tauletes amb els nens de 3 anys. Pregunto a la directora de l'escola: Per què carai s'utilitza una pantalla per arrossegar bastonets de diferents colors si això es podria fer manualment amb bastonets de fusta? La directora diu que entén el sentit de la meva preocupació, però m'explica que segueixen les directrius de la Generalitat: s'ha de començar a desenvolupar l'anomenada competència digital en educació infantil (de 3 a 6 anys). Parlant-ho amb altres pares de Cambrils, ho consideren també un despropòsit.

Episodi 7: Lactants amb el mòbil a les mans

Escena en una terrassa. Un grup de pares al voltant d'una taula. Els seus fills, tres nens d'entre 1 i 3 anys, estan asseguts al cotxet. Cadascun amb un mòbil en

tre les mans. La boca torta i una mica de bava que els cau. Sembla una pel·lícula de terror, de zombis. Quan un dels nens es remou o es queixa, el pare simplement toca amb el dit el mòbil, i el nen es torna a submergir en la pantalla.

Una altra escena incòmoda que em trobo sovint pel carrer és un nen de 2 o 3 anys passejant amb el carret, assegut amb un mòbil a les mans i la mirada fixa sobre la pantalla.

Episodi 8: Els nens de 3 anys no comencen encara a parlar

Un amic meu m'explica que a la reunió de presentació de l'escola, abans de l'inici del curs, els han comentat una novetat preocupant. La directora de l'escola (a Arbeca, les Garrigues), els diu que a partir d'aquest curs ja tenen el suport de logopedes, enviats pel Departament, per adreçar un fenomen nou que cada vegada es troben més: nens de 3 anys que arriben a l'escola i encara no han començat a parlar. La directora diu que l'ús dels mòbils amb lactants segurament hi té molt a veure.

Episodi 9: Omnipresència de Google a tots els centres educatius

Parlant amb mestres, professors i pares m'adono que a tot arreu, a tots els centres educatius de Catalunya, o a la immensa majoria, s'utilitza el *Google Classroom* com a un element central de les classes. Com pot ser que una multinacional, Google, hagi passat a ocupar un paper tan central en l'educació del nostre país?



Episodi 10: La fàbrica de cretins digitals Final

Devoro aquest llibre extraordinari del neurocientífic francès Desmurget (2020). Amb un estil amè i basant-se en estudis científics, desmunta tota la propaganda sobre les bondats de les tecnologies digitals per als nens i els estudiants. Sobre l'ús de les pantalles i les tecnologies digitals a l'escola, la literatura científica deixa clar que empitjora el rendiment escolar i empobreix el llenguatge, la concentració, la memòria, etc. D'avantatges, cap! Segons Desmurget, utilitzar tecnologies digitals en educació és, per sobre de tot, una via per reduir les despeses en educació. I jo afegiria també una via perquè uns pocs en facin negoci!

Episodi 11: L'era del capitalisme de la vigilància

Una altra lectura molt suggeridora és aquest llibre de Zuboff (2020). Explica que el capitalisme de la vigilància és la forma dominant actual del capitalisme, amb Google, Facebook i les grans corporacions tecnològiques nord-americanes al capdavant. Consisteix a extreure i recopilar milions i milions de dades personals i transformar-les en mercaderies per a la compra i venda, per treure'n profit. Evidentment, Google i Microsoft, amb les seves plataformes educatives, tenen accés privilegiat a milions i milions de dades de nens i adolescents de tot el món.

Tot plegat són episodis, anècdotes i lectures personals, però crec que són capítols il·lustratius de fenòmens més amplis del moment històric que vivim, i poden portar llum a la qüestió de l'educació en l'era del capitalisme digital. Tot aquest panorama ens urgeix a ser crítics davant del ràpid desplegament de les tecnologies digitals en educació. Cal alçar la veu i resistir als plans actuals per al futur de l'educació orquestrats pels poderosos al servei únicament dels seus interessos de classe.

Bibliografia

Desmurget, M. (2020). *La fàbrica de cretinos digitals: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.

Fuchs, C. (2019). *Rereading Marx in the Age of Digital Capitalism*. Pluto Press.

Moll, I. (2021). "The Myth of the Fourth Industrial Revolution: Implications for Teacher Education" dins Felix Maringe (ed.), *Higher Education in the Melting Pot: Emerging Discourses of the 4IR and Decolonisation*. Aosis.

Zuboff, Z. (2020). *La era del capitalismo digital: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fuentes de poder*. Paidós.



Els reptes de la funció assessora en un context educatiu cada cop més complex

Entrevista a Dani Turon

Daniel Turon Llagostera (Girona, 1967) va estudiar magisteri i psicologia a la UAB. Va començar a treballar de mestre el 1989, va fer d'orientador educatiu a secundària i va exercir durant dotze anys com a orientador en un EAP. Des de 2018 exerceix com a professor associat de psicologia de l'educació per als estudis de grau de mestres de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdG. És delegat sindical d'USTEC·STEs i actualment coordina el grup nacional d'educació inclusiva i serveis educatius del sindicat

Quant temps fa que exerceixes en un EAP? Imagino que en tots aquests anys deus haver viscut canvis molt importants, pel que fa a la tipologia de funcions, casos que has tractat, paper que exerceixen els equips... Quina ha estat l'evolució dels EAP?

A l'EAP (equip d'assessorament pedagògic) no hi tinc la plaça definitiva perquè, a diferència de quan es van crear aquests equips, ja no hi ha possibilitat d'obtenir una plaça definitiva als serveis educatius. Vaig desenvolupar la meva tasca a l'EAP durant dotze anys. La meua plaça és la d'orientador educatiu en un institut de secundària. Actualment, els EAP són conformats per professionals en comissió de serveis, funcionaris de carrera provisionals (mestres i professors) o interins.



Els EAP comencen a desenvolupar la tasca al Departament d'Educació a partir de 1984, en el moment en què les escoles d'educació especial s'integren en el sistema educatiu, i s'encarreguen de dur a terme els preceptius dictàmens d'escolarització dels alumnes. Fins aquell moment, coexistien serveis de di-

ferent filiació administrativa en l'àmbit del treball professional. Aquell any, la Generalitat comença a redactar unes línies bàsiques d'actuació d'aquests equips. A partir del 1990, amb la LOGSE, l'assessorament i la intervenció psicopedagògica s'institucionalitzen, passen a formar part del sistema educatiu amb l'objectiu

de donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat. El 1994, el Departament d'Educació publica el Decret 155/1994 de serveis educatius que concreta els serveis, els àmbits d'actuació i se n'especificuen les funcions. A l'inici (1990), el model d'assessorament s'encaminava a la prevenció, compensació, assessorament i suport tècnic als centres educatius. Amb la LOGSE, es creen equips de sector, els EAP, que donen atenció als centres d'educació infantil, primària i secundària exercint com a assessors. La filosofia d'aquests equips s'emmarca dins les funcions explicitades, però amb una mirada de caràcter transversal en l'exercici de l'assessorament. Amb el pas dels anys, allò va començar a canviar envers una òptica o model clínic assistencial, bàsicament individual i directe, enfocat a resoldre casos (donant receptes) per atendre l'alumnat amb més dificultats. De fet, era la demanda que feien els centres, que en la majoria de casos volien saber què li podia passar a un estudiant concret.

Al meu entendre, especialment a partir del nou decret d'inclusió, caldria tenir una filosofia o model educacional més constructivista, amb actuacions indirectes, preventives i centrades en el context, orientades a proporcionar eines i estratègies als agents educatius i a les institucions amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'ensenyament. Els EAP, per descomptat, cal que facin les diagnosis o derivacions a altres serveis, encara que el que cal, sobretot, és assessorar i orientar a superar les barreres de l'aprenentatge, tot construint un marc i un context que ho possibiliti.

Amb el pas dels anys he trobat molts professionals que s'han cremat moltíssim a causa de la deixadesa de l'administració. La feina s'ha anat burocratitzant, s'han multiplicat les tasques i, per contra, s'ha infradotat el servei. En l'àmbit dels serveis educatius, es pot considerar que existeix un veritable col·lapse, i sovint els EAP se senten incapaços de respondre les demandes dels centres. Avui

hi ha llistes d'espera inacabables de valoració d'alumnes, un fenomen molt similar al que pateix la sanitat pública. Tinc la sensació que tenim un model obsolet. Calen molts més professionals. I això, precisament hauria d'haver estat la conseqüència del Decret d'Inclusió, que parla precisament dels serveis educatius com a pal de paller, tant de l'àmbit de la detecció com de l'assessorament. Cal també una reestructuració, demanda d'USTEC·STEs (IAC), que incideix en la necessitat d'un nou Decret de Serveis Educatius que reordeni, redefineixi les funcions i impulsi un nou model d'assessorament.

Creus que, des dels centres ordinaris, s'entén bé la tasca dels professionals dels equips?

L'educació, com la societat, s'ha tornat molt més complexa en els darrers anys. Escoles i instituts d'avui no tenen res a veure amb les de fa vint o trenta anys. Les necessitats dels alumnes s'han multiplicat exponencialment a tots els nivells. La diversitat és un fet a totes les aules dels centres educatius. El repte que comporta l'educació inclusiva, oferir una resposta educativa a tot l'alumnat en funció de les seves característiques i necessitats, suposa que treballar en un centre educatiu és molt més complex avui que fa trenta anys.

No serà que avui hi ha més pressió per part de l'administració, les famílies i els mateixos alumnes?

Per part del Departament, clarament. A més, els diversos governs que s'han succeït no han tingut massa clares les línies educatives a seguir. Manquen directrius clares, hi ha canvis constants de currículums i orientacions, i passen la



major part del temps marejant la perdiu i, de retruc, la comunitat educativa. Tot això, evidentment, implica també més pressió social i de les famílies. Això també ha coincidit amb un cert desconcert i deixadesa (per part d'alguns pares o tutors legals) de la funció educativa que ha d'exercir el context familiar. En la meua experiència a l'EAP ho he pogut constatar. A tall d'exemple, i de forma compartida amb altres serveis com el CDIAP i el CREDA, es detecten en edats primerenques, a l'etapa d'educació infantil, cada cop més problemes o retards de llenguatge, etc. derivats d'entorns poc estimulats o amb poca interacció entre pares i fills; pares que cada vegada necessiten més orientacions sobre com han d'educar els fills. Progressivament, l'espai de tutoria dels mestres d'educació infantil esdevé a la pràctica una mena d'escola de pares.

Davant d'aquesta complexitat, els centres es troben molt desbordats i mancats de recursos per administrar situacions així. Moltes demandes de valoració no es poden satisfer en un temps raonable. Tenim la sensació de córrer amb un extintor pels centres sense poder fer-hi una atenció i assessorament més de base, transversal i preventiva que, al cap i a la fi, és la filosofia de l'escola inclusiva.

Des del 2017, quan es publica el Decret d'Educació Inclusiva, entenc que canvia profundament el model de sistema educatiu pel que fa a la seva naturalesa i diversitat. Sembla que hi ha prou perspectiva per valorar-ne l'impacte i alguns dels seus efectes. Què destacaries del model? Quines valoracions es fan entre els psicopedagogs? Creus que hi ha prou recursos i s'està aplicant de manera adequada?



El Departament ha anat degradant-se des d'una perspectiva tècnica o professional. El Decret d'Inclusiva penso que no és un mal decret. Sé, per diversos contactes, que en el moment de la seva elaboració la Conselleria tenia bons tècnics, amb experiència contrastada. Malauradament, amb el temps, bona part d'aquest personal molt vàlid ha anat marxant i ha estat reemplaçat per altres que no tinc tan clar que dominin la matèria. El Decret, bàsicament, fixa unes línies que caldria anar desenvolupant si volguéssim una escola inclusiva. Hi ha aspectes, tanmateix, que la normativa no aborda, com la qüestió de la infermera escolar, darrerament de molta actualitat. Un dels aspectes que, per contra, defineix força bé són els recursos i suports que caldria anar implementant al sistema educatiu. Hi ha al voltant d'un 5% de la població escolar que requereix mesures i suports intensius, parlem de l'alumnat amb necessitats educatives especial. Després hi ha tot un altre segment, potser al voltant d'un 15% de la població escolar, amb problemàtiques o necessitats específiques de suport educatiu que amb les mesures universals no en fa prou i requereix suports addicionals. Suports que, per entendre'ns, serien, entre

d'altres, mestres d'educació especial o orientadors educatius que ofereixen ajuts puntuals per poder seguir el currículum. I, finalment, hi ha les mesures i suports universals, de les quals se'n beneficia el 100% de la població escolar. El problema és que, o bé per manca de voluntat, o per manca de capacitat, el Departament no ho ha fet gens bé. Educació ha establert que calia anar establint uns pressupostos específics per a la inclusió per anar creant aquests recursos (com si fos quelcom específic). Això és una errada de base, perquè per tal que una escola sigui inclusiva s'ha de tenir una mirada global. Cada euro invertit en educació, cada desplegament de caràcter normatiu de resolucions i decrets, ha de tenir una perspectiva inclusiva. No assolirem un sistema educatiu inclusiu amb partides pressupostàries específiques, l'assolirem amb polítiques educatives adequades i amb un pressupost digne. El Departament ha concentrat els esforços bàsicament en la creació de suports i recursos intensius i ha oblidat les mesures universals. Això és començar la casa per la teulada. Els recursos intensius són necessaris, per descomptat, per atendre la part més vulnerable de la població escolar (alumnat amb necessitats educatives especials).

Ara bé, és fals que amb aquests recursos intensius l'escola és inclusiva. La inclusió és donar una resposta educativa a tot l'alumnat d'un centre educatiu. Centrar-nos en uns alumnes concrets equival a deixar de banda altres amb diferents característiques, com els d'altres capacitats o els més brillants, molts dels quals, amb les ràtios existents, van passant pel sistema educatiu amb una mala experiència, amb la sensació que no se'ls ha donat una bona resposta educativa. El Departament ha oblidat completament les mesures universals, ha treballat les addicionals «així-així» i les intensives són en les que hi ha posat més esforços. Això sí, no paren de reiterar que tenim una escola inclusiva.

Per altra banda, no n'hi ha prou amb crear el recurs, cal garantir que sigui inclusiu. Els SIEI, per posar un cas, estan molt més a prop d'un model integratiu que d'un model inclusiu. Per assegurar una veritable inclusió calen les tres «P»: presència, participació i progrés. Gràcies als SIEI podem tenir alguns alumnes a l'escola ordinària que en altres circumstàncies estarien matriculats en una escola d'educació especial. Presència, la tenim. La majoria de SIEI atenen uns 8-10 alumnes, alguns d'ells molt afectats amb trastorns greus del desenvolupament o amb discapacitat o dèficits importants en el funcionament intel·lectual i cognitiu... Alumnes amb necessitats educatives especials que requereixen una atenció molt específica. Ara bé, els SIEI, a diferència de les USEE, no són una aula; són un suport, amb uns especialistes (personal docent i laboral) que haurien de possibilitar que l'alumnat participi en l'aula ordinària. En les condicions actuals, això no és possible amb totes les garanties. Aquests alumnes (alguns

d'ells), per poder participar en l'aula ordinària, requereixen un suport més puntual, un acompanyament. I això no està essent possible per la dotació de personal que tenen els SIEI. Per altra banda, els espais que serien necessaris en un marc organitzatiu, d'horaris i de coordinació, no existeixen. Aquest treball en equip i de coordinació imprescindible (entre especialistes del SIEI i docents), no disposa de marcs horaris per fer-se. La realitat és que els SIEI són suports integratius, no inclusius. Complim amb la presència, però la participació i el progrés a l'aula ordinària és deficient. Sovint els SIEI continuen funcionant com les desaparegudes USEE (anterior al Decret d'Inclusió).

En resum, el decret no és un mal decret. L'aplicació, per contra, no està funcionant. Ara bé, cal no oblidar que el primer, i probablement el més important dels suports universals —a ningú no se li escapa— són les ràtios. En una classe de 25 alumnes, amb un docent al capdavant i amb la diversitat actual, això no pot funcionar de cap manera. Aquí, a més, tenim un marc horari petat d'hores lectives, una autonomia de centres que equival al fet que cada escola s'espavili pel seu compte. Amb l'actual inversió en educació, això no és viable. Ens cal molt més que un 6% del PIB (ara n'hi ha menys de la meitat). Detecto entre el professorat cada cop més frustració, més impotència, més desmoralització.

Una de les polèmiques recurrents en el si de la comunitat educativa és sobre la diagnosi. Hi ha professionals que, a partir de la seva experiència, consideren que existeix una infradiagnosi de l'alumnat —podria ser el cas del psiquiatre i catedràtic Miquel Casas—, i que això podria ex-

plicar una part significativa del fracàs escolar i prevenir problemes en la vida adulta. N'hi ha, per contra, que creuen que hi ha una sobrediagnosi dels alumnes i, fins i tot, certa medicalització d'algunes actituds i comportaments d'una part. Quina és la teva percepció?

Ho hem de contextualitzar. En primer lloc, com he dit anteriorment, tenim un model clínic assistencial dins els centres educatius. Això comporta el diagnòstic, que no deixa de ser com una calaixera classificadora. És una de les coses que hem d'anar superant. Nosaltres, com a escola, i amb una perspectiva general d'intervenció educativa, no ens hauríem de focalitzar en la diagnosi sinó en el context. L'escola ha de detectar, certament. Els docents, de fet, són els primers a fer-ho, i normalment ho deriven als especialistes (per mitjà de les comissions de diversitat), que són els EAP. Ara bé, per treballar les barreres d'aprenentatge des d'una perspectiva inclusiva, no ens cal un diagnòstic previ (en la majoria dels casos). Quan tenim sospita que algun dels nostres alumnes, per posar un exemple, pot tenir un trastorn de l'espectre autista, el podem derivar cap a un servei sanitari per a un bon diagnòstic. Però l'escola, des del minut zero, pot treballar des de les seves característiques i necessitats, amb un pla de treball per tal de possibilitar que l'alumne pugui estar en les millors condicions a l'aula i es doni una resposta educativa a les seves necessitats específiques.

En qualsevol cas, entenem que hi ha d'haver un gran esforç en la detecció. Cal formació específica per a tot el professorat i personal laboral d'atenció educativa per a

facilitar aquesta detecció. Precisament, ja fa molt temps que l'oferta formativa que ofereix el Departament és molt minsa. És cert que les universitats podrien fer-ho més bé, especialment al màster de secundària on la formació es concentra en un espai de temps molt breu i amb poques possibilitats d'aprofundir-hi de forma adient. Es troba a faltar una formació més professional i específica per part del Departament, quan, per altra banda, és la seva responsabilitat. I finalment, cal incidir en un greu problema relacionat amb la detecció i la diagnòsi. L'especialista que en últim terme haurà de contrastar i valorar les sospites o evidències d'un possible alumne amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), és el professional de l'EAP... i tenim aquests serveis totalment infradotats i col·lapsats! No poden donar l'atenció adequada que els centres educatius es mereixen.

Precisament en la meua experiència professional, he de parlar de les pressions que sovint exerceix el Departament. Un EAP actualment atén entre quatre i sis centres (depèn de la realitat i del context del territori, i de la dotació específica de cada servei). Això és totalment inabastable. Si es va un matí a la setmana a una escola, per exemple, de tres línies, és impensable, tal com està concebuda la figura de l'EAP, poder fer una acurada valoració psicopedagògica de detecció a un alumne. Hi ha llistes que no te les acabes. Els inspectors et pressionen perquè les llistes s'han d'acabar. Jo, en el seu moment, per ètica professional, em vaig negar a això. Un assessor de l'EAP és un tècnic que elabora un informe tècnic (informe NESE). En molts centres els vaig haver de dir que veure un alumne

mitja horeta per obtenir una percepció molt general i acabar dient «em sembla» és com si mirés un cotxe a distància i hagués d'endevinar de quina marca és. No tinc una bola de vidre. Una avaluació psicopedagògica comporta hores, l'ús d'una sèrie d'eines (testos psicològics, proves...), observacions i entrevistes amb els tutors i amb la família, i això requereix temps. Molt de temps. Això, de fet, és el que marquen els protocols. De manera que en més d'una ocasió em vaig haver de negar si no disposava de prou temps i prou dades contrastades per poder emetre unes conclusions i recomanacions. En la situació actual, amb aquesta manca de temps i recursos, ens trobem en un atzucac.

El fet que els professionals de l'EAP no siguin propietaris de la seva plaça els fa més vulnerables a les pressions?

No necessàriament. Però quan el Departament exigeix aquest ritme d'avaluacions vol dir que no entén exactament quina és la feina que fas. Et trobes amb la pressió dels pares, que tenen tota la raó del món. Les administracions educatives tenen el deure de donar una bona

resposta educativa a tot l'alumnat. Si al cap d'un any no s'han mirat un estudiant, tenen tot el dret a queixa. Em sap molt greu quan, per manca de recursos i temps, d'un llistat llarg de demandes, acabes priorititzant alguns alumnes perquè no hi ha temps suficient per avaluar tots aquells que el centre i les famílies voldrien.

Ara potser et posaré en un compromís. Quina ràtio creus que hauria d'haver-hi d'EAP?

Bé, ja saps que no tots els contextos ni centres són iguals. Hi ha zones on es concentren problemàtiques concretes. Ara bé, per la meua experiència, com a molt, caldria un professional de l'EAP per cada dos, o a molt estirar tres, centres per poder fer-hi una atenció adequada i sistemàtica.

Els instituts tenen una figura important que és l'orientador educatiu, amb una formació idèntica a la dels professionals de l'EAP, i el Departament els atorga competències d'atenció directa a l'alumnat i d'assessorament a la comunitat educativa. Els últims anys, el Departament, coneixedor del col·lapse dels EAP, ha transferit part de les funcions pròpies de





onal dels departaments de Salut i Educació de maig de 2023 recollia, entre altres coses, que un de cada quatre infants i adolescents entre 11 i 18 anys s'havia autolesionat alguna vegada, que un 43% havia tingut pensaments suïcides i que es registraven més consultes i més problemes de salut mental a partir de 2015. Se n'ha parlat molt que això està relacionat amb la pandèmia i el confinament. Hi estàs d'acord? Hi ha altres factors que ho puguin explicar?

