Transició cap a una nova Secundària

Jordi Musons & Jordi Nomen
Escola Sadako

Rebut: 13-12-2015
Acceptat: 18-3-2016

Transició cap a una nova Secundària

Resum. Possiblement l'etapa de Secundària és l'etapa que exigeix un major disseny educatiu, en el sentit que ha d'abordar l'ensenyament cap a etapes postobligatòries en el moment evolutiu més complex de l'alumne. Per contra, l'etapa està immersa en un mar de rutines, que en molts casos s'han convertit en la pròpia argumentació per a bloquejar els processos d'innovació tan indispensables en aquesta etapa. Sovint, l'ombra del Batxillerat i la mateixa idiosincràsia de l'etapa han dut aquesta etapa cap a l'immobilisme, l'acceptació d'un altíssim fracàs escolar i també d'una molt baixa implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge desplegat. En aquest article s'ha mirat de fer una radiografia de la realitat de la Secundària avui, però s'ha mirat, sobretot, de dibuixar el camí a traçar en els pròxims cursos, per engegar processos de transformació que revitalitzin aquesta etapa. El moment és propici; l'actualitat ha dut la innovació de nou a l'imaginari col·lectiu del sistema educatiu. La seva concreció en la Secundària es fa més feixuc a causa de la rigidesa estructural i docent de l'etapa, però avui la necessitat de superar aquest decalatge entre discurs i realitat, en què viuen el nostres joves, s'ha convertit en una urgència que cal abordar amb imaginació i decisió.

Paraules clau: Secundària; innovació; avaluació; holístic

Toward a new Secondary school

Resum. It may be the case that secondary school requires a greater degree of educational design than any other stage of education, due to the need to move students beyond the period of legally compulsory education at the most complex moment in their personal evolution. However, the stage in education now finds itself adrift upon a sea of routines, many of which have come to be used as arguments to block the processes of innovation that are so sorely needed in these schools. Often, the outsized role of the baccalaureate years (A levels), along with the other idiosyncrasies of this stage of education, have contributed to miring it in stagnation, acceptance of very high drop-out rates and a very low degree of implication on the part of students in their own learning process. This article is an attempt at an in-depth analysis of the state of secondary education today, but it also represents an effort to show a way forward for the coming academic years, ways to jump-start transformative processes that could serve to revitalise this educational stage. The time is ripe; innovation is once again at the forefront of the collective imaginary of the education system. Applying this innovation in secondary schools is a challenging task because of the rigid structure of this educational period and its teachers, but now the need to bridge the gap between dis-course and reality, the space where our young people now reside, has become urgent, and it must be met with imagination and determination.

Paraules clau: secondary school; innovation; assessment; holistic

Correspondència
Jordi Musons

Director de l'Escola Sadako
jmusons@escolasadako.com

1. Introducció: nous temps , noves prioritats de present i futur.

Probablement, no hi ha cap adjectiu per definir millor el món d'avui que *contradictori*. Volem anar de pressa per a fer via i no sabem on anem. S'han de formar alumnes per a treballar amb perseverança i l'atur és el destí que actualment acull molts joves. Cal fomentar la iniciativa i l'emprenedoria, i no disposem ni dels temps ni dels mitjans per dur-les a terme. Volem ciutadans crítics i responsables, participatius, i no se'ls ofereixen oportunitats en temps i espai per a exercir aquesta participació de governança en la pròpia escola. Alhora, l'escola ha d'abordar un nou paradigma en el qual ja no disposa del poder de canalitzar l'aprenentatge del seu alumnat, atès el seu lliure accés universal a l'univers d'aprenentatges que ofereix la xarxa. En definitiva, el món d'avui vol fer senzill el que és complex i l'educació no queda al marge. S'han acabat els temps en què el docent de Secundària era un simple instructor i s'ha acabat el paper de l'escola com a simple ens de sociabilització i panteó de les generacions anteriors. L'ofici gairebé artístic i artesà del mestre ha d'evolucionar cap a un perfil que incorpori tècniques i sabers més científics, sense perdre la «màgia» que sempre ha caracteritzat la professió docent. Ensenyar i educar ja no són discernibles d'aprendre i crear vincles.

En definitiva, el passat de la professió i de la institució escolar queda ara ben definit, però el present i el futur estan per descobrir i per dissenyar. I aquí hi ha el problema. El passat sol ser un lloc conegut i segur, una zona de confort (Hemmi, 2013) on se sap què fer, quan fer-ho, com fer-ho... El present ha deixat enrere aquest espai de seguretat i cal fer una transició des d'on érem abans fins on cal que siguem demà. S'han d'abandonar la seguretat i la certesa per a viure en un món d'incertesa, difícil de controlar. L'espai *món* aclapara i cal fer un desafiament per la seguretat perduda. De nosaltres depèn que hi vegem un perill o una finestra per a noves oportunitats. En tot cas, per a l'alumnat és i serà la referència de vida que no podrà obviar. Aquesta transició és difícil, perquè no sols comporta tenir una visió clara d'allà on es vol arribar. També cal dissenyar els camins que han de portar-hi. No n'hi ha prou sabent el destí. Sense el recorregut, estem perduts i serà fàcil que ens acusin de fer l'important en aquesta reforma que creiem imprescindible per a resoldre les contradiccions que esmentàvem i moltes altres.

Són moltes les rutines de funcionament i organització dels centres que s'han assentat en el sistema educatiu, però que, no per estables, garanteixen l'èxit d'aquest. Si s'analitza, per exemple, el nombre d'hores de classe, per citar un exemple, es descobrirà que els alumnes espanyols reben un total de 4.245 hores lectives en tota l'etapa, enfront de les 2.922 que, de mitjana, fan els alumnes de l'OCDE.

El model educatiu preponderant avui prové d'un patró homogeneïtzador propi de la revolució industrial on hom adquiria destreses, s'incorporava al món

laboral i normalment arribava a un entorn laboral que, en molts casos, seria per a tota la vida.

Avui l'OCDE preveu que una persona d'aquest segle canviarà entre quinze i vint vegades de feina durant la seva vida. En aquest mateix estudi s'exposa que el 70 % de nens i nenes que avui cursen Educació Infantil exerciran, d'adults, en professions que avui encara no existeixen. És clar que el món s'enfronta amb una transformació radical i, a més, possiblement ho farà en un termini molt curt de temps. De fet, els reptes plantejats pel canvi d'era en què ens trobem immersos amenacen fins i tot la supervivència de la pròpia espècie.

