

PARA DE PENSAR

**Procés reflexiu entorn el pensament crític,
l'educació i les arts**

Treball de Fi de Grau

Helena TEIXIDOR I CAMPS

Curs 2020-2021

Dr. Lluís Solé Salas

4t curs del Grau en Mestra d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Vic, maig del 2021

Introducció

Aquest Treball de Final de Grau es tracta d'un procés reflexiu, en què s'enllaça pensament crític, educació i arts. Des de l'humil perspectiva i curiositat d'una estudiant de grau es reflexiona i s'indaga en conceptes i idees que han format el pensament crític de la societat occidental, es qüestiona i s'investiga com s'ha vist aquest pensament crític plasmat en l'educació i finalment, en una posició de defensa a la cultura, s'evidencia com les arts són portadores i desenvolupen el pensament crític en entorns educatius. La narrativa del treball no és la mateixa que la de qualsevol treball acadèmic d'investigació, sinó que enllaça la reflexió amb textos que justifiquen aquesta. El propòsit d'aquest document és l'autoreflexió i autoafirmació d'una futura mestra, però així mateix, vol fer reflexionar a qui el llegeixi, ja que són molts els aspectes socials que conflueixen en l'educació.

Paraules clau:

Pensament crític, educació, arts, reflexió, mestres, ensenyament

Abstract

This dissertation is a reflective process which links critical thinking, education and the arts.

From the humble perspective and curiosity of an under graduate student, one reflects and investigates concepts and ideas that have shaped the critical thinking of the Western society. One questions and researches on how this critical thinking has been embodied in education and finally it becomes clear how the arts are carriers and help to develop that critical thinking in educational settings.

The narrative of the document is not the same as any other academic research work, it links the reflection with texts that justify it. The purpose of this document is the self-reflection and self-assurance of a future teacher. At the same time, this document invites those who will read it to reflect as there are many social aspects that come together in education.

Key words:

Critical thinking, education, arts, reflection, teaching, teachers

Enlloc diu que ho haguem de fer soles. Vivim en l'era en què la col·lectivitat és subversiva. L'individualisme i la valentia mal entesa ens han portat a un carrer sense sortida. Però, de veritat, enlloc diu que haguem de ser heroïnes, enlloc diu que ho haguem de superar tot ara, ja, i amb els instruments que ens volen donar els altres. No ho diu enlloc, que no us enredin. Enlloc diu que ho hagi de fer sola.

Díaz (2020)

Tothom hauria de tenir alguna cosa a agrair

Sento un profund agraïment a totes aquelles persones que m'han ajudat a pensar al llarg d'aquests vint-i-dos anys. Gràcies per fer-me preguntes, per ensenyar-me, per trencar-me esquemes, per rebatre'm, per fer-me enfadar, però sobretot gràcies per creure en mi. De formes diverses, i en contextos molt diferents, vull expressar aquesta gratitud:

Al papa i la mama, que m'han ensenyat i transmès els valors fonamentals de la vida. Gràcies papa, per ensenyar-me i ser un exemple de com és d'important actuar segons els teus valors. Gràcies mama, per ensenyar-me que les dones podem arribar allà on volem.

A la Mariona, per ser la germana empipadora que vol el millor per la seva germana petita. Gràcies llegir-te fragments d'aquest treball cada dos per tres, i gràcies per ajudar-me a forjar el meu caràcter.

A la iaia, a qui li dec tot o quasi tot. Gràcies per ser la millor àvia del món. T'estimem.

A aquelles persones que creuen que el món pot ser diferent i lluiten cada dia per transformar-lo.

A l'Eulàlia Collelldemont, qui de forma desinteressada va invertir una part del seu temps i em va ajudar a posar fil a l'agulla en aquest treball.

A l'Imma, pel seu suport incondicional com a professora durant el batxillerat, per convertir-se en una confident a part de docent i per fer-nos pensar Imma. Gràcies per fer-nos pensar.

A tothom qui li agradi el cafè.

A en Guillem per ser l'amic que tothom voldria, per cantar-me cançons de Manel, per compartir lluita i militància, per viure el meu TFG com si en fos el protagonista i per tots els comentaris i crítiques que hi has fet.

A la Gemma, amb qui m'he fet gran i qui m'ha ensenyat què signifiquen els valors de l'amistat. Però també, gràcies per no deixar mai de ser crítica i per totes les converses en què ens hem cregut que arreglaríem el món.

A qui té la capacitat de veure llum quan no n'hi ha. A qui somriu pel carrer i qui tracta bé a les persones.

A la Maria Núria, per ser amiga, psicòloga, acompanyant de voltes a l'estany, motivada, de cau, acompanyant de concerts i moltes més coses, perquè són infinits els bons moments que hem compartit.

A la Dorada, per tot el que he après amb ella, per interessar-se pel tema, per rebatre'm, per ajudar-me a pensar, per se una lluitadora incansable de la causa social i per creure que el món pot ser millor.

A l'Aina i la Marsu, per les nits de biblioteca al pis. I per tota la vida que hem fet a casa. Quin plaer compartir vida amb vosaltres.

A la Júlia i la Carla, o la Carla i la Júlia, perquè crec que no hi ha millor trio que el nostre. Cada dia aprenc amb vosaltres amigues.

A en Lluís i la Mercè, sense cap mena de dubte no hauria arribat fins aquí sense vosaltres. Gràcies per formar per ser el tàndem de professors que tothom voldria tenir, per creure en tots i cada un dels vostres alumnes, per transmetre aquesta passió per educar, per trencar-nos esquemes i per triar la música, que en aquest món que ningú sap per a què serveix, vosaltres teniu molt clar que la música és transformadora. Mercè, gràcies per totes les tutories a deshora, per ser persona més enllà de professora, per estar sempre contenta i per ser exigent perquè saps molt bé que significa ser mestra i així ho transmits. Lluís, què he de dir després de tot aquest treball? Gràcies per acompanyar-me i aprendre de forma conjunta en aquest procés. Gràcies per voler-lo tutoritzar, per deixar-me fer de forma lliure, per creure-hi i per creure en les meves idees. Per totes les tutories i cafès que ha significat, per ser crític, molt crític, per l'orquestra que m'ha ajudat a tornar a agafar el violí i sobretot, gràcies per voler construir un vincle personal més enllà d'un únicament acadèmic. Això també és educació.

Índex

1. La tafanera	8
2. Lluís, per on començo?	10
3. Els dubtes i la desorganització	12
4. Aprenentatge en construcció: la metodologia hermenèutica	13
5. Pensar críticament	15
5.1 Ple a vessar	15
5.2 A casa <i>meu</i> de pensar n'hi diem escalfar-nos-hi el cap: Orígens del pensament crític	16
5.3 També n'hi diem trencar-nos-hi les banyes: Etapa contemporània del pensament crític (s.XX i x.XXI)	20
6. L'home savi	24
7. Una cosa porta a l'altra	26
8. Crítica i educació	27
8.1 Pensar no està de moda : Teoria crítica de l'educació i pedagogia crítica - formes de pensament crític	27
8.2 Adaptar-se al temps: Les teories post-crítiques	28
9. Sinergies	31
10. Un moment	33
11. Crítica, educació i arts	35
11.1 La primavera	35
11.2 <i>L'origine du monde (1866)</i> – Gustave Courbet	37
11.3 T'agrada o no t'agrada	39
12. Sense títol	43
13. Mestres, futurs i futures mestres	44
14. Per anar acabant... : Conclusions empíriques	46
15. La lletra petita (tothom sap que diu coses, algú se la llegeix i a ningú li interessa)	50
16. Bibliografia	52

1. La tafanera

Iniciar qualsevol treball ja és prou difícil i més, quan et trobes davant unes pàgines en blanc. La sensació de buidor a tall d'*horror vacui*, fan que les meves mans comencin a teclejar i la meva ment activi els mecanismes per convertir la successió de lletres i espais en un escrit ben estructurat, acadèmic i sobretot, que agradi als qui ho llegeixin, perquè clar, encara estem en camí d'entendre que tot allò que aprenem hauria de ser per nosaltres, pel plaer de saber, per anar omplint el nostre bagatge personal, i per formar-nos com a ciutadans i ciutadanes del món. Tenint en compte que aquest és un Treball de final de grau en mestra d'Educació primària, encara amb més raó la motivació pel qual dur-lo a terme hauria de ser l'autoafirmació. Malauradament el sistema no acaba de permetre aquest privilegi. Les normes estrictament acadèmiques, amb poc angle d'obertura a possibilitats d'execució alternatives, i amb la incertesa del que si s'està fent serà aprovat per un subjecte superior, els i les estudiants acabem adoptant una actitud passiva a l'hora de fer treballs acadèmics i la seva obligatorietat i avaluació n'acaba essent la motivació. Si examinéssim aquesta pèrdua de motivació segurament hi convergrien diversos aspectes socials i acadèmics, que acabarien reduint-se a una desvaloració generalitzada del saber i fer-se preguntes. Aquesta afirmació em transporta a unes paraules que encara avui dia recordo: tafanera. Amb només cinc anys, una mestra em va dir tafanera. En aquell moment, pel to i les formes, ja vaig intuir que allò no era gaire positiu. I que potser havia de deixar de ser una metralladora de preguntes. Ara, m'adono que sí. Que potser era una tafanera, que potser posava el nas allà on no em tocava, que ho preguntava tot i que m'encantava saber què passava al meu voltant. Però al cap i a la fi, l'únic que tenia era curiositat, curiositat per saber. A partir de llavors, vaig entendre que havia de racionar les preguntes, malgrat tot no vaig deixar de preguntar.

Els dubtes m'aborden a l'hora d'enfocar aquest treball, en especial, perquè no el sento com un treball únicament acadèmic. La tradició em diu que ha de ser un document amb un marc teòric i una part pràctica. Totes i tots algun cop hem sentit que les normes estan per saltar-se-les, o si més no, qüestionar-les. Planella (2005) apunta "La idea de trabajar con discursos, planteados fundamentalmente a través de textos, todavía es una forma de aproximación a la realidad pedagógica poco ortodoxa." (p.2). Així que guiada per la pedagogia hermenèutica – més endavant s'explicarà -, m'agradarà donar un enfocament més personal al document convertint-se així en un

procés d'aprenentatge i sobretot, un procés on enfortir la meua capacitat de reflexió i crítica.

Tot i situar-me disset anys més tard, em mou la mateixa tufaneria de quan tenia cinc anys. Em mouen les preguntes, l'ànim per aprendre i obtenir coneixement.

Garcés (2020) afirma:

L'educació pot ser entesa com el conjunt de tècniques que ens inscriuen en aquest món on hem arribat per tal que els individus i els grups hi funcionin de manera adequada, segons que els correspongui en funció del seu rol de gènere, classe, estament, raça, etc. Parlem aleshores d'educació com a instrucció, ensinistrament, disciplina... Però l'educació també pot ser entesa com aquell conjunt de pràctiques que fan de la necessitat una condició per a la llibertat. És a dir, l'educació com l'ofici de transformar allò donat (el que hi ha, el que som) en una potència capaç d'anar més enllà de l'obvietat i de la immediata subordinació. Parlem aleshores d'educació emancipadora, que és aquella que té com a horitzó fer possible que cadascú pugui ser capaç de pensar per ell mateix, juntament amb els altres, els problemes del propi temps. (p.22)

Convençuda que d'això tracta l'educació, d'ajudar a les persones a formar la seva capacitat de crítica, encuriosida i al mateix temps amb la creença que les arts i la cultura són potenciadores d'aquesta crítica que s'aboca a una transformació social. Decideixo que amb aquest treball vull anar a l'arrel d'aquestes qüestions i vull aprendre sobre sentit crític, arts i educació.