Aquesta és una constatació de sanitat. Amb la pandèmia, tot el que han estat consultes de salut mental s'han pràcticament duplicat. En el primer curs més normalitzat, el 2021-2022, al primer trimestre hi va haver una explosió de dificultats o dèficits emocionals (de gestió emocional), en infants i adolescents. Serveis com el CSMIJ va quedar completament desbordats. Té la seva explicació. En el cas dels adolescents, en una situació excepcional com aquella, en una etapa vital com l'adolescència, de construcció d'identitat, d'interacció interpersonal, de creixement personal i social... tot va quedar estroncat durant un període de temps prou important. Sovint, aquestes problemàtiques emocionals van acabar donant símptomes ansiosos. La majoria de consultes tenien a veure amb episodis d'ansietat, autolesions i trastorns de conducta alimentària. Això s'ha anat treballant i reconduint. En tot cas, els problemes de salut mental (a la societat i als centres educatius) són un tema d'actualitat, un tema preocupant al qual cal donar resposta.

Se'n parla molt dels efectes de la digitalització educativa, i molt especialment de l'ús de les

l'EAP als orientadors/es dels instituts. Malgrat que genèricament les instruccions parlen de trobar una equitat entre atenció directa i les tasques d'assessorament a la comunitat educativa, a la pràctica, deixant-ho en mans dels centres, acaben no disposant de prou temps ni espais per poder desenvolupar la funció assessora correctament. Pensa que per a l'avaluació psicopedagògica d'un alumne, cal un mínim d'entre quatre i cinc hores (de mitjana), a les quals cal sumar multitud de reunions, coordinacions i informes. També és imprescindible un seguiment posterior del pla de treball que s'hagi establert. En fi, no ens en sortim.

D'altra banda, cal tenir molt clar que els EAP no poden fer tota mena de diagnòstics. No es pot diagnosticar un TDAH o un TEA. Quan troben evidències, deriven a serveis especialistes, sovint de l'àrea de la salut. I aquesta està completament col·lapsada. Parlem, per exemple, dels CSMIJ, psicòlegs o psiquiatres clínics, amb un servei molt professional, encara que col·lapsats. Això comporta dificultats de temps, d'espais. El decret d'inclusió parla de treball

en xarxa, entre sanitat i educació, que tal com està el tema, avui és impensable. Al principi de la meua carrera, això encara era factible. Però la degradació dels darrers anys impossibilita realment el treball en xarxa.

Pel que fa a la medicalització, que em preguntaves abans (i potser millor que això t'ho contestés un professional del CSMIJ), la meua opinió personal és que trobo un excés de població medicada. Darrere de tot això hi ha un debat important en el món de la psiquiatria i la psicologia clínica. Alguns consideren que medicar infants en fase de desenvolupament no és beneficiós. D'altres corrents consideren que els medicaments no tenen pràcticament cap risc. Hi ha estudis per una banda i per l'altra, cap d'aquests concloent. Penso que de vegades es recorre fàcilment al medicament, sense haver intentat treballar prèviament el context familiar, educatiu i social.

En els darrers dos anys s'està parlant d'una «epidèmia» de salut mental entre l'alumnat. Si més no, hi ha un increment de consultes a psicòlegs i psiquiatres i l'enquesta de salut emoci-

xarxes socials d'infants i adolescents. Ens trobem que a diversos països com ara Suècia o França estan replantejant la relació de l'escola amb les pantalles, i que fins i tot alguns centres catalans han arribat a l'acord d'impedir l'ús del mòbil en tot el recinte escolar. Quina és la teva opinió al respecte?

La societat ha canviat. Vivim en una societat tecnològica. Nosaltres venim d'un model educatiu molt diferent, molt analògic, i ens hem adaptat a un entorn completament nou. Tots els infants i adolescents, per contra, són plenament tecnològics. Cert que hi ha controvèrsies sobre el tema. Ara bé, a nosaltres ens pertoca ser coherents. Barallar-nos amb el tipus de societat amb la qual ens ha tocat viure no té sentit. No podem fer res per aturar-ho. Podem educar. Cert que l'ús de pantalles té les seves conseqüències educatives pel que fa a processos d'aprenentatge, tractament i processament d'informació. Què hem de fer a les escoles? Tota l'educació ha de passar per pantalles? Possiblement, no. Prohibir les pantalles, tampoc. El que ens toca és abordar de manera coherent l'ús de les pantalles a les escoles, com podem educar en aquest nou entorn. És veritat que calen encara estudis per calibrar l'efecte de la digitalització en la formació dels estudiants per contrarestar els efectes més negatius. L'escola no pot girar l'esquena a la realitat. Som en una fase de revolució pedagògica. Vulguem o no, a més, hi ha un marc europeu que marca les directrius educatives en què la digitalització té un paper important. També ens trobem en un model constructivista d'aprenentatge que, en certa manera, pot adaptar-se bé a la lògica digital. Ara bé, sí que es constata

certa sensació que anem una mica perduts. Ens cal coherència en la planificació, intervenció a l'aula, projectes de centre... la realitat ens atrapa i dificulta tenir les idees clares. Tinc una mica la percepció que encara no hem estat capaços de trobar l'equilibri. No podem evitar que les pantalles siguin al centre, com no podem evitar que siguin a la societat. A més, té molts avantatges, malgrat que ens falti formació per trobar-ne el potencial. Vivim una època d'impàs on hem de saber trobar el punt just. El debat no és senzill, però des de l'escola no podem defugir-lo.

Segons la teva opinió, i en termes generals, com valoraries l'estat de salut mental dels nostres alumnes en comparació amb les generacions anteriors? A més, com que tu ets mestre de mestres i tens contacte amb les noves generacions de mestres i amb les que ja són a les escoles i instituts, què destacaries dels nous docents respecte a la nostra generació?

La meua experiència com a professor associat de la UdG (Universitat de Girona) és curta, de només cinc anys, per tant, no m'atreveixo a valorar de manera complexa una pregunta com la que m'has fet. Pel que fa als alumnes, és obvi que en els darrers anys han millorat les eines de detecció i, d'altra banda, les qüestions emocionals han estat més analitzades i tingudes en compte que en el passat. D'altra banda, la societat és molt més complexa que abans. És més complexa per nous factors, per exemple les xarxes socials, l'evolució de l'àmbit laboral, la concepció de les famílies i les seves formes i funcions... tot això ha canviat molt. La complexitat ambiental acaba també impactant la dimensió emocional de

l'individu i traduint-se, per exemple, en certa sensació de malestar. Certs trastorns mentals es basen en aquests malestres emocionals. Això s'ha anat detectant en l'àmbit escolar en manifestacions com ara l'increment d'autolesions.

Deixa'm provocar-te una mica. Tu no trobes que bona part dels problemes emocionals podrien ser deguts al fet que s'encomanen fàcilment? Per exemple, a causa de les xarxes socials. A diferència del passat, on la gent tendia a ocultar els malestres, no trobes que hi ha cert exhibicionisme, de la idea de normalitzar l'expressió, sovint extrema, de les emocions? No provoca això cert efecte multiplicador?

Hi ha una mica de tot, però el que està clar és que la tecnologia i els canvis socials van tan ràpids que costa atrapar-los. El tema central està a cercar la capacitació per part dels adults de com educar sobre això. Però no ho veig clar, això de l'efecte contagi. Ara ho dèiem, ens trobem en una societat complexa, amb molts canvis i amb molts reptes educatius. Per exemple, aquests dies es parla de casos d'agressions sexuals en escoles de primària portats a terme per mainada, probablement i en gran manera derivats del consum de pornografia per part d'infants en edats cada cop més primerenques, són casos molt greus i amb una responsabilitat col·lectiva. Als mitjans mediàtics, amb relació a aquesta qüestió (i d'altres) es parla molt i es posa l'accent en prohibir (en aquest cas, l'accés a la pornografia). Ara bé, per a mi, la qüestió central és com educar, des de l'escola i des del context familiar. Tenim molts punts febles que causen patiment emocional a molta part de la població.

Educació emocional o espectacle

Seminari Ítaca d'Educació Crítica

El SIEC és un col·lectiu dedicat a l'anàlisi i proposta de polítiques educatives des d'una perspectiva crítica que actua des de 2016

«L'economia és el mitjà. L'objectiu és transformar els cors i les ànimes»
Margaret Thatcher

Psicologia positiva

Cap a les dècades de 1980-1990, als Estats Units, el camp de la psicologia clínica viu un sacseig inesperat. A diferència del que havien marcat les convencions acadèmiques, aquest camp de coneixement veia qüestionats els seus principis. Ja no es tractava de descriure les malalties i problemes mentals dels individus i proposar teràpies amb un mínim d'evidències científiques, sinó que les polítiques públiques de salut mental havien d'anar encaminades a la recerca de la felicitat.

Els Estats Units ja disposaven d'un terreny prou adobat. Amb una tradició del *self-made man*, amb una cultura empresarial que posa el compromís i la productivitat com a exigència del treballador, amb una tradició religiosa en què s'enalteix la responsabilitat de l'individu per damunt de les circumstàncies, emergeix el concepte de psicologia positiva. Una psicologia que no aniria encaminada a pal·liar la malaltia o els mals de la societat contemporània, sinó a sortir al carrer i superar les dificultats mitjançant la voluntat individual i el *hardwork*. En un país amb una important matriu protestant en què el fracàs s'associa al pecat i l'èxit a la virtut, l'onada conservadora i neoliberal, encetada per Ronald Reagan, implicava l'oportunitat d'erosionar les polítiques tímides de *welfare* encetades per la presidència de Lyndon B. Johnson, i instaurar polítiques

públiques fonamentades en les retallades en els serveis públics, també en els de psiquiatria i psicologia, habitualment substituïda per les drogues, els fàrmacs, o els discursos motivadors.

En bona part, es tractava de canviar la psicologia acadèmica per la filosofia dels llibres d'autoajuda, una indústria terapèutica preexistent. I en aquesta mena de marea apareix el 1996 Martin Seligman, un psicòleg que acaba assolint la presidència de l'Associació Americana de Psicologia (APA).

La revolució de Seligman va consistir a procurar que el paper de la psicologia positiva consistís en una fórmula per a l'assoliment de la felicitat individual. La felicitat esdevenia un estat emocional que es podia descriure com a conjunt d'estats psicològics que es poden gestionar mitjançant la voluntat o regular des de la força interior de cada persona. És així com emergeix el que podríem considerar el «Nou home feliç» (Cabanas i Illouz, 2019) com a subjecte polític: individualista, determinat, resilient, optimista i emocionalment intel·ligent. Un nou home feliç que, segons el que Christian Laval denomina com la «nova subjectivitat neoliberal» (Laval i Dardot, 2018), respon a una certa voluntat d'enginyeria social, és a dir, la modificació de la psicologia col·lectiva d'acord amb un sentit polític i econòmic coherent amb el sistema imperant.

En qualsevol cas, i fidel a la seva promesa, Martin Seligman va acabar revolucionant el camp de la psicologia, i poc després d'apoderar-se de la presidència de l'APA funda *The Positive Psychological Foundation*, des d'on s'impulsen i coordinen recerques i publicacions, i el fenomen comença a popularitzar-se. Segons aquesta nova disciplina és possible arribar a un estat de felicitat mitjançant consells i receptes simples de l'estil «vestir-se de manera alegre, somriure sempre, veure el costat bo de les coses, fer coses noves, concentrar-se en elements positius i considerar les crisis com a oportunitats». I això implica certes pràctiques de xerrades motivacionals, tallers, conferències, teràpies i terapeutes, *coaches*, llibres d'autoajuda i, en la darrera dècada, aplicacions al mòbil, associades a mesures i indicadors de felicitat.

La indústria de la felicitat

Evidentment, això implica la creació del que s'ha vingut a denominar com a «Indústria de la felicitat». No és exagerat. Des del moment que l'APA va canviar la seva orientació, passa a rebre donacions econòmiques entusiastes. A tall d'exemple, diverses empreses van finançar, a principis d'aquest segle, amb 37 milions de dòlars el *Manual de Psicologia Positiva* fonamentat en l'acció per millorar la vida dels pacients en comptes dels habituals vademècums descriptius de patologies de la psicologia clínica convencional. Paral·lelament, fortunes privades comencen a colonitzar amb fons privats el món acadèmic. Això es tradueix en un canvi d'orientació a còpia de programes de doctorats, congressos, llibres de divulgació, creació i sosteniment financer de revistes acadèmiques i molts altres elements que fan que la psicologia positiva acabi, literalment, assolint l'hegemonia en unes universitats cada vegada més dependents de fons privats i, per tant, molt condicionades en la seva orientació científica. Parlem de desenes de milions de dòlars lliurades per *charities*, fundacions de grans empreses com ara les de Bill i Melinda Gates, la Coca-Cola o la Qatar Foundation, molt especialment durant la dècada de 2000-2010.

Això vol dir que la psicologia positiva acaba guanyant influència entre els professionals, sigui per convicció o, massa sovint, sigui per conveniència. La possibilitat de quedar enrere en el competitiu món de la recerca universitària —la carrera de la qual es troba marcada per la quantitat d'articles que es publiquen en un polèmic sistema de revistes indexades— acaba essent un argument més sòlid que

les reticències científiques o metodològiques, l'absència d'indicadors fiables o l'absència d'evidències i resultats mínimament creïbles. En qualsevol cas, i en un món, l'universitari, caracteritzat per una precarietat creixent, les voluntats i el rigor es dobleguen davant els diners.

Ara bé, les institucions acadèmiques no són precisament la part més essencial d'aquesta indústria de la felicitat. En realitat, qui acaba guanyant amb aquest tomb radical en la psicologia són *coaches*, conferenciants motivadors, consultors empresarials, empreses que organitzen tallers o formació... fins al punt que acaben facturant centenars de milions de dòlars i euros (perquè, efectivament, amb el llibre de Daniel Goleman, tant la psicologia positiva com l'educació emocional acaben penetrant amb rapidesa a Europa). Una indústria que acaba esdevenint una burocràcia cada vegada més inserida en els sistemes públics de salut i educació, i en la nova gestió pública d'una administració que adopta els sistemes del món laboral privat.



Objeccions i crítiques

Malgrat tot això ja exposat, la qüestió de la psicologia positiva i la indústria de la felicitat no compta precisament amb les simpaties del món acadèmic ni de la recerca. Des d'un punt de vista científic s'han formulat crítiques de caràcter:

- *Epistemològic*: la P+ es percep com a una pseudociència carregada d'inconsistències conceptuals, problemes metodològics, excessives generalitzacions i que no compta amb resultats tangibles.

- *Sociològic*: s'apliquen exclusivament solucions individuals a problemes complexos on intervenen factors socials i econòmics difícils de controlar, especialment aquells derivats de la pobresa i precarietat.

- *Fenomenològic*: sovint les teràpies proposades poden tenir resultats contraris als buscats. A tall d'exemple, el controvertit mètode de les constel·lacions familiars, vinculat a la psicoanàlisi, en mans de persones poc professionals pot generar traumes considerables. D'altra banda, la pressió per ser feliç quan no existeixen condicions objectives per ser-ho pot generar una frustració que agreuja el problema.

- *Morals*: la consideració de la felicitat o la infelicitat com a opció personal implica l'obligació de ser feliç i un sentiment de culpa per a qui no ho pugui ser. Això, a la vegada, comporta una mena d'estigma per a les persones que no saben, poden o volen actuar d'acord amb actituds que semblarien normatives, agreujant els problemes que pretenia resoldre.

El sociòleg Christian Laval considera la psicologia positiva i l'obligació de mostrar-se feliç de manera pública i privada com una estratègia coercitiva del nou ordre neoliberal. Això és preocupant, perquè explicaria el suport entusiasta del gran capital i les grans fortunes i implicaria individualitzar i psicologitzar malestans provocats per un ordre social injust. En altres paraules, amb la psicologia positiva i l'educació emocional s'invisibilitzen aquells factors estructurals que són les principals fonts de malestar: la pobresa, la precarietat, l'explotació, el racisme, l'homofòbia, la diversitat de discriminacions i injustícies... Objectivament, no és possible revertir malestans d'origen material i social mitjançant consells de saviesa popular i aparença científica, sessions de *mindfulness* o càpsules motivadores de *coach*. Pretendre que la felicitat o el benestar emocional depenen de la voluntat de l'individu correspon a una maniobra deliberada d'evitar parlar de pobresa, de desigualtats

o d'injustícies de tota mena. Tanmateix, la psicologia positiva, i l'educació emocional a la qual sovint se l'associa, s'està fent servir contemporàniament per justificar retallades en el camp dels serveis socials, l'habitatge, l'educació, la salut i altres polítiques compensadores. Si és possible ser feliç només desitjant-ho, aplicant algunes tècniques de motivació o assumint succedanis de filosofia vagament budista (una religió, d'altra banda, ben vista pel neoliberalisme per la seva càrrega de resignació i passivitat), ja no cal invertir en polítiques públiques. O, el que és el mateix, es pot abandonar el sistema de fiscalitat progressiva i, per tant, estalviar grans fortunes a les grans fortunes. Això explicaria l'entusiasme dels rics i famosos per una psicologia que, en el fons, busca dissimular el dolor col·lectiu i aplicar el darwinisme social que justifica la seva discutible posició hegemònica en les societats capitalistes.

Al cap i a la fi, com exposava Margaret Thatcher, en la creació del nou ordre neoliberal, l'economia era el mitjà. L'objectiu consistia a transformar el cors i les ànimes.

L'origen del concepte d'educació emocional i la seva aplicació

Malgrat que existeixen nombrosos estudis anteriors, serà amb l'impuls i l'obra de Daniel Goleman, on s'inicia l'actual perspectiva sobre aquesta temàtica. Als estudis de Goleman es mostren plantejaments sobre el funcionament del cervell, la seva evolució... El treball de Goleman va comptar ràpidament amb el suport de poders econòmics amb esponsorització, subvenció... com a inversió en una nova subjectivitat de les persones que els és beneficiosa per als seus interessos. A l'educació emocional se la considera com a desenvolupadora d'una bona intel·ligència emocional i se la defineix com la capacitat per reconèixer sentiments propis i aliens i l'habilitat per al seu maneig. Goleman ens diu: No es pot tenir èxit només depenent de les nostres facultats intel·lectuals, sinó que la gestió correcta de les nostres emocions és la pedra angular de l'èxit. Es justifica, també, pels costos elevats de l'analfabetisme emocional (crims, violència, arrestos, ús d'armes de foc, suïcidis, inseguretat, depressió, ansietat, estrès, abús de drogues...). Tot plegat implica estratègies de prevenció i alfabetització emocional necessàries a través del sistema educatiu. Aquesta visió origina i proposa tècniques (metodologia) per a l'autoestima i autoconeixement, el control de les emocions negatives... i diversos entrenaments.

Què es fa en l'àmbit educatiu?

Una comparativa entre els diferents conceptes que es fan englobar a l'educació emocional adreçada al sistema educatiu ens diu que per les característiques i diferències entre aquests (Educació emocional, Educació/Educar, Emocional/Emoció, Sentiment i Estat d'ànim) es fa un aiguabarreig amb el qual el volen embolcallar. El seu enunciat ja ens fa intuir una intencionalitat dissimulada.

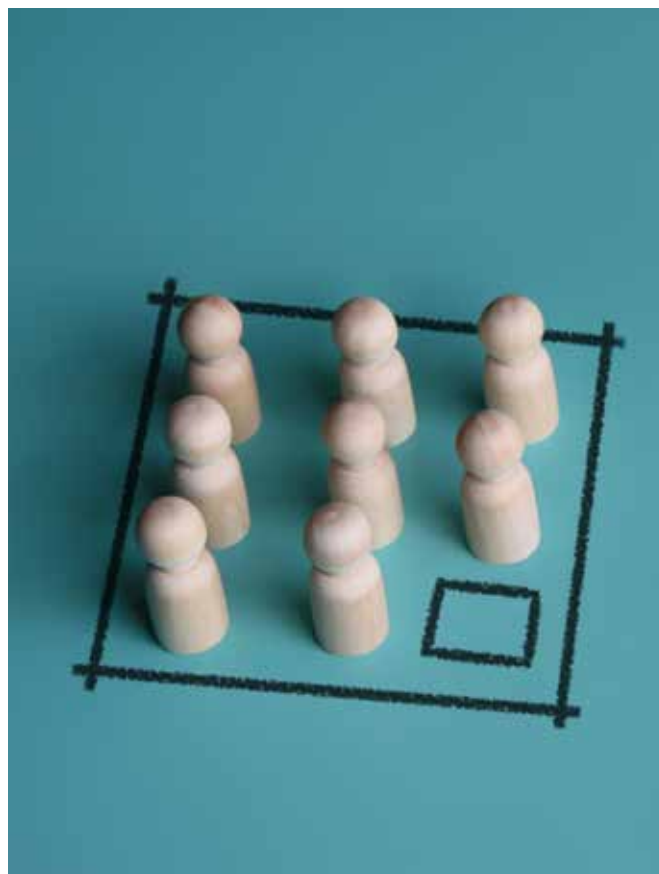
El discurs emprat per a la implementació ens diu: «La fi de l'educació és el ple desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat. En aquest desenvolupament es poden distingir com a mínim dos grans aspectes: el desenvolupament cognitiu i el desenvolupament emocional. El primer ha rebut un èmfasi especial, en detriment del segon, que ha quedat gairebé oblidat per la pràctica educativa». Amb això s'entén que el procés educatiu es caracteritza per la relació interpersonal exclusivament, i que tota relació interpersonal està impregnada per fenòmens emocionals. A la proposta es posa l'accent en el desenvolupament de «competències» o «habilitats» que les anomenen (socio)emocionals a partir de «l'autoconeixement», «l'autoregulació», «la gestió de les emocions» o «l'aprofitament productiu de les emocions».

Per donar resposta, l'educació emocional s'empaqueta de diferents productes accessibles i consumibles per a la demanda d'eines que permetin dur-la a terme. Al context educatiu, ens trobem amb l'aparició de material que és consumit per institucions educatives i professionals de l'educació als quals se'ls ofereixen guies i manuals pràctics, programes educatius, xerrades, eines d'avaluació, cursos de formació...

El contingut del material va dirigit, com s'ha esmentat, a la consecució de certes habilitats que anomenen socioemocionals. En definitiva, són aquelles característiques i determinades habilitats de la persona que li interessin al poder hegemònic de l'actual situació econòmica. Fonamentalment són, entre altres, l'individualisme i l'adaptabilitat enfront d'una realitat a la qual ens veurem abocats (emprenedoria, precarietat, resistència al fracàs...).

La penetració d'aquest artifici a l'àmbit educatiu suposa:

- Servir al sistema econòmic per mitjà de la creació de treballadors i consumidors emocionalment mal·leables.



- Fer que educadors i alumnat acceptin la idea que són fonamentalment els responsables dels seus èxits o fracassos laborals, socials o educatius perquè la seva habilitat per manejar les emocions és la causa dels seus problemes.

- Crear la necessitat i demanda d'eines i estratègies per a l'èxit personal.