Per altra banda, l'actual Secundària, lluny de respondre a la necessitat formativa del seu alumnat, arrossega un fracàs escolar per sobre del 20 %. Aquest fracàs escolar, en la seva major part, no respon a un problema cognitiu, ni instructiu, sinó emocional i social, d'autoestima i confiança. És necessari recuperar emocionalment i social els alumnes en risc de fracàs escolar. Una pedagogia basada en el fet de prioritzar l'adquisició de coneixements ja ha demostrat que no és capaç d'aconseguir-ho. És clar que falten més recursos, però sobretot calen noves estratègies.

Per això, cal imaginar l'escola del futur com un espai i un temps de trobada, on l'alumne sigui en el centre del procés educatiu, acompanyat per docents, que seran investigadors i treballaran en xarxa, i per una institució escolar que haurà de ser més autònoma respecte a l'Administració, més descentralitzada i flexible quant a la seva estructura i dinàmica, liderada per un equip directiu estable que no tingui por de provar els canvis, d'assajar nous camins. Aquesta escola estarà oberta a les famílies, que hauran de trobar, en la participació, la coresponsabilitat que sempre s'ha anunciat com a necessària en l'educació dels fills i filles. Serà una escola oberta al barri, al poble, a la ciutat, al país, al món, a les tecnologies i a la preocupació per millorar la societat i tenir cura d'aquest planeta que es veu tan amenaçat. En aquesta nova escola, la informació haurà de ser treballada per a ser transformada en coneixement significatiu, transferible, arrelat a la resolució dels problemes que assetgen la humanitat. Haurà de ser un coneixement que distingeixi fets d'opinions i creences, que obri finestres diferents –art, joc, ciència, filosofia, esport, religió– a la comprensió del món i eviti la manipulació. El fet de dissenyar possibles itineraris per a arribar a aquest coneixement, en l'etapa que més lluny es troba d'abandonar els vells convencionalismes –la Secundària–, sembla prioritari.

2. Nous joves. Nou marc a canviar.

Tot i tenir present que la destinatària de la transformació proposada és tota la comunitat escolar, és necessari establir, a risc de caure en una certa generalització, el perfil d'aquests nous joves per a situar-los en el centre del procés educatiu que els apoderi per a dissenyar llur projecte de vida individual i col·lectiu. I, com són els joves actuals? Els adults que transiten al seu

costat –docents i famílies– els defineixen com a persones que busquen el seu grup per a edificar una identitat que es construeix i es desconstrueix a gran velocitat (Lacroix, 2005). La tecnologia està arrelada a les seves vides –com a generació resident en l'univers digital– i els permet aprendre i desaprendre en tot espai i temps. Tenen una especial facilitat per a fer de la imatge un llenguatge propi, sovint poc crític i contrastat. Els costa, de vegades, llegir i escriure amb fluïdesa i tenen dificultats amb les comunicacions orals estructurades. Viuen còmodes en l'hipervincle i transiten, a velocitats notables, per escenaris diferents de comprensió del món. A diferència dels seus pares, no han viscut un esdeveniment històric com a moment clau per a marcar l'esvoranc generacional. El que els ha marcat ha estat l'arribada de l'ordinador i internet. L'interès pel món de la informàtica centra la seva atenció i es dispersen amb facilitat quan se'ls demanen rutines poc creatives o que exigeixen esforços de concentració poc plaents des del seu punt de vista. Són joves solidaris i implicats quan se'ls ofereixen oportunitats per a exercir aquestes virtuts, que, en definitiva, són les fortaleces i les febleses que el món actual ha acabat generant. Aquests joves tenen taxes de fracàs escolar notables i solen presentar desajustos en el si d'una etapa com la Secundària, dominada per biaixos que no presenten coherència amb les seves fortaleces ni acaben tampoc de resoldre les seves febleses. La rutina escolar, molt fragmentada per les disciplines a Secundària i fonamentada encara més en la instrucció que en la crítica o la creativitat, s'avé poc amb el que els fa forts.

Vegeu, per un moment, el paper que l'escola ha exercit tradicionalment. L'escola ha estat l'àmbit de socialització i de construcció de la cultura per excel·lència. També el lloc de reproducció dels rols socials i creació d'una ciutadania que es pretenia que fos responsable i ben adaptada a les demandes socials. I, a poc a poc, a mesura que la complexitat social anava augmentant, s'anaven afegint nous papers a aquesta escola fins a convertir-se en el marc d'aprenentatge desitjable de la sexualitat, el civisme, la prevenció enfront de la droga, la circulació viària i tants i tants altres papers que s'han afegit a les obligacions de l'escola fins a atapeir-la del tot. Després, arribada l'hora del judici, s'ha constatat el fracàs rotund en la majoria de funcions, al mateix temps que se'n silenciava la que era una de les fonamentals: l'escola com espai en el qual aprendre la participació, una participació entesa com a gestió, com a apoderament, com a llibertat de proposta, com a avaluació de resultats, com a col·laboració entre iguals i amb els adults, deixant de banda la participació decorativa o manipulada (Hart, 1992). Per això cal que s'estableixi una nova visió més competencial que porti l'alumnat a pensar pel seu compte, a ser conscient del que sent i a ser capaç de transformar la realitat. El marc dels conceptes per ells mateixos, sense context, ha explotat i cal un abordatge diferent. Ja, l'any 1971, la UNESCO, en un congrés a París, va plantejar la necessitat de l'educació permanent amb dues dimensions –vertical, per a totes les edats, i horitzontal, en totes les

activitats humanes– de l'oci a la política, passant per la família i la professió. Aquella llunyana sentència sembla avui de rigorosa actualitat. Tot centre educatiu és tan sols una baula més del procés educatiu de l'adolescent, entre moltes altres, i això l'obliga a marcar un perfil i una particularitat que puguin establir un camí de progrés en aquest objectiu comú que és créixer i desenvolupar-se en quant persona i ciutadà. L'educació formal (l'escola), la no formal (esplai, agrupament escolta...) i la informal (en el context familiar, de barri...) no són àmbits separats, sinó complementaris, que haurien de presentar estratègies compartides, perquè tots ells són presents en la vida de l'adolescent, que s'educa contínuament. L'escola no pot continuar restant separada de la societat i de la vida, i esdevenir una illa envoltada de perillous oceans pels quals no convé transitar.