Així doncs, amb el següent treball m'agradaria reflectir aquest procés d'aprenentatge i reflexions, que tractant-se del camí cap a l'autoafirmació adquirirà un posicionament ideològic.

2. Lluís, per on començo?

- Busca algú que estigui relacionat amb el món de la filosofia i que t'expliqui alguna cosa de crítica. Em diu el meu tutor de treball de final de grau.

En aquell moment, no vaig dubtar en pensar en l'Imma, la professora de filosofia que al llarg de dos cursos intensos a batxillerat, va fer que les dues hores setmanals de filosofia fossin l'assignatura més esperada. El que podria haver estat un suplici, va esdevenir una reflexió entorn diversos temes que han ocupat, generat i configurat les societats al llarg del temps. No només les temàtiques tractades van ser un element clau, sinó que la percepció de ser escoltada va tenir un rol fonamental. L'Imma valorava i escoltava les nostres reflexions, qüestions i dubtes sense cap prejudici i sempre, amb alguna aportació a rebatre.

Truco a l'Imma i al cap d'una setmana ja estem assegudes a un restaurant de Girona. Iniciem la conversa parlant de vells temps al batxillerat i posant-nos al dia. Passem a parlar del treball de final de grau i li explico una idea encara en construcció del que podria ser el document final. I em diu: Veus, ja us ho deia jo que la filosofia servia per a alguna cosa. Efectivament Imma, la filosofia serveix per a alguna cosa. I tot i que en aquell moment no vaig ser capaç de dir-li, crec que el que més ens va servir d'aquells dos cursos va ser la seva capacitat per establir un vincle personal amb els alumnes més enllà de l'academicisme, i així, plantar la llavor de la curiositat i reflexió. No acabem parlant ni de crítica ni de raó, però utilitzem el sentit crític per entaular-nos al voltant d'una conversa sobre la importància d'actualitzar l'educació en els moments actuals on el paper del o la mestra juga en una posició clau, sobre l'aprenentatge i autoafirmació dels alumnes. Ens retroalimentem pensant que per uns instants tenim la capacitat d'arreglar el món i coincidim en dues idees: la reflexió ha d'estar present en totes les etapes educatives si volem persones amb sentit crític. Ens calen més mestres disposats a establir un vincle personal més enllà de l'acadèmic, si volem sembrar l'interès per aprendre en els estudiants.

L'Imma em porta en cotxe fins a casa, a Banyoles, i sembla que les paraules no se'ns acabin. Quedem que tornarem a dinar un altre dia. Aquesta represa de contacte entre exalumna i professora ens ha agradat.

Arribo a casa amb l'eufòria de sentir que per una banda estic estudiant la professió la qual estic destinada a exercir: mestra. I que per altra banda, encara que em quedin

molts aspectes per aprendre, tinc la convicció que l'educació i la cultura generen canvis en la societat.

També arribo a casa, amb la mateixa pregunta amb la qual vaig sortir: Lluís, per on començo? A mitja tarda m'adono que ja he començat. Que ja he començat aquest camí cap a la reflexió i aprenentatge. I m'adono també, que d'alguna forma comparteixo i experimento aquesta forma de concebre l'educació de la qual hem estat parlant amb l'Imma. El vincle personal, que es va establir anys enrere entre mestra i alumna, ens ha portat a tenir una conversa entre iguals on s'ha utilitzat la reflexió i debat com a metodologia d'aprenentatge.

3. Els dubtes i la desorganització

La pressió i l'estrès m'atabalen i em fan sentir insegura. Soc partidària de què tothom ha d'executar les tasques al seu ritme i que cap ritme és millor que altre, sempre que s'estigui donant el millor d'un o una mateixa. És per això que és desembre i ja tinc ganes de començar a redactar les primeres paraules del treball de final de grau. El gran dubte continua essent: Com enfoco aquest treball? Què he de fer? Quin índex hi incloc? De què vull parlar? Què investigo? Aquest és un tema massa genèric. Helena centra't, no vulguis abraçar tant. Em reuneixo amb en Lluís, i el veig molt tranquil, jo estic feta un sac de nervis, ja. M'escolta i parlem de la temàtica del treball. Ens adonem que ens falta bibliografia i que ell, igual que jo, vol iniciar un aprenentatge a escala personal i acadèmica tutoritzant aquest treball. Em recomana demanar una reunió amb la Dra. Eulàlia Collelldemont. L'intercanvi de correus a tres bandes: Eulàlia, Lluís, Helena és ràpid i el mateix divendres d'aquella setmana, ja tinc una cita *online* establerta. L'Eulàlia em pregunta que des de quin punt de vista vull enfocar el treball. Jo no tinc clar què respondre-li, però li explico que tinc la convicció que les arts: des d'una pintura, l'expressió corporal, el teatre o la música són eines i processos ajuden a desenvolupar el pensament crític. D'aquella conversa n'extrec tres aspectes: el primer, un seguit de bibliografia variada sobre pensament crític i arts. El segon: l'Eulàlia proposa la idea de fer un treball totalment teòric. Fins llavors no m'havia plantejat la idea i ni tan sols, sabia que existia l'opció. El tercer: Allò personal és polític. En un moment de la conversa l'Eulàlia fa referència a aquesta frase. Al escoltar-la em transporto a la lectura del llibre *Trencar el silenci* de la Mireia Boya. En clau feminista l'autora no deixa de repetir aquesta sèrie de mots, quasi en forma d'eslògan al llarg de 192 pàgines. M'adono que en educació també, i que en aquest treball serà inevitable adoptar una posició ideològica i política. Perquè des del moment que pensem i prenem decisions, ja estem fent política.

4. Aprenentatge en construcció: la metodologia hermenèutica

No n'hi ha prou en reflexionar, sinó que és necessària una base amb la qual fer-ho. Encara que aquest sigui un pensament que em sorgeix al llarg de la meua etapa universitària, a causa de la necessitat de fonamentar i ampliar les meves afirmacions. Descobreixo que aquest raonament, utilitzat com a metodologia per a aquest treball, en el camp de la filosofia i humanisme se li atribueix el nom d'hermenèutica.

Planella (2005) sobre l'hermenèutica apunta:

Desde esta perspectiva no podríamos hablar propiamente de una metodología, sino de nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del dialogo estos sujetos comparten con nosotros. (p.5)

En aquest cas Planella (2005) es refereix al diàleg i l'experiència com a font de coneixement. Així i tot en el mateix text es fa referència al cercle hermenèutic que constitueix la pedagogia hermenèutica. Moguda per unes preguntes inicials, la pedagogia hermenèutica se centra en l'individu exploratori i en la comprensió i interpretació que realitza d'un discurs o objecte. Si bé és cert que per arribar a aquesta exploració i comprensió, l'individu ha hagut d'adquirir un seguit de coneixements en els quals basar la seva opinió. Aquestes bases són adquirides a través de la lectura de textos, observacions i diàlegs. Contra la cerca de l'irracional i objectivitat, l'hermenèutica és una forma de recerca oberta i creativa en la qual l'investigador es posiciona al centre de la investigació, i se li permet partir de l'experiència pròpia i experiència dels altres per realitzar unes afirmacions.

De l'hermenèutica en destaca la imparcialitat, ja que el subjecte es veu influenciat per uns ideals. Aquesta idea enllaça amb l'afirmació que he realitzat anteriorment, quan presento la necessitat de fonamentar i ampliar els meus pensaments. Aquesta necessitat sorgeix d'una sensació d'empoderament. Aprendre i reflexionar significa pensar per mi mateixa i de forma parcial sentir-me lliure. Dic de forma parcial, ja que vivint en l'era de la informació, soc totalment conscient que els meus pensaments molts cops es veuen subrogats al domini de l'agenda mediàtica, encapçalada pels mitjans de comunicació.

Chomsky i Herman (1990):

Los medios de comunicación de masas actúan como sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, así como inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les harán integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y en el que existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática. (p.21).

Això em porta a pensar, que clarament és necessària una educació mediàtica des de les primeres edats, ja que està en joc la percepció i domini social. Cada vegada aquest discurs agafa més força i actualment existeixen projectes que posen en valor aquests fets apostant per una visió crítica dels mitjans de comunicació. EduCac, n'és un exemple i la pròpia Comissió Europea també, que a més aposta per introduir l'educació mediàtica en el currículum escolar.

Tornant a l'hermenèutica com a metodologia, considero que encaixa a la perfecció amb l'ànim i caràcter d'aquest treball, ja que com s'ha dit anteriorment, aquest vol ser un procés d'aprenentatge i autoafirmació, que només s'aconsegueix a través de la reflexió i complementació d'idees. L'hermenèutica dóna validesa científica a aquesta forma d'investigació, a més que permet un cert punt de llibertat a l'autor o autora a l'hora d'escriure, interpretar i exposar noves idees. L'hermenèutica, també justifica el posicionament ideològic, que influenciarà a tot el treball. Així doncs, escullo l'hermenèutica com a metodologia no només pel seu caràcter teòric i literari, sinó també per la seva capacitat de donar veu a l'autor o autora.

Seguint el mètode hermenèutic, em trobo amb una pregunta: Què és el pensament crític i d'on sorgeix?

5. Pensar críticament

5.1 Ple a vessar

Com s'ha esmentat anteriorment vivim en la societat de la informació i està demostrat que contínuament som víctimes d'*inputs* que afecten als nostres pensaments. Tenim la ment plena a vessar d'informació i la gestió d'aquesta suposa un element clau a l'hora de forjar la nostra opinió. Molts cops, però, una mala gestió porta a una sobresaturació i la informació en qüestió acaba per quedar buida de contingut. Un procés similar és el que està vivint la paraula crítica. Tal com apunta Cubells (2021) en una societat contemporània com la que vivim, la paraula crítica cada vegada és més utilitzada. La utilització reiterada d'aquesta terminologia en diferents àmbits i espais, li ha donat diverses connotacions, entenent així, la crítica de formes molt diferents.

Tantes que crec que cal revisar les bases de la qual parteix la "crítica" i que n'ha determinat la nostra entesa avui dia.

El següent apartat pretén aportar diverses definicions de pensament crític. Per fer-ho es fonamenta a partir de dues èpoques. La primera, l'Antiga Grècia on Sòcrates, Plató i Aristòtil realitzen les primeres aportacions i reflexions entorn al pensament crític. En el segon apartat es realitza un salt en la història i es tracta el pensament crític des d'una perspectiva contemporània a través de pensadors i pensadores d'aquesta època. L'elecció per aquestes dues etapes ve fonamentada per la necessitat de conceptualitzar els orígens del pensament crític i societat occidental amb la finalitat d'entendre com s'ha arribat als temps actuals i així mateix, centrar-se en l'etapa contemporània on el pensament crític ha tornat a aflorar com una necessitat d'avenç social.