Consideracions sobre les conseqüències personals i socials

Confusió. Els significats d'educació emocional poden referir-se a àmbits diferents de la persona, segons on la situem: el personal, el col·lectiu proper i el social. No és el mateix no sentir el despertador i adormir-se que estar aturat i no trobar treball; ambdues situacions desperten una reacció, però no és la mateixa. La primera pot estar a l'àmbit personal (el disgust, la ira...), però la segona, amb força seguretat, està a l'àmbit social (preocupació, frustració...).

Distracció. També s'estableix que és l'ambient en què es mou la nostra individualitat on es poden generar conflictes, problemes, inadaptacions... No es pot pressuposar que totes les emocions són individuals. Les emocions han tingut un recorregut en el temps, a la història i a les cultures com ho han tingut les persones i el seu caràcter. Les emocions tenen

una càrrega social i històrica, no hi ha emocions que no hagin variat o evolucionat al llarg del temps (per les idees, per la ideologia...).

Aïllament. A la seva presentació parlen de la individualitat, de tenir èxit personal. Tot es pensa i es diu des de la perspectiva individual, no es té en consideració la vida o l'acció en comú. Amb aquesta reducció a la individualitat es pot arribar a la utilització de les emocions per a la manipulació d'altres (conductes gerencials, polítiques empresarials, propostes polítiques, publicitat...) i això resta lluny de l'educació de les persones.

Ensinistrament. Igualment, se'ns diu que cal educar la intel·ligència emocional per gestionar bé les emocions perquè la persona tingui èxit a totes les seves facetes (autoconeixement emocional, autocontrol emocional, automotivació, empatia, habilitats socials...). Però el caràcter de les tècniques que es proposen per a l'educació emocional desmunta el mateix concepte de la paraula educació utilitzada en aquest cas. Les emocions no es transmeten perquè ja existeixen, en tot cas s'entrena el seu maneig.

Normalitzar. Hi ha una pressió fortament persuasiva per normalitzar el que anomenen estats emocionals i emocions i educar-los per al bé i l'èxit de les persones (directrius d'organismes, mitjans de comunicació, suposats experts...). Podem veure, amb tota claredat, com organismes com el G20 aposten i promouen aquest relat i les seves propostes i no serà banal recordar que organismes com aquest defensen un sistema econòmic basat en l'explotació, les finances i l'especulació.

Sotmetiment. Aquesta normalització amaga un interès: cercar que les persones tinguin unes determinades habilitats favorables al sistema social i econòmic imperant. En definitiva, l'adaptació dels individus acaba resultant una mena de sotmetiment.

Negoci. També resulta una nova manera de ser de les persones. Aquesta realitat ens ha de conduir a la reflexió i, sobretot, a respondre dues preguntes: La primera és si a més del canvi de la subjectivitat humana cercat no es crea un nou nínxol de negoci (tests de psicologia laboral, tallers d'habilitats emocionals, formació per a docents...); en conclusió, la mercantilització de les emocions. La segona és si el desplaçament que es fa, amb el relat i les propostes, de la problemàtica social a l'àmbit de les emocions personals no és per desactivar la possible conflictivitat i debilitar la cohesió de la societat (gestió dels efectes, però no eliminació de l'origen).

Bibliografia:

Cabanas, E. i Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Davis, W. (2017). *La industria de la felicidad. Cómo el gobierno y las grandes empresas nos vendieron el bienestar*. Malpaso Ediciones.

Goleman, D. (1996). *Intel·ligència emocional*. Kairós.

Laval, C. i Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.



Què hi ha al darrere de l'educació emocional?¹

Per Rosa Cañadell

Llicenciada en Psicologia i professora jubilada. Articulista. Membre fundadora del SIEC (Seminari Ítaca d'Educació Crítica). Activista en defensa de l'educació pública. Portaveu del sindicat USTEC·STEs entre 2006 i 2013



En el nou currículum del Departament d'Educació hi ha 8 competències bàsiques, una d'elles és la **Competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), que es defineix així:** «La competència personal, social i d'aprendre a aprendre implica l'habilitat de reflexionar sobre un mateix, per autoconèixer-se, acceptar-se i promoure un creixement personal constant, gestionar el temps i la informació eficaçment... Inclou l'habilitat de fer front a la incertesa i la complexitat, adaptar-se als canvis, aprendre a aprendre, contribuir al mateix benestar físic i emocional, conservar la salut física i mental... expressar empatia i gestionar els conflictes en un context integrador i de suport».

A partir d'aquí, sorgeixen moltes preguntes: És aquesta la funció de l'escola i l'institut? És possible, des de l'escola, aconseguir que el nostre alumnat «s'autoconegui, s'accepti, faci front a la incertesa, s'adapti als canvis...»? Qui se suposa que ha de dur a terme aquesta tasca? El professor/a de matemàtiques? El d'història? El de filosofia? El d'educació física?... Està el professorat capacitat per dur a terme aquesta espècie de «terà-

pia positiva»? O hem de confiar en personal extern, que no ha passat cap control i que, molt sovint, predica tècniques poc contrastades científicament?

D'un temps ençà, el Departament, l'OCDE, les multinacionals, la Fundació Bofill, la Fundació Botín del Banc Santander, el BBVA, la Caixa... estan terriblement «preocupats» pel «benestar emocional» de l'alumnat i promocionen lleis i formació sobre el que s'anomena «educació emocional».

L'educació emocional és un discurs que sorgeix a la fi del segle XX, i amb més força a principis d'aquest segle. Els seus antecedents poden rastrejar-se en la teoria de les intel·ligències múltiples i la psicologia positiva; i també en la teoria psicofisiològica de les emocions. Daniel Goleman va escriure el llibre *La intel·ligència emocional*² el 1995, on explica que l'èxit en la vida no depèn del Q.I. de la persona, ni del seu nivell d'estudis, sinó que hi ha una intel·ligència que ens fa més savis per saber viure i afrontar els problemes i les preocupacions del dia a dia: la intel·ligència emocional.

L'educació emocional (EE) que s'està estenent pels centres educatius és un conjunt de postulats teòrics i propostes pràctiques que apunten a una educació centrada en l'autoconeixement i la «maduresa emocional», com a garantia de «benestar» i via per a esmorteir la «psicopatologia». Els seus referents (Bizquerra Alzina³, Malaisi⁴) posen l'accent en el desenvolupament de «competències» o «habilitats» socioemocionals que inclouen «l'autoconeixement», «l'autoregulació», «la gestió d'emocions» o «l'aprofitament productiu de les emocions», i també l'empatia i la tolerància. Aquestes competències són considerades com un element central en la formació de les noves generacions, en un context marcat per la incertesa i la flexibilització. L'EE és presentada, a més, com una alternativa enfront de problemàtiques del camp educatiu com el fracàs escolar, els conflictes interpersonals, l'ansietat, l'estrès i la depressió o la pèrdua d'autoritat docent⁵.

Els defensors d'aquesta educació parteixen de la base que fins ara s'han privilegiat els aspectes cognitius, racionals i intel·lectuals i s'han minimitzat els aspectes emocionals. Per això es proposa la necessitat de revertir aquest biaix, i es defensa que les emocions han d'entrar als espais educatius, i ser una de les «finalitats de l'educació, possiblement la finalitat més important».

Al mateix temps, ens adverteixen que en les seleccions de personal ja no es valora tant si les persones estan ben preparades acadèmicament, amb un currículum brillant, com si tenen bones «habilitats socials». Això ens dona a entendre que, igual que les competències bàsiques o l'educació financera, no es tracta d'una proposta del món pedagògic sinó una imposició del món empresarial, que explicaria aquesta sobtada preocupació de bancs i multinacionals pel «benestar emocional» del nostre alumnat.

A partir d'aquí, no solament s'ha inclòs l'educació i la «competència» emocional en els nous currículums, tant els de l'Estat com a Catalunya, sinó que s'ha desfermat una allau de formacions en educació emocional que va des de centenars de grups i organitzacions privades fins a les universitats que fan màsters i postgraus o a la Fundació Bofill o la Fundació Botín, amb tot un programa d'educació emocional que fa anys que intenten implementar a les escoles.

Tots aquests programes de formació ens prometen el mateix. Veiem-ne alguns exemples:

- «L'alumnat amb una bona base emocional és més capaç de desenvolupar-se de forma exitosa en la societat» (SOM DOCENTS).

- «L'EE aporta eines per acompanyar el creixement personal dels infants i adolescents a nivell intern i extern des d'una mirada sistèmica» (SEER).

- «Són molts els estudis i experts que asseguren que l'èxit en la vida no depèn tant de la intel·ligència tradicional, sinó més aviat de l'habilitat per a identificar, usar, entendre i gestionar les emocions» (EDUK.CAT).

- «Saber gestionar les emocions marca la gran diferència entre la salut i la malaltia, l'èxit i el fracàs, la felicitat i la infelicitat» (Postgrau de la Universitat de Girona).

- «Aquest curs es proposa contribuir al desenvolupament de les competències emocionals, ja que faciliten les relacions interpersonals, la capacitat de fluir, la tolerància a la frustració i el control de la impulsivitat, entre altres» (Postgrau de la Universitat de Lleida).

- «Ajuda l'alumnat a conèixer-se i confiar en si mateix, comprendre els altres, reconèixer i expressar les emocions, desenvolupar l'autocontrol, aprendre a prendre decisions responsables, valorar i cuidar la salut...» (Educación Responsable de La Fundació Botín, Banc Santander).

Però no ens enganyem, no es tracta de tenir en compte les emocions de l'alumnat, de preocupar-se pels seus problemes. Es tracta d'inculcar-los la idea que el seu benestar ve de «dins» seu i que si gestionen bé les emocions tindran menys malestar, aprendran millor, tindran més èxit a la vida i seran «més feliços». I tot això independentment de les circumstàncies socials, econòmiques, familiars... en què es trobin.

De manera similar, en l'àmbit del professorat, igual que en algunes empreses, ens venen l'educació emocional com una manera d'augmentar el benestar al marge de les condicions laborals o les exigències empresarials. Un bon exemple d'això és el text de presentació del curs de formació en «Educació emocional per a la prevenció del malestar docent» de la Universitat de Vic que ens diu, textualment, «En el malestar/benestar docent hi tenen molt a veure: l'educació emocional, l'experiència, els recursos metodològics, les estratègies en la resolució de conflictes, la motivació... més que: els alumnes, els companys de treball,

la sobrecàrrega d'obligacions, els pares dels alumnes, l'equip directiu del centre, la desvaloració del rol docent, la manca de recursos materials, l'extens currículum i els canvis continus de la societat».

Per tant, si el malestar/benestar és subjectiu, si depèn de la manera de veure i viure la realitat i els problemes, per què preocupar-se de les ràtios, de la manca de recursos, de la desvaloració del professorat, de la sobrecàrrega burocràtica, de les imposicions d'alguns equips directius, etc.?

I és que en l'educació emocional no hi ha referències a les circumstàncies en què es desenvolupen aquests estats emocionals, ni a les característiques de la família, l'organització escolar, les condicions de treball, etc. És com si les emocions i sentiments no tinguessin cap relació amb les situacions que els generen, com si no hi hagués societat ni institucions, només individus enfront de si mateixos en una constant gestió del seu interior.

La realitat, però, no és ben bé aquesta. No sempre «si vols pots», no tot està en tu, no tot és la teva responsabilitat, la teva mentalitat no obra miracles... Són aprenentatges que hem de començar a recordar. De fet, aquestes teories, el que fan és tractar d'allunyar l'alumnat de la possibilitat d'entendre els factors i les circumstàncies que els causen malestar en posar l'accent en el seu jo intern, en lloc de fer-ho en les condicions materials, familiars i escolars en què vi-

uen. Estimula l'individualisme i la competitivitat en promocionar la idea que les solucions als problemes són de cada un dels individus i, per tant, es dificulta la solidaritat i les solucions col·lectives. És un engany a l'alumnat promoure la idea que «si ell vol, ho pot tot», que la seva actitud positiva li donarà la clau de l'èxit escolar i laboral i, a més, se sanciona l'alumnat més desafavorit que, com tothom sap, tenen moltes menys condicions per ser «exitosos i feliços»⁶.

I em torno a preguntar: Hem de vendre aquestes idees des dels centres educatius? No és això una manera de desviar l'atenció de tots els desajustos, desigualtats i agressions del nostre sistema econòmic i social, així com del mateix sistema educatiu? No és millor que aprenguin coses que els ajudin a entendre el món i així entendran també millor la seva situació i tindran més elements per a canviar-la?

Cal estar atents, a més, perquè dins d'aquestes propostes d'educació emocional hi ha moltes tècniques diferents (constel·lacions, psicologia sistèmica, intel·ligència emocional, *coaching*, ioga, *Pranic Healing*, psicologia positiva...) i algunes d'elles poden ser perilloses per a l'alumnat, sobretot si no les du a terme un professional. L'alumnat amb problemes afectius o psicològics importants pot empitjorar si tracta aquests assumptes amb persones que no són especialistes en la matèria. Obligar l'alumnat a «reflexionar sobre les seves emocions» i parlar-ne en públic es





pot viure com una agressió per aquells infants o joves més callats o reservats o amb problemes familiars que no volen expressar en públic.

En definitiva, pretendre que el professorat faci «teràpia positiva» en lloc d'ensenyar continguts és un disbarat. Això no vol dir que el professorat no s'hagi de preocupar per l'alumnat, pels seus problemes i ajudar-los el més possible. Ni tampoc implica que el professorat no hagi d'ensenyar a resoldre els conflictes sense violència o a acceptar la frustració, a ser solidaris i a no agredir ni discriminar. Ni tampoc implica que tenir coneixement de com funcionen les emocions per part del professorat no pugui ajudar. Però el que s'està promocionant en els últims temps és tota una altra cosa, tal com he explicat.

Només cal recordar que els valors i les actituds sempre han format part de l'educació, a més dels coneixements.

Finalment, per tot això, crec que cal obrir un debat seriós en els centres educatius, en els sindicats i en les organitzacions de la comunitat educativa, per tal de desvelar els aspectes negatius i els perills de transmetre aquest tipus de discurs i algunes de les seves pràctiques.

Cal denunciar el que hi ha darrere aquestes propostes d'educació emocional i desvelar que no és en benefici de l'alumnat, sinó d'un sistema que cada cop és més injust i més desigual. Cal que quedi clar que algunes d'aquestes tècniques d'educació emocional no són més que una manera d'ensinistrar l'alumnat en la resignació davant les injustícies presents i futures, ja que redueixen la capacitat de resposta i promocionen l'abnegació i el conformisme. Una manera molt perversa d'amagar els mals del neoliberalisme.

Bibliografia

- Blay, M. i Laval, C. (2019). *Neuropedagogie. Le cerveau au centre de l'école*. Tschannand Cie.
- Cabanas, E, i Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Paidós Ibérica.
- Cañadell, R., Corominas, A. i Hirtt, N. (2020). *El menosprecio del conocimiento*. Icaria.
- Diez, X. (2022). "La dictadura de la felicidad" a El-món.cat.
- Evangelista, O., Kenji, A., Gomes de Sousa, A., Titton, M. i Baecker, A. (2019). *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Mercado de Letras. Campinas.
- García Gómez, T. (2022). «Educación emocional o la conversión de los sujetos en "empresas de sí"» a *El diario de la educación*, n. 18.

1- Article publicat el 3 de gener de 2023 a *El Diari de l'Educació*.

2- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kaidós.

3- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

4- Malaisi, L. (2020). *Mis emocionaes y habilidades en la escuela*. Paidós.

5- Sorondo, J. (2020). "El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina" dins *Educación Política y Sociedad*, n. 5. Universidad Autónoma de Madrid.

6- Nobile, M. (2017). "Educación emocional: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía" dins *Digithum*, n. 20, Universitat Oberta de Catalunya.

Ser o servir¹

Per Oriol Francesch Llongueras

Docent de l'àmbit científic-tecnològic i coordinador de la secretaria de moviments socials d'USTEC·STEs (IAC)

L'abdicació acrítica a les tecnologies en els centres educatius està completant una transformació del món de l'ensenyament que pretén l'absoluta mercantilització de cos i ànima².



Portes obertes: «Yo no soy tonto!»

Us preocupa l'educació de les vostres criatures. Perfecte. Però recorreu, com si es tractés d'un supermercat, diversos centres d'ensenyament que es mostren com a productes en competència. I és així, gràcies a la falsa «llibertat d'elecció de centre», les autonomies de centre i l'infrafinançament del sistema educatiu que, de la mà del canvi ideològic, s'ha transformat l'educació en un servei individualitzat en lloc d'entendre's com un dret comunitari.

I en aquest mercadeig d'alumnat per no perdre línies, on els centres miren de marcar perfil propi i enlluernar les famílies, hi juga un paper importantíssim el màrqueting tecnològic com a cortina de fum.

Pòsters dissenyats amb *Canva*, impressions de plòters gegants, material audiovisual gravat amb dron, pissarres digitals, robots de Lego, impressores 3D, ordinadors Toshiba o fins i tot l'oferiment d'un *Chromebook* amb la matriculació al primer curs d'ESO...

Són ganxos llençats a les famílies per mantenir quotes de mercat en una estratègia que banalitzava l'educació i és, certament, poc ètica. I si aquesta realitat s'ha imposat a l'escola pública, millor no en parlem de l'escola privada.

Però la venda del producte —educatiu— va molt més enllà de l'objecte —tecnològic— i els suculents ingressos empresarials provinents de fons públics. Aquesta és només la punta de l'iceberg.

La gestió de la quotidianitat, en mans privades

Heu de saber que la gestió diària dels centres ha virat sobre el tòtem de la modernitat i l'utilitarisme, tot deixant de costat altres ingredients com ara els aspectes més humanístics, el contacte personal o la mateixa bretxa tecnològica de famílies i generacions. Així, en moltíssims centres educatius, plataformes en línia s'imposen com a canals de comunicació principals amb les famílies, lliurament de notes o contacte



entre docents, però també en altres aspectes com ara el seguiment de l'assistència, la reserva d'espais, la facturació, els inventaris i la gestió de plantilles.

Altre cop, la manca de recursos humans i el nou marc gerencial imposat als centres ens aboca a buscar solucions encara que aquestes impliquin hipotecar part del nostre pressupost cap aquests serveis privats com són *Additio* o *Ieduca*. Tant és així que, aquesta última, anuncia en la pròpia web tenir més del «40% del mercat de centres públics catalans». Quants diners públics deuen rebre aquestes empreses? On està el Departament?

No podem separar aquesta privatització del dia a dia, on hauríem d'incloure també les persones invisibilitzades i precaritzades responsables de la neteja, l'alimentació o les extraescolars dels nostres infants i adolescents, d'aquesta nova concepció gerencial de l'escola, l'escola feta empresa.

I parlant d'invisibilitzades: tota aquesta incorporació massiva de tecnologies exigeix una tasca immensa de manteniment, de programari i de maquinari, inassumible pel centre, el que suposa o ve l'exploració de la persona docent responsable digital del centre o la contractació d'empreses externes... i més privatització.

El Decret de Plantilles, conjuntament amb el d'Autonomia de Centres i el de Direccions impulsen el canvi de model de gestió i la seva mercantilització, on tothom competeix: el personal docent, els equips directius i els mateixos centres educatius entre ells, tots sota la premissa de la productivitat.

La concepció de la igualtat, la redistribució i la democràcia queda marginada.

Ja sabem que en el cas de l'escola privada (concertada o no) és així, perquè és concebuda pròpiament com a un negoci (en forma de fundació o cooperativa que està, a més, subvencionada amb diners públics) i les famílies són mers clients, però a l'escola pública també s'està donant aquesta transformació.

La teva criatura requereix entorns adaptats: compra revolució tecnoeducativa!

Si amb alguna cosa no us marejarem entre centres és amb l'entorn d'aprenentatge, amb això podeu estar tranquils. Estimades famílies, el Departament d'Ensenyament (ara, Departament d'Educació) i les escoles del territori hem decidit fer omissió de responsabilitat i hem entregat a *Google* (filial d'*Alphabet Inc.*) aquesta tasca. Però no us espanteu pel fet que una multinacional de la publicitat es dediqui a la tasca pedagògica de les vostres criatures. El sentit filantròpic i ètic d'aquesta empresa ha promogut un programa, gratuït i vocacional, per millorar l'ensenyament: *Google for Education*. I s'ha compromès a no robar les dades.

Tota la interfície de treball, el correu de Gmail, l'emmagatzematge al núvol del *Drive* per poder guardar les elaboracions pròpies de l'alumnat fetes amb les eines del *Workspace* com els treballs fets amb *Docs* o les pàgines web facilitades pels models de *Sites*, tot passant pel canal coordinador de l'aula virtual del *Classroom*, estan dissenyats per «augmentar la productivitat i optimitzar el treball dels alumnes», afirma el monstre de la *Silicon Valley*.

Malauradament, aquest no és l'únic cas d'intrusisme del món dels negocis a l'educació. La producció privada i privatitzadora en el món digital educatiu és una immensa realitat. Li diuen *EdTech*.

La vostra preocupació per l'educació de la quitxalla és certament fonamentada, i el món ha canviat molt des que vosaltres vaueu estudiar. Però això també ho saben les «empreses del negoci de l'educació». Així que us omplen les mans i el mòbil amb anuncis publicitaris de grans projectes solucionadors de tots els problemes i que assegurin l'èxit educatiu de la teva criatura i el seu futur laboral.

La incorporació massiva de les tecnologies i el món digital serveixen de palanca per accelerar un canvi metodològic de fons que requereix ser alimentat.

Així, sota un bonic paraigua de paraules maltractades i desvirtuades com són la inclusió educativa, la igualtat social o la innovació pedagògica, es presenten projectes que es basen en dues idees: l'escola com a institució obsoleta i el menyspreu del coneixement. Les autodenominades fundacions educatives i els seus gurus llencen programes i projectes hipercreatus i estimulants que promouen un canvi de paradigma educatiu i que inclouen el *mentoring*, el *coaching* emocional, les aliances i els *partners*, el *gaming*..., i una infinitat d'innovacions que provenen del món empresarial i que tenen per objectiu l'obtenció de productes en detriment de processos (socials, culturals i cognitius).

Un exemple d'aquests n'és la *Nova Escola XXI*, impulsada per la Fundació Jaume Bofill, que s'autoproclamava com a «aliança per un sistema educatiu avançat». Els diners injectats per CaixaBank i companyia no van ser efectius i el resultat va ser un fracàs que no va permetre desacreditar el sistema educatiu català. Ara llancen *Magnet*, un programa que proposa als centres una «aliança per l'èxit educatiu».