D'altra banda, no s'ha d'oblidar que la tecnologia –que permet als adolescents d'aprendre a tota hora i en tot lloc, tan entrelaçada en llurs vides que pot arribar a desaparèixer de la pròpia consciència– té també una cara fosca, que deriva del mal ús que se'n pot fer. Tristament, l'assetjament a les aules (Mominó, 2008) es vehicula en els grups de whatsapp i xarxes socials, com Instagram, Facebook o Snapchat, per a esdevenir una realitat preocupant que pot arribar a exercir una pressió sostinguda i permanent amb efectes emocionals o relacionals força perjudicials. En aquest apartat, l'acord i el treball conjunt entre família i escola pot ser determinant per a gestionar els conflictes i negociar els límits i les solucions que permetin que l'escola continuï essent l'espai de seguretat que mai no pot deixar de ser per a l'alumnat.

I, així doncs, quins són els principals reptes de futur?

3. L'alumnat al centre del procés de d'aprenentatge

Dur l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge és una premissa, en l'actualitat, força compartida en entorns educatius. Però sovint aquesta declaració d'intencions topa amb nombroses qüestions laborals, horàries, espacials o estructurals del mateix sistema educatiu. Si s'accepta que la construcció d'un nou model educatiu ha de partir d'aquesta premissa, la urgència de transformació educativa es fa evident. Dur l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge ha de conduir a revisar aspectes tant arrelats a l'etapa de Secundària com el rol dels deures, dels espais, de la participació de l'alumnat, dels temps, de l'avaluació, per citar només alguns exemples. Avui el més important és iniciar aquest procés de transformació, ja que és possible que no hagi de ser un procés d'inici i final definit, sinó que passi a convertir-se en un procés dinàmic de contextualització, on l'escola ja no deixi mai de readaptar-se permanentment als canvis socials, relacionals o vinculats a l'aprenentatge que, ben probablement, es continuaran produint exponencialment en el món i la societat on viuen els joves (UNESCO, 2015). El que hauria de passar en educació no és gaire diferent del que succeeix en qualsevol altre àmbit la-

boral. De fet, el més estrany és que la institució responsable d'oferir una formació adequada als infants i joves per tal que es puguin incorporar d'una manera plena a la societat canviant on viuen, no hagi revisat les seves relacions d'ensenyament-aprenentatge pràcticament des de fa dècades. Afortunadament, avui, a Catalunya, hi ha molts indicis que evidencien una voluntat transformacional que ha de presentar formats nous i desitjablement millors que ofereixin a l'alumnat la formació que el futur immediat li requerirà.

4. Un nova gestió de la informació

Mai abans la humanitat havia tingut una quantitat tan ingent d'informació al seu abast i mai havia estat tan important dotar-se de destreses i capacitats per a convertir aquesta allau comunicativa en un autèntic suport al coneixement. La biblioteca més extensa del món és la de Washington, que l'any 2014 contenia uns cent cinquanta milions de documents. Actualment a internet ja se'n poden trobar més de vint mil milions. És una tasca urgent si no es vol que es compleixi la sentència de George Steiner, segons la qual mai tanta informació ha generat tan escàs coneixement (Steiner, 2013). De la mateixa manera que l'escriptura o la impremta en diferents moments de la història han estat elements transformadors de la societat, avui l'accés pràcticament universal a la xarxa està portant la societat, i conseqüentment l'escola, cap un nou marc imaginable fa ben poques dècades.

El paradigma educatiu tradicional concep l'alumnat com un consumidor passiu d'informació, en un procés grupal i estandarditzat, amb poca o nul·la participació creativa en el disseny del procés d'aprenentatge. El nou paradigma ha de dur la persona, amb els seus interessos, capacitats actuals i voluntat i estat emocional actual, al centre del procés, i tot en un entorn òptim i estimul·lant per al desenvolupament. L'educació grupal, programada i estandarditzada i orientada a l'avaluació prioritària d'objectius cognitius és el principal fre al desenvolupament de la personalitat i el talent potencial de les persones. És indispensable introduir un major grau de personalització, trencant amb la unitat d'acció i temps a l'aula.

En aquest context, quin rol ha de tenir el llibre de text? Va ser molt important quan es va generalitzar l'accés dels ciutadans a l'educació bàsica. Va tenir un paper harmonitzador i modernitzador, en substitució de les enciclopèdies de l'època, però en l'actualitat té poc sentit, si més no, amb l'ús que se li ha donat tradicionalment. Mentre els llibres, en el format que correspongui, encara avui són un vector que condueix cap a la cultura i l'aprenentatge, el seu format d'aula, com a recull d'informació, no encaixa amb les necessitats d'implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge. Cal dur l'alumnat al treball amb múltiples fonts, des de diferents repertoris i recursos. Es podria utilitzar el llibre de text com un llibre de consulta més, però sembla estrany que hagi de ser l'eina única de treball, aprenentatge i consulta de l'alumne.

Per altra banda, aquesta generació de joves ja han crescut al compàs d'internet i la tecnologia, i ja no s'imaginarien com seria la seva vida sense un telèfon intel·ligent a les seves mans. L'escola ha de saber aprofitar la curiositat, pragmatisme i capacitat de navegació per la xarxa per a incorporar les eines digitals en l'aprenentatge, de la mateixa manera que ho hem fet en les nostres vides. Avui pràcticament la totalitat de l'alumnat disposa d'algun tipus de dispositiu intel·ligent. La seva incorporació avui a les aules amb el model «byod» (*bring your own device*) és una urgència. Justament la seva presència ubíqua entre els joves ha trencat amb una bretxa que fa pocs anys s'intuïa entre aquells que podien accedir a la xarxa i aquells que no. La tecnologia es pot convertir en un element d'equitat que pot oferir oportunitats a tot l'alumnat, sens perjudici del seu origen socioeconòmic o del seu entorn familiar. Però és clar que la tecnologia per ella mateixa no s'ofereix a millorar l'aprenentatge, ni a disposar de més oportunitats, i és aquí on l'escola haurà de ser capaç de conduir l'alumnat per tal que faci un ús intel·ligent d'aquestes eines. I és clar, també, que el fet que els alumnes puguin incorporar els seus mòbils en els processos d'aprenentatge que es proposen a l'aula comporta alguns riscos, de la mateixa manera que la seva utilització fora de l'aula també els comporta. És cert que el seu ús a l'aula ha de portar a abordar situacions complexes, com complexes són les situacions que tenen lloc a fora d'aquesta i, d'alguna o altra manera, l'escola també ha de participar a l'hora de dotar l'alumnat de competències per viure i conviure amb la tecnologia.