Per recuperar i conceptualitzar el pensament crític, Lewis i Smith (1993) apunten que cal revisar dues disciplines que han contribuït d'una forma notòria en l'entesa del pensament: la filosofia i la psicologia. Els dos camps d'estudi units en un mateix objectiu: l'exploració de les idees i la "veritat". Cada disciplina tracta d'una forma diferent la terminologia, C.P. Snow, (1964) citat per Lewis i Smith, (1993) diu que la filosofia és associada amb les humanitats i la psicologia amb les ciències. Aquesta diversitat ha generat una contribució significant en el camp de l'alt pensament. Segons Lipman, (1998) citat per López (2012) s'entén per alt pensament, la fusió entre pensament crític i pensament creatiu, al mateix temps que enginyós i flexible. Donant pas a un pensament ric conceptualment, coherentment organitzat, exploratori.

Per altra banda Morales (2014) apunta que en el món de la *doxa*, del llenguatge comú, pensar críticament és un tipus de raonament que podria ser definit de diverses maneres. La majoria de les quals tenen relació amb l'acte de qüestionar o valorar. Tal com es mostra en el mateix origen de la paraula crítica, que etimològicament procedeix del terme grec *Κρίσις (krí)*, fet que implica establir un judici o prendre una decisió. Per tant, Morales diu que quan es parla de pensament crític en termes generals, es fa referència a exercicis de qüestionament i valoració, que permeten emetre un judici o prendre una posició en respecte a un fet, a un fenomen o idea.

5.2 A casa *meu* de pensar n'hi diem escalfar-nos-hi el cap: Orígens del pensament crític

Tal com Lewis i Smith (1993) apunten en un dels seus articles, la contribució de la filosofia en l'alt pensament va des dels temps de Sòcrates, Plató i Aristòtil. Així que un bon punt de partida per introduir-se en l'entesa i evolució del terme *pensament crític* és a través de la Grècia dels segles VII i VI a.C. i el creixement de la polis en la Grècia democràtica. Així i tot, és cert que hi ha autors anteriors a l'antiga Grècia que es qüestionen el pensament.

Durant el període de la Grècia dels segles VII i VI a.C. el terme *pensament crític* es vincula al creixement de la *polis* en la Grècia democràtica. Els ciutadans en aquells temps es preguntaven a debat obert quina era la millor opció de govern per fer front a cada moment i circumstància. Marciales (2003) diu "En este mundo clásico de la Grecia democrática los primeros pensadores progresaron gracias a la crítica. Las vicisitudes políticas hacen que algunos centros de pensadores o ciudades griegas destaquen como espacios de reflexión (p. 18)." En la mateixa línia Leahey (2001) considera que la inauguració d'una tradició crítica de pensament va ser el principal èxit dels creadors grecs de la filosofia.

Tal com diu *The Foundation for Critical thinking* (2021), les arrels intel·lectuals del pensament crític són tan antigues com la seva etimologia. Aquestes es donen de la mà de la pràctica docent i la visió de la societat que Sòcrates va tenir fa 2.500 anys. El filòsof grec va detectar que les persones no podien justificar racionalment les seves afirmacions, a causa de la falta de coneixement i contrast. Per altra banda semblava que aquest poder intel·lectual requeia a les persones amb autoritat. Per un costat, Sòcrates davant aquesta situació va demostrar que les persones podien tenir una alta posició, i així i tot, estar profundament confuses i irracionals. Per altre costat, va

establir la importància de qüestionar abans de validar unes idees com a dignes de creure. Lewis i Smith (1993) diuen:

Socrates challenged the “loose” thinking of the youth of his day by asking such questions as: “What is the evidence?” and, “If this is true does it not follow that certain other matters are true?” Since that time, philosophers have believed that critical thought could be used as a moral force to promote the good. (p. 131).

Marciales (2003) afirma:

Los conceptos no se nos dan hechos de buenas a primeras, sino que hay que empezar por elaborarlos. Sócrates rechaza la presunción de los sofistas, que pretendían poseer un saber hecho, así como podérselo enseñar a otros. La verdad es que todos los hombres ya saben, pero es necesario sacar a la luz los conceptos que se ocultan en las opiniones. (p.23)

Aquest últim fet, ha tingut gran impacte en la societat actual, ja que ha donat peu a l'estratègia d'ensenyament del pensament crític més coneguda, el *qüestionament socràtic*. Preguntes que tracten d'investigar la lògica fonamental o l'estructura del pensament produït, que permet fer judicis raonables (Paul, 1993 citat per López, 2012). Sòcrates en el seu moment, va destacar la importància de buscar proves, examinar de prop el raonament i les suposicions, i no només basar-se en el discurs sinó també en els actes. Sòcrates va destacar la necessitat de pensar amb claredat i coherència lògica.

Paul, (2000) citat per Marciales, (2003) diu “Retomando el método socrático, éste constituye la más conocida estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, y revela la importancia de lograr en procesos de pensamiento tanto claridad como consistencia lógica.” (p.23).

Plató, Aristòtil i els escèptics grecs van seguir el pensament de Sòcrates. *The Foundation for Critical Thinking* (2019) afirma que tots aquests pensadors van destacar la importància d'una visió crítica i reflexiva, ja que tot sovint les coses són molt diferents del que semblen ser i cal tenir una ment entrenada per donar resposta a aquestes situacions.

From this ancient Greek tradition emerged the need, for anyone who aspired to understand the deeper realities, to think systematically, to trace implications broadly and deeply, for only thinking that is comprehensive, well-reasoned, and

responsive to objections can take us beyond the surface. (*The Foundation of Critical Thinking*, 2019, para. 1).

Així doncs, d'aquests corrents de pensament sorgeixen les bases del pensament com un acte de consciència social.

Seguint amb Plató, en els seus diàlegs en destaca la gran preocupació per la justícia, ètica i pensament polític a través de la dialèctica i els seus efectes. Plató és conscient que la comunicació forma una part important en la transmissió de coneixement i entesa de l'entorn.

Fischl (1967) citat per Marciales (2003) parlen de la dialèctica i la polis d'Atenes com:

Volviendo a la polis ateniense, la clave para lograr el éxito allí era la retórica: el arte de la persuasión. La capacidad para proponer y comprender críticamente argumentos complejos era una destreza considerada de gran valor. Los maestros de retórica eran los sofistas; la palabra sofista (sophistés), fue usada para los griegos con triple sentido. Originariamente significa lo mismo que sabio (sophós). Más tarde se llamó sofistas a los que enseñaban a los otros sabiduría y eran, consecuentemente, "fabricantes de sabios". Finalmente, se designó con la palabra a un tendero que trafica, suciamente a menudo con la sabiduría. (p.13)

Per acabar aquest apartat de pensadors de l'antiga Grècia se'n destaca Aristòtil. Que malgrat ser deixeble de Sòcrates igual que Plató, tenia una concepció de la realitat allunyada de la de Plató mitjançant el món de les idees i el món de les coses. Aristòtil defensava un únic món, el real, físic, el dels éssers i la seva constant transformació.

Marciales (2003) diu:

Aristóteles denominó intelecto al componente racional del alma humana. Es exclusivo de los seres humanos y tiene la capacidad de adquirir el conocimiento de los universales abstractas que se opone al conocimiento de las entidades individuales que se alcanza mediante la percepción. El intelecto paciente es pura potencialidad, no tiene carácter en sí mismo, ya que toma la forma de los objetos que se experimentan. El conocimiento de los universales en el intelecto paciente se manifiesta con base en las operaciones del intelecto agente. El intelecto agente es puro pensamiento que actúa sobre los contenidos del intelecto paciente, para alcanzar el conocimiento racional de los

universales. Es el intelecto agente le que actúa sobre los contenidos del intelecto paciente. El intelecto agente es inmutable e inmortal. (p.29)

A través d'aquestes definicions, es pot observar que en l'Antiga Grècia no existeix un estudi del significat de pensament crític, sinó que la qüestió recau en: com i per a què pensem?. Preguntes que porten a reflexionar entorn de l'ésser humà, la seva relació amb l'entorn, i les desigualtats. És la indignació causada per unes desigualtats, que porta a l'home a qüestionar-se sobre el seu entorn.

A partir d'aquestes definicions m'adono que la meua idea de pensament crític, no es veu tan allunyada de la dels filòsofs de l'antiga Grècia, segurament n'és una clara influència, ja que també s'estableix una relació entre, qüestió, realitat i societat.

Recordo haver estudiat aquests tres filòsofs al llarg de la meua etapa estudiantil a l'institut. Llavors els veia com a persones que havien difós unes teories entorn de l'ésser humà, pensament i comportament d'aquest. Però no havia comprès el valor de les seves paraules en el comportament de la societat actual.

Aquest aspecte em porta a preguntar-me si en els meus companys de classe els hi passava el mateix. Si entenien les teories de forma aïllada, però no les relacionaven amb l'entorn immediat. Conversant amb la Maria Núria Ramos Corominas, gran amiga i una de les alumnes amb el millor expedient acadèmic de la promoció, coincidim en les vivències. Sense ànim de generalitzar amb l'experiència de dues alumnes, la sensació és que l'assignatura de filosofia ens va ajudar a pensar i a qüestionar-nos l'entorn, però tots aquells conceptes teòrics que se'ns van transmetre quedaven orfes de context i relació amb l'actualitat.

D'aquí en podria sorgir una altra línia d'investigació i reflexió entorn el currículum i les competències exigides en la segona etapa d'escolarització. Per què dues alumnes coincideixen en la manca de reflexió? S'havia exercitat suficient la reflexió al llarg de l'escolarització? Teníem la suficient maduresa intel·lectual per comprendre el valor dels textos exposats?

M'agradaria recordar que aquest i els següents apartats, volen comprendre de l'herència del qual parteix la societat occidental. Ja que com apunta Berlin (2015) citat per Cubells (2021) totes i tots -referint-se a la societat occidental- som hereters de múltiples tradicions i contradiccions de corrents de pensament que en algun moment històric s'han encreuat. És a dir, que la diversitat de pensament sorgida de cada moment històric, conforma la base del pensament occidental.

Per continuar amb el treball em pregunto què entén per pensament crític la societat contemporània i d'on provenen aquestes línies de pensament.

5.3 També n'hi diem trencar-nos-hi les banyes: Etapa contemporània del pensament crític (s.XX i x.XXI)

Com s'ha apuntat en l'apartat anterior i reafirma *The Foundation for Critical Thinking* (2020) el pensament crític és un concepte desenvolupat al llarg de 2500 anys. Però les bases del concepte en si es troben a mitjans del s.XX. Ens trenquem les banyes en pensar i reformular una informació que hem anat heretant al llarg del temps.

Diversos autors com Morales (2014) afirmen que en un sentit filosòfic modern, la noció de crítica se li atribueix a Immanuel Kant (1724-1804), considerat fundador del pensament crític amb tres de les seves obres més importants: *Crítica a la raó pura*, *Crítica a la raó pràctica* i *Crítica del judici*.