Un altre exemple de segell de qualitat educativa *cool*, és l'*Aliança STE(a)M*, un programa d'innovació d'impuls de les vocacions científiques (S), tecnològiques (T), enginyeries (E) i matemàtiques (M), en especial de les dones. La (a) és d'Art, serveix com a maquillatge, però no interessa gaire, la veritat. Veurem què en resulta a Catalunya amb *STEAMcat*, però si accediu al web oficial del Ministeri d'Educació i visiteu el «Quiénes Somos» veureu que no en falta ni una: la banca, les energètiques, les informàtiques, les telecomunicacions...

Privatització del sentit de l'escola: l'ànima

Fixeu-vos com l'arribada massiva de tecnologia a l'escola ha implicat una privatització estructural del sistema al dictat dels grups inversors: l'educació és entesa com un *business point center*.

El Departament d'Educació injecta milions d'euros (200 milions només enguany) a la patronal de la informàtica sota el concepte de digitalitzar l'educació, però, al mateix temps, els centres ens veiem obligats a la contractació de serveis externs per a totes aquelles qüestions estructurals. Així doncs, i tal com hem comentat anteriorment, perdem els entorns virtuals i la gestió dels mateixos centres.

Així, s'acaba donant la paradigmàtica contradicció que l'espai de «formació per a la pau, el respecte als

drets humans, als éssers vius i al medi ambient», que segons la LOMLOE hauria de ser l'escola, està ocupat per un conjunt de transnacionals de la digitalització que són uns dels grans violadors de la justícia mundial³ (com a mínim, hi tenen vincles).

Però la privatització no és només de l'escola. És, sobretot, del sentit de l'escola.

L'escola no és concebuda com una institució central per assolir una societat justa i equitativa, no és un lloc de transmissió de coneixements i savieses, no ha de donar-s'hi l'anàlisi i la comprensió de l'entorn sociocultural i les causes que l'expliquen, ni poder desenvolupar un esperit crític, no cal que fomenti el suport mutu, la col·laboració entre iguals o el compromís comunitari..., i en darrera instància, no cal que sigui democràtica perquè no ha de ser política.

Les subjectivitats d'aquesta nova *escolaempresa* han de ser treballadores purament individualistes, emprenedores, flexibles, digitals, autogestionades emocionalment, d'èxit, hiperproductives i obligatòriament felices, dinàmiques, consumidoras, en creixement constant i, sobretot, lliures i apolítiques.

És veritat que el capitalisme digital i el determinisme tecnològic, amb el matalàs que significa la imposició de l'OCDE del treball competencial a les escoles, han vingut per canviar el paradigma educatiu. Concretament, per destruir-lo.

A la comunitat educativa⁴ ens queden dues opcions: o recuperem el significat d'escola o deixem de dir-li escola. Haurem de decidir si ensenyem a ser o a servir⁵.

1- Article publicat originalment a *El Diari de l'Educació* el 12-V-2023.

2- En aquest article no tractarem l'impacte de les tecnologies sobre els infants en el procés del seu aprenentatge o les conseqüències sobre la seva salut mental.

3- Potser sona molt contundent, però podeu donar un cop d'ull al mapa de conflictes EJAAtlas dirigit per ICTA-UAB o qualsevol Observatori d'Empreses i Drets Humans, i comprovar la directa relació entre vulneracions i empreses tecnològiques. També podeu cercar condemnes per la violació de la protecció de dades.

4- Fins a la darrera frase, no hi havia anomenat el conjunt de la comunitat educativa. Clarament aquest article està dirigit a les famílies. Això no eximeix la necessària reflexió, implicació i acció del conjunt de les docents del nostre país, entre d'altres.

5- «Ser o servir» es planteja com a contraposició entre el ser dignitat o el ser esclavitud.

Sabies això de les pantalles?

Per Àlex Palau

Psicòleg del CSMIJ de Sant Joan de Déu, Terres de Lleida



Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) han aconseguit estendre's a escala mundial. Són fascinants per als adults i encara més per als petits i joves. Però si revisem la història ens adonarem que el mèrit no els pertany per si mateixes, que en realitat han estat un simple vehicle per posar èmfasi a coses que ja s'havien descobert fa molt de temps, que estaven esperant pacientment el seu moment per sortir a la llum, amb tota la seva esplendor. Investigant una mica potser desxifrarem part del misteri.

A les acaballes de la dècada de 1940 dos investigadors molt importants van centrar la seva atenció en l'instint, que no és altra cosa que «l'impuls congènit a reaccionar davant uns estímuls emotius particulars d'una manera definida». Aquesta definició la marca la biologia. En aquest sentit, tant la resta d'organismes com els humans, vindríem «programats» a nivell biològic per a respondre d'una determinada manera davant estímuls concrets i aquest fet ha contribuït a la supervivència. Els exemples que se solen utilitzar són el d'escapar-se davant estímuls que generen por, el de

curiositat quan quelcom ens meravella, el de lluita quan l'estímul ens genera ira...

Nikolaas Tinbergen i Konrad Lorenz, guanyadors de premis Nobel, es poden considerar els pares de l'etologia, la biologia del comportament.

Mentre investigaven l'instint, van descobrir quelcom que no esperaven. Aquestes respostes fonamentals, incrustades a la pròpia biologia dels organismes, podien ser manipulades per tal de produir variacions en el tipus de reacció davant l'estímul que l'activa.

Amb una mica més de profunditat diríem que si detectem les parts de l'estímul que causen la resposta instintiva i les exagerem, aconseguim una resposta molt més intensa que l'estímul natural amb la que estava connectada. A aquests estímuls, se'ls ha anomenat *supranormals*.

Per exemple, una llaaminadura amb només sucres és un estímul *supranormal* respecte a una fruita dolça que ens alimenta; la imatge d'un culturista que es

dopa és un estímul *supranormal* enfront un individu que fa el mateix exercici de manera saludable; el menjar brossa genera gran atractiu per aparença i sabor davant un altre aliment superior en valor nutricional; un videojoc de futbol pot provocar una resposta molt més intensa que anar a practicar aquest esport de manera real.

Abans de la tele els nens jugaven a amagar, perseguir-se, la pilota, arrencar cebes...

La tecnologia, gran creadora d'estímuls *supranormals*, ja va dotar els infants de bicicletes, nines, ninots i tot d'artefactes per a l'entreteniment. La resposta d'atracció i curiositat dels infants davant una nina ben elaborada, amb formes definides, colors i vestits, era molt més intensa que cap drap desgastat amb quatre nusos que havien interpretat com a nina fins aleshores.

No és difícil comprendre que en aquells temps, aconseguir un llibre podia ser extremadament atractiu, els llibres de ciències, d'aventures, de poemes... suposaven un estímul *supranormal* molt intens, sempre comparant-lo amb els que s'havien experimentat fins aquell moment. Però avui...

Cap a la dècada de 1960 la tele arriba majoritàriament a totes les llars. Un dels primers programes infantils, si no el primer, va ser El Gran Circo. Es va començar a emetre el 1970 i va congrega tot d'infants al voltant d'una caixa productora d'estímuls *supranormals*. Tots a l'hora esperaven que comencés l'espectacle per dir «bieeeeeeeen».

Tots sabem com segueix. Comencen els dibuixos animats i encara més, arriben els colors a la tele! Aquells contes tan bonics, plens de dibuixos de la caputxeta i els tres porquets ara estan animats, es mouen, no ens genera esforç de llegir i només t'hi has de posar davant. Qui vol un llibre?

Així les generacions d'infants de les dècades de 1970 i 1980 van començar a viure al voltant de «la caixa *tonta*» com aleshores es mal anomenava la televisió. Ja començaven els crits a les cases: «Tanca la tele!».

D'aquí arribem als ordinadors, videoconsoles, telèfons mòbils, tauletes i més. La realitat augmentada i la realitat virtual que ja està picant a la porta i que porten videojocs i entreteniments de tota mena sense fi. I aquí encara no hem afegit el condiment més potent de tots, internet.

Ara que coneixem una mica com funciona la conducta, encara sense internet, podem culpar un infant per respondre instintivament amb més intensitat davant un videojoc dinàmic, amb colors, interactiu que davant una nina de drap o un llibre? S'ha alterat la seva resposta biològica en funció d'interessos, i les investigacions dels coneguts premis Nobel han servit per fer-ho possible.

I això no és tot. Ara afegim internet.

Abans, però, tornarem a buscar investigadors de renom que, sense saber-ho ells, avui considerem que han fet aportacions d'una dimensió immensa.

Cap al final de la dècada de 1930 un notable investigador, B.F. Skinner, va interessar-se pel comportament humà i sobretot per com condicionar-lo. Coneixedor del conductisme, plantejat pels científics Watson i Pavlov, considerats els màxims exponents del conductisme clàssic, va una mica més enllà i l'acabem reconeixent com el pare del conductisme instrumental.

Com a idea general planteja la possibilitat d'explicar «la conducta de les persones com un conjunt de respostes fisiològiques condicionades pels estímuls de l'entorn». Aleshores es planteja la possibilitat d'exercir una manipulació d'aquests estímuls i reforçar determinades respostes, amb l'objectiu de modificar intencionadament la conducta.

A tall d'exemple podem considerar que si un infant va a veure l'àvia i aquesta li prepara l'àpat predilecte, li fa un regal i li dona un bitllet de 5 euros al petó de comiat, l'infant tendirà a repetir més la conducta de visita que si li fa un peix bullit, el té assegut al sofà mentre parlen els adults i quan marxen li diu que es queda descansada perquè la posava nerviosa.

Aleshores, crear un programa de reforços o premis per a promoure l'increment d'una determinada conducta podria facilitar que la resposta espontània d'un individu es convertís en una forma d'actuar habitual, o fins i tot un comportament addictiu que no pogués parar de repetir.

De tots els programes de reforç que va assajar el Sr. Skinner, va concloure que el que variava els premis tant temporalment com en intensitat eren els que més taxa de repetició de la conducta generaven. La percepció d'atzar ens atreu enormement, però només la té el destinatari del reforç, qui el produeix ho ha programat així.



Tornant a l'infant. Si l'àvia varia el premi en funció del nombre de visites i el temps que transcorre entre elles donant premis més o menys grans, l'infant es troba que: un dia té un dels àpats que li agrada i un regal petit amb 3 euros en marxar, però un altre dia té un dinar especial, un regal mitjà i 15 € i al següent té un dinar normal però un regal immens amb 10 €. Serà incapaç de saber què passarà el pròxim cop que hi vagi? L'ànsia per tornar-hi serà cada cop més gran. Arribarà el punt que l'infant només voldrà anar a la visita per satisfer l'expectativa de saber què passarà. La satisfacció dels menjars, els regals i els diners passarà a un segon terme. L'important serà calmar l'ànsia del no saber.

Pensem ara en un adult davant una escurabutxaques, un casino, una aposta esportiva o qualsevol altre joc d'atzar, no es veu molt complicat d'aconseguir condicionar la seva conducta.

Donem pas a internet. Tot el que hem parlat fins ara, gràcies a la xarxa, es pot modificar en els seus paràmetres, a distància i d'una manera molt individualitzada. A més, permet recollir estils de resposta de diferents individus en les conegudes Big Data per tal d'ajustar més i millor els programes de reforç.

Posem ara videojocs i xarxes socials principalment, a operar amb joguines que ens han proporcionat els estudis científics: estímuls *supranormals* i condicionament instrumental.

Mentalment, s'experimenta més acció que si anem a passejar perquè podem simultaniejar entre múltiples apps; es percep més contacte perquè tenim moltes més

persones a l'abast que en un entorn natural; se sent més atracció i sorpresa perquè accedim a entorns físics i socials que estan a milers de kilòmetres de nosaltres. Imatges, vídeos, comentaris... estimulació extrema. Es visiten extensos paisatges sense que ens facin mal les cames de caminar, escoltem milions d'històries sense cap mena d'esforç. Per aconseguir una estimulació màxima només cal posar-s'hi al davant.

Sumem-hi la intel·ligència artificial i l'esforç encara és menor! Es disposa d'un «assistent» que ens va coneixent i ens suggereix les nostres preferències, ni tan sols cal pensar què m'agrada perquè aquest ajudant ho farà per nosaltres. Es fixarà en diferents paràmetres per anar ajustant els continguts al nostre gust, o no tan nostre. Reforçarà que repetim la conducta esperada una vegada i una altra.

La indústria de l'entreteniment digital coneix molt bé els principis que es presenten en aquest article. De manera que, en tots els plans de formació de futurs desenvolupadors, es disposa d'assignatures que instrueixen sobre aquests descobriments per tal d'utilitzar-los per potenciar les creacions i que tinguin èxit.

Els infants actuals s'han trobat amb la quantitat més gran d'estímuls supranormals que han tingut els éssers humans en tota la seva història. Els mètodes i vehicles per condicionar la seva resposta als mateixos s'han incrementat de manera exponencial. Els interessos creats al voltant d'aquest fenomen són impossibles de quantificar. La seva situació és d'extrema vulnerabilitat.

Pensant a tancar l'article deixaré unes quantes preguntes que conviden a la reflexió.

Amb reforços negatius i càstigs, per l'abús de pantalles, podem combatre els premis que aquestes donen?

Davant un infant, una persona que es dediqui a la docència, a dinamitzar l'oci, a la criança... pot, amb els seus recursos, competir amb l'atractiu dels estímuls que li proporciona la pantalla?

El material de què es disposa per transmetre coneixements i valors, quin nivell de resposta instintiva de curiositat i interès genera respecte a la xarxa?

Com es combina l'ús d'aquests estímuls i mètodes de condicionament sense entrar en conflicte amb l'ètica?

Seguim en contra?

Pantalles, educació i trastorns de son

Per Carla Estivill

Doctora en química per la UAB i directora i responsable d'I+D de la Fundació Estivill



La transformació digital

Els temps no són estàtics i l'aprenentatge, adaptació i evolució humana són inevitables: en les últimes dècades ens hem vist avesats al progrés de l'era tecnològica, que ha portat a canvis globals de la societat. L'aprenentatge del món digital ens ha permès millorar en qualitat de vida, en salut, en la productivitat de les empreses, en l'accés a quantitats enormes d'informació i en més coneixement, de forma immediata i sense limitacions geogràfiques. De forma única i diferent d'etapes prèvies de la història, la transformació digital s'ha produït de forma accelerada i podríem dir aclaparadora.

La revolució tecnològica s'inicia a mitjans del segle XX i, en un període curt, genera canvis profunds a la societat: als anys 60, la informatització de les empreses; als anys 80, l'inici dels PC; als 90 sobre la web; als 2000, les xarxes socials, fins a l'adopció exponencial de la IA.

La facilitat d'accés a les eines tecnològiques ha permès una adaptació ràpida i global. Però ens ha impedit preveure i avaluar, a priori, els seus efectes en l'àmbit econòmic, sociològic, de benestar, de salut... per tal d'anticipar riscos i plantejar-ne la regulació. Un exemple clar ha sigut la present revolució amb la IA: diferents sistemes ja permeten un accés massiu a l'ús i, mentrestant, les institucions públiques i governs intenten valorar si és una eina apta per a ús global o cal prohibir-la perquè implica algun perill.

La transformació digital en l'educació

La transformació digital en el sistema educatiu també ha significat un impuls molt important en un dret bàsic com és l'educació, l'ha feta accessible a tota la població, sense bretxes socials. I és que la tecnologia, introduïda a partir dels 2000, té el gran potencial de fer arribar l'educació, de forma igualitària, a tots els estrats de la societat, a ciutats i a pobles. A més, tots els recursos TIC ens han permès repensar

l'educació, treballar amb nous models d'aprenentatge amb dinàmiques més amenes, amb una interacció molt més pràctica amb l'aprenent i poder treballar de forma col·laborativa i, fins i tot, gamificada.

Però també ha significat l'accés imparable dels nostres infants i joves a les TIC amb la mateixa acceleració de la transformació digital. Mentre ells anaven aprenent ràpidament a usar les primeres eines, el ratolí, el teclat... la tecnologia anava obrint-se i diversificant-se, posant a les seves mans informació sense filtres, internet, i de forma progressiva tot l'ús lúdic de les xarxes, amb el joc, les xarxes socials i, finalment, la IA. L'ampliació de les TIC, amb l'ús més lúdic, comunicatiu i d'oci, ha significat una **disseminació del seu ús, de forma extensa i intrusiva en el temps**. Realment hem posat en mans de menors una eina molt poderosa, però també perillosa, perquè sense unes normes preestablertes, no tenim un control responsable de l'ús. Els estudis prospectius han estat molt necessaris per entendre l'encaix de la integració de les TIC de forma responsable.



Atenció i concentració amb les TIC

D'una banda, la intrusió ha significat **un dels efectes més perjudicials acadèmicament, que és la falta d'atenció i concentració**. Fixem-nos en el canvi de paradigma: imaginem-nos un infant a classe amb un llibre de text en paper, però que fos d'aquells on hi havia finestretes per obrir. La curiositat el faria obrir cada una de les finestres i, a més, el contingut ocós augmentaria l'ansietat d'obrir les següents, amb allò que diem recompensa dopaminèrgica. Aquesta desfocalització del contingut bàsic del llibre és el que passa amb els iPads i tauletes, amb infinites possibilitats per les quals perdre's en altres focus. De la mateixa manera, la pèrdua de focus dels infants i adolescents, es pot estendre tant a l'escola, com en el temps d'estudi a casa o moments d'interacció amb altres persones. Això alimenta una incapacitat d'atenció plena, aïllament... tot en detriment de les capacitats educatives i la salut mental.

La invasió dels temps d'hàbits saludables

Per altra banda, i a pesar de tots els avenços, l'ús escassament regulat de les TIC està significant, per sobre de tot, una **invasió de diversos usos del temps**, com el temps d'educació, d'esport, de lleure a l'aire lliure o de descans i temps de son. La intromissió per una decisió irresponsable de l'ús de les TIC, accessible 24/7, desplaça amb força aquests temps associats al que serien globalment els bons hàbits de vida.

Com a dada de referència, el temps que els joves dediquen a les TIC, segons els informes de l'OCDE, estan en una mitja de 2,5 h/dia en nois i noies de 15 anys entre setmana i fins a 3 h el cap de setmana. Malgrat que la causalitat és difícil de definir, els estudis demostren una correlació clara, al llarg de la transformació digital, amb diversos factors: s'ha produït una disminució d'**alternatives de lleure actives**, saludables i a l'aire lliure amb exposició a la llum natural. És a dir, aquells temps que no fa gaire passàvem al carrer, jugant a pilota a la plaça o al camp de futbol, o relacionant-nos amb els veïns. En el **temps d'alimentació**: és un temps valuós per educar en uns bons hàbits dietètics, però també un temps per compartir i comunicar-se. Els estudis ens mostren un augment en el consum de sucres i menjar ràpid. És una hipòtesi força intuïtiva relacionar l'ús de dispositius mentre mengem, com a disruptor de la comunicació, una falta d'atenció en el menjar i una falta de control de la velocitat de la ingesta.



De forma més extensiva, també s'observa un **augment de vida sedentària** per una disminució de la pràctica d'esport diària: mentre que el 2006 entre un 20-30% de nens (segons franja d'edat) practica-ven els 60 min/dia recomanats per la WHO; el 2018 ja havia disminuït al rang d'entre 18-26%. I igualment en les nenes, la disminució va ser del 12-22% al 10-19%.

Els efectes de les TIC en el son

I finalment la **invasió en el temps de son**, amb l'entrada de les pantalles als dormitoris dels nostres infants. El temps que dediquen els infants i joves a dormir és fonamental pel seu benestar físic, mental i cognitiu. Mentre dormen, recuperen el que han fet durant el dia, a través de diversos processos com la reparació dels teixits, recuperació de l'energia, consolidació de la memòria o segregació de la tan important hormona del creixement. Les **hores recomanades de son** depenen de l'edat, essent més de 12 hores en el cas de menors de 3 anys, 10-12 hores pels infants escolaritzats i 9-10 en el cas dels adolescents. Dormir les hores necessàries permet un desenvolupament correcte, un benestar emocional i finalment unes capacitats cognitives que responen adequadament al treball acadèmic, amb bona concentració, bona capacitat de treball i bona memòria.

A més a més de les hores de son, és necessari un **son de qualitat**. El son és un hàbit que es construeix amb les rutines d'higiene de son; unes rutines que repetides cada dia igual fan construir un son robust i reparador. Per això, és important sopar

aviat i tenir un temps de relaxació i desconnexió d'unes 2 hores abans d'anar a dormir. D'aquesta manera iniciem un procés de desconnexió del sistema nerviós, i la fabricació de substàncies que ens ajudaran a dormir, com és la melatonina (que se n'inicia la segregació, precisament, 2 hores abans d'anar a dormir). Tanmateix, **molts tòxics poden ser interferències** de la preparació del son. Per exemple, prendre **café** bloqueja una substància que es diu adenosina, que és la que ens provoca somnolència en acumular-se naturalment durant el dia. **L'exercici físic** intens cap al tard també estimula el nostre sistema nerviós i dificulta la conciliació del son. També **l'estrès, l'ansietat o les preocupacions** que ens apareixen com a pensaments intrusius ens poden provocar insomni. De la mateixa manera, els **jocs d'ordinador** o l'estimulant informació de les **xarxes socials** provoquen una **hiperactivació del sistema nerviós**, i desencadenen la segregació de substàncies com el cortisol, que ens pot produir insomni. Per últim, la **il·luminació artificial de les pantalles** també és un tòxic, perquè el tipus de llum blava que emet bloqueja la fabricació de melatonina, l'hormona del son. Pels darrers motius, l'ús de dispositius electrònics abans d'anar a dormir pot provocar efectes negatius en el son, amb les conseqüències que implica. Sabem que els nens que no dormen les hores necessàries o tenen una mala qualitat de son per culpa d'uns mals hàbits tindran efectes en el seu desenvolupament, però també en la seva capacitat d'atenció, de memorització i també en una pitjor regulació de l'estat emocional, cosa que pot provocar ansietat o depressió.

Què en sabem, doncs, dels efectes de les TIC en el son dels infants? Per desgràcia, no existeixen enquestes internacionals sobre les hores de son en menors. Tanmateix, de la revisió d'estudis epidemiològics, sabem que, tot i que sempre hi ha hagut una privació de son, s'ha accentuat al llarg de la transformació digital. Actualment, i com a mode de referència, podem trobar que el temps de son mitjà en nois de 15 anys és de 7,7 hores (percentil 2%, molt per sota del recomanat). I el més important és que la revisió de diversos estudis que avaluen els efectes de l'ús de dispositius electrònics permet concloure positivament una **causalitat en la quantitat i qualitat de son**. S'observa principalment una disminució del temps de son i un retard i dificultat de conciliació del son.