És clar que, de la mateixa manera que ja no ens relacionem, consumim, ni ens informem com ho fèiem dècades enrere, obrir les aules a la tecnologia posa en crisi molts dels processos que tradicionalment s'han realitzat en aquest espai. És cert, però, que no s'hauria de cometre, amb la tecnologia, el mateix error que s'ha comès amb el llibre de text. En cap cas no hauria de ser el seu substitut, sinó, simplement, hauria de convertir-se en un vehicle més d'aprenentatge que, gairebé de manera invisible, potenciés l'aprenentatge col·laboratiu, el treball en xarxa, la millora de la recerca i la incorporació d'altres llenguatges, com el computacional, que poden aportar nous desenvolupaments cognitius a l'alumnat.

5. L'aprenentatge és social i holístic

Avui comença a estar força acceptat per la neurociència que l'aprenentatge és social (Dewey, 2004), de la mateixa manera que és social la nostra manera de viure. I si s'entén que l'educació ha de servir per a viure, és clar que cal introduir a les aules formats que afavoreixin l'aprenentatge des d'una perspectiva social.

Tal com recull Eduard Vallory en la introducció del document elaborat per la Unesco «Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?», cal replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge des d'una visió holística que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics, i

alertar els educands del risc de posar tot l'èmfasi en els resultats dels processos educatius, deixant de banda el procés d'aprenentatge (Vallory, 2015).

Sota aquest paraigua, s'està implantant, progressivament, l'aprenentatge col·laboratiu a les aules de Primària i, amb molta més lentitud, a Secundària. Actualment la bibliografia sobre la implantació i dinàmica de treball en grups col·laboratius és molt extensa, però són especialment rellevants les conseqüències transformacionals del model pedagògic que s'exerceix a l'aula amb la introducció d'aquesta estructura d'ensenyament-aprenentatge. Introduir el treball en grups col·laboratius és pràcticament indissoluble d'un canvi de rol docent dins l'aula. Aquesta pràctica porta també, progressivament, l'alumnat a millorar el seu nivell d'implicació, alhora que incorpora la negociació i la resolució de conflictes com una estratègia indispensable que cal abordar. La gestió de l'aprenentatge grupal comporta l'exercici del lideratge i l'increment de l'oralitat a l'aula.

Per descomptat són nombroses les bondats de treballar col·laborativament a l'aula, amb un equip docent implicat i amb objectius clars i compartits d'aprenentatge. Aquest fet pot dur l'alumnat a un nivell d'implicació, aprenentatge i desenvolupament de les cinc C de l'aprenentatge: la creativitat, la col·laboració, el pensament crític i creatiu i l'exercici de la ciutadania.

Tanmateix, tot i les bondats, pràcticament indiscutibles del treball col·laboratiu per part de l'alumnat, per al docent implica una perspectiva absolutament diferent de l'aprenentatge, segons la qual es requereix un absolut convenciment de la via empresa i una capacitat de gestió de la dinàmica d'aula, actituds de les quals potser avui no tots els docents disposen. I aquest és un dels grans frens de la implantació dels models col·laboratius. Molts docents no estan disposats a perdre el govern de l'aula o a cedir part del control per generar major aprenentatge. Són segles d'un model d'ensenyament que pesa sobre la consciència col·lectiva docent. Però avui no es poden ignorar les necessitats formatives de l'alumnat, quan, a més, la Secundària actual evidencia febleses generalitzades.

Entenent que aquesta metodologia aporta una nova perspectiva educativa francament interessant, avui s'imposa la necessitat d'obrir el marc d'aprenentatge social a tota l'escola i en el món on viuen els joves. Cal ser capaços de promoure, als centres, models d'aprenentatge que portin els nois i les noies a exercir la ciutadania en formats que incloguin la participació, la responsabilitat, el servei a la pròpia comunitat o la capacitat per a emprendre iniciatives que contribueixin a millorar el món on viuen. Amb el trencament de les distàncies que han permès els avenços tecnològics, avui queden poques fronteres que impedeixin una societat interconnectada i interdependent. Per això és tan important ensenyar a pensar globalment, amb competències lingüístiques que els permetin viure i treballar en cultures diferents.

Des d'aquesta perspectiva d'aprenentatge i vida global, l'aprenentatge col·laboratiu està fortament lligat

a l'aprenentatge holístic i interrelacionat. I és aquest un dels reptes més rellevants per a la Secundària que s'acosta. En una etapa on els docents provenen de parcel·les de coneixement independents, cal elaborar models d'aprenentatge global.

Heus ací, doncs, el principal obstacle d'arrelament dels models d'ensenyament-aprenentatge que posen el focus en l'aprenentatge competencial (González Bertolín, 2011) i no en el de continguts d'una matèria. La inseguretat que implica allunyar-se de rutines ja molt consolidades pel docent, la dificultat per a treballar en equips interdisciplinaris o el coneixement pedagògic que requereix dissenyar propostes col·laboratives interdisciplinàries són també frens a un ensenyament que, des de la necessitat de l'alumnat, és indiscutible. La Secundària avui ha de ser valenta i experimentar amb nous formats que, fins i tot durant algun període, no siguin els òptims, però que, a partir dels propis errors, puguin permetre evolucionar cap a un model de major qualitat pedagògica i oferir, així, aprenentatges que siguin significatius per a viure en societat. És l'hora d'aprendre a partir de contextos reals que millorin la motivació i la implicació en el procés d'aprenentatge. Cal promoure el pensament divergent (Carrasco, 2011) estretament lligat a la creativitat. En general els models educatius més recents han tendit a formar persones que siguin capaces de recollir les dades de què disposen per a trobar explicacions que segueixen una lògica racional. I és clar que aquesta és un rutina de pensament francament interessant, però avui ha de ser també compatible amb el fet de propiciar activitats d'ensenyament-aprenentatge que estimulin l'alumnat a assolir objectius que no estiguin previstos, que els permetin arribar a aprenentatges nous i a comprendre que sovint hi ha més d'una resposta correcta per a les qüestions que se li plantegen. Aquest pensament complex (Morin, 1994) està estructurat a partir de la interrelació i la integració d'aprenentatges, al contrari de l'estructura, sovint parcel·lada, de les aules de Secundària. Viure professionalment en societat en el segle XXI exigeix un equilibri imprescindible entre el pensament racional i el pensament divergent. A Secundària cal incorporar aprenentatges globals que fomentin el pensament divergent. És necessària la definició de projectes que portin l'alumnat a exercir, des de la pràctica, una actitud emprenedora, col·laborativa i implicada a viure en societat.