Respecte a l'aportació de Kant, Morales (2014) escriu:

La importancia de la filosofía kantiana está en que, por primera vez, se hace una evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos, o de las impresiones sensibles o suprasensibles, o la utilidad de la experiencia. A diferencia de los filósofos anteriores, el objeto de estudio en Kant no es el conocimiento de los fenómenos, sino el proceso mismo de la razón. (p. 5)

El mateix autor destaca sobre el filòsof prussià que no es qüestiona sobre els objectes, sinó que es qüestiona sobre els límits, condicions i nivell en la qual la raó pot aproximar-se a aquests.

Fisher (2002) citat per Morales (2014) afirma:

Por esta diferencia con sus antecesores y con sus contemporáneos, podemos situar el origen del pensamiento crítico en la obra de Kant, cuyo objetivo era afinar, por el medio de la crítica, el método del razonamiento filosófica, y objetivar la razón, la práctica y el juicio estético. Kant ve en la crítica de la razón el único medio por el cual el pensamiento y el conocimiento pueden refinarse y avanzar. La crítica de la razón, en palabras de Kant, es un tribunal ante el cual todo ha de someterse. (p.6).

Després de Kant, sorgeixen un seguit de tractats sobre la crítica de la raó, un dels més destacats és el de Karl Marx (1818-1883). Tal com diu Morales (2014) el treball de Marx coincideix en un moment en què les ciències socials s'allunyen de la filosofia i la filosofia social, buscant el seu espai en el món acadèmic, i intel·lectual del s.XIX. Aquest autor suposa la transició d'aquest fenomen. Marx en els seus textos utilitza la crítica denunciant i qüestionant les formes d'actuar econòmicament que acaben reproduint una desigualtat social, explotació d'una classe obrera sobre una altra i el domini ideològic: la dominació de classe.

Morales (2014) apunta:

El Trabajo de Marx es una forma de pensamiento crítico que además de ser epistémico, es social, pues no solo es una evaluación de las formas de conocimiento, y de los procedimientos de la razón en terrenos de la Filosofía, la Economía, la Historia, el Derecho y la Sociedad, sino que incluye una crítica y una visión de cambio sobre las condiciones sociales, sobre todo de aquellas condiciones de explotación y dominación, de forma que se convierte en crítica social. (p.8).

Segons Scriven, M. i Paul, R. (1987) citat per *The Foundation For Critical Thinking* (2019) a la VIII Conferència internacional de pensament crític parlen del pensament crític com un procés intel·lectual que requereix de diverses habilitats com la conceptualització, anàlisi, síntesi i avaluació d'una informació obtinguda a través de l'observació, experiència, o reflexió. Aquesta transcendeix, en diverses divisions temàtiques com són la claredat, precisió, consistència, evidència, amplitud i equitat.

Així mateix es diferencien dos components referents al pensament crític:

1. Un conjunt d'habilitats per generar i processar informació i creences.
2. L'hàbit, basat en el compromís intel·lectual per utilitzar el pensament de forma ètica.

Així doncs, s'estipula que quan el pensament crític es fonament en motius egoistes se'n deriva la manipulació.

Finalment es destaca que el pensament crític no és mai universal i per tant, la seva qualitat depèn de la qualitat i profunditat de l'experiència en el domini d'un pensament determinat o una classe particular de preguntes. Elder, M. i Paul, R. (1987) citats per *The Foundation for Critical Thinking* (2021) apunten:

No one is a critical thinker through-and-through, but only to such-and-such a degree, with such-and-such insights and blind spots, subject to such-and-such tendencies towards self-delusion. For this reason, the development of critical thinking skills and dispositions is a life-long endeavour. (para. 6).

D'altres autors a l'hora de parlar de pensament crític tenen en compte la visió amb la qual es jutja un fet, Clinchy, M. (1994) citat per Moore (2013) descriuen el pensament crític com una competència on hi intervenen diversos aspectes cognitius. Clinchy (1994) observa que el pensament crític es divideix en dos: el "saber separat" que dota de les qualitats de despreniment i impersonalitat, i el "coneixement connectat" que es preocupa per una comprensió més empàtica.

Un altre corrent destacada sobre la teoria crítica ve de la mà de l'Escola de Frankfurt, una de les escoles més importants en filosofia moderna creada l'any 1922 i encapçalada per un grup de pensadors alemanys. Segons Xirau (1964) malgrat que la seva creació fos a la primera meitat del s.XX, no va ser fins a la segona meitat del mateix segle, en els anys 60 que se'n va difondre el pensament. La causa en fou el nazisme. Aquesta escola Segel i Fernández (2002), citat per Cassany (2005) parlen de la Teoria crítica de l'Escola de Frankfurt com un corrent que creu que la realitat és com és per unes raons històriques. I defensen la no diferenciació de classes a favor, d'un món i una societat millor. Per tal de deixar en evidència les injustícies, la teoria proposa diversos mètodes, com la *crítica imminent* o *el pensament dialèctic*.

Horkheimer (1974) citat per Cassany (2005) defensen que amb la utilització d'aquests dos mètodes, el primer basat a identificar les contradiccions que presenta la realitat i el segon en estudiar la formació històrica d'un determinat ordre comunitari, la persona hauria de prendre consciència crítica de la realitat i proposar alternatives que siguin més justes a aquesta.

En la reflexió de Maestre (2009), es destaca que aquesta teoria basada en el marxisme i amb la necessitat de donar resposta a una societat industrial, té la intenció de canviar l'ordre establert de la societat, tant en l'àmbit individual com col·lectiu a través dels valors de: raó, justícia i igualtat.

Cassany (2005) destaca que seguidors posteriors a aquest corrent, critiquen com l'escola acaba reproduint la desigualtat, ja que consideren l'escola i l'educació com una institució creada per unes classes socials dominants per reproduir la dominació.

Analitzant aquests corrents de pensament s'observa com la utilització del terme pensament crític s'introdueix en ple s.XX. Però igual que en les etapes anteriors, la

motivació per la qual s'utilitza aquest terme, és causada per la detecció d'unes desigualtats socials que tenen efecte en l'emancipació de les persones. Aquestes desigualtats van lligades als ordres socials, fent que les classes benestants tinguin més facilitat per accedir a una formació, mentre que les classes no benestants es quedin al marge d'aquest suposat privilegi. A efectes pràctics significa que les classes socials altes acaben obtenint més coneixement i desenvolupant una millor capacitat de reflexió. Tenint en compte que actualment el coneixement és poder, aquesta forma d'ordenació social continua afavorint a unes desigualtats socials. Contra això, els autors citats anteriorment posen en evidència aquestes realitats i proposen altres formes d'ordenació social buscant la igualtat de les persones, la repartició equitativa de béns i emancipació.

6. L'home savi

Lligat a l'apartat anterior em transporto en el temps i em situo un dissabte a la tarda amb l'oncle Jan. No recordo ben bé quants anys hauria de tenir, però segurament rondava els setze o disset. L'oncle Jan era el mitjà de tres germans, entre els quals hi havia el meu avi. Havia viscut tota la seva vida a Miànigues (Porqueres). Primer com a fill de família masovera de Can Xargay, i més tard; juntament amb els seus dos germans, com a propietaris del Mas Guardiola, a 20 passes del mas d'on havien nascut.

L'oncle Jan havia passat llargues jornades al camp i fent mercats, lluitant i pujant el negoci de la compra i venda d'Alls Teixidor. El seu contacte amb l'educació havia sigut breu. Era nascut abans de la guerra i tothom qui estigui mínimament avesat en la història, sabrà que aquells van ser temps molt difícils per les famílies amb pocs recursos econòmics, i on el factor educatiu va quedar en un segon pla.

Recuperant el fil de la història inicial, recordo estar asseguda al sofà de casa els avis i ell assegut a una cadira de la taula de la cuina. Li explicava les diverses opcions que tenia present pels següents anys, totes elles comportaven estudiar una carrera universitària. Ell m'escoltava. Entre l'intercanvi de paraules s'escola un "Estudia perquè si tens coneixement, mai ningú et *fotrà*. Inicialment em va semblar una frase molt lògica i sense un contingut transcendent. Avui li dono unes quantes voltes i aprofundeixo en el contingut. En aquesta afirmació, l'oncle Jan relaciona el saber com un acte intel·lectual, al qual arribar a través d'una educació. Per tant, s'estableix una correlació directa entre escolarització i cultura. Així mateix, aquesta frase parla de pensament crític i autonomia, atribuint aquesta capacitat com una adquisició de conceptes acadèmics. Si s'obté coneixement, es té el poder de prendre decisions per un o una mateixa.

L'afirmació de l'oncle Jan em genera nous pensaments i certes contradiccions.

El primer de tots, es tracte de la idealització del saber que arrossega la nostra societat i la creença que l'única forma per accedir aquest és a través de l'educació. L'Oncle Jan, amb prou feines havia tingut contacte amb el món educatiu, la seva cultura i formació provenien d'una base totalment pràctica fruit de les necessitats i l'entorn on vivia, així i tot no considero que fos un home poc culte, ni amb poca capacitat de reflexió. Al contrari, l'oncle Jan sabia quina era l'època ideal per sembrar patates,

sabia quan faria sol o es giraria el dia, sabia el nom de totes les plantes de l'entorn i només sentir el cant dels ocells els identificava amb l'espècie.

La segona idea que em sorgeix va lligada entorn de les connotacions que se li atribueixen al saber, com a quelcom de caràcter acadèmic i intel·lectual. Si bé és cert aquesta herència, com s'ha vist anteriorment, prové del fet històric que el poder intel·lectual havia quedat reservat a unes classes socials altes, apartant a la majoria de la població d'aquest. Actualment els temps han canviat i la societat ha evolucionat. A occident, l'accés a l'educació bàsica és universal, fet que reverteix aquesta tendència classista. Així doncs, em pregunto: Què és el saber? Soc més culta i sàvia, havent estudiant vint-i-dos anys de la meua vida, que l'oncle Jan havent-ne estudiat sis i amb una llarga trajectòria plena d'experiència vinculades als negocis i el camp?

La resposta de molts seria que depenent del context, la meua també. Però llavors em pregunto si els meus coneixements em faran que em *fotin* menys a la vida, tal com deia l'oncle Jan. I què vol dir que em *fotin* menys? A compte de què, sorgeix aquesta desconfiança cap a l'altre? El meu coneixement, va a canvi de jo haver de "fotre" els altres? Òbviament, això és personal i correspon a la consciència social i col·lectiva de cada persona. Però el que està clar, és que potser hauríem de començar a despendre'ns del "*Menges o et menges*".

La tercera idea em porta a fer valdre les experiències com una font d'aprenentatge. Tinc la sensació que la idealització del saber com un aspecte intel·lectual i acadèmic, ens ha apartat de tots aquells coneixements que només s'obtenen a través de l'experiència i el contacte amb l'entorn. Molts cops ens esforcem a trobar una metodologia que ens ha de portar al coneixement absolut d'algun aspecte i pocs cops ens preguntem si:

1. Ens és necessari aquell coneixement?
2. El coneixement tractat es pot obtenir d'altres formes, fora de l'academicisme?