Precisament les dades que ens mostra la UNESCO en el cas dels adolescents posen en evidència **l'ús incontrolat de dispositius en detriment del temps i qualitat de son: un 60% dels adolescents dormen amb el mòbil, i el 20% es connecten després de mitjanit**.

En conclusió, la pèrdua de temps de dedicació en hàbits saludables com són l'activitat física, el lleure a l'aire lliure i la disminució de la qualitat i quantitat de son conflueixen en una disminució de la qualitat de vida, amb afectació en la salut, i s'observa un augment en problemes d'obesitat i en salut mental.

Ús responsable de les TIC

Malgrat les grans oportunitats que ens aporta la transformació digital educativament, de forma progressiva s'han anat analitzant els riscos derivats

d'un ús inadequat que, com veiem, afecta la salut dels infants i adolescents. A més, això passa de forma desigual en els diferents estrats de la població, amb una afectació més gran en entorns socialment vulnerables.

Definitivament, és necessari assegurar un ús responsable de les TIC. Les enquestes ens mostren dades clares en aquest sentit, com per exemple que el **77% dels nens assegura que no tenen límit d'ús del mòbil**. És imprescindible aportar eines de formació i orientació als educadors dels nostres infants, des de les famílies fins a les escoles, a més a més d'una regulació des de les institucions públiques.

Des d'aproximadament el 2015, s'han desenvolupat, des de diferents institucions, **eines de suport i orientació, per tal d'assegurar un ús responsable i la protecció dels menors**. En educació, s'ha publicat l'informe de la Generalitat de Catalunya, impulsat pel Pla d'educació digital. A més, es poden trobar guies, informes i recomanacions d'institucions oficials com: "Educació i infància en el segle XXI, el benestar emocional en l'era digital" de l'OCDE; "Les tecnologies digitals a la infància, l'adolescència i la joventut", de la Generalitat de Catalunya; "Impacte de la tecnologia en l'adolescència", d'UNICEF; "Plan digital familiar" de la *Asociación Española de Pediatría* i el "Manifest Infància i Pantalles 0-6", promogut per diferents entitats de la salut i educació.

Tots els informes ens permeten millorar la seguretat en l'ús de les TIC, per evitar els efectes en la salut, salut mental i desenvolupament correcte dels infants, i evitar la desigualtat social.



Tècniques de ciberassetjament: *grooming, sexting, network moobing* i altres tècniques contemporànies d'assetjament digital

Per Eva Porta Sánchez

Psicòloga sanitària i formadora en temàtiques de prevenció en salut mental @eva.porta



L'ús de les noves tecnologies de la comunicació i la informació (NTIC) impacta de manera transversal dins la societat, i influeix de manera cada vegada més important en la interacció entre les persones. Aquest impacte queda molt marcat en les noves generacions, que ja han nascut dins aquest engranatge.

Ens trobem en un context en què els adults (agents educatius) no tenen moltes vegades la mateixa capacitat i saber sobre aquestes NTIC com ja tenen els nostres infants i adolescents. És per això que la necessitat d'acompanyament en l'ús de les noves tecnologies representa un repte important pels diferents agents educatius (escola, família...). Els agents neces-

siten estar formats i actualitzats per poder fer un bon acompanyament, que no sigui ni des de la por i la prohibició ni des de la permissivitat absoluta. Conèixer els beneficis i riscos que es troben al darrere dels dispositius és quelcom bàsic per tal de poder acompanyar en funció de les diferents etapes evolutives dels nostres joves.

La societat actual, de caire individualista, en la que els adults referents no poden estar tan presents en el dia a dia dels infants-adolescents per raons de temps principalment, ha provocat tota una «deixadesa» d'aquestes noves generacions davant les pantalles; i és que les pantalles s'han incorpo-

rat en el dia a dia de les llars d'una manera total, sense atendre'n els possibles riscos i sense tenir en compte que les aplicacions estan dissenyades per tal que els usuaris passin el temps més gran possible fent-ne ús. Aquests fets han impactat de manera general en tots els usuaris i especialment en els nostres joves, que encara es troben en un procés en què s'està configurant la seva identitat. Com afecta l'ús sense acompanyament (criteri) en aquesta configuració és un tema important que s'hauria de posar sobre la taula de manera urgent i probablement hauria d'haver-hi una regulació per part del sistema de salut i educació respecte al bon ús de les noves tecnologies.

Evidentment, les noves tecnologies han permès el sorgiment de noves formes de comunicació. Ara podem parlar i veure persones que estan a molts quilòmetres de distància i se'ns permet reunir-nos amb un grup de persones de manera simultània, però també es permet que les violències que es donen a la vida real es puguin seguir donant de manera continuada a través del món virtual.

Les eines tecnològiques han representat un canal amb un gran impacte tant a escala social com educativa. Els nostres adolescents porten a la butxaca una finestra a un món infinit de coneixement, es poden comunicar de manera immediata amb persones d'arreu del món i poden fins i tot realitzar i entregar els deures entre altres gestions. Però aquests canals també permeten realitzar altres accions inadequades i els fan estar exposats a situacions de risc. A més, l'entorn virtual té unes característiques que fan que es puguin donar violències amb certa impunitat, ja que propicia l'anonimat dels agressors i facilita la ràpida difusió de missatges amb un nivell d'abast alt.

Quan parlem de violència ens referim a insults, humiliacions, amenaces, compartir material gràfic íntim i personal, difusió de rumors o informació personal, suplantació d'identitat, pirateig, etc. Quan aquesta violència es produeix a través de la xarxa, s'anomena **ciberassetjament**, i pot tenir diferents modalitats i objectius, però sempre implica una intenció de fer mal, una repetició de les agressions i un desequilibri de poder entre l'agressor i la víctima. En aquests casos, estem fent referència a l'assetjament, persecució i control exercit per una persona sobre una altra mitjançant les noves tecnologies.

Hi ha un altre tipus de delictes que, per desgràcia, també han crescut a conseqüència de la gran reper-

cussió dels canals en línia. Es tracta d'aquells que atempten contra la integritat moral de la persona, les amenaces i les coaccions. Exemple d'això és el ciberassetjament o *cyberbullying*, en què s'humilia, amenaça... una persona de manera reiterada i constant a través d'internet (xarxes socials, WhatsApp, videojocs en línia...). L'efecte multiplicador de les xarxes i la seva viralitat pot tenir un abast inimaginable.

D'altra banda, les formes que la violència sexual adopta a les noves tecnologies serien:

Grooming: és el procés pel qual un pedòfil contacta amb un menor a través d'Internet, amb la finalitat d'aconseguir una relació sexual amb ell. El pedòfil fa servir tècniques de manipulació, seducció i engany per guanyar-se'n la confiança, i pot arribar a demanar-li material pornogràfic o que es despulli o es toqui davant la càmera.

El *grooming* o ciberassetjament pedòfil es dona amb una sèrie de fases que tenen a veure amb la creació del vincle de confiança a través de la manipulació del menor, mitjançant la identificació amb la víctima (l'agressor s'apropa fent-se passar per un igual, de la mateixa edat, per crear un espai de similitud i confiança). També ofereix regals o beneficis per reforçar la comunicació i fa servir l'empatia per augmentar la connexió i poder oferir un espai d'escolta dels problemes del menor, per tal de posteriorment fer servir aquesta informació per fer xantatge. En aquests tipus d'agressions, també es dona aïllament de la víctima amb l'objectiu que el menor quedi desprotegit, per tal que no tingui accés a demanar ajuda i es quedi atrapat en aquesta situació.

En el ciberassetjament pedòfil trobem que l'agressor tendeix a fer una valoració de riscos per assegurar-se la posició i fa preguntes a la víctima sobre si algú més coneix aquesta relació o qui més pot tenir accés a l'ordinador. Una vegada ha minimitzat els riscos, l'agressor començarà a introduir converses sexuals aprofitant la confiança que ha creat amb la víctima, i cercarà de manera progressiva augmentar aquestes converses fins a fer les peticions de naturalesa sexual, relats eròtics, fins que la relació acabi en una trobada física.

És essencial tenir en compte que la manipulació es fa de manera progressiva i no existeix consentiment per part de l'infant, ja que no hi ha consciència sobre el que està succeint i no es disposa de les eines adequades per poder afrontar aquesta situació. És per això que és de vital importància



mostrar-nos oberts i propers als nostres infants, per tal que confiïn en nosaltres i ens demanin ajuda en situacions tan complexes com aquestes.

Una nova modalitat d'aquest tipus de violència a la xarxa és el **childgrooming**. En aquest cas, l'autor és sempre una persona adulta que genera perfils falsos a les xarxes socials, en un xat, en un fòrum o altres, fent-se passar per un adolescent i iniciant una relació d'amistat i confiança amb el nen o nena que vol assetjar. Aquesta modalitat cada vegada és més present, i els nostres infants/adolescents manifesten que es troben agregats a un grup de WhatsApp o d'altres aplicacions de missatgeria sense haver donat cap permís i que llavors uns desconeguts els hi comencen a parlar i a compartir contingut de tipus sexual, entre altres.

La prevenció és la manera més efectiva d'evitar i detectar aquestes situacions. La necessitat d'implementar una educació afectivosexual és urgent, a la vegada que la necessitat d'educar en el bon ús dels dispositius tecnològics.

Seguint en aquesta línia de violència sexual a través dels dispositius tecnològics trobem el **sèxting**: és la difusió o publicació de continguts sexuals (fotografies o vídeos) d'un/a mateix/a o d'una altra persona, de manera consentida i sense coacció, utilitzant el telèfon mòbil o altres dispositius tecnològics. S'ha d'anar amb molt de compte a l'hora de portar a terme aquest tipus de pràctica, ja que si les persones amb les quals compartim aquest tipus de contingut no són persones de confiança, el poden utilitzar més

tard per fer-nos xantatge o extorsionar-nos d'alguna manera. En aquest sentit, la dignitat de la persona queda exposada a les mans d'una altra persona.

S'ha de tenir sempre en compte que intercanviar aquest tipus de material suposa perdre'n el control i, per tant, creix el risc que s'acabi compartint, sense el consentiment, a les xarxes socials. Justament per aquesta qüestió, cal alertar els nostres joves del risc de compartir aquest tipus de contingut.

Una altra modalitat seria el **sexpredding**, que consisteix a difondre o publicar continguts de tipus sexual (fotos, vídeos) d'una persona sense el seu consentiment a una tercera persona o bé de manera viral a través de les xarxes socials. Així es genera una violència directa cap a l'altra persona amb intenció de malmetre'n la integritat.

Seguint en aquesta línia, també trobem la **sextorsió**, que representa una forma d'extorsió sexual en la qual una persona rep xantatge o amenaces per part d'una altra per fer públiques imatges o vídeos de contingut sexual. Serien típics els casos de "pornoventjança", per exemple. Així una persona exerceix poder sobre una altra fent aquest tipus d'amenaces i jugant amb la por de la víctima.

Conèixer totes aquestes modalitats que es poden donar és de vital importància tant per prevenció com per detecció d'aquest tipus de pràctiques que es donen a través de les xarxes i que són molt més freqüents del que en podem imaginar. Cal atendre el fet que totes aquestes pràctiques suposen un delicte per



a la integritat de la víctima i que, per tant, poden ser denunciades. Tenint en compte el caire sexual dels fets, la vergonya, la por i la incertesa poden frenar els nostres joves a l'hora de demanar ajuda. És per això que cal mantenir una mirada oberta, no culpabilitzar i fer entendre a l'infant que, en aquests casos, ell no té la responsabilitat, que es pot haver equivocat en ser extorsionat, i que els adults que porten a terme aquestes pràctiques són els únics responsables i han de tenir una condemna pel que han fet, per tal que no ho continuïn fent.

Altres tipus de violència que es donen a través de l'ús indegut de les noves tecnologies serien:

Sota el paraigua de les TIC trobem el **network mobbing** o assetjament psicològic, que representa conductes agressives que es produeixen en l'entorn laboral i que es continuen produint a través de les noves tecnologies mitjançant àudios, correus, notes de veu... o altres conductes com que la persona no estigui inclosa en alguns grups de treball, de notícies laborals, etc. Aquestes pràctiques posen a la víctima en una situació de desigualtat i rebug davant la resta i produeixen molts sentiments d'inutilitat, incomprensió i frustració que afecten greument l'autoestima i l'autoconcepte del treballador. De vegades es fa de manera tan subtil que costa molt fer una denúncia oberta i cercar suports per afrontar

aquesta greu situació, que es va convertint en una forma de violència continuada, silenciada i amb una gran dificultat d'afrontament.

Una altra forma de violència a través de les xarxes seria el **ghosting**, que consisteix a donar per finalitzada una relació a través d'una xarxa social, sense tenir en compte l'altra persona i defugint de la gestió del conflicte. Aquesta pràctica cada vegada està més estesa i genera patiment emocional a les persones que la viuen, ja que no entenen què ha pogut ocórrer amb aquella persona que ha desaparegut sense cap mena d'explicació ni de comiat. Genera sentiments de culpa, ja que la víctima es fa responsable de què pot haver ocorregut i, per afrontar la situació, pot «perseguir» la persona, i perdre així una part de la dignitat pròpia en atendre una situació en què l'altra persona no ha deixat la possibilitat de poder finalitzar el vincle de manera verbal. Això genera molts sentiments de ràbia i frustració i afecta també l'autoestima i l'autoconfiança, ja que quan no podem donar una explicació, tendim a fer-nos responsables de la situació.

La suplantació d'identitat és quan algú es fa passar per alguna altra persona a través d'internet, usant les seves xarxes socials i envaint la seva intimitat. Aquest fet és molt greu, ja que impacta de manera molt directa el funcionament de la vida de la víctima, que rep les conseqüències dels actes que faci l'impostor. Es fa difícil identificar la persona que ha fet aquesta suplantació, perquè de vegades es fa d'una manera que no deixa rastre. Però és molt important denunciar els fets, per tal que aquestes persones deixin de portar a terme aquests delictes.

D'altra banda, hi ha pràctiques molt esteses i que no deixen de ser una manera de generar malestar als altres, des de l'anonimat de les xarxes. Com ara el **griefing**, que té per objectiu molestar deliberadament la resta de jugadors dins una partida d'un videojoc en línia. Qui fa aquesta acció s'anomena *griefer* i s'encarrega de molestar un jugador per protegir o garantir l'èxit en la partida dels altres jugadors.

Sovint aquestes situacions poden acabar en casos de **ciberassetjament**, amb l'impediment que el jugador accedeixi a recompenses, premis i recursos necessaris del joc, insultant-lo, vexant-lo i humiliant-lo pel xat del mateix videojoc (en text o àudio).

El *griefing* pot derivar en coaccions a les víctimes per obtenir credencials i contrasenyes per suplantar identitats o robar diners de comptes vinculats a la videoconsola o, fins i tot, en situacions de revelació

de secrets. Les coaccions també poden estar relacionades amb què l'assetjador demana directament imatges de contingut sexual per no molestar o humiliar la víctima davant la resta de companys que estan jugant la partida.

En aquesta línia, trobem el **ciberbaiting**, que significa ridiculitzar, injuriar i atemptar contra l'honor del professor per part d'alumnes, bé insultant-lo, o bé editant una imatge o vídeo amb música o gràfics que el denigrin i fent-ho córrer per les xarxes. Aquesta pràctica és un atemptat directe a l'autoritat del professor, ja que té la intenció de destruir-ne la reputació i de posar els alumnes en contra seva, per tal de boicotejar-lo. És una pràctica cada vegada més estesa entre els grups de joves, ja que poden fer mems i altres pràctiques que es poden viralitzar i ràpidament generar una imatge distorsionada de la víctima dins la institució escolar.

Per acabar aquesta línia de persones que es dediquen a generar malestar i a expressar-se de manera violenta en xarxes com Twitter, Instagram, etcètera, trobem el **trolling**, el comportament dels trols a internet també pot ser delictiu. El **trolling** és l'acció de publicar comentaris provocadors, despectius o incendiàries en fòrums, xats, grups de notícies, blogs, biografies de Facebook... amb la intenció de molestar, provocar o crear controvèrsia no constructiva, i és ofensiu per a les persones a les quals es dirigeix. Un exemple podria ser la difusió de missatges denigrants per a víctimes d'accidents o d'atacs terroristes quan es rep homenatge. Òbviament, se'ls pot imputar delictes com a injúries o calúmnies, així com relacionar-ho amb molts altres d'odi. Una vegada més, l'anonimat dels que porten a terme aquesta pràctica fa que siguin pràctiques molt esteses.

En una altra línia dins la **ciberdelinqüència**, també trobem pràctiques que tenen a veure amb estafes i falsificacions. Les **falsificacions** s'han perfeccionat gràcies a la multitud d'aplicacions i eines que existeixen i, amb l'auge d'internet, les **estafes** també. Des de les més simples, com el cobrament de fiances de lloguers vacacionals inexistents o la venda d'articles que mai arriben a casa, fins a les més elaborades. Els ciberdelinqüents enganyen a l'usuari per a obtenir-ne els diners o les dades confidencials a través de webs i perfils falsos. D'aquí el fet que ens trobem amb l'ús fraudulent de targetes de crèdit, estafes en subhastes i comerços electrònics, saquejos en comptes corrents i un llarguíssim etcètera.

Una altra modalitat en aquesta línia seria la **suplantació d'identitat** (enfocada als delictes econòmics) i el **phishing**, que representa un dels mitjans més usats per a la comissió d'aquesta mena de delictes. Mitjançant aquesta tècnica, s'obtenen les dades de manera fraudulenta i després s'usen per a delinquir: o bé per a estafar a qui els hi han «pescat», o bé a una altra persona fent-se passar per la primera. Aquesta pràctica està enfocada a robar dades dels usuaris des de diferents plataformes, fent-se passar pel banc, per correus, per la web de reserva habitual... Així, a la víctima li quadra que li estiguin confirmant dades i les facilita, perquè entén que realment és una demanda real del banc, entre altres. Una vegada «han pescat» la víctima, la van redirigint fins que doni totes les seves claus de seguretat i, així, els ciberdelinqüents puguin accedir i saquejar el compte bancari o treure els diners que la persona ofereix en la «suposada» compra.

D'altra banda, cada vegada estan més estesos els **ciberatacs a empreses**. El delinqüent, en aquests casos, intenta vulnerar la seguretat de l'organització per





a cometre qualsevol de les infraccions abans apuntades i es queda les bases de dades de clients i, fins i tot, pot fer-li perdre la reputació. Aquests ciberatacs també tenen un rerefons econòmic principalment, ja que una vegada han paralytitzat el sistema d'un banc, un hospital o alguna altra institució important, els ciberdelinqüents faran l'impossible per extorsionar la institució per tal que els doni diners si vol recuperar les dades o que el sistema informàtic segueixi funcionant amb normalitat. També es donen casos on el que volen els ciberdelinqüents és destapar dades de persones influents o amb poder, per tal de fer-les públiques i generar un escàndol que faci a les víctimes perdre la reputació.

Cal saber que el patiment que genera el ciberassetjament és demolidor, si es té en compte que facilita la continuïtat de la violència més enllà de l'espai físic i real. La violència s'escola per sota la porta per arribar als nostres espais íntims i es va multiplicant de manera fàcil i anònima moltes vegades. Aquests fets constitueixen ciberdelictes que s'han de denunciar, per tal que no quedin impunes i no es continuïn repetint. Per fer-ho, cal estar informats i demanar suport, ja que no sempre és fàcil afrontar aquests tipus de situacions per les emocions associades, com la vergonya d'haver estat enganyats, manipulats, extorsionats... per la revelació dels nostres secrets i la nostra intimitat.

Com és evident, els ciberdelictes són molt variats i suposen un repte constant. Per això, el millor és fer un bon ús de les xarxes, ser conscients de com és d'important tenir el control de les nostres dades i mantenir la confidencialitat i, sobretot, ser previnuts amb l'ús que fem de les tecnologies. No fem res a les xarxes que no fariem en la nostra vida fora de lí-

nia! I si et trobes immers en alguna situació d'aquesta mena, no dubtis a demanar ajuda.

Quins consells generals poden ajudar-nos a acompanyar els nostres infants/adolescents per tal que evitin situacions de risc?

- Evita respondre missatges amenaçadors o feridors. Si això et passa, guarda els missatges ofensius com a prova. Si coneixes la persona, demana-li primer que els retiri. Contacta després amb l'administrador de la pàgina i denuncia la situació. Demana ajuda a una persona adulta.

- Tingues en compte que internet no és anònim i que quedarà rastre de què fas.

- Dona informació personal només a qui sigui de confiança.

- Compta amb el consentiment d'altres per pujar fotos o vídeos on surten.

- Obre només correus i fitxers adjunts coneguts.

- No concertis trobades a cegues amb desconeguts.

- Cal que recordis que insultar, amenaçar, robar contrasenyes, fer-se passar per un altre... pot ser un delictes.

- Accepta com a amics només aquells que coneguis personalment.

- Tingues en compte que la informació que es comparteix a Internet pot quedar-s'hi tota la vida i la pot veure qualsevol persona.

- Has de mantenir les contrasenyes segures, secretes i complexes.

- No incloguis dades personals excessives en el nom que usis a l'adreça de correu electrònic.

- Per donar-te d'alta en algun lloc web, compta amb l'autorització dels pares.

- Utilitza les opcions «configurar privacitat», «bloqueig», «informa»... per estar més protegit a internet.

- Evita participar de cadenes de missatges de mal gust i no envïis correus que deixin a la vista les adreces d'altres persones.

- En cas que tinguis algun problema navegant, demana ajuda per impedir que et torni a passar.

Per tal d'acompanyar els nostres joves i poder estar al seu costat sempre que ho necessitin, davant les noves tecnologies, recorda mantenir una mirada lliure de judici i mostrar-te obert, amb escolta activa i empàtic. Tots ens podem veure implicats en algun moment de la vida en una situació semblant i a tots ens agradaria tenir una mà compassiva i comprensiva al costat.