6. L'avaluació, el veritable agent de canvi

És sorprenent constatar com determinats discursos relacionats amb els objectius finals de l'aprenentatge romanen ancorats en el discurs col·lectiu docent. Frases com «Com poder fer coses noves i no deixar de fer el currículum establert (referint-nos, sense explicar-ho, al temari del llibre de text)» o «Ja, però a Batxillerat després com s'ho faran?», són omnipresents en qualsevol procés de canvi que es vulgui engegar amb un equip docent.

Malauradament, el referent solen ser uns afers implícits que cal superar, i que no responen als requeri-

ments reals d'aprenentatge per a viure o desenvolupar-se professionalment avui en societat. D'altra banda, és cert que la prova que actualment separa el Batxillerat i l'accés a la Universitat condiciona tota l'estructura educativa. Però, des d'aquesta amplitud de mires en què avui es pretén educar, cal no perdre de vista que l'actual model educatiu no ofereix oportunitats reals a un 20 o a un 30 % de la població jove que abandona els estudis en acabar 4t d'ESO o tot just quan comença primer de Batxillerat i no l'acaba (dades que malauradament no són públiques). Segons l'IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya), a partir de dades de l'INE (Institut Nacional d'Estadística), i Eurostat, per al 2014, l'abandonament educatiu prematur a Catalunya, va ser del 22,2 % (26,7 % homes i 17,5 % dones) enfront de l'11,3 % per a la Unió Europea (13 % homes i 9,6 % dones). Tampoc no cal descuidar que l'educació ha de servir per a viure i treballar en la realitat d'avui o, més ben dit, de demà, on la flexibilitat, el pensament creatiu, la interrelació d'aprenentatges i les habilitats competencials seran el veritable banc d'idees i oportunitats per als joves.

És clar que el veritable agent transformador del model educatiu és l'avaluació (Sanmartí, 2010). Des d'aquestes ratlles s'aposta per una prova de tancament de Batxillerat competencial i molt desitjablement amb permissivitat perquè s'hi puguin utilitzar eines digitals. Posteriorment, cada Universitat podria oferir al seu alumnat potencial una prova on s'exigissin els requeriments més específics per a exercir, més endavant, una professió. Una acció d'aquestes característiques faria caure tot l'argumentari sobre el qual avui es construeix un model formatiu obsolet.

Mentre aquest canvi no es produeixi, hauria d'existir un format intermedi que garantís a l'alumnat de continuar superant la prova –si cal absurda en el seu format– i, a més, desenvolupar altres estratègies vitals i d'aprenentatge que anessin més enllà de la capacitat memorística i lectoescriptora. Tanmateix es fa difícil creure que persones amb un nivell alt de motivació, capacitat comunicativa, creativa i competencial de qualitat, no siguin competents per a abordar, amb solvència, un aprenentatge en un format més tradicional.

Avui l'avaluació amb rúbriques, l'avaluació de processos i competències ofereix un nou marc d'aprenentatge en el qual, més enllà del resultat, l'avaluació passa a ser veritablement formativa amb la voluntat de ressaltar els punts forts de cada individu i detectar les febleses sobre les quals aquest ha d'intensificar el seu treball i esforç. Avui, a més, les eines digitals permeten un retorn immediat de l'avaluació, que millora el reconeixement pràcticament *in situ* de molts dels processos desenvolupats a l'aula. Per descomptat, tots els formats de l'autoavaluació, co-avaluació o avaluació entre iguals tenen un potencial extraordinari en aquest procés d'apoderament de l'alumne en el seu camí vers l'aprenentatge.

Per altra banda, hi ha força dades que apunten que el sistema educatiu abusa de la repetició com a eina

avaluadora per a una suposada millora d'aprenentatges que no es concreta. Segons el MECD (2014), només el 62 % dels alumnes de 15 anys es troben cursant els estudis que els corresponen per l'edat que tenen, i, per tant, el 38 % restant es troben en algun curs per sota del que els correspondria; dos de cada cinc. És especialment interessant veure com es passa d'un 4,7 % d'alumnes repetidors a sisè de Primària a un 13,9 % al primer curs de l'ESO. Aquesta taxa, que es triplica, evidencia un clar divorci entre les polítiques envers la repetició d'aquestes dues etapes obligatòries. Tot i que aquestes dades a Catalunya són substancialment inferiors, també es repeteix el decalatge entre les etapes. Mentre que a sisè repeteixen un 1,2 % de l'alumnat, a primer de l'ESO ho fan el 7,4 %.

7. Les metodologies que venen

Qualsevol intent d'albirar com serà el futur, fins i tot el més immediat, és un atreviment poc recomanable. En qualsevol moment poden sorgir novetats en el camp tecnològic, neurocientífic o nanotecnològic que portin l'aprenentatge una i altra vegada cap a nous paradigmes. Quan un instrument senzill ens permeti parlar o interpretar qualsevol llengua, quan la veu es pugui transcriure sobre qualsevol format, o quan sigui possible administrar un nanobot que incrementi la memòria a nivells que no coneixem, com abordarem l'aprenentatge? Però, d'alguna manera, avui la realitat ja ha superat la planificació escolar i administrativa, tant pel que fa referència a la dimensió ètica com a la metodològica.

L'única certesa que redunda en aquest discurs és la poca penetració educativa d'un ensenyament tradicional, en què l'aprenentatge es redueix a la memorització i els docents són capaços de transmetre al seu alumnat. En aquest marc s'apunten noves metodologies que creiem que poden tenir un millor encaix en el context on viuen i aprenen els alumnes. En aquest mateix document ja s'ha exposat àmpliament la potència pedagògica de l'aprenentatge col·laboratiu, la utilització quotidiana de la tecnologia a l'aula o les noves necessitats avaluatives que requereix l'aprenentatge.

Possiblement la metodologia que s'està incorporant més en els centres educatius és l'aprenentatge basat en projectes (PBL), una metodologia en la qual l'alumnat aprèn mitjançant la realització d'un projecte o la resolució d'un problema dissenyat adequadament per l'alumne o el docent amb el grau d'autonomia i implicació que l'equip docent pretengui atorgar. El PBL pot fomentar habilitats molt importants, tals com el treball en grup, l'aprenentatge autònom, la planificació del temps, la capacitat comunicativa i altres competències fonamentals d'aprenentatge i, sense dubte, millora la motivació de l'alumne.