7. Una cosa porta a l'altra

Parlar creient que es té la veritat absoluta seria un error, igual que fer-ho sense contemplar matisos en tot allò que es diu. La societat cada vegada és més diversa i es veu immersa en el canvi constant. Tal com apunta Vázquez (2008) referint-se a la categoria sociològica de *Modernidad Líquida* originaria de Zygmunt Bauman (1925-2017), “La modernidad líquida es un tiempo sin certezas. Sus sujetos, que lucharon durante la ilustración por poder obtener libertades Civiles y deshacerse de la tradición, se encuentran ahora con la obligación de ser libres”. (p.19). Aquesta forma de concebre la societat ha portat que les persones hagin de dotar múltiples habilitats per sobreviure als canvis, per ser lliures. A l'hora de reflexionar entorn de la societat succeeix quelcom similar, per comprendre aquesta cal obtenir diverses visions d'un mateix fet, que comporta enllaçar diversos coneixements provinents de diverses àrees. Com diu Cubells (2021) en la conferència de *Pedagogies Crítiques en la Música* organitzada per l'ESMUC per generar afirmacions de caràcter humanista molt sovint són necessaris emprar coneixements provinents de diferents àrees d'estudi: sociologia, filosofia, pedagogia, etc. que no només ens acaben portant a una reflexió i connexió d'idees, sinó que fan l'afirmació en qüestió més rica conceptualment. Lligat amb aquest fet, crec que és un bon moment per enllaçar el pensament crític i l'educació. En els apartats anteriors, malgrat no explicitar-se de forma concreta, s'intueix un vincle amb l'educació. Es parla de pensar, transmetre, conèixer, igualar oportunitats, qüestionar, reflexionar,... tots aquest actes comparteixen un denominador comú: requereixen d'un espai temporal i físic on desenvolupar-se. Requereixen d'un temps on posar en qüestió allò que s'està vivint i d'un espai òptim per fer-ho, que molts cops també es converteix en un espai de trobada. No estic descrivint un bar, ni tampoc el casal popular de sota a casa. Em refereixo a l'escola com un espai per a la reflexió i transmissió d'idees, i la pedagogia, com a la ciència basada en la reflexió de les teories educatives. A partir d'aquí i continuant amb el procés d'aprenentatge en el qual em trobo em pregunto com l'escola i l'educació han tractat tots aquests corrents de pensament crític.

8. Crítica i educació

8.1 Pensar no està de moda : Teoria crítica de l'educació i pedagogia crítica - formes de pensament crític

Són varis els autors que han destacat la importància de tractar el pensament crític a través de l'educació. S'ha de tenir present tal com apunta Althusser (1985) que cada un està lligat a una ideologia, i no es pot defugir d'aquesta imparcialitat de pensament. Aquests autors s'agrupen en l'anomenada pedagogia crítica, estretament lligada amb la teoria crítica.

A continuació es vol aportar una visió d'aquests dos conceptes, abans però tal com apunta Morales (2014) és important tenir en compte la seva diferència principal, ja que són molt similars pel que fa a la conceptualització. La diferència entre la teoria crítica de l'educació i la pedagogia crítica rau en que la primera adopta un caràcter acadèmic i científic, mentre que la segona és menys explícita i orientada a la pràctica, altrament anomenada praxis, tal com s'hi refereixen els pedagogs crítics.

La teoria crítica sorgeix al voltant dels anys 60 de la mà de l'Escola de Frankfurt, ja que molts dels seus teòrics són fruit d'aquesta escola de pensament. Magendzo (2003) explica que la teoria crítica s'esdevé en un moment històric amb varis moviments socials i culturals, que buscaven invertir les bases de la pedagogia tradicional a favor de crear una societat més justa i empoderada, perquè les persones estiguessin en una posició de major control sobre les seves vides econòmiques, polítiques, socials i culturals. En la teoria crítica es defensa la idea que tots aquests objectius només s'aconsegueixen mitjançant la emancipació de la persona, qui s'ha d'empoderar per a transformar la realitat.

Morales (2014) defineix la teoria crítica de l'educació com reflexions i raonaments teòric-educatius, que utilitzen conceptes i anàlisis de la teoria crítica elaborada per l'Escola de Frankfurt, amb la finalitat d'entendre i comprendre diversos aspectes de l'educació com a fenomen social.

Per altra banda i molt similar pel que fa al concepte es troba la pedagogia crítica, relacionada amb el treball de Paulo Freire considerat el fundador del terme. Magendzo (2003) basant-se en l'acció educativa de Freire defensa que l'objectiu de la pedagogia crítica és desenvolupar una consciència crítica en l'estudiant per acabar promovent l'acció social i superar estructures socials opressives.

Altres autors com Giroux (1998) citat per González (2006) veuen la pedagogia crítica com una pedagogia fronterera, que s'alimenta de dues fonts teòriques: el postmodernisme crític i la pedagogia crítica. L'autor planteja la necessitat de desmuntar la idea d'una cultura dominant i en conseqüència la idea d'un subjecte unificat i racional. Per això, es proposa l'estratègia de posar en dubte totes les formes de representacions i significats que reclamen un estatus transcendent i transhistòric.

Es troben altres corrents que aporten una visió de la pedagogia crítica, totes elles crítiques amb els ordres socials establerts i contextualitzades en una societat capitalista en la qual la diferència entre la classe obrera i benestant era abismal i es lluitava contra una educació que reproduïa i alimentava aquestes diferències.

Althuser (1985), reconegut filòsof marxista, argumenta que l'escola porta les classes oprimides a la obediència i submissió, mentre que les classes dirigents aprenen a dirigir i controlar, tant de forma directa a través dels estudis socials, la geografia o la història com de forma indirecta a través de disciplines tècniques.

8.2 Adaptar-se al temps: Les teories post-crítiques

Tal com apunten Laclau y Mouffe (1985) citat per Lasa (2020) les teories post-crítiques, són un grup de teories que posen en qüestió alguns aspectes de les teories anteriors. El prefix "post" en qualsevol escola de pensament porta a problematitzar i qüestionar les bases del moviment anterior.

Tadeu (1999) indica que en les teories post-crítiques es posa en valor aspectes que no es tracten en les pedagogies crítiques com són el multiculturalisme, pedagogies feministes, la raça i l'ètnia, la teoria *Queer*, el post-modernisme i els estudis culturals.

Segons el *Manifest per una Pedagogia Post-crítica* de Hodgson, Vlieghe i Zamosjki (2020), les teories post-crítiques tenen el deure de transformar la societat a nivell individual, i a nivell col·lectiu a través del principi d'igualtat. Defensen que l'exemple d'aquest principi, n'ha de ser l'escola i l'actitud del mestre, buscant uns llaços d'igualtat. Així mateix aquests autors etiqueten les pedagogies crítiques d'idealistes. Proposen fugir de la crítica utòpica, centrar-se en la realitat i en les parts de l'experiència reprimides.

“La educación se basa, en un sentido muy práctico, en la esperanza. Sin embargo, en la pedagogía crítica <<tradicional>> esta esperanza de emancipación se ha basado en el mismo régimen de desigualdades que pretendía superar. (p.10).”

Així doncs, segons el *manifest* de Hodgson, Vlieghe i Zamosjki (2020) en les pedagogies post-crítiques no només es contemplen aquelles parts de la realitat que han quedat oblidades en les pedagogies crítiques, sinó que també es posa en valor la figura del mestre com un element clau per a l'educació. “De una pedagogía post-crítica, que exige un amor por el mundo, para formular de un modo más positivo el papel del pedagogo como aquel que inicia a la nueva generación en el mundo común.” (p.11).

Reprement l'etiqueta de les pedagogies crítiques com a idealistes, els autors afegeixen que aquest fet ha portat una actitud cínica i pessimista, poc realista per part dels pedagogs. Contra aquesta idea, es defensa la idea de centrar-se en el present i les actuacions que es poden dur a terme de forma immediata, i no basar-se únicament en el futur. Enllaçant amb aquesta idea Ayuste i Trilla (2020), afegeixen un sisè principi al *Manifest per una Pedagogia Post-Crítica*. Apunten l'existència de tres tipologies de pedagogies en relació al temps: la *progressista*, que confia que l'educació pot ajudar a construir una societat futura millor, la *reaccionaria*, que defensa que la societat millor ja es va viure en un passat i és necessari tornar a les formes educatives del passat i finalment es troba la *conservadora*, que es conforma amb l'actualitat per por al canvi. Els dos autors, defensen que independentment del tipus de pedagogia que es tracti, cal cuidar el present.

Lo de no cuidar al presente es solo propio de todas las pedagogías que aquello que en realidad descuidan es la práctica. Es decir, las pedagogías que dejan de ser pedagogías de verdad para convertirse en meros discursos sobre la educación. Una pedagogía que construye su discurso a partir de la práctica, de la acción y de la experiencia no puede, de ninguna manera, descuidar el presente. (p.33).

Així doncs, aquests autors proposen un sisè principi “Toda pedagogía crítica o post-crítica, por el mismo hecho de ser pedagogía antes que crítica o post-crítica, debería reconocer, explicitar y comprometerse con proyectos y prácticas educativas viables capaces de contribuir a la transformación de las realidades criticadas.” (p. 34).

Davant aquesta aportació, els autors afegeixen “La mejor crítica es siempre un buen proyecto; un proyecto viable capaz de transformar en alguna medida lo criticado.” (Trilla, 1998, p. 85 citat per Ayuste i Trilla, 2020, p. 34).

9. Sinergies

El descobriment de les teories post-crítiques ha posat nom i paraules a pensaments que m'havien portat a reflexionar sobre l'educació, el paper de l'alumne i el temps. Aquestes idees, pròximes a les que són expressades per les teories post-crítiques, em fan pensar que no vaig tant errada, quan defenso aferrissadament que ens és necessària una educació crítica basada en les cures i la responsabilitat social. I que aquesta crítica ha de passar per analitzar el present i prendre consciència del que succeeix en el nostre entorn. Quan en el manifest es parla de cuidar el present i aprendre de forma col·lectiva, no s'està fent res més que posar en valor i defensar la necessitat d'unes polítiques i educació que promoguin la reflexió i posin les persones al centre de la vida; amb la finalitat de superar la satisfacció del desig individual i a favor d'una felicitat col·lectiva. Per superar aquesta etapa, és necessària una lluita col·lectiva que destapi i actuï contra les desigualtats.

Les teories crítiques i post-crítiques al llarg del temps han convergit en una mateixa idea: la necessitat d'emancipació de les persones.

Tal com apunta Cubells (2021), el terme i necessitat d'emancipació prové de l'antiga Grècia arrel de la idea "coneix-te a tu mateix, per poder pensar per tu mateix". Més tard, entrada la il·lustració, aquesta idea es transforma i el terme emancipació, com a ciutadà exemplar i que pot pensar per si mateix, s'atribueix a les persones il·lustrades, fent-les també, encarregades de civilitzar la resta del poble. Aquesta idea no només promou la diferència de classes, sinó que anul·la totes les persones amb una visió de la vida diferent. D'aquest funcionament social, la societat occidental n'ha heretat algunes actituds i idees.

Enllaço el terme emancipació i responsabilitat col·lectiva, ja que la lluita històrica per emancipar-se d'un sol pensament dominat per les altes esferes de poder, actualment ha portat a lluitar per emancipar-se d'un sistema alimentat pel capitalisme liberal que promou la impersonalitat i la incertesa on les persones, no són el centre de la vida.