Google for Education com a *driver* de la digitalització educativa: nous reptes per al professorat¹

Per Mauro Jarquín Ramírez

Polítleg i professor de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualment, fa una estada de màster a la UAB. Especialista en política educativa, ha publicat La pedagogia del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México (Akal, 2021)



Introducció

Algunes estimacions consideren que la indústria global de l'ensenyament digital, conformada per empreses emergents, mega empreses de base tecnològica i un exèrcit d'usuaris el treball digital dels quals, no retribuït, produeix una *matèria primera* fonamental en l'economia del nostre temps, arribarà a assolir un valor d'un bilió de dòlars l'any 2028 (Google, 2022). L'expansió d'aquesta economia ha respost en gran manera a les estratègies corporatives d'empreses com Google, que encara abans de la pandèmia, però particularment a causa de la necessitat de donar continuïtat a les activitats educatives en un context de tancament d'escoles, van aconseguir trobar nous nínxols de mercat on posicionar la seva marca i incrementar la quantitat total d'usuaris a les seves plataformes.

1- Traducció de Xavier Diez.

El cas d'Amèrica Llatina és clar en aquest sentit. En una entrada al *Blog de Google* l'agost de 2020 (Montes de Oca, 2020) es va informar que l'empresa havia aconseguit beneficiar, fins al moment, més de 30 milions d'estudiants de la regió llatinoamericana, en gran part gràcies a la col·laboració publicoprivada amb governs nacionals i subnacionals de Xile, Perú, El Salvador, Mèxic, Argentina i Colòmbia. Això representa un exemple de la projecció que l'empresa ha assolit en el camp educatiu internacional, alhora que una invitació per incloure a les nostres reflexions quotidianes els potencials efectes que a les nostres escoles i organitzacions docents pot generar l'increment del protagonisme de nous actors privats en el debat i en les polítiques educatives globals.

Malgrat que els actors són diversos i diferents entre si, en aquest treball em centro en Google perquè la seva divisió *Google for Education* ha aconseguit



una expansió summament significativa en diferents àmbits del sector educatiu. A continuació, exposo alguns elements fonamentals per comprendre les diferents dimensions de la seva agenda educativa i, posteriorment, plantejo certs reptes als quals el professorat haurà de fer front. Tot i que el text aporta més informació respecte a Amèrica Llatina, plantejo obrir el debat per a un diàleg amb altres experiències amb elements comuns, com les relatives a l'Estat espanyol i al desembarcament educatiu d'empreses BigTech en els diferents territoris.

1. Digitalització i educació

El capitalisme digital ha avançat gradualment a Amèrica Llatina, territori que ha estat denominat de «nivell intermedi» en el desenvolupament del seu ecosistema digital (Caf, Cepal, DPL i Telecom Advisory Services Llc, 2020). Segons la CEPAL (2021) poc menys del 70% de la població és usuària d'internet, amb la qual cosa ocupa la quarta posició respecte a les regions amb més penetració d'usuaris, després de Nord-amèrica, Europa i els països de la Comunitat d'Estats Independents. No obstant això, l'adopció de dispositius digitals, l'ús de programari i el canvi en els processos productius s'ha imbricat amb el patró general dependent de l'economia llatinoamericana. Això es pot veure, per exemple, en el fet que el preu de la indústria digital és considerablement menor a la regió en comparativa amb l'OCDE pel que fa a exportació de mercaderies i productes d'alta tecnologia. A més, també resulta molt menor respecte al pes de l'ecosistema digital en el PIB (Cepal, 2021) malgrat que pocs governs de la regió tenen polítiques orientades al desenvolupament d'ecosistemes digitals.

És possible emmarcar algunes tendències generals del capitalisme digital a la regió llatinoamericana pel que fa a: digitalització d'alguns processos interns en empreses, i ús d'eines digitals per maximitzar-ne la rendibilitat (com ara el comerç electrònic); requisits de força de treball amb algun tipus d'alfabetització digital; increment en l'ús de telèfons intel·ligents entre la població; expansió corporativa de les activitats de grans corporacions de base tecnològica (GA-FAM), i generació de noves necessitats i narratives educatives, associades amb els requisits de l'anomenada economia digital.

És conegut que, històricament, els mecanismes dels sistemes educatius han estat vinculats a canvis i formes de funcionament de l'economia (Bonilla, 2021), així com a les activitats estratègiques dels seus principals protagonistes. En temps de capitalisme digital, les empreses de Silicon Valley han aconseguit construir un ethos social i han pres el control de les dades produïdes per milers de milions d'usuaris amb la finalitat, entre altres objectius secundaris, de fer operativa la llei del valor. D'altra banda, aquestes transformacions han generat també un impacte summament important en el món educatiu. Les corporacions BigTech han impulsat a Amèrica Llatina i arreu del món polítiques d'expansió en el sector educatiu. Worlock (2017) explica que, des de fa temps, aquestes empreses s'han incorporat a la provisió de béns i serveis educatius, entre els quals hi ha maquinari de gestió de l'aula (el *Google Classroom*), de continguts curriculars i de desenvolupament professional. Amb aquesta irrupció es busca la creació d'ecosistemes educatius complets (Worlock, 2017). Això habilita tant l'adopció creixent de productes del seu portafolis per part de comunitats educatives com la conformació d'una mena de nou relat educatiu amarat dels principis del capitalisme actual.

2. Google i la digitalització educativa

La corporació de Silicon Valley ha ocupat un espai inèdit en el camp dels negocis educatius globals. La seva aposta no ha consistit únicament a fer de proveïdor de programari/maquinari a les escoles o crear contingut curricular. Tampoc s'ha limitat a actuar com un *lobby* que miri de canviar el rumb de les polítiques educatives o com un *think tank* orientat a la generació d'informació per propiciar una transformació institucional. Google és una corporació tecnològica global que, gràcies a la capacitat productiva que li permet l'administració de gran volum d'informació que converteix en dades (BigData) té

la capacitat de dur a terme totes les tasques anteriors simultàniament, tot i que amb diferents nivells d'intensitat, la qual cosa li ha atorgat l'estatus del gran *driver* de la transformació educativa en el pla digital.

En gran manera, d'aquí deriva l'èxit assolit fins al moment pel que fa a l'expansió de la seva oferta educativa arreu del món, visible en la creixent generació d'aliances publicoprivades amb governs estatals i entitats subestatsals per potenciar l'adaptació de l'oferta tecnològica als sistemes educatius, en l'increment d'usuaris actius en les plataformes, en la proliferació de grups de docents afins a la seva proposta educativa a escala internacional i en l'expansió, també internacional, d'escoles privades certificades per la mateixa empresa.

En termes generals, el seu projecte educatiu consisteix en una aposta per la modernització educativa mitjançant l'ús de tecnologia digital com a canal per oferir un servei educatiu més personalitzat per a l'alumnat, que a més faciliti i faci més eficient el treball docent.

La trajectòria educativa de Google es pot resseguir almenys des de l'any 2006, quan la branca dedicada a aquest sector, *Google for Education*, es va consolidar. També es van impulsar i expandir dos projectes vinculats: *Google Apps for Education* i *Google for Educators*. El paquet d'eines educatives denominat ara *Workspace for Education* té com a objectius «permetre que cada 'líder' porti innovació a les seves escoles; crear tecnologia que 'empoderi' tots els educadors [i] equipar cada estudiant assegurant la inclusió i l'accessibilitat allà on es trobi» (Saura, Díez-Gutiérrez i Rivera, 2021). Google ha desenvolupat aquestes propostes per tal d'intervenir en el camp educatiu i generar alguns canvis a partir de l'ús de les eines digitals, així com de crear un nou nínxol de mercat.

Segons els directius d'aquell moment, l'empresa va començar a expandir el programa educatiu arran d'un nombre creixent de correus electrònics de docents que demanaven ajuda. Volien saber com ensenyar els estudiants a utilitzar el cercador de Google (Borja, 2006), la qual cosa va portar a la creació, aquell mateix any, de programes de formació docent relatius a l'ús de les seves aplicacions.

En termes generals, l'empresa ha impulsat diferents valors genèrics en l'educació, que es poden veure de forma clara en el funcionament i discursos operants a les escoles certificades per l'empresa, denominades *Google Reference Schools*. Qui hi treballa, considera

que mitjançant l'ús de les eines digitals de l'empresa (paquets d'aplicacions) i l'adopció d'alguns principis educatius s'aconseguirà: empoderar l'alumnat, fomentar el treball col·laboratiu a l'aula, disminuir la petjada ecològica, assolir una gestió eficient del temps escolar, promoure la personalització educativa, impulsar la innovació educativa i la modernització escolar, facilitar el treball docent, naturalitzar l'ús de tecnologia digital i en diferent mesura prescindir de la presencialitat en l'educació (Jarquín-Ramírez i Díez-Gutiérrez, 2022). Idees compartides clarament per docents i personal directiu en escoles de diferents regions de Mèxic i de l'Estat espanyol, que malgrat les diferències contextuais, mantenen un seguit de principis discursius (retòrics i pràctics) comuns.

L'empresa ha desenvolupat una oferta educativa que, sota el model *one fits all*, ha aconseguit expandir-se pel món estandarditzant els productes, continguts i pràctiques proposades per millorar l'educació.

Tot això es cristal·litza en el paquet de solucions educatives de Google, que s'ha convertit en part de la vida quotidiana de milions d'estudiants d'arreu del món.

Funció	Eina
Col·laboració de comunitats educatives	- Documents - Presentacions - Fulls de càlcul - Drive - Formularis - Jamboard
Augment de la productivitat	- Aula - Tasques
Comunicació amb flexibilitat	- Gmail - Meet - Xat
Organització de tasques	- Keep - Calendari
Seguretat (Protecció contra amenaces digitals)	- Administrador

Quadre 1. Paquet d'aplicacions *Google Workspace for Education*

El docent individual

A més de ser la inspiració per al desenvolupament de la seva proposta educativa, els mestres han esdevingut un àmbit d'intervenció fonamental per fer avançar el projecte. Mitjançant la promoció de l'ús de les seves eines i solucions digitals, Google afirma que busca capacitar cada mestre per connectar-lo amb els estudiants i crear activitats atractives, tot motivant el treball en equip, la col·laboració i, alhora, l'aprenentatge individualitzat (Google for Education, 2022). Tot i això, disposar d'aquesta tecnologia té com a finalitat apuntalar el desenvolupament professional docent a partir del *lifelong learning* (aprenentatge al llarg de tota la vida), la qual cosa els permetrà donar respostes en una època caracteritzada pel canvi constant en el mercat laboral. En aquest sentit, l'empresa va desenvolupar tant el *Teacher Center*, que busca apuntalar l'entrenament en l'ús de tecnologia i recursos digitals en docents, com els *Google Educator Groups* (GEG), col·lectius amb els quals busca que docents interactuïn i comparteixin experiències d'ús dels paquets d'aplicacions Google. L'empresa també ofereix guies didàctiques i plans d'estudi gratuïts, així com programes per fomentar la participació de l'alumnat a classe i facilitar la tasca docent.

Per a Google, l'entrenament del docent en l'ús del seu paquet d'eines resulta crucial. Per això ofereix un conjunt de programes de capacitació amb diferents finalitats, però amb l'element comú d'integrar l'ús de la tecnologia en la pràctica educativa quotidiana.

Programa	Públic objectiu
Educador certificat	Docents que ja utilitzen les eines Google, per millorar l'ús de tecnologies i augmentar la seva seguretat.
Entrenador certificat	Docents que volen liderar i entrenar col·legues en l'ús d'eines Google.
Coach certificat	Entrenadors que busquen portar a la pràctica estratègies estructurades i basades en la recerca.
Innovador certificat	Educadors que busquen resoldre un problema educatiu. Pot ingressar-hi qualsevol educador.
Grups d'Educadors Google (GEG)	Educadors locals que vulguin compartir, col·laborar i donar-se suport.

Quadre 2. Programes docents Google. Elaboració pròpia amb base a la informació del blog Google (Chelette, 2020).

Una nova comunitat global d'educadors

Tot i que la majoria de programes s'adrecen al desenvolupament individual, l'existència dels GEG garanteix un espai col·lectiu de trobada que pot produir innovacions col·lectives, que millorin la pràctica docent en l'ús de les tecnologies. Els GEG van ser





creats l'any 2014. Són una «comunitat d'educadors que aprenen, comparteixen i s'inspiren uns als altres per atendre les necessitats de l'alumnat mitjançant solucions tecnològiques». Els grups organitzen diferents esdeveniments formals i no formals amb què apuntalar l'ús de les eines digitals en la pràctica quotidiana, per exemple pícnic, xerrades, sortides, tallers d'entrenament i tallers de disseny educatiu (Google for Education). És relativament senzill trobar testimonis de docents integrats en aquests grups que comparteixen la seva experiència sobre l'adopció de la tecnologia de l'empresa i el que han experimentat en l'associació dels GEG. Per exemple, integrants del Global GEG afirmen que els agrada la comunitat, volen fer coses a escala global. Els programes de certificació han canviat la seva vida i han portat alguns d'ells a llocs que «mai van imaginar possibles». Senten més confiança perquè ha canviat la perspectiva sobre l'escola, mercè a les eines proveïdes per Google, les quals permeten també que la seva veu pugui ser escoltada. Els permet prendre riscos, els fa sentir que la seva veu en l'educació importa, que poden generar un impacte, etc. (Global GEG, 2020).

Els GEG són una comunitat informal, «independent de Google» i cada grup actua amb llibertat. S'hi poden integrar docents o directors d'escola, per compartir experiències i construir un coneixement col·lectiu respecte a l'ús de la tecnologia en l'educació. Es busca construir una *comunitat global d'educadors* al voltant d'un projecte educatiu empresarial. A la regió llatinoamericana és possible comptabilitzar, fins al moment, 265 GEG, distribuïts de la següent manera:

País	Quantitat de GEG
Argentina	10
Xile	6
Uruguai	1
Paraguai	2
Brasil	174
Perú	12
Bolívia	5
Colòmbia	5
Equador	4
Veneçuela	2
República Dominicana	1
Costa Rica	1
Nicaragua	1
Guatemala	7
El Salvador	5
Hondures	1
Mèxic	28
Total Amèrica Llatina	265

Quadre 3. Taula amb les quantitats de GEG. Elaboració pròpia a partir de les dades de Google for Education.

Els nous reptes del professorat

Encara cal explorar molt l'impacte de la digitalització educativa i l'oferta tecnològica de les *BigTech* en el procés de treball pedagògic i en la condició professional docent, particularment a Amèrica Llatina. Resulta rellevant l'absència d'estudis empírics i etno-



gràfics que permeti entendre les implicacions en la pràctica docent de l'adopció de l'oferta d'aquests productes digitals. No obstant això, és possible rastrejar investigacions interessants (Saura, Díez-Gutiérrez i Rivera, 2021; Ideland, 2020) que dibuixen discussions que poden emmarcar debats necessaris. Sobre el cas suec, Ideland (2020) assenyala que el professor en una aula digital és una «potencialitat incompleta». Això és com dir que requereix desenvolupament professional, que cal que esdevingui objecte de canvi, per tant, d'intervenció. Les propostes educatives de Google solen ser transferides de forma més subtil que les reformes educatives convencionals. És per això que els valors comuns es mantenen associats a una dinàmica centralitzada. En aquest sentit, resulta urgent desenvolupar una discussió àmplia al voltant dels següents punts:

- *Potencials canvis en la pràctica docent*

En el seu estudi sobre les expectatives docents respecte a la digitalització, Ideland (2020) afirma que la imatge desitjable és vinculada a una presència absoluta en el treball, implicació, flexibilitat i disposició a treballar en qualsevol temps i lloc. Els docents són els encarregats d'educar en l'emprenedoria i la resiliència les generacions futures, sempre connectades i amb actitud positiva. Per als promotors corporatius de la digitalització, la figura docent és més propera al gestor de dades que a l'intel·lectual, proposada per la teoria crítica (Giroux, 1990). La centralitat de la tecnologia i la gradual pèrdua de rellevància de la figura docent, com a actor central de l'aprenentatge, pot conduir a un doble moviment: desprofessionalització i redistribució de competències. La digitalització educativa dominant promou que el docent sigui desplaçat vers tasques relatives a l'acompanyament directe de cada estudiant, així com al desenvolupament curricular, amb la qual cosa l'estatus professional es veu afectat/qüestionat. L'educació sembla requerir cada vegada menys l'articulació de sabers i coneixements en el procés d'ensenyament-aprenentatge, components que fonamenten la identitat professional. Per contra, han esdevingut cada vegada més rellevants un seguit d'habilitats instrumentals respecte a l'ús de tecnologies, orientades a promoure l'aprenentatge en un conjunt determinat d'àrees. Tot plegat s'associa a la tendència que l'autoritat, la potència creativa i la facultat de marcar el ritme i les estratègies del treball a l'aula es concentri directament en una espècie de govern impersonal i a distància, que es troba fora de tot conflicte àulic i comunitari, ancorat en el suposat espai immaterial del núvol, les dades i els algorismes. Atès que a la regió llatinoamericana persisteix un imperatiu alfabetitzador en clau digital, la intervenció sobre el professorat per tal de fer-lo més «competent» resulta encara més contundent per part de governs, empreses i altres tipus d'organitzacions.

- *Sindicat docent i treball col·legiat en temps de virtualització*

Malgrat que Google ha estat enmig de la polèmica per hostilitzar l'organització política dels treballadors, amb acusacions d'acomiadaments il·legals a desenes d'empleats per sindicalitzar-se (Palomeque, 7/5/2023), fins al moment no ha criticat obertament i oficialment l'existència dels sindicats docents. No obstant això, la construcció d'altres espais d'interacció del professorat (GEG) ara centrats en

la lògica i propostes de l'empresa, presenta noves discussions sobre com pensar el treball col·lectiu en un entorn de virtualització educativa on les idees d'avantguarda en el sector semblen tenir l'origen en grans companyies de base tecnològica, empreses emergents, evangelitzadors digitals o *think tanks* vinculats al mercat.

Els sindicats docents tenen al davant la ingent tasca de fomentar encara més el treball col·lectiu (activitat particularment important a Amèrica Llatina), així com bastir espais de discussió respecte als nous desenvolupaments tecnològics i el seu impacte en l'educació formal i no formal. Resulta imprescindible la construcció d'estratègies pedagògiques i d'organització escolar que puguin respondre a les necessitats socials dels temps que corren, sense que escoles, docents i estudiants perdin autonomia en les decisions sobre el seu treball i activitats.

• *Incorporació de pràctiques i actors del mercat en la vida interior de les escoles*

La digitalització en curs pot impactar de diverses formes en l'espai escolar i les seves interaccions. Els sistemes de gestió de l'aprenentatge (SGA) com *Google Classroom* tendeixen a canviar les formes d'interacció entre docents i estudiants, algunes activitats esdevenen impersonals i atomitzades. Els programes de desenvolupament professional docent promoguts per Google i altres empreses busquen incorporar a la cultura docent criteris generalment vinculats a perspectives d'eficiència i emprenedoria en l'educació. L'adopció estandarditzada de maquinari s'associa a un intent de fidelització de marca, i la recepció acrí-

tica de les narratives del mercat en educació aboca a la generació envers una mena de sentit comú al voltant del que cal fer a les escoles. Tot plegat pot portar vers un nou cicle de privatitzacions educatives que, partint des de l'àmbit digital, acabin per travessar molts àmbits de les escoles.

D'altra banda, això podria conduir a un camí directe i breu de creació de nous mercats educatius connectat al mercat gratuït del capitalisme digital i la valorització a partir de dades de les comunitats educatives. Si bé a la regió llatinoamericana s'han construït ja espais de discussió en aquest sentit, encara queda molta feina per fer.

• *El «problema» del solucionisme en educació*

El paradigma educatiu de Google —compartit amb altres actors que materialitzen la ideologia californiana de Silicon Valley— recupera en diferents sentits un clar *solucionisme* tecnològic (Morozov, 2013). És a dir, mitjançant la inversió en tecnologia i el seu ús, es busca solucionar problemes que, com a tal, no són problemes per si mateixos, ja que s'intenta assolir la resposta abans de plantejar per complet les preguntes fonamentals. D'aquesta manera, la «ineficiència» de les escoles respecte als resultats d'aprenentatge esdevé un problema a solucionar, per exemple, mitjançant la incorporació de sistemes de gestió de l'aprenentatge o programari de personalització educativa, sense pensar la complexitat d'aquesta ineficiència o, fins i tot més bàsic encara, sense discutir el concepte mateix d'ineficiència. Un problema d'origen d'aquesta perspectiva és que les qüestions que han de ser solucionades





mitjançant l'ús de la tecnologia són definides sense la creació d'espais col·lectius on es puguin generar diagnòstics integrals. Qui brinda la solució a priori ha definit ja el problema a solucionar, alhora que diu com fer-ho i cap a on cal arribar. Una intervenció completa que deixa poc marge a l'agència docent i a les comunitats educatives en general i que, de facto, transforma radicalment la governança educativa en detriment de formes d'organització educativa heterogènies, democràtiques i populars.

Bibliografia

- Bonilla, L. (2021). "Modelación de la educación y escolaridad desde las revoluciones industriales". *Acción y reflexión educativa*, n. 46. Universidad de Panamá.
- Borja, R. (2006). "Google for Educators' Unveils Interactive Tools for Schools", *Education Week*.
- Caf, Cepal, DPL i Telecom Advisory Services Llc. (2020). *Las oportunidades de digitalización en América Latina frente al Covid-19*. CAF.
- Cepal. (2021). "Datos y hechos sobre la transformación digital". CEPAL.

Chelette, B. (2020). "How I found a global community of educators", Google Blog. Disponible a: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/intro-to-programs/>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Global GEG. (2020). "The Story of GlobalGEG and the Founders". Disponible a: https://www.youtube.com/watch?v=4-1_2fWHsxQ

Google. *Google for Education*. Disponible a: https://edu.google.com/intl/ALL_es/for-educators/communities/geg/?modal_active=none

Google for Education. (2022). "Trend Forecast Report 2022". Google.

Google for Education. "Professional Development Handbook". Google. Disponible a: <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/es//pdfs/guide/professional-development-handbook.pdf>

Ideland, M. (2020). "Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse". *Learning, Media and Technology*, n. 46.

Jarquín-Ramírez, M. i Díez-Gutiérrez, E. (2022). "Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación". *Revista Española de Educación Comparada*, n. 42.

Montes de Oca, F. (2020). "Google for Education impulsa la educación a distancia en América Latina". *Google Blog*. Disponible a: <https://blog.google/intl/es-419/noticias-de-la-empresa/iniciativas/google-for-education-impulsa-la/>

Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. Public Affairs.

Palomeque, A. (2023). "Google, acusado de despedir ilegalmente a decenas de trabajadores por sindicalizarse". *La marea*. Disponible a: <https://www.lamarea.com/2023/08/07/google-acusado-de-despedir-ilegalmente-a-decenas-de-trabajadores-por-sindicalizarse/>

Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. i Rivera, P. (2021). "Innovación Tecno-Educativa "Google". Plataformas digitales, datos y formación docente", *REICE*, n. 19.