Una de les metodologies que sembla obrir-se camí en el panorama europeu és la classe invertida (*flipped classroom*), una modalitat d'aprenentatge que proposa capgirar l'aprenentatge tradicional, de manera que, a

casa, l'alumne pot mirar-se vídeos tutorials que li permetin dedicar tant temps com calgui a la comprensió d'aprenentatges, que després practicarà i treballarà a l'aula. Materials com Khan Academy s'han convertit en un recurs cada vegada més freqüent per a l'aprenentatge semipresencial que aquesta metodologia proposa. Un dels *handicaps* d'aquesta metodologia és que reproduïx sovint el model transmissor del docent envers l'alumne/a que, d'alguna manera, es proposa minimitzar a l'aula.

No podem acabar aquest apartat sense fer esment a la ludificació (*gamification*), l'aprenentatge amb el joc, que tant s'està anomenant avui en el món educatiu. És ben curiós que l'escola del segle XXI estigui recuperant molts dels referents propis dels inicis del segle XIX: treballar per projectes, aprendre a partir del context, aprendre fent –avui anomenat *learning by doing*– i ara també ludificant, en definitiva jugant. Possiblement, l'escola ha de ser aquest espai de transició entre la infància, el joc i la vida adulta, la vida laboral, però no podem estar més d'acord en el fet que aprendre jugant, amb totes les precaucions que convingui, és la millor manera d'apropar l'alumnat a la seva forma més natural d'aprendre. I, quan parlem de jugar, parlem d'un acte plaent que parteix de l'acceptació o acord d'unes normes i es basa en la interacció, la simulació, la creativitat, el repte o la superació.

De la mateixa manera, sembla indispensable dedicar algunes ratlles al paper del llenguatge computacional en l'educació actual. Més enllà de l'univers de les aplicacions, els aparells i els nombrosos robots que comencen a inundar els centres educatius, sembla que la incorporació del llenguatge de programació dins les disciplines d'aprenentatge pot aportar un desenvolupament cognitiu interessant pel que fa a la superació de reptes personalitzats, el pensament lògic per a resoldre problemes particulars o la capacitat d'anticipar esdeveniments. En aquesta mateixa línia, la capacitat per a dissenyar i crear durà, possiblement a nous formats, el *model maker* dels anys cinquanta, amb la incorporació de les impressores 3D. «Fes-t'ho tu mateix» mai no podrà ser més real, quan aquestes impressores siguin a l'abast de tots els centres educatius.

8. Un equip de mestres en xarxa. Multidocència o agrupacions flexibles?

Per tot el que s'ha explicat, l'equip docent ha d'evolucionar i fer un cert desafiament respecte a les seves anteriors atribucions. En el model més tradicional era clar que el professor/a de Secundària havia de tenir unes competències científiques, metodològiques, socials i personals. S'esperava que «dominés» la matèria, que fos capaç de transmetre un corpus ordenat de conceptes de forma clara i que mantingués l'ordre de l'aula i el silenci. No podia garantir l'escolta atenta, però sí el silenci respectuós en què la seva veu sonés forta i clara. Se li demanava que fos la cadena transmissora de la seva estimació pel saber i que exercís el mentoratge dels alumnes amb exigència, paciència i bona disponibilitat.

L'evolució de la societat cap a la complexitat, cap a la globalització en la informació, en les comunicacions, en les relacions personals, posa a prova l'obsolescència d'aquest plantejament. Per dir-ho d'alguna manera, si les investigacions i novetats que s'estaven plantejant en els camps diversos del saber sempre havien trigat a arribar al llibre de text, ara es fa evident que el concepte que es treballa avui pot ser ja descartat ben aviat. El professor no pot pensar-se a si mateix com a expert definitiu, sinó com a aprenent, tant científicament com metodològicament, amb l'eclosió de noves formes de potenciar el coneixement arrelades en els nous descobriments neurològics que s'han esmentat abans. S'espera que el seu paper sigui més aviat el d'investigador, que es qüestiona de manera rutinària els seus pressupòsits i els canvia quan cal, que s'arrisca a permetre l'error del discent en el plantejament de l'aprenentatge i gestiona amb habilitat els conflictes i fracassos que òbviament planteja la relació entre iguals que ara estimula. Els alumnes intercanvien mirades i converses que dibuixen línies entre ells i elles sense passar pel professor. I, a sobre, és ben conscient que no pot perdre –perquè seria empobrir els seus alumnes– el millor del món analògic en què ell o ella va ser educat o educada. No pot perdre la reflexió, la lectura profunda, la tranquil·litat, la sensibilitat i la mirada curiosa del món que tan poc s'avenen al ritme accelerat dels canvis que destacàvem fa un moment. No li queda cap més opció que innovar per fer una síntesi del millor dels «dos mons». Tot segueix igual, amb progressos i retrocessos o estancaments, però no hi ha cap altra alternativa que seguir. El temps no s'atura. El passat ha de deixar pas al present i al futur. I cal assegurar un futur millor. Per això, cal buscar els recursos allà on potser no es podia sospitar que s'amagaven. Cal mirar el claustre com un equip que pugui compartir vivències amb l'alumnat, que obri la seva aula i en cedeixi la propietat exclusiva perquè pugui ser lloc de trobada de tota la comunitat educativa –incloent-hi altres docents o pares, fins i tot– per tal d'arribar a tots els alumnes, habitualment, des de l'exterior cap a la seva zona de treball, compartint els riscos, els èxits i els fracassos. Els docents que treballen junts han de prendre decisions sobre organització –la qual cosa potencia la reflexió i l'avaluació de les diferents necessitats que es plantegen–, sobre les competències que volen desenvolupar, les estratègies didàctiques i metodològiques amb què miraran d'aconseguir-ho i el suport personal que han de prestar-se per a arribar a cooperar des de la confiança i la complicitat. Genera un cert vertigen, és cert, però permet compartir mirades, enriqueix l'experiència pedagògica del docent i fa que el discent també percebi que la diversitat i la col·laboració no són incompatibles perquè veu el modelatge que representen els docents que la practiquen davant seu.