Vásquez (2008) diu:

La incertidumbre en la que vivimos se corresponde a transformaciones como el debilitamiento de los sistemas de Seguridad que protegían al individuo y la renuncia a la planificación de largo plazo: el Olvido y el desarraigo afectivo se presentan como condición del éxito. Esta nueva (in)sensibilidad exige a los individuos flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y

afectos, se debe estar siempre bien dispuesto a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades. Bauman se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. Bauman se empeña a mostrar cómo la esfera comercial lo impregna todo, que las relaciones se miden en términos de costo y beneficio – de “liquidez” en el estricto sentido Financiero. (p. 19).

Davant aquesta decadència social basada en l'individualisme, i construïda i arrelada en la societat des de temps històrics, és evident que la responsabilitat social i afectiva han d'obtenir un paper essencial en l'educació, ja que són aquests valors els que ens permetran posar en evidència el sistema en el qual vivim i evidenciar que hi ha altres formes d'organitzar-se on preval el bé comú.

Duch (1997) citat per Garcés (2021) escriu: “Som éssers d'acollida.”. (p.47). Garcés (2021) diu: Si no n'hi ha prou amb néixer per ser i no n'hi ha prou amb créixer per existir és perquè necessitem ser acollits en un món. Hem vist que les vies per ser més o menys ben acollits no són segures. Poden ser violentades i poden fracassar fins al punt de desintegrar-nos. Poder comparèixer no és mai un acte garantit. Existir, doncs, tampoc. Entre cadascú de nosaltres i el món hi ha una sèrie de mediacions afectives, les culturals, socials, polítiques i materials en què es juga el que cadascú pot arribar a ser. L'educació ocupa un lloc central en aquestes mediacions. El que en diem educació és un conjunt de pràctiques que defineixen, juntes, quin art d'acollir l'existència està disposada a donar-se cada societat. (p. 47)

D'aquestes reflexions n'extrec noves preguntes: Estem preparades i preparats com a societat per fer el pas al bé col·lectiu? Quines són les condicions perquè es promogui la reflexió dins l'aula? Què porta a reflexionar als alumnes? Totes aquestes preguntes em sorgeixen a partir d'una creença: per reflexionar i perquè conseqüentment s'esdevingui un canvi social, primer s'ha de prendre consciència de quina és la realitat de l'entorn. Per prendre consciència de la realitat social en àmbits educatius, hi ha d'haver una persona encarregada d'estimular aquesta situació.

10. Un moment

Qui es trobi endinsat en aquest Treball de Final de Grau, podrà observar que és un mar de paraules, idees, reflexions i cites, que van d'un tema a altra. Hi haurà qui pensarà que li manca un fil conductor i unes idees concretes a tractar. Contra aquesta creença, tinc la necessitat de defensar, i segurament d'alguna forma excusar-me, per tractar una varietat tan diferent de conceptes. A favor meu, diré que la necessitat i la curiositat m'hi ha portat. M'estic adonant que en educació, com a la vida, són un cúmul d'aspectes interconnectats entre ells que donen forma als nostres dies. I que no tot és blanc o negre, sinó que entre el blanc i el negre hi ha un seguit de grisos, que desemboquen a un color o altre. És més, a vegades cal sortir d'aquest blanc i aquest negre, i afegir colors, no només perquè ens aporten un canvi de perspectiva, sinó perquè això forma part de l'evolució de l'ésser. Poques persones negaran que al llarg de la seva vida no han vist una creença transformada per un seguit de vivències que li han fet canviar totalment la creença original. Això, ja se'ns ensenya des d'Educació Infantil, quan de forma totalment màgica la barreja del cian i el groc es transforma en verd, i la del groc i magenta es transforma en vermell, però això no s'acaba aquí, perquè després descobrim que a tot això si se li afegeix blanc o negre s'aconsegueix una altra tonalitat d'aquest mateix color. I allò que nosaltres veiem en un principi, queda totalment transformat, donant peu a noves creacions. Quina sensació tan fantàstica, la de descobrir que són moltes les disciplines que donen color als nostres dies i pensaments i, que no cal "casar-se" amb una sola ideologia, perquè ni tan sols ho han fet els grans pensadors de tots els temps, ja que si hagués sigut així, no hi haguera hagut una evolució. I quina sensació tan fantàstica la de reflexionar i adonar-se que la realitat pot ser transformada. Perquè des del meu punt de vista, si alguna cosa s'ha d'agrair a totes les persones que han posat paraules a la història de la humanitat, és aquesta necessitat intrínseca de dir la seva, que no és res més que la mateixa necessitat de creure en la humanitat i que les coses poden ser diferents.

M'endarrereixo unes quantes paraules i torno als colors, concretament quan dic que des d'Educació Infantil se'ns ensenya que les coses no sempre són com semblen. Potser realitzar aquesta afirmació utilitzant aquesta situació d'exemple és un error. Ja que probablement, l'aprenentatge adquirit en aquest taller de color, dependrà dels objectius que contempli el o la mestra. Però sí que és cert, que aquesta situació ens pot desembocar en un interessant repertori de preguntes, que de forma inconscient plantin la llavor de la curiositat i reflexió en infants.

A partir d'aquí i sota la creença que les arts i la cultura són una font potenciadora de pensament crític, em dispo a investigar sobre el tema.

Abans, però, m'agradaria esmentar a Luis Camnitzer que tal com apunten Greenberger (2015) citat per De Pascual i Lanau (2018) i la seva definició d'art: "Luis define el arte no como una disciplina, sino como una "forma de pensar", una metadisciplina que alude a la curiosidad y el aprendizaje que no puede ser guiado porque nunca ha habido un aprendizaje igual." (p.29).

11. Crítica, educació i arts

11.1 La primavera

Qui soc? Per què soc així? Què m'ha fet ser així? Així com? Però, qui soc? I com soc? Sóc com em diuen? O em diuen perquè soc? Qui soc?

Primer el nom, després els colors de la roba i amb uns quants mesos, sense ni tan sols parlar, riallera o ploranera. Com si la vida comences i acabés en aquests tres aspectes, i és més, com si a la vida només es pogués ser riallera o ploranera. La cultura, en el sentit antropològic de la paraula, dota d'una responsabilitat immensa a l'hora d'establir un seguit d'etiquetes al noutat. Aquí i a qualsevol part del món. Això significa que a aquesta persona, sense ús de raó, ja se l'està determinant a ser o no ser. Per sort o per desgràcia, m'atreveixo a dir per sort, la història no acaba aquí, perquè aquest individu creix i de la mateixa forma que ho fa, si hom vol, els seus aprenentatges i culturització, també evolucionaran. És aquí on entre en joc el: qui soc? I el paper de la cultura. El meu ser pot canviar al llarg del temps, deixant enrere l'imposat de naixement? O simplement evoluciona? Com? Garcés (2013) diu: "La cultura és un procés continu de transformació i de posar en crisi les nostres pròpies formes de vida". Aquestes són preguntes que podrien correspondre a un ampli debat. No s'abordaran aquestes preguntes de forma directa, però en el següent apartat es tractarà la cultura com una eina de formació personal i educacional.

Al llarg del text han anat sorgint idees com la d'autoafirmació, pensament crític, emancipació, valors, en definitiva, aspectes que es refereixen a la creació de la persona: al ser. Eisner (2002) escriu "*Pero el sistema sensorial no actúa aislado; su desarrollo exige las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos.*" (p.18). La cultura, molts cops, a més d'aportar uns coneixements, és generadora d'un seguit de qüestions que ens ajuden a replantejar-nos, com i què pensem. Qüestions o aspectes que connecten amb el nostre interior. En la mateixa línia Eisner (2002) afirma que les arts són mitjans per explorar el propi paisatge interior a més de l'exterior. Diu: "Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad." (p. 28).

Malgrat estar afirmant que la cultura és formadora del ser, crec que cal definir a què s'anomena cultura. Reprement l'autor citat anteriorment Eisner (2002) apunta:

Se dice que el termino cultura tiene centenares de significados. Dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es antropológico y el otro es de carácter biológico. En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del término cultura se emplea su sinónimo cultivo. Creo que las escuelas, al igual que la Sociedad más amplia de la que forman parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como cultivo. Hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertinencia y de comunidad, y constituyen un medio de cultivo, en este caso de las mentes de los niños. (p. 19).

Per altra banda Barthelmes (1991) escriu: “La cultura está relacionada con la configuración y ampliación del mundo vital de las personas, y en esta medida también en el ámbito de la formación cultural. Formación significa despliegue de la persona como ser consciente.” (p.23).

Bundestagdrucksache (1978) citat per Barthelmes (1991) apunta que La formación cultural no se limita a originar una persona mejor, según la divisa <<Nosotros (con cultura) somos estupendos, vosotros (sin ella) no lo sois>>. De acuerdo con la formulación del ministro federal de Cultura y Ciencia, para impedir un abismo científico y cultural (knowledge-and cultural gap) hay que colocar los cimientos del modo en que las personas perciben la cultura, la comprenden, la aprovechan y la configuran activamente, y esto ha de hacerse en la infancia mediante procesos pedagógicos y culturales. La exigencia de una formulación cultural para todos responde al postulado democrático de una cultura para todos en el sentido de acceso de todos los ciudadanos al arte y la cultura: solo el ente formativo puede ofrecer a todos el acceso al arte y la cultura o desmontar las barreras existentes.(p. 24)

En el mateix article, Lammert (1989) citat per Barthelmes (1991), s’escriu:

La formación cultural no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que es, sobre todo, autoformación a lo largo de los procesos de aprendizaje culturales. No es un adiestramiento, sino una apropiación y relación con la realidad cultural, caracterizadas por la creatividad, la espontaneidad, la iniciativa personal, la orientación según las necesidades, la subjetividad y participación. (p.24).

En totes aquestes aportacions, s’observa una correlació directa entre cultura, autoconeixement i arts. Així mateix ho evidencia el Currículum d’Educació Primària de

la Generalitat de Catalunya (2017) quan referint-se a les Competències Bàsiques de l'Àmbit de Cultura i Valors exposa la idea que tant la cultura com els valors ètics inclouen competències adreçades a millorar l'autonomia personal de l'alumnat fonamentada en la deliberació reflexiva, asserenada i amb criteris. Afavorint la capacitat de pensar críticament i la fonamentació pròpia del pensament. Més endavant apunta que la consciència cultural s'adquireix a través de les manifestacions artístiques i culturals, com la música, arts plàstiques, literatura i evolució del pensament.

Així doncs, efectivament, la correlació entre cultura i pensament crític és real. La cultura, pel seu valor estètic, històric i de connexió amb la societat, és un acte de consciència i tal com diu Eisner (2002)- referint-se a les funcions cognitives de les arts- "Pensar en qualquiera de sus manifestaciones, es un evento cognitivo. Lo no cognitivo se refiere a formas de vida de las que no tenemos conciencia." (p.27). Per tant, tornant a la idea que la base del pensament crític és la reflexió, la cultura n'és una gran potenciadora.