Worlok, K. (2017). "GAFAM in education: How Google, Apple, Facebook, Amazon and Microsoft are shaping education markets", *OUTSELL, Company Analysis Report*.

DEP les TIC, TAC, TEP: el preu de la influència o de com han madurat i degenerat les bondats de les tecnologies en educació

Per Dolors Reig Hernández

Psicòloga social. Experta en educació, tecnologies i innovació
@dreig www.dreig.eu



El debat sobre les xarxes socials virtuals i l'educació és tan antic com les mateixes, des de posicions d'un optimisme tecnològic que ignora el pitjor de les xarxes fins a tecnofòbies i *tecnocondries* que en alguns casos resulten exagerades i desactiven la crítica més racional. Si evitem els extrems i observem els anys d'evolució que acumulen, hem de reconèixer que les xarxes socials, les que hem anomenat en moments més propicis «xarxes sociables» perquè potencien aquesta important característica dels éssers humans, poden tenir diversos usos positius per al desenvolupament del jovent.

Resulten, en primer lloc, eines de comunicació i col·laboració innegables, que fan realitat antigues utopies educatives relatives a l'aprenentatge més social. Les xarxes socials permeten a estudiants i professorat comunicar-se més fàcilment, compartir idees i col·laborar en projectes acadèmics d'una forma augmentada (o inclús essencial, si pensem en els temps recents de confinament pandèmic). Segons la

majoria dels corrents pedagògics, l'ambient més interactiu i participatiu d'aprenentatge que podem crear fent servir les xarxes socials seria molt positiu.

Emprades en un entorn acadèmic, ajuden, a més, a fugir de criteris únics. Les discussions, debats, que hi puguem establir, sota la tutorització, la participació i el seguiment adult, resulten molt interessants per prevenir futurs problemes d'usos extremistes, nocius i poc constructius a les xarxes socials.

Aquesta és la qüestió clau: si les xarxes són un nou entorn de socialització (les noves places del poble on l'ésser humà recupera la interacció amb la informació, inclús la participació, tal com deia al llibre *Socionomia* en una data tan llunyana com 2012), deixar-hi els joves sols no és bona idea. Ni nadius ni immigrants: no integrar les xarxes en l'educació, a l'escola o a casa és abandonar els nostres joves en els contextos de socialització que els són més importants, i condemnar-los, seguint la metàfora maríti-

ma de la navegació a la xarxa, a un naufragi personal i col·lectiu que no només els farà infeliços, sinó que ens sortirà molt car com a societat. El tema és important en el context de la família, però també cal integrar i treballar les xarxes a l'escola. El debat sobre temes acadèmics, d'actualitat, ha d'anar més enllà de les aules i colonitzar els ambients significatius de participació que són avui, amb la part bona i la dolenta, les xarxes socials.

Dels aspectes positius cal destacar-ne la diversitat, la llibertat de criteri. La connexió global que ens proporcionen pot ajudar al fet que estudiants de tot el món tinguin l'oportunitat d'aprendre sobre diferents cultures i perspectives, temes essencials per a la formació de l'empatia i el sentit crític.

També hem de citar la creativitat: Algunes xarxes socials, com Tiktok, Instagram o YouTube, en un context de competitivitat per la visibilitat i, per tant, de necessitat de destacar, poden ser plataformes on els estudiants mostrin la seva creativitat i habilitats artístiques en positiu, i aportar color també als projectes escolars.

Pel que fa a democratització, la revolució tecnològica viscuda els últims anys també ha suposat un avanç innegable en la igualtat d'oportunitats educatives. Les anomenades TAC (tecnologies per l'aprenentatge i el coneixement), com a noves eines i la facilitació al seu accés que han proporcionat les xarxes socials han suposat i segueixen suposant una revolució en l'ensenyament actual. Recursos educatius d'alta qualitat per a cada organització i persona, abans privatis, ara són fàcilment compartits a plataformes de xarxes socials: vídeos, articles, tutorials, aplicacions, jocs i, fins i tot últimament, recursos d'intel·ligència artificial, que poden ser integrats per fer una educació més eficient sobre infinites matèries, omplen i ompliran les plataformes més informals de xarxes socials i les més formals i corporatives de cada escola, universitat, etc.

En aquest sentit, les xarxes socials representen l'extensió del concepte d'aprenentatge informal, i ofereixen oportunitats per als estudiants amb dificultats a les aules o que simplement vulguin explorar temes d'interès a través de grups, pàgines i comunitats en línia o, més actualment, canals educatius (*booktokers, edutubers, bookstagramers*, etc.) a plataformes de vídeos. Les xarxes socials, amb els recursos que es comparteixen en elles, són ecosistemes ideals per al desenvolupament de la curiositat i l'autoaprenentatge, tan importants en les perspectives més actuals de la pedagogia.

Tot plegat ha donat lloc al concepte d'Entorns Personals d'Aprenentatge (PLE), xarxes personals d'aprenentatge, com a exemple i guia metodològica de les possibilitats de connexió amb experts en l'àmbit global que possibiliten les xarxes. Estudiar avui no hauria de ser recopilar i memoritzar continguts, sinó més aviat ser capaços, quan dominem un àmbit concret, d'identificar i seguir de manera continuada les fonts de coneixement que ens han d'enriquir tota la vida. Dit d'una manera més senzilla, els professors poden utilitzar les xarxes socials per connectar els estudiants amb experts en camps específics, cosa que pot enriquir-ne les experiències d'aprenentatge i oferir-los una visió més àmplia de reptes, oportunitats professionals, futures línies d'investigació, etc.

Vaig recuperar ja fa molt temps, quan vaig crear el constructe TIC, TAC, TEP, alguns aspectes de la teoria de Vigotski, quan tractava les zones de desenvolupament proper (ZDP). En el context del potencial de les xarxes socials actuals per a l'aprenentatge (i tornem a sumar-hi els recents avenços en intel·ligència artificial), podríem dir que s'amplia de manera exponencial la possibilitat d'aprendre, de formar-se i de créixer per qualsevol ciutadà del món.

Tot va començar amb les TIC, amb el canvi de paradigma que va provocar el desenvolupament d'internet en tots els àmbits de la vida i especialment en els més vinculats a la informació i el coneixement. És per això que aviat sorgeix el terme TAC, com el títol de tota aplicació d'un fenomen que en el sentit ampli (TIC), tenia molts detractors, a les aules. En el sentit Vigotskià, som molts els professors, sobretot els més preocupats per la igualtat d'oportunitats, que vam veure des del primer moment com s'ampliava amb les TAC la ZDP, l'oportunitat d'assolir de manera més igualitària una educació per a tothom. Si recordem, la ZDP és la distància entre el nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne (allò que és capaç de fer per si sol) i el nivell de desenvolupament potencial (allò que seria capaç de fer amb l'ajuda dels altres). La interconnectivitat, l'aprenentatge col·laboratiu que les xarxes potencien de manera excepcional, amplia de la mateixa manera la ZDP, i la canvia fins i tot en un sentit qualitatiu, tal com vaig proposar amb el concepte de «TEP» (tecnologies amb el potencial d'empoderar i formar una participació ciutadana més efectiva i crítica que abans).

El constructe TIC, TAC, TEP sorgia quan començava a despuntar el potencial de les xarxes si s'integraven a l'escola i s'acompanyaven de manera adequada

(alfabetització mediàtica, gestió de la privacitat en línia, creació de contingut digital respectant els drets d'autor i els altres en general, etc.).

D'aquesta manera, correctament integrades i formades, les xarxes socials poden ser grans instruments per a l'evolució social. De fet, els últims anys les xarxes socials han estat fonamentals en l'organització i la mobilització de moviments d'evolució en la igualtat de drets i la participació ciutadana (pensem en el 15M primigeni). El poder de l'organització sense organitzacions del que ens parlaven Clay Shirky, Manuel Castells i altres sociòlegs eminents ha desencadenat en els últims anys canvis socials importants, ha influït en la psicologia col·lectiva, ha generat consciència sobre els drets de determinades minories i ha fomentat valors humans importants, com la solidaritat, la igualtat i el suport als més febles.

Penso que ha estat així de forma subtil i que són molts els moviments socials que han fet avenços (feminisme, moviment LGTBIQ+, animalisme, etc.), tot i que la tirania de l'economia de l'atenció i la seva vinculació als mitjans econòmics, el capital i el capitalisme de sempre no ho posen fàcil. El sistema ha còpsat el poder primigeni de les xarxes. El fet que siguin marques centralitzades i controlades en el fons pels poders econòmics de sempre és el principal problema d'aquestes, el principi del final d'una utopia que ja no sembla possible.

DEP les TEP

Des de les prometedores Tecnologies per a l'Empoderament i la Participació, hem involucionat envers unes xarxes socials que són avui tecnologies per a l'odi, la ignorància, la postveritat, la depressió i fins i tot el suïcidi, tal com veurem a continuació, de la mà d'un neoliberalisme que va trontollar en un principi (recordem els moviments *Occupy Wall Street* organitzats també a les xarxes), però que ha sobreviscut reforçat en el nou paradigma.

L'instrument fonamental per aconseguir-ho ha estat la creació d'una internet d'*influencers* individuals, l'establiment d'una sèrie d'icones, de fars, de miralls on els joves es mirin i cap on intentin avançar pel camí difícil, infructuós, d'un talent cada cop més lluny de la meritocràcia o pel més fàcil, de la mercantilització de l'atenció.

I és que amb la sociabilitat hi conviu la necessitat de rellevància de la psicologia humana. Tothom vol el seu minut de glòria i molt aviat les marques darrere les xarxes socials van trobar la manera de fer-se d'or: vendre l'atenció, la influència. No són bones notícies, però tampoc no és res molt diferent del que suposava abans que venguessin més llibres, més diaris, més cultura, els que tinguessin més pressupostos disponibles en campanyes de promoció a la televisió, cartells al carrer, etc. Tot plegat era car per al talent



individual i pobre, que no tenia cap possibilitat de prosperar sense adherir-se, sense vendre talent o criteri a les grans corporacions dels mitjans de comunicació. Les xarxes van significar la meritocràcia durant uns mesos, potser uns anys, i van democratitzar l'atenció com no havia passat mai, però aviat van veure la manera de tornar a fer-se d'or amb les debilitats de l'ego humà, democratitzant, no l'atenció, sinó la compra d'aquesta.

En aquest mercat, tornen a despuntar els qui tenen més pressupostos. Hem tornat, d'alguna manera, al principi de la història, amb els mitjans de comunicació massius controlats pels poderosos de sempre, que són els que tenen pressupostos per a màrqueting, publicitat, etc. A les xarxes, copen el 90% de l'atenció disponible. Poc queda al talent pobre del 10% restant, copat pel micropagament de visionats a Instagram, a TikTok, a YouTube, etc., de qualsevol aspirant a *influencer* que vulgui aconseguir certa audiència a la xarxa.

L'he anomenada de vegades la societat de les engrunes. Tenim una veu nova, però petita, tan petita com els micropressupostos amb els quals paguem la també microatenció (en 140 caràcters o un minut de vídeo) rebuda.

Postveritat, odi i infelicitat humans

Amb el problema principal hi conviuen d'altres derivats de l'actual deriva de les xarxes socials. Els de la desinformació, manipulació, polarització i generació artificial de la informació, que donen lloc al terme postveritat. En altres termes, les xarxes soci-

als poden ser brou de cultiu per a la desinformació i la polarització política. Els joves es poden veure exposats a informació errònia o esbiaixada, cosa que pot distorsionar la comprensió del món i dificultar la formació d'opinions informades. Els fenòmens de les *Echo Chambers*, les bombolles de filtre, les càmeres de ressonància o eco i la polarització ens mostren com la llibertat de crear xarxes a la nostra mida, amb fonts que són afins a la nostra ideologia, professió, tarannà, etc. pot fer que ens tanquem en universos aïllats amb aquells que comparteixen les nostres opinions i creences sense massa debat, i augmentar la divisió social i potenciar els extrems irracionals. Sembla ser una de les causes del creixement constant dels discursos d'odi a les xarxes, origen no només de desinformació, sinó també d'infelicitat i assetjament per a tots, però principalment per als joves. Penjar una imatge o opinar de manera educada segons a quin lloc pot ser suficient per situar-se al centre de la diana i protagonitzar un calvari pel qual pot haver de transitar un jove en el procés de projectar la identitat o exposar els valors a Twitter, TikTok o qualsevol altra xarxa social. En pocs minuts i des de múltiples instàncies, pot començar a rebre tota mena d'insults i desqualificacions per part d'hordes d'anònims infeliços. Els anomenats trols, *haters* o odiadors, són amb freqüència joves aïllats i recolzats en les formes de sociabilitat precàries que ofereix seguir líders de masses que els manipulen i proporcionen sentit de comunitat. La idea de participar en missions de manera massiva a xarxes com Twitter presenta dinàmiques molt similars a les de determinats videojocs d'universos massius en línia.



Altres problemàtiques

Tot i que penso que les anteriors són les principals problemàtiques de les xarxes en l'actualitat, continuen vigents altres problemes, com el de l'addicció digital, l'ús excessiu de les xarxes socials que pot derivar en problemàtiques com el FOMO (*Fear Of Missing Out*, por de quedar fora), la necessitat constant de verificar perfils i notificacions per no perdre's res i mantenir la popularitat a les xarxes. Com qualsevol addicció, pot ser molt problemàtica quan interfereix en la vida diària i les relacions interpersonals dels joves i provoca situacions de fracàs escolar i aïllament. La programació, afavorida pels algoritmes de les xarxes, encoratja certs comportaments, com ara la interacció freqüent, la publicació de contingut i la participació en debats, el que els enginyers i els dissenyadors d'aquestes plataformes anomenen optimitzar l'experiència de l'usuari. S'utilitzen principis de la psicologia comportamental per augmentar el temps que passem a les xarxes, exemplificat en la reina de les xarxes *addictivocompulsives*, Tiktok, que poden generar problemes greus en moments d'instabilitat emocional i psicològica. Mostrar contingut que provoqui reaccions emocionals fortes o que reforci les creences existents, per exemple, pot ser un recurs per augmentar el temps que passem a les xarxes, tot i l'efecte col·lateral de canvis en les percepcions de la realitat que poden esdevenir en extremitats, dificultat de relacionar-se amb gent amb opinions oposades, etc.

Les xarxes socials acumulen altres aspectes negatius per als joves, tals com l'ansietat, la depressió i la soledat. La comparació constant amb altres, l'exposició a contingut negatiu o perjudicial i l'assetjament cibernètic poden afectar negativament l'autoestima i l'estat d'ànim de nois i, fins i tot en més mesura segons els estudis, noies.

Tot plegat deriva de l'excessiva dependència de les reaccions dels altres a les xarxes socials. Parlo sovint de la tirania de la gratificació immediata que suposa l'ecosistema de *likes*, cors, etc.: estem davant d'una de les generacions més impacients de la història. Els joves d'avui s'han socialitzat a Facebook, a Instagram, en un context de «m'agrada» fàcils, de petites recompenses immediates, i es perd la paciència que altres generacions havíem conreat.

El tema es tradueix en positiu en aproximacions metodològiques com la gamificació a les aules o com a complement de les recompenses socials i econòmiques d'altres èpoques que estan perdent l'efectivitat



perquè se situen en un termini sempre massa llarg. A l'escola, ja no els serveix «ser algú de gran», als llocs de treball resulta difícil arribar a final de mes i esperar la recompensa econòmica cada quatre setmanes, es produeix una insatisfacció que medalles, puntuacions, barres de progrés i altres artificis motivacionals tracten de solucionar. En negatiu, però, és conegut en psicologia l'efecte de la incapacitat en la demora de la recompensa i la intolerància a la frustració com a indicador d'una immaduresa que sembla sistèmica ja en temps de xarxes.

Hem de tractar també, per últim, els problemes d'imatge corporal: les xarxes socials sovint promouen estàndards de bellesa poc realistes, cosa que pot contribuir a la insatisfacció corporal i la baixa autoestima entre els joves que constantment es comparen amb *influencers* que pegen imatges retocades i amb filtres. L'actual «moda» de les operacions estètiques a edats cada cop més primerenques, així com l'alta incidència de trastorns de la conducta alimentària, van en aquest sentit.

La formació, com sempre, resulta la millor vacuna

Sobre com podem enfrontar tot plegat a les aules, un treball de Van der Linden m'hi feia pensar fa poc. El psicòleg social de la Universitat de Cambridge, sobre la base de diferents estudis en la matèria, adverteix de la incapacitat creixent dels éssers humans per filtrar la informació errònia que inunda les xarxes. Tot això, en els seus termes, contribueix a la consolidació d'una era de la postveritat, que està posant en risc moltes vides i soscant la democràcia a tot el món.

Són sis, segons el professor, els tipus d'estratègies de manipulació que s'utilitzen per formar creences falses a les xarxes i que recull al seu llibre, *Foolproof*, publicat aquest any: desacreditar la informació factica utilitzant la desviació i la negació; fer apel·lacions emocionals per generar respostes basades en sentiments en lloc de pensaments racionals (per exemple, exagerant els riscos d'efectes secundaris rars de les vacunes Covid-19); estratègies de polarització que aprofundeixen les divisions entre grups de persones sobre temes especialment polèmics (avortament, eutanàsia, etc.); teories de la conspiració sembrades en moments especialment crítics; mecanismes de troleig que busquen explotar i provocar sobre temes controvertits, i suplantació de persones i organitzacions expertes per atorgar credibilitat a falsedats absolutes.

La clau per neutralitzar-les, per fer-nos més resistent a les notícies falses, està, com sempre, a l'educació. La idea clau de *Foolproof*, basada en anys d'estudis científics, és que la informació errònia actua com un virus que pot infectar i propagar-se entre individus, especialment a les xarxes socials en què vivim en «càmeres de ressò» on enganys i mentides es comparteixen i amplifiquen sense qüestionaments. Seguint amb la metàfora, el virus de la desinformació té vacuna, es pot contrarestar mitjançant la inoculació psicològica.

El llibre destaca l'exemple de la petició d'Oregon, que ha circulat en xarxes periòdicament durant els darrers 25 anys, amb més de 31.000 signatures de suposats científics que rebutgen el consens científic sobre el canvi climàtic. En nombrosos experiments resulta que, quan els participants són advertits de la utilització política del tema, quan s'inocula la «desacreditació prèvia» (fer que les persones estiguin més alertes davant d'intents específics d'enganyar-les), l'objectiu de la manipulació fracassa en més mesura.

Més enllà de l'experiment inicial es proposa una estratègia educativa. Els autors creen un lloc web on s'adverteix i informa sobre les estratègies de manipulació a través d'un joc, «bad news», on practicar escrivint i simulant difondre publicacions i titulars enganyosos a les xarxes socials i guanyant punts (seguidors, poder) per això. Els resultats són clars i el fet de participar en el joc en si mateix (el fet d'educar prèviament), també torna els participants més immunes a les afirmacions falses.

Tot plegat reforça el que fa molts anys que destaco: com més manipulació, com més desinformació, com més malestar generin els nous escenaris, més necessari resulta formar i informar a les aules. Resulta una anomalia històrica que els joves aprenquin, creixin i es desenvolupin en llocs desconeguts i abandonats per pares i mestres, que haurien de ser els seus principals referents. Abandonar els joves a la seva sort a les xarxes, desterrar-les de l'escola, prohibir dispositius i entorns que són, ens agradi o no, llocs principals per al seu creixement, no és bona idea. Per contra, cal inocular-les, introduir-les i estudiar-ne els defectes i vicis a les aules. Hi ha molts recursos, cada cop més. El visionat crític de sèries com *Black Mirror*, que explora els efectes negatius de diverses evolucions tecnològiques o fins i tot portar a les aules de manera directa les polèmiques més actuals en matèria de ciberassetjament, atemptats contra la privacitat de persones, situacions flagrants d'odi i assetjament, així com la difusió de notícies falses de la que parlàvem, resulta avui dia, imprescindible.



La digitalització no és bona o dolenta *per se*, sinó que l'essencial és com i per a què es fa servir

Iolanda Segura i Xavier Diez conversen amb Geo Saura

Geo Saura és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació a la UB, premi extraordinari de Doctorat 2014-2015 amb una tesi sobre els actors i espais de privatització en les polítiques educatives, màster en recerca educativa i gran coneixedor dels mecanismes endògens i exògens de les privatitzacions.

És un dels principals experts en reformes educatives globals i en els darrers articles acadèmics indaga sobre el paper de les polítiques de digitalització arreu del món com a nova ofensiva privatitzadora i de reconfiguració capitalista a partir de la crisi financera de 2008 i les polítiques d'austeritat posteriors

Ja fa alguns anys que hi ha una sensació que estem en una nova fase de privatització dels sistemes educatius. Stephen Ball, de qui vas ser deixeble si no estic mal informat, fa vint anys va formular els conceptes de privatització endògena i privatització exògena. Quina mena de privatització estem experimentant en els darrers anys?

Efectivament, Stephen Ball, en una conferència al King's College de 2004 i tres anys més tard en un llibre posterior, formula el concepte de privatització endògena i exògena, aprofundit posteriorment per altres autors i que també acaba arribant a la Internacional Sindical, de la qual USTEC forma part. A partir de tots aquests esforços, aquestes anàlisis de caràcter acadèmic van difonent-se de manera més divulgativa per arribar a un professorat cada ve-



gada més conscienciat dels efectes de les polítiques neoliberals en l'educació.

Ball, que efectivament puc considerar un dels meus principals mestres, em va confessar que mai no podia imaginar la transcendència d'aquestes dinàmiques de privatització que aquí vam co-

mençar a experimentar a partir de 2012, justament l'any en què vaig començar la meua tasca com a investigador. De fet, aquell mateix curs ja vaig publicar sobre l'impacte d'aquestes polítiques a la revista *Profesorado* en un monogràfic que vaig coordinar on s'abordaven les noves formes, actors i processos de privatització.



dins, poder prendre decisions sobre què ha de passar dins dels sistemes educatius. Es generen així uns processos de cogovernança publicoprivada.

La incorporació de les tecnologies privades dins el servei públic deixa molt enrere el que havien estat els processos tradicionals de privatització, per posar un exemple, amb la modesta taxa de guanys que pot implicar la gestió privada d'un menjador escolar. Els estats estan donant directament a les corporacions privades la capacitat per digitalitzar els sistemes educatius. Tot és privat: els dispositius, mercaderia digital, programari, maquinari, xarxes de connectivitat... Tot respon a uns processos de colonització digital que, a tall d'exemple, ens connecten mitjançant cables interoceànics a Silicon Valley, o el que va de Lisboa a Fortaleza, al Brasil. Hi ha una altra via de guanys econòmics a partir de l'explotació de les dades derivades de l'ús de la tecnologia. Un fet preocupant des de la perspectiva dels defensors de l'escola pública, al qual el professorat hauria de parar atenció. Perquè, especialment des de la pandèmia, s'estan produint uns processos de privatització incomparables respecte a altres períodes històrics. Mai no hi havia hagut tant benefici econòmic privat a costa d'allò públic.