Actualment, els centres que han incorporat processos d'innovació metodològica han tendit, d'una manera clara, cap a models d'inclusió on s'ha incrementat l'aprenentatge globalitzador i el treball col·laboratiu a l'aula de la mateixa manera que s'ha intensificat el treball en

equip docent, sovint força més interdisciplinari. Alguns centres han tendit cap a agrupacions d'alumnes homogènies però reduint el nombre d'alumnes per grup, de manera que un equip de mestres acompanya cadascun dels grups d'una manera més propera. D'altres, justament han tendit cap a la direcció contrària, de manera que s'han agrupat en espais amb un nombre força més gran d'alumnes, però, alhora, aquest procés ha anat acompanyat d'un increment dels docents a l'aula. Al nostre parer, aquest model de codocència aporta uns beneficis que superen amb escreix les dificultats que puguin provocar grups majors d'alumnat. D'una banda incrementa la qualitat didàctica amb la suma de recursos, creativitat i qualitats individuals de l'equip de treball docent. De l'altra, en un model de treball col·laboratiu on es potencia l'autonomia i la implicació de l'alumnat, el modelat del mateix equip docent és el millor exemple del qual mimetitzar comportaments. A més, el fet que l'alumnat tingui al seu abast diferents docents, i consegüentment perfils diferenciats, facilita que cada persona pugui aprendre de diferents formes de fer i, alhora, permet que pugui identificar-se millor amb l'estil que li inspire més confiança i seguretat. Aquesta vivència, més emocional que acadèmica, té un efecte gens menyspreable per a l'aproximació de l'alumnat a l'aprenentatge. En força casos, l'equip de mestres s'ha configurat volguent pluridisciplinari per promoure a l'aula un aprenentatge més competencial, sovint lligat al treball per projectes o a l'aprenentatge per contextos, on es trenca amb l'estructura més convencional de matèries, per promoure, com dèiem, un aprenentatge clarament integral i interdisciplinari.

9. La formació inicial dels docents de Secundària

Un dels principals entrebancs en la materialització d'aprenentatges més globals, més interdisciplinaris, a les aules, és la formació inicial de la majoria del professorat que avui exerceix en aquestes aules. La gran majoria són llicenciats en una disciplina determinada i varen rebre una formació inicial, el CAP, vigent des del 1971, que tenia una durada de tres mesos i se centrava essencialment en els mínims didàctics de la matèria que es procediria a impartir. L'any 2007 es regula de nou –en aplicació de la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de 2006– la formació inicial del professorat, de manera que per a accedir, des d'aleshores, a la docència a Secundària s'ha de realitzar un màster oficial de 60 crèdits durant un any. Malauradament, avui, la formació prèvia docent torna a ser insuficient i molt basada en les disciplines. Educar avui en la Secundària és molt complex, i, als joves del segle XXI, tan imprescindible és donar-los una imatge de solidesa personal i emocional, com transmetre'ls coneixements científics, socials i relacionals. Si coincidim en l'anàlisi que l'aprenentatge ha de ser holístic, més competencial que acadèmic, ha de promoure més que mai l'aprendre a aprendre, ha de fomentar la participació i implicació de l'alumnat, ha de desenvolupar l'esperit crític, ha d'incloure els avenços de la neurociència en la didàc-

tica de l'aula, ha de promoure el benestar físic i emocional, ha d'incorporar la tecnologia com un instrument valuós per a l'aprenentatge i la relació amb el món, aleshores segur que s'obriran un mar d'interrogants en la formació inicial que ha de tenir un docent avui per a exercir en la Secundària.

És clar que l'actual formació del professorat és insuficient i en l'actualitat sobrepassa en escreix el nombre de docents que reclama el sistema. Probablement cal una reformulació de la formació docent, més exigent, que prestigii de nou la carrera docent i garanteixi una resposta a les necessitats reals de l'ensenyament. En aquesta línia secundem la proposta feta en el *Llibre blanc de la professió docent i el seu entorn escolar* (Marina, Pellicer, Manso, 2015), on es proposa una nova formació per al professorat, articulada com una titulació de Grau –tant per a Infantil, com per a Primària, com per a Secundària– que duri quatre anys, més un període de tres anys anomenat DEP (Docents En Pràctiques). Es proposa crear un examen nacional per a accedir al DEP, a l'estil de la prova del MIR en Medicina, amb números clausus, adaptada a les necessitats del sistema educatiu. Una vegada aprovada, els alumnes passarien a formar-se en centres educatius acreditats, amb una supervisió directa d'un tutor, en condició ja de docents en pràctiques (DEP), en la qual rebrien una retribució adequada pel seu treball. És clar que cal algun itinerari de formació que tendeixi cap a l'exercici en pràctiques, el qual pugui garantir una qualitat indispensable en els docents en exercici.

10. Un equip directiu en marxa

Malauradament, el debat sobre l'educació té en l'equip directiu un conflicte que pot ser determinat tant en l'abordatge com en l'avortament de les situacions de canvi que es puguin generar en les escoles de Secundària.

Avui dia es presenta el dilema sobre si l'equip directiu dels centres ha d'estar professionalitzat i format de manera específica, amb garantia d'un període de mandat per fer realitat el projecte que presenta quan accedeix a la direcció, o no. S'oposa a aquest model l'argument que això pot convertir aquest equip directiu en un modelador directivista i elitista, que perverteixi el que ha estat una forma tradicional de fer, sobretot en la titularitat pública. Sense ànim de polemitzar, cal defensar que la innovació només pot ser garantida amb l'estabilitat dels equips directius i un cert protocol d'acompliment dels acords que es prenguin per avançar en una direcció específica. Dit d'una altra manera, sembla que no es pot fer cap pas en el camí de la innovació si no es compta amb la complicitat dels claustres, però aquesta complicitat ha de generar un «obligat positiu d'acompliment», que ha de ser gestionat per un equip directiu, el qual ha de poder establir mecanismes per a ajudar els docents a formalitzar aquesta línia d'evolució que el projecte de centre traça –per descomptat, amb llur concurs, tant en idees com en voluntat. Les línies metodològiques han de ser aplicades per tots els membres del claustre i l'equip directiu

ha d'apoderar aquells docents que puguin ser pioners a l'hora d'estendre la pràctica de la innovació. El lideratge no ha de comportar competitivitat, sinó cooperació, per a permetre que els ritmes diferents convergeixin en els mateixos objectius.

El director/a i l'equip directiu han de ser els veritables catalitzadors del projecte singular del centre, els dinamitzadors del claustre i els qui dissenyin els plantejaments per a contextualitzar el projecte en l'entorn. Han de poder-ho fer amb autonomia i credibilitat, fomentant un lideratge distribuït que veritablement pugui implicar tot el claustre –o una gran part d'aquest– en el projecte educatiu del centre.