11.2 *L'origine du monde (1866) – Gustave Courbet*

El mite de la creació, probablement, és un dels exercicis més creatius i que han marcat en la societat al llarg del temps. És l'exemple de creativitat pura, del no res; crear una història que doni una explicació a això que tant pertorba l'ésser humà: d'on es prové. És curiós perquè si observem els diversos mites de la creació en cada cultura n'apareix un de diferent. Hi ha qui creu que provenim d'una sola divinitat, hi ha qui pensa que el món prové de múltiples divinitats, hi ha qui pensa que venim d'una força i hi ha qui pensa que tot sorgeix a partir d'una explosió. Qui sap. La qüestió en tot plegat, és el valor que adquireix l'acte creatiu en la narració d'aquestes històries. Com un mateix fet pot ser explicat i vist des de perspectives tan diferents, fruit de la imaginació humana. Un exercici similar és el que han ocupat i ocupen les arts en els nostres dies.

Acaso i Megías (2017) parlen de la creativitat a través de Lowenfeld (1961) com un dels objectius centrals que adquireixen les arts en l'educació. Fent d'aquesta una habilitat a desenvolupar dins l'aula. Així mateix exposen la realitat que viu el sistema educatiu, on l'assignatura de plàstica es converteix en un espai "poc seriós" i aïllat de la intel·lectualitat, on suposadament els alumnes poden donar llum a la fantasia i imaginació. Les dues autores exposen que aquesta visió queda descontextualitzada

de la realitat, ja que es veu influenciada per l'estereotip del geni romàntic on la creativitat és quelcom totalment intrínsec, que neix i es desenvolupa sense connexió amb *inputs* exteriors. Segons les autores la creativitat a les escoles encara és entesa com un do exclusiu, que només alguns privilegiats tenen.

Contrastant aquesta idea de creativitat intrínseca, aïllada de l'exterior i únicament utilitzada en el camp de les arts, Greene (2005) amb una mirada contemporània de les arts i l'educació exposa el següent:

...también sabía que el simple hecho de que imaginemos que las cosas sean de otro modo puede ser el primer paso para que las cosas sean de otro modo para que actuemos guiados por la creencia de que pueden cambiarse. Y de ello se deduce la necesidad de una capacidad imaginativa similar para que el <<hacerse diferente>> que supone el aprendizaje tenga realmente lugar. (p. 42).

Imaginar que la realitat pot ser d'una altra forma. La contemporaneïtat artística evoluciona i s'adapta als temps. Porta que la imaginació i la creativitat, traspassin fronteres i connectin amb el món real, fent d'aquella aptitud una actitud i un ànim per transformar. Per tant, la creativitat atribuïda a les arts acaba esdevenint un exercici de reflexió i crítica que pretenen ser un retrat de la societat i una forma de veure i representar el món. Acaso i Megías (2017) afirmen:

Entiendo las artes contemporáneas como uno de los pocos grupos de imágenes que pretenden despertar nuestra conciencia crítica, debemos empezar a considerarlas como herramientas de innovación educativa que dan respuesta a los problemas de las sociedades contemporáneas, a la furia de las imágenes. (p.54)

Tornant a la filosofia de Maxine Greene (1917 – 2014), i d'acord amb les seves reflexions. Les arts no han d'adoptar una posició aïllada de la societat, sinó que són una eina ideal per a la transformació de la societat, gràcies a la seva capacitat d'expressió i creació. Greene (2005) escriu: "También tenemos nuestra imaginación social: la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas." (p.17) Molt semblant a aquesta idea, Garcés (2020) afirma:

La imaginació vincula, doncs, el que és i el que no és, el que sabem i el que no sabem i les diferents dimensions del temps entre elles. És curiós que una activitat tan poderosa de la ment hagi estat tan menyspreada en la nostra

cultura. O potser precisament ho ha estat per això. Per la capacitat de generar vincles i relacions de forma lliure. (p. 156).

D'aquesta forma la imaginació es transforma en una eina amb una gran potencialitat de canvi. Garcés (2020) més endavant apunta "És l'activitat que fa present allò absent i, per això, més enllà de l'estètica, és també una virtut ètica i política." (p.157).

Així doncs, la imaginació a les aules no ha de ser aquell aspecte reservat a unes quantes persones amb un talent innat. La imaginació i la creativitat han d'estar a l'abast de tothom, perquè totes i tots vivim en societat i totes i tots tenim dret a repensar el nostre entorn, donar-li la volta, desfer-lo, construir-lo o simplement fer-li alguna modificació. La imaginació i la creativitat, traspassen fronteres i passen a ser un signe de reflexió i canvi col·lectiu, ja que de la mateixa forma que vivim en societat i el coneixement que ens ha arribat avui dia, és fruit de la suma de moltes aportacions, repensar el nostre entorn, donar-li la volta, desfer-lo, construir-lo o simplement fer-li alguna modificació, també ha de ser fruit de la suma de moltes aportacions i visions diferents. I com diu Garcés (2020) "El futur no és res més que un present ben imaginat. I l'educació, l'ofici i el compromís d'aprendre a fer-ho sense avergonyir-se." (p.160).

11.3 T'agrada o no t'agrada

M'agrada. Passo. Passo. Passo. Passo. M'agrada. M'agrada. M'agrada. Passo. I així, infinites vegades fins que he lliscat tants cops el dit que ja m'he recorregut tot *Instagram*, *Facebook* i *Twitter*. M'agrada el que veig, escolto, llegeixo o no m'agrada. Amb un clic, amb tan sols un segon, decidim si el que se'ns presenta ens agrada o no. Ràpid, fàcil i productiu. Així de simple se'ns fa creure que és el nostre gust. No imagino els artistes i pensadors romàntics validant una obra amb un m'agrada o no m'agrada. Ni tampoc els imagino generant una opinió en un segon, ans al contrari, i com es veurà a continuació, l'estètica era i continua essent una font de reflexió i qüestionament incansable. Una font generadora de pensament crític.

L'estètica és una de les disciplines més subjectives que s'atribueixen a les arts: el terme referent al qual es considera bell o no. D'acord amb Acaso i Megias (2017):

Resulta obvia, pero es necesario resaltar que lo que una cultura en un momento determinado considero bello puede ser lo opuesto a lo que esa

misma cultura entiende como tal solo unos años o meses después. Los cánones de belleza no solo se oponen, sino que se giran, se contradicen y se maldicen, dependiendo de los tiempos y espacios. (p.79).

Si bé és cert, aquest terme ha adquirit connotacions diferents al llarg del temps, en funció del moment social. Però sempre ha tingut quelcom constant: la capacitat de donar veu a un sentiment, ideologia o concepte. Tal com apunta Collelldemont (2000):

En totes les propostes encara és vigent la filosofia romàntica en la qual es postulava que l'estètica era aquell coneixement que s'ocupava de donar veu a la sensibilitat fent possible una comunió de sentiments i d'estats anímics o fins i tot d'idees i conceptes formals, com poden ser el de la bellesa o de la unitat. (p.220)

Aquesta cita dóna peu a contextualitzar aquest pensament. Partint del punt que l'estètica es vincula amb els sentiments i dóna veu, significa que té un gran potencial comunicador de la realitat, ja que l'artista es sol crear a partir de la vivència. En la mateixa línia Collelldemont (2000) diu:

Aquests pensaments ens mostren com dos autors que provenen de punts de partida diferents arriben, pel que fa a l'anàlisi del fenomen artístic, a la conclusió comuna que allò que el caracteritza és al cap i a la fi la seva vinculació amb la realitat i, més concretament, l'expressió de la realitat. (p.221)

Més endavant la mateixa autora apunta:

En definitiva, el tipus de vinculació que s'estableix entre l'art i la realitat és la que correspon a pensar que l'art és el miratge de la realitat. En aquest sentit, no és estrany que hom s'adoni de la incidència que pot tenir l'art en la configuració dels projectes socials, culturals i/o polítics, atès que, des d'aquesta perspectiva, s'adjudicava a l'artista la funció de transmissor. (p. 221)

Aquesta idea també s'ha vist desenvolupada anteriorment a través de la Maxine Greene. L'art, des del punt de vista creatiu, acaba esdevenint un agent per expressar una realitat o una forma de veure el món, fent d'aquest una obertura a noves realitats o formes de pensar. Aquest fet, permet que l'art i el gust sigui quelcom subjectiu i totalment personal, cosa que em porta a pensar que també és reflexiu.

Per altra banda, la nostra societat no només és creadora d'art, sinó que també n'és perceptora, fet que posa en el centre el valor estètic. Ens agrada o no ens agrada. A les escoles, es veuen parets farcides de dibuixos d'infants, -obviarem el tema de quins

són mostrats- , alguns imiten a Van Gogh, Monet o Dalí, i més recentment amb una mica de sort a Khalo. D'altres utilitzen aquarel·les i d'altres estan fets a partir d'un cal·ligrama. A les escoles, també, veiem representat, cada any, el recital musical de Nadal i a les aules tot sovint es posa èmfasi en Mozart, Bach i es canta cançó tradicional catalana. Tots aquests processos es veuen centrats en la creació i interpretació. Però, on queda tota la percepció artística i on queda tota la potencialitat reflexiva que pot aportar a l'infant? Per què ens centrem en grans artistes, majoritàriament homes i morts? On se situa la formació de nous referents?

En aquest treball es va repetint una mateixa idea, els temps són canvians i l'educació s'ha d'adaptar a aquests, ja que és a l'escola on s'ubica el futur de la societat. La forma de concebre les arts també ha canviat i els nostres currículums i mestres han d'estar a l'altura dels canvis.

Actualment, tal com diuen Acaso i Megías (2017) "para comprender una obra de arte no hay que intentar descifrarla sino, más bien, desenredarla" (p. 81), i és que aquestes dues autores, posen en valor l'estètica de l'art i la qüestionen a través d'una premissa que fa referència a la contemporaneïtat i al crític d'art i filòsof Arthur C. Danto. Danto exposa que en les arts visuals no es busca la bellesa formal, sinó la bellesa pel significat. Més endavant Acaso i Megías (2017) afegeixen que mentre la bellesa formal recau en les connexions produïdes per colors formes i textures, la bellesa pel significat fa referència al plaer intel·lectual, en el moment que s'atribueix un significat de forma crítica i independent en un producte visual.

És en aquesta última visió i concepció de l'art, -sense menystenir la més tradicional-, que s'obren un seguit d'horitzons amb els quals treballar el pensament crític i desfer tots aquells tòpics aportats per Monet, Van Gogh o Miquel Àngel, convertint la contemplació de l'art en un exercici de reflexió i presa de decisions, ja que recordem que en l'art contemporani és el consumidor, qui dóna un significat a l'obra i estableix relacions amb la seva experiència. Acaso i Megias (2017) diuen: "Complejizar la experiencia estética pasa, definitivamente, por habernos hecho muchas preguntas que quizá no tengan respuesta pero que nos embarcan en un proceso de investigación constante sobre la realidad que nos rodea, en una dinámica crítica de reformulación permanente." (p. 83).