Hi ha un concepte que cada vegada sona amb més freqüència, el «solucionisme tecnològic». A què ens referim quan en parlem?

És un concepte alhora simple i complicat. Prové de la literatura crítica, formulada per un autor bielorús, Evgeni Morozov, que va publicar un assaig el 2013, "La

La privatització exògena, ben coneguda, és la lligada a processos de liberalització del mercat, la més visible. És allà on els actors polítics privats s'incorporen als serveis públics per pensar, configurar, dissenyar i projectar l'agenda educativa dels sistemes educatius. Hi ha, també, les noves lògiques de privatització, associades directament amb els beneficis econòmics d'extreure guanys a costa de l'escola pública: menjadors escolars, servei de neteja, extraescolars... També trobem l'expansió de l'escola privada a costa de la pública. La privatització exògena, per la seva banda, consisteix a fer funcionar l'escola pública sota paràmetres d'empresa privada. Es tractaria del que s'ha denominat «nova gestió pública», és a dir, una transformació organitzativa en la direcció del gerencialisme, unes direccions professionalitzades, una emulació de gestió empresarial, uns procediments de rendició de comptes, avaluacions estandarditzades, rànquings, incentius econòmics i, finalment, unes relacions de quasi mercat fonamentades en processos d'elecció i competència entre centres.

Ara el capitalisme, un sistema econòmic amb una gran capacitat per experimentar mutacions, està variant per adaptar-se a les noves condicions econòmiques. I s'ha centrat en temes de digitalització. Aquest gir implica una mena de nou capitalisme digital en què el que és econòmic i el que és polític s'interrelacionen i creen una mena de nova ideologia dominant. És aquí on fem servir un concepte: «imaginari sociotècnic», que serveix per projectar el futur de la societat mitjançant la tecnologia.

Parlem d'ideologia i parlem de política en un procés accelerat. Quan el 2020 arriba la pandèmia, ens trobem que els estats no disposen de les eines tecnològiques punta per fer front al desafiament que comporta el tancament de les escoles. És aquí quan entra el sector privat, principalment les grans corporacions tecnològiques, que ja feia temps que volien introduir-se en l'arena política pública. Ja es feia abans mitjançant *think tanks*, organitzacions sense ànim de lucre d'entitats financeres, filantropocapitalisme... i s'incorporen mitjançant les eines tecnològiques per així, un cop

bogeria del solucionisme tecnològic”. La idea és que el capitalisme genera problemes i que, per tal de pal·liar-los, elabora –i ven– les seves pròpies solucions. Les grans corporacions provoquen danys de tota mena, i després miren de vendre’n tecnològicament les solucions. La digitalització dels sistemes educatius està creant problemes, i ells mateixos venen els seus remeis. La pandèmia és un dels moments transcendents per entendre la dimensió del concepte. La interrupció de l’activitat lectiva propiciada pel tancament de les escoles només podia ser compensada mitjançant processos digitals telemàtics gràcies a les corporacions tecnològiques privades, ja sigui amb plataformes (com Google Classroom) o amb dispositius.

Ets un dels grans experts en filantrocapitalisme. De fet, en la darrera gran polèmica sobre la caiguda dels resultats educatius a Europa i molt especialment a Catalunya —on és obvi que entitats privades com la Fundació Bofill tenen una gran influència en les polítiques educatives—, comença a ser molt discutit pel professorat i les famílies, perquè hi ha la sensació que ja no s’està aprenent res. O, més aviat, que disminueixen les habilitats bàsiques de l’alumnat. Quines són les fórmules d’aquesta co-governança publicoprivada? Cap a on ens porten?

El *filantrocapitalisme* és un concepte que ara mirem de repensar. Tradicionalment, s’ha entès com una hibridació entre la lògica de la filantropia i la del capitalisme, actors econòmics que generen les fundacions pròpies per establir «les seves» solucions a les problemàtiques socials i això implica

molt els terrenys de l’educació i la sanitat. No costa gaire pensar en gent com Bill Gates, Bill Clinton, Jeff Bezos o, a Espanya, les fundacions Amancio Ortega, la Botín, o en el cas català la Fundació la Caixa. Fa molt temps que totes miren de penetrar a l’arena política educativa pública. El procés comença, sobretot, amb la crisi de 2008, amb l’inici de l’era de retallades a l’escola pública. Aquestes entitats, doncs, a partir d’aquest moment, i a diferència del que havia passat anteriorment, entren directament en el terreny de la política i, un cop a dins, posen en pràctica la seva agenda en el disseny, execució i avaluació. És el que fa, per exemple, la Fundació Bofill, una de les principals entitats que irrompen en el terreny de la governança. És preocupant, perquè representa molt bé com el capitalisme opera i genera polítiques pròpies dins del sistema educatiu amb la finalitat de perpetuar i expandir el sistema capitalista. I és un tema de democràcia, perquè aquesta gent que no ha triat ningú està prenent decisions sobre el que ha de succeir al sistema educatiu.

Estan suplantant els governs en les seves funcions. Quan aquesta gent al·lega que es prenen decisions amb l’argument de millorar la qualitat del sistema i fa veure que es fa debat, que es convida a participar... això és exactament l’oposició a la democràcia, perquè precisament fa servir el seu poder per perpetuar sistemes educatius antidemocràtics. A Catalunya en particular és greu, perquè aquesta entitat va directament de *la mà* de la Conselleria d’Educació, amb independència del partit polític que governi. Democràcia és que es prenguin les decisions entre les famílies, docents, estudiants i la societat en general, no pas entitats privades amb les grans empreses al darrere.

Un altre concepte que s’ha instal·lat en la discussió pública educativa és fer servir l’escola per crear, amb un punt d’enginyeria social, les subjectivitats neoliberals, molt vinculades a l’ensenyament competencial, i fins i tot l’abandó de la pluralitat pedagògica per certa obsessió per l’educació emocional. Què es pretén amb aquests canvis?



Com comentava abans, a l'hora de parlar dels dos mecanismes de privatització formulats per Stephen Ball, pensàvem en els principis d'expansió del neoliberalisme tradicional. Quan parlem de neoliberalisme hauríem de parlar d'un d'estructural, que tindria a veure amb els canvis ideològics i polítics, molt relacionats amb els processos d'exoprivatització, i un altre més lligat a les subjectivitats, centrat a modificar la manera de pensar dels individus. Seria el cas de la nova gestió pública, que tracta de transformar la lògica de la mateixa institució amb directors focalitzats en paràmetres d'eficàcia i eficiència; també la del professorat, empès a modificar les praxis per a l'obtenció de millors resultats dels seus «clients», que pugui implicar incentius econòmics; subjectivitats, també, entre les famílies, que interioritzen també la idea de competència i la llibertat d'elecció de centre. En altres termes, competència general per situar-se en els «mercats educatius».

Això vol dir que es van generant unes noves subjectivitats neoliberals en els docents, que si ho relacionem amb aspectes

emocionals o digitals, implica que estan rebent pressions per tal de ser «més exitosos». Vinculat a tot plegat, hi ha la qüestió de l'«emprenedoria» que vol dir fer al docent responsable de l'èxit o el fracàs, independentment de les condicions objectives en què desenvolupa la feina. Això, en els darrers anys encara es complica més a partir de la introducció d'un nou element: els processos de «resiliència», un concepte que equival a perpetuar encara més la idea de subjectivitat neoliberal. En aquest sentit, la pandèmia hi ha tingut un paper important, perquè se li està dient al mestre i al professor que, en l'adversitat, ha de ser resilient, fins i tot en el cas de les catàstrofes naturals. És com haver d'acceptar que ja no hi haurà cap estat, ni institució, ni govern, ni espai, ni sistema educatiu que et pugui protegir, sinó que ets tu, des de les teves condicions, des de la teva solitud, qui ha de sobreviure pels propis mitjans. L'educació emocional, en certa manera, està centrada en aquest principi. S'està dient als estudiants que han de ser feliços independentment de les seves condicions objectives...

La pedagogia de la resignació...

Efectivament, la resignació nua i crua del subjecte. Que hagi d'acceptar condicions laborals penoses, i que encara hagi d'estar content.

Fa un quart de segle, Jean-Claude Michéa deia, a l'Escola de la Ignorància, que tradicionalment els sistemes educatius quedaven, si més no parcialment, fora de la lògica capitalista o economicista, per exemple amb la presència de les humanitats. Tu, per contra, com altres pensadors, parles d'una colonització capitalista del que queda de l'escola. Fins i tot per imposar un «imaginari» procapitalista. Quins són els mecanismes que fan servir i com els podem combatre?

Hi ha diferents posicions per enfrontar-se a la lògica del capital i la seva relació amb l'educació. En l'actualitat hi ha pocs autors que abordin en profunditat el paper del capitalisme en l'educació. Es parla de digitalització per reflexionar sobre l'adquisició de competències tecnològiques, però no es debat sobre quin impacte té la digitalització en l'evolució del sistema econòmic. Històricament, els sistemes educatius, l'educació de masses, solen ser una eina necessària en el sorgiment i desenvolupament del capitalisme. En aquesta relació hi ha hagut, d'una banda, una dominació, i de l'altra, una ideologia. Una dominació que té a veure amb els processos de submissió, l'ordre, la disciplina. Una ideologia, vinculada a la generació de formes de pensar, de legitimació, que té a veure amb l'expansió del capital. En els sistemes educatius hi ha hagut tradicionalment aquesta mena de violència o do-



minació, de maneres de pensar o actuar que promouen l'expansió del capitalisme. El capitalisme no pot existir sense sistema educatiu, i el sistema educatiu no pot existir sense capitalisme. Ara bé, perquè existeixi una consciència de classe, especialment entre els treballadors de l'educació, caldria, d'una banda, que fossin conscients del que estan reproduint i, de l'altra, que tractessin de combatre-ho i promoure processos de transformació, que cal que es traslladin més enllà de les escoles. Per a això, el primer és el procés d'anàlisi. En aquest sentit, el sindicalisme és un dels elements primordials per combatre aquests processos de reproducció i expansió capitalista.

Ara bé, hi ha un altre tema, també, preocupant. Cal combatre el capitalisme amb unes lògiques precises. Analitzem, per exemple, les proves PISA, els resultats de les quals van sortir el desembre passat i van generar un important debat. En aquest escenari, els partits polítics i les entitats filantròpiques miren de legitimar precisament els objectius subjacents a unes proves que, no oblidem, surten de l'OCDE. Per contra, entre el professorat, el sindicalisme, expressa sobretot a la xarxa el malestar generat per la pèrdua de la capacitat de prendre decisions en el sistema. Caldria intentar que l'anàlisi es portés cap a un àmbit que anés més enllà de les qüestions relatives als resultats, que impliqués una reflexió més profunda, que abordi també la lògica capitalista subjacent. A parer meu, el sindicalisme, un espai necessari per qüestionar el capital, cal que incorpori lògiques més àmplies. I aquí cal comptar també amb famílies, amb estudiants...

Congrés Internacional i Curs de Formació

CAPITALISME DIGITAL I EDUCACIÓ

A L'ERA DE LA INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL

24 i 25 d'abril de 2024

Organitza: **USTEC-STES** i **GRÒPPS**

Col·labora: **UNIVERSITAT DE BARCELONA**, **AGÈNCIA CATALANA DE PROTECCIÓ**, **RELAAPPE**

Projecte I+D+i «Imaginarios Sociotécnicos en Educación: Redes Políticas de Gobernanza Digital y Soberanía Digital (SocioTechED)». Referència: «PID2022-136345OA-I00», finançat per l'Agència Estatal de Investigació, Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Ara mateix, els organismes internacionals (com ara l'OCDE, que fa una mica de superministèri internacional d'educació) i la Unió Europea, que teledirigeixen les polítiques educatives dels estats membres mitjançant els fons Next Generation, són els principals responsables d'una digitalització intensiva. Quins interessos s'amaguen al darrere i què és el que pretenen?

Cal tenir present el que està succeint en les darreres dècades. Entre els actors polítics privats (*think tanks*, entitats filantròpiques, organismes internacionals...), l'OCDE hi té un paper primordial, especialment a partir del 2000, arran del primer estudi PISA, que acaba tenint una gran força en les polítiques de governança i presa de decisions. Tots aquests actors estan expandint la lògica del capital, i van trobar en la pandèmia el moment òptim per imposar els processos

de digitalització. Volen crear subjectes més competents per a les necessitats del capitalisme. Estan generant un nou exèrcit de reserva de subjectes productius. I, alhora, estan guanyant molt capital gràcies a la introducció de dispositius i serveis digitals. A Espanya i a Catalunya, els fons Next Generation han servit precisament per a això: injectar fons públics a les grans corporacions tecnològiques. A escala estatal, Telefónica, Orange, Vodafone i la Caixa han estat els principals beneficiaris d'aquestes operacions. Això no s'ha debatut en absolut. La digitalització no és bona o dolenta per se, sinó que l'essencial és com i per a què es fa servir. De moment, no sembla que tinguem una discussió pública sobre què ha passat.

Quins són, a parer teu, els principals perills que pot comportar la digitalització intensiva experimentada per a l'alumnat i

docents? S'està parlant d'economia de l'atenció, de la mineria de dades, de burocratització digital? També es parla de pèrdua bàsica d'habilitats cognitives de l'alumnat i de pèrdua de sentit de la professió docent.

La burocratització s'ha entès en les darreres dècades com a processos de control del professorat. Ara tot s'ha traslladat a la digitalització. La finalitat és la mateixa: fiscalitzar un docent que progressivament té menys llibertat i independència. Es tracta d'un control on el paper passa a ser substituït pel registre digital. En aquest context, les direccions, les inspeccions i l'administració també apliquen noves estratègies de control de la tasca del professorat, amb accés a què fan o deixen de fer.

Pel que fa a la mineria de dades, és una obvietat que l'ús de les plataformes digitals, aquí majoritàriament *Google for Education* i *Microsoft 365*, permet que les corporacions utilitzin les dades per als seus interessos econòmics.

En tot aquest context, els docents cada vegada tenen menys llibertat per actuar dins el sistema educatiu. Amb tot plegat s'està perpetuant una desprofessonalització constant.

Veurem, com se sospita que podria passar a força països d'Amèrica Llatina o Àfrica, una educació exclusivament digital, sense mestres físics? De fet, un dels fenòmens als quals estem assistint és una segregació educativa en què les elits fan servir una educació més humanística i científica, amb poques o cap pantalla, i una generalització de pantalles entre els fills i filles del precariat...

Aquests processos, especialment a Amèrica Llatina i Àfrica, ja fa temps que s'estan desenvolupant, i van lligats a allò que parlàvem a l'inici de l'entrevista del *solucionisme tecnològic*. Al final es fa una mena de plantejament sobre la impossibilitat de la presencialitat a l'escola pública, per exemple, perquè hi ha indrets on no hi ha escola ni transport per assegurar que els estudiants puguin accedir a un centre educatiu, i aleshores dins del mateix capitalisme s'ofereixen solucions tecnològiques. Hi ha una política que ja fa una dècada que s'està desenvolupant, el «Programa pro-Futuro», on participen les fundacions de Telefónica i la Caixa, que formen digitalment els docents i els estudiants, tant a Amèrica Llatina com a Àfrica. És una formació amb un component colonial relacionada també

amb el procés del colonialisme originari. Des d'Europa s'organitzen solucions i propostes per a territoris prèviament colonitzats.

El risc és obvi: això genera un context en què cada vegada serà menys necessari el professorat. Amb ordinadors i programari que ja generen anàlisis predictives i intel·ligència artificial, anticipen el que ha de dir o fer el docent. O, per contra, orienten l'estudiant, mitjançant la predicció derivada de les respostes que fa a una determinada activitat o programa, tot guiant-lo en funció de les especificitats. El resultat és que es necessiten cada vegada menys professors i amb menor formació o bagatge científic i cultural.

Això, per descomptat, té un impacte molt negatiu en els processos de socialització. I no es pot eliminar perquè representa l'element central per transformar la societat.

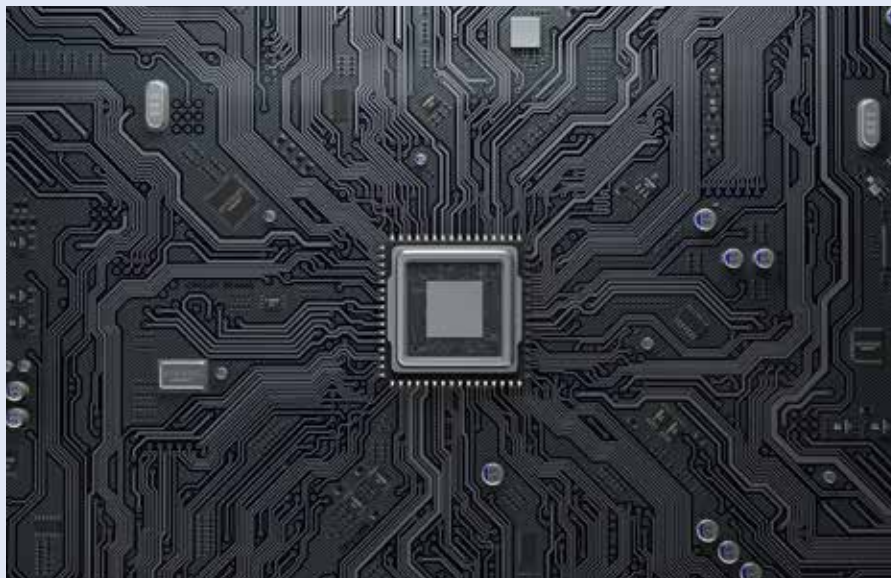
En els teus articles acadèmics parles molt d'un concepte interessant, els «imaginariis socio-tècnics». Com el definiries?

És un concepte traslladat del SST (*Science, Society and Technology*), que s'expandeix a partir de 2009 i és formulat per Sheila Jasanov, professora de la Univer-



sitat Harvard. És un terme utilitzat per entendre com s'estaven dissenyant unes noves polítiques per projectar el futur de la ciència i la tecnologia. Es va començar a fer servir a partir dels debats sobre l'energia, especialment la nuclear. Estava pensat en clau de planificació a escala d'estats. A partir de 2015, en un llibre, *Future Imperfect*, s'arribava a la conclusió que la planificació no es podia fer exclusivament a partir dels governs de cada país, i que calia que tinguessin en compte els discursos al voltant de l'ús i expansió de les tecnologies relacionats amb els dissenys col·lectius: com imaginem des de la comunitat que hauria de ser el nostre futur social i tecnològic. Això ens hauria de facilitar entendre les ideologies. Es parla molt de com haurien de ser les tecnologies digitals a les aules. Personalment no estic d'acord amb Jasanov. Per a mi, els desitjos col·lectius haurien de tenir més a veure amb la utopia. Al meu entendre, els «disseny col·lectius» no provenen de la voluntat popular, sinó que estan dissenyats d'antuvi per actors polítics i tecnològics amb interessos propis.

Així, amb la pandèmia global, múltiples organismes internacionals, com ara el Banc Mundial o l'OCDE, estan creant els seus propis imaginaris, que dicten com ha de ser la tecnologia en els sistemes educatius. El Fòrum Econòmic de Davos, amb l'antic president al capdavant, Klaus Schwab, va generant idees com «la quarta revolució industrial», que busca traslladar les propostes econòmiques a l'escola aprofitant el moment del tancament del sistema educatiu durant el 2020-21. En l'àmbit espanyol,



també es formula un Pla Estatal sobre la intel·ligència artificial, amb els fons Next Generation i propostes de cara al 2050.

A la pràctica, tot consisteix que els actors econòmics globals, molt especialment els tecnològics, creïn «imaginariis sociotècnics» amb la intenció de justificar les propostes i beneficiar-se'n. Un exemple podria ser la idea de «metavers» elaborada per Meta (l'empresa de Mark Zuckerberg derivada de Facebook), que es projecta com a «necessitat del sistema educatiu». O Microsoft, propietari de la principal empresa d'IA, que proposa fer-la servir al sistema educatiu.

Quin impacte creus que pot tenir la intel·ligència artificial en l'evolució dels sistemes educatius els pròxims anys?

El punt d'entrada de la IA, amb la irrupció del ChatGPT el novembre de 2022, crec que és un moment important perquè ens ofereix l'oportunitat de debatre sobre allò que volem en l'educació. Ara bé, cal tenir en compte que la intel·ligència artificial que tenim ara mateix, ni és tan intel·ligent ni tan artificial. El que tenim és una compilació de dades, potser

més avançada que la Viquipèdia, però que tampoc no té un gran desenvolupament. A més, està feta bàsicament per humans, amb els seus errors. Hi ha hagut molta explotació de dades que després es netejaven a Kènia per a poder-les entrar al xat. En tot cas, la IA mai no serà positiva si la deixem exclusivament en mans del capital. Per contra, si decidim de forma democràtica els processos d'IA que es poden aplicar a l'aula o en qualsevol procés educatiu, seria un element interessant. Ara bé, això no ha estat precisament així, més aviat al contrari.

Com creus que caldria fer front a tota aquesta deriva del que podríem dir neoliberalisme 2.0 que afecta el sistema educatiu? Com podem fer-hi front?

Cal que el professorat sigui conscient del que està passant. Cal que es faci debat, democràticament, des del món sindical, des dels claustres i que es generin processos d'interrelació entre famílies, professorat, estudiants, sobre totes aquestes qüestions. No hem de centrar el debat sobre la tecnologia, la digitalització i el mòbil, sinó pensar de manera més àmplia sobre el rerefons de tot plegat.

Congrés Internacional i Curs de Formació

CAPITALISME DIGITAL I EDUCACIÓ

A L'ERA DE LA INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL



Congrés Internacional i Curs de Formació

Curs de 20h de formació certificada per l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) de la Universitat de Barcelona.

Dates: 24 i 25 d'abril de 2024

Lloc: Sala de graus Rosa Roig, Edifici Migdia I 3a planta – Campus Mundet – Universitat de Barcelona.

Inscripcions: <https://www.ub.edu/idp/web/es>

Període de preinscripció: Del 8 al 19 d'abril.

Organitza:

Col·labora:



GREPPS



reLAAPPE