11. El suport i la participació de les famílies

El mes de maig de l'any 2014, la Fundació Jaume Bofill va dur a terme un estudi anomenat «Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola». Aquesta iniciativa pretenia conèixer el paper i les expectatives de les famílies en l'educació mitjançant un procés de recerca (amb generació d'informes), d'enquestes, d'entrevistes rellevants, de sessions de treball conjunt que havien de mostrar un panorama de la participació de les famílies en l'educació dels seus fills a Catalunya. En els capítols dedicats a la Secundària dels instituts públics i dels centres privats concertats es coincideix a l'hora d'afirmar que les famílies participen força menys en aquesta etapa que en la d'Educació Primària. Respecte als centres públics, la participació es vehicula a través de les AMPA i se centra en els àmbits següents: llibres, extraescolars, biblioteca, millora d'infraestructures i aportació dels materials (aquestes dues últimes conjuntament amb el centre). Les comissions de treball només representen un 41 % i tan sols el 9,5 % se serveixen dels pares delegats com a via de participació. És ben cert que un 32,9 % dels pares supervisen els deures, assisteixen a festes o activitats lúdiques (53 % d'assistència) o reben algun tipus de formació pedagògica (33,6 %). La meitat dels pares limiten la seva participació a l'escola a l'assistència de la reunió amb el tutor o tutora del fill/a o a la reunió d'inici de curs i només el 30,8 % van votar en les eleccions del Consell Escolar per a triar els seus representants.

Respecte a l'escola concertada, el panorama és similar amb alguna diferència, com l'augment d'activitats de xerrades, tallers i formació als pares (40,4 %) o la percepció de les famílies com a clients i la participació com a control «incòmode». Moltes famílies perceben que el centre no afavoreix la seva participació si hi ha prou demanda de places i ho fa més quan aquesta demanda baixa. La resta d'indicadors es troben una mica per sota de la pública.

Es conclou que s'han d'incorporar noves formes de comunicació que apoderin les famílies per jugar un rol més actiu en les escoles de Secundària (Martín, 2007).

Cal incloure nous formats de participació que signifiquin prendre part, poder ser protagonistes de la pròpia comunitat educativa i no tan sols espectadors o destinataris de les iniciatives alienes, influir en la

presa de decisions, actuar en la recerca d'alternatives i en la seva execució concreta. És convenient crear espais d'intercanvi, convivència entre docents i familiars, de manera que junts se sentin participants d'una educació compartida. Encara que els adolescents viuen un moment de certa desconexió amb la família, proporcionar espais de participació d'aquests dins l'aula o l'escola és una bona estratègia per a fer més forts els vincles entre l'escola, la família i els joves.

Conclusions

La Secundària té una taxa d'abandonament escolar insuportable, manca d'equitat i no està sabent respondre adequadament a les necessitats formatives de la societat actual. La Secundària arrossega vicis metodològics i organitzacionals molt consolidats en l'etapa, en la qual, com s'ha reiterat, la visió fragmentada de l'aprenentatge i la mirada academicista docent topen amb les necessitats de transformació que avui requereix. És necessari que alguna vareta màgica desperti l'etapa de la seva letargia vers el canvi i s'engeguin noves propostes metodològiques que incrementin la motivació, la implicació i, en definitiva, l'aprenentatge de l'alumnat. Seria desitjable que fos l'Administració qui introduís elements estructurals que fessin possible un nou marc d'aprenentatge, incorporant nous formats d'avaluació o apostant, de manera creïble, per l'autonomia de centres, reconeixent aquells que incorporin la innovació de qualitat en l'ADN del seu projecte, convertint-los així en fars per a tot el col·lectiu. Si l'Administració no es mostra prou capaç de convertir-se en l'agent catalitzador de l'etapa, haurà de ser la societat –i les famílies més concretament– les qui empenyin i, d'alguna manera, pressionin el col·lectiu docent cap a una dinàmica de canvi que ens porti en direcció a una Secundària on l'equitat i la qualitat siguin el principal marc a assolir. Per a acomplir les demandes d'una societat que evoluciona ràpidament, l'escola també les ha de posar en pràctica. L'accés a la informació i la disponibilitat d'accés ubic a la xarxa han fet canviar tots els àmbits de les nostres vides; l'educació no en pot ser l'excepció. És clar que obrir l'escola a la xarxa és obrir-la al món, obrir-la a una nova manera d'aprendre i, per descomptat, d'ensenyar. Però, només des d'aquesta perspectiva, serem capaços d'oferir als infants i als joves l'educació que avui es requereix per a viure en societat. Per a fer-ho possible, cal oferir al sistema educatiu línies estratègiques estables que promoguin l'autonomia dels centres i l'apoderament dels seus claustres i equips directius, amb una reformulació de la formació docent que ofereixi una visió sistèmica i de qualitat de l'aprenentatge, la qual s'ajusti als requeriments de viure en societat avui, i en la mesura del possible, també demà.

Referències

- Carrasco, J. B. (2011). *Educación personalizada*. Madrid: Síntesis.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- González Bertolín, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief Editorial.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florència: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hemmi, M. (2013). *¿Te atreves a soñar?: ponle fecha de caducidad a tu sueño y sal de tu zona de confort*. Barcelona: Paidós bérica. S.A.
- Lacroix, M. (2005). *El culto a l'emoció*. Barcelona: Campana.
- Marina, J.A., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). *Llibre blanc de la professió docent i el seu entorn escolar* (<http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>).
- Martín, X. & Puig, J. M. (2007) *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Graó.
- Mominó, J.M. et al. (2008). *L'escola a la societat xarxa*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Transición hacia una nueva Secundaria

Resumen. Posiblemente la etapa de Secundaria es la etapa que exige un mayor diseño educativo, en el sentido de que debe abordar la enseñanza hacia etapas post-obligatorias en el momento evolutivo más complejo para el alumnado. Por el contrario la etapa está inmersa en un mar de rutinas, que en muchos casos se han convertido en la propia argumentación para bloquear los procesos de innovación tan indispensables en esta etapa. A menudo la sombra del Bachillerato y la propia idiosincrasia de la etapa han llevado esta etapa hacia el inmovilismo, la aceptación de un altísimo fracaso escolar y también de una muy baja implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje desplegado en la etapa. En este artículo se ha tratado de radiografiar la realidad de la Secundaria hoy, pero sobre todo se ha tratado de dibujar el camino a trazar en los próximos cursos, para poner en marcha procesos de transformación que revitalicen esta etapa. El momento es propicio; la actualidad ha llevado a la innovación, de nuevo, al imaginario colectivo del sistema educativo. Su concreción en la Secundaria se hace más difícil a causa de la rigidez estructural y docente de la etapa, pero hoy la necesidad de superar este desfase entre discurso y realidad, en la que viven nuestros jóvenes, se ha convertido en una urgencia que hay que abordar con imaginación y decisión.

Palabras clave: Secundaria; innovación; evaluación; holístico