Enllaçant amb la realitat, i amb la pregunta que m'he fet anteriorment sobre on es situa la formació de nous referents, és una qüestió que donaria per molt, ja que si s'analitzen els referents exposats a l'aula, segurament s'observarà que són d'una certa classe social, color de pell, gènere i en molts casos morts. Posant l'ull en el panorama

artístic, es troben una infinitat de propostes interessants a portar a l'aula i el millor de tot és que són obres realitzades per persones amb vida. Contemplar i entendre l'actualitat artística, és tan important com entendre'n els orígens. De fet, apropar la realitat a l'aula significa obrir fronteres i generar referents 100% adaptats al moment social que es viu, i el per què d'aquest treball, significa crear una connexió amb la realitat i observar una forma de veure i viure el moment viscut. Crítiques amb aquest aspecte Acaso i Megias (2017) diuen:

La educación que construyamos no puede seguir reduciendo el imaginario de las artes a las artes del pasado; las del presente han de construirlo también. Por una cuestión de honestidad con lo real, negar el arte actual no puede ser una opción: las personas con las que compartamos la experiencia de aprendizaje han de tener la oportunidad de conocer lo que está pasando ahora, al margen de si a nosotros, como docentes, nos interesa o no el arte contemporáneo. Incluirlo no es una opción, es una obligación. (p. 85)

Tot i no compartir el cent per cent d'aquesta cita, ja que sense una reflexió de l'obra i interacció, crec que aquesta perd valor. Crec fermament, que cal portar a les aules l'actualitat i no recrear-se en el passat.

12. Sense títol

No sé. Aquest és penúltim apartat del treball abans de les tedioses conclusions i ja començo a sentir aquell estrany neguit de quan les coses s'acaben. Suposo que l'estic fent per fer temps, perquè a continuació se'n presenta un amb tant pes i valor, que crec que em fa respecte i tot escriure'n algunes paraules. La sensació és la mateixa de quan vas evitant alguna cosa que saps perfectament que en algun moment ha d'arribar, però intentes fer la viu-viu per si la cosa es soluciona sola – que il·lusa soc-, o potser, ni tan sols això, perquè potser la cosa perd valor. Per què, una pregunta, on deuen anar totes aquelles coses que deixem enrere? On deuen acabar tots aquells pensaments que han ocupat la nostra ment encara que sigui un segon de la nostra vida? Deuen anar a una altra dimensió, segur que sí. Per què si els deixem enrere deu ser que ja no els necessitem, no? O potser, sí? Hem de tornar enrere? No ho sé. Deuen anar a una altra dimensió, sí, em quedo amb aquesta explicació. La mateixa que les gomes del cabell, els mitjons desaparellats, els llapis en una classe de primària i les mascaretes mai més recuperades. I de fet, parlant de dimensions n'hi ha d'haver una altra de dimensió. Segur que sí, perquè sinó no s'entén, i segurament ha d'estar connectada amb la de les coses que deixem enrere, l'únic que l'accés deu ser bastant limitat, i per això encara són coses que no s'han deixat enrere. La qüestió rau en que és una dimensió que fa tanta mandra descodificar, perquè hi ha tanta feina per fer o com diria la meva àvia: hi ha tanta roba i tan poc sabó. I per fer-ho, per descodificar-la, obrir-la i deixar-la anar, es necessita tanta il·lusió i motivació. I també es necessita lluita. I ànims. I birres. I cures. I sentit crític. I consciència social. I persones, moltes persones, juntes i diverses. Perquè aquesta dimensió és gran, molt gran i fa por, però no més que un grup de motivades i motivats a plantar-li cara. I és que s'ha de pensar que en aquesta dimensió s'hi guarda tot l'odi del món. És la mateixa que acull les parelles tòxiques, el feixisme, la crisi climàtica, el masclisme, l'homofòbia, la transfòbia, els fanatismes religiosos, les persones que no escolten, els i les opressores, els abusos de poder, els treballs poc dignificats, el treball infantil, la *trata*, els genocidis, la corrupció, l'especulació d'habitatges, les desigualtats econòmiques nord-sud, l'espoli i destrucció de recursos naturals, els conflictes armats, la fam i manca d'alimentació, les desigualtats en salut, les migracions forçoses i els refugiats, la no educació universal i el capacitisme. Ai, però sobretot, sabeu què cal en aquesta dimensió? Mestres. Moltes mestres.

13. Mestres, futurs i futures mestres

Programar, dissenyar activitats innovadores, utilitzar les TIC, crear recursos educatius, producció, producció i més producció. Rendir, rendir, rendir. La qüestió sempre recau en el mateix aspecte: fer. Què? No se sap. Com? Tampoc. Per què? Doncs ni idea. Però el que si se sap és que el sistema es basa en aquesta forma d'actuació, on la producció ha d'estar present en cada un dels nostres actes. Aquesta mateixa idea la desenvolupa Byung-Chul Han en el llibre la *Sociedad del cansancio*, on s'exposa com l'ésser humà ha acabat per rebutjar l'avorriment i la vida contemplativa, a favor d'una vida plena d'estímuls i activitats simultànies disfressades de llibertat. L'autor, destaca com la societat contemporània, ha passat de ser un col·lectiu disciplinat a un col·lectiu productiu, ja que en el primer cas la disciplina acaba per desenvolupar uns límits que no beneficien a la producció. Per evidenciar-ho, Byung-Chul Han ho exemplifica mostrant com en la societat disciplinada el sistema generava bojós i criminals, mentre que en la societat del rendiment es generen persones depressives i fracassades.

Enllaçant amb aquestes idees amb l'escola, el nostre sistema educatiu podria ser el mirall d'aquesta reflexió. El fer, passa per davant de pensar i d'aquesta forma em pregunto: on queda l'espai per al pensament a les nostres aules? I per què, tenint tota aquesta informació al nostre abast – estudis de comportament social, perspectives de futur, recursos i metodologies de desenvolupament del pensament crític, etc. – encara som una societat basada en la producció? No hauria de ser l'escola la llavor del canvi? I qui ha d'encapçalar aquest canvi?

Al llarg d'aquest treball s'ha parlat de diversos aspectes, tots entorn un mateix pol: el pensament crític. De forma subtil o no tant subtil, s'ha fet una crida a incorporar l'exercici de la reflexió a les aules. Com un deure de consciència social i col·lectiva, evidenciant que les arts traspassen fronteres perquè, contra el protagonisme i imatge que se'ls hi ha donat en la gran majoria d'escoles, es converteixen en una gran font per a exercir la crítica i la reflexió. Però després de totes aquestes reflexions i informació, sembla que se m'estigui passant alguna cosa per alt. Probablement la més important del sistema educatiu. Perquè en aquesta professió com diu Funes (2019):

Vas a exercir una professió. No és igual com la desenvolupis, perquè l'efecte del que tu fas afecta persones, i no pas un compte de resultats ni una cadena de producció. No val qualsevol forma de fer ni qualsevol forma de produir. (p.22).

Es tracte dels i les mestres que habiten a les nostres escoles i de totes i tots aquells que ho faran. La major part de documents que he anat consultant al llarg del treball, es centren en justificar la importància d'introduir el pensament crític a les aules i com fer-ho, però pocs – per no dir cap- parlen de la figura del o la docent, qui realment acabarà per decidir què es du a terme a l'aula, qui acompanya els i les alumnes, i qui amb la seva visió, interessos i pensaments, inclourà totes les idees mostrades pels autors i autores en el seu dia a dia escolar. Per tant, no s'està tractant de qualsevol matèria, més aviat es tracte d'una matèria perillosa, d'aquelles que si no es tracta com és correspost poden explotar i deixar una multitud de seqüeles importants a la societat. És per això, que si tal com diu Funes (2019) volem educar persones amb un grau bàsic d'autonomia de pensament, una implicació ciutadana raonable i unes formes de vida que no estiguin basades en l'explotació d'una altra persona, en la meva opinió primer de tot calen mestres amb aquests valors i actitud de transformació a l'hora de desenvolupar la tasca educativa. És a dir, el bagatge personal i educatiu del docent, és important, perquè si aquest ja no és crític per si mateix; no té curiositat, molt difícilment a l'aula es desenvolupi l'exercici de pensament i reflexió.

Així doncs, de la mateixa forma que no ens imaginem un mestre de música que no sàpiga música o una mestra de matemàtiques que no sap sumar, per què ens imaginem mestre que no li interessa pensar?

14. Per anar acabant... : Conclusions empíriques

Actualment parlar de pensament crític significa endinsar-se en un seguit d'informació molt variada entre si, ja que si es té present que es viu en l'era de la informació i que es tracte d'un concepte ampli i abstracte, són moltes les idees que conflueixen en la conceptualització. La definició de pensament crític s'ha anat forjant al llarg de 2.500 anys en funció del moment històric i social, i s'ha vist influenciada per aspectes culturals. El pensament crític ha acabat esdevenint un qüestionament permanent de les conductes i ordres socials establerts.

En el treball, per iniciar-se en el pensament crític es parteix de tres autors referents en l'Antiga Grècia i pilars de la societat occidental: Sòcrates, Plató i Aristòtil. En tots ells, l'ànim d'estudi del pensament es veu motivat per la necessitat de posar en valor diversos aspectes que fan referència a la societat.

Sòcrates, en cerca de la veritat, destaca per les preguntes socràtiques com una forma de validar les idees. Defensa que és necessari un coneixement i contrast per arribar a aquesta veritat, i malgrat que el poder intel·lectual solia recaure amb persones amb autoritat, aquestes persones també es podien veure confuses i irracionals. Actualment les preguntes socràtiques, són un dels elements emparats a les aules, com una forma de pensament.

Plató, deixeble de Sòcrates, destacà per fer valdre el pensament crític com una forma de posar en dubte la realitat. Pren consciència que la comunicació esdevé una via important per a la transmissió d'idees.

Aristòtil, sota el nom d'intel·lecte, es refereix al pensament com una habilitat exclusiva dels éssers humans. El separa en dues parts: intel·lecte agent i pacient. Mentre que l'intel·lecte pacient, és el que a través dels sentits i l'experiència rep la informació, l'intel·lecte agent la processa per arribar al coneixement racional.

Com es pot observar, aquests tres autors no parlen de pensament crític, ja que la terminologia encara no havia estat emparada en el moment. Els tres filòsofs, escriuen les bases del pensament occidental i utilitzen la crítica i la qüestió per fer-ho.

El document realitza un salt en la història amb l'objectiu d'enllaçar el pensament crític i l'actualitat. La preocupació per aspectes socials continua present en el món contemporani, és per això que varis autors es fixen en la terminologia de pensament crític. A través de la crítica, igual que en les etapes anteriors, també es qüestionen els

ordres socials establerts, els rols i la forma d'interacció social. Així mateix, aquests autors també es fixen en com es desenvolupa aquest pensament. Per un costat trobem Kant, considerat fundador del terme pensament crític. Aquest filòsof que posa l'accent en la qüestió com una forma de coneixement, no se centra en la conclusió a la qual s'arriba en fer-se una qüestió, sinó el procés pel qual ha passat l'ésser per arribar a tal conclusió o coneixement. Temps més tard, apareix Marx, que amb un fort caràcter social, analitza les formes de coneixement relacionades amb les condicions socials i econòmiques. Sobretot es centra en els rols de dominació i explotació, on el coneixement queda reservat a les classes socials privilegiades.

The Foundation For Critical Thinking, referent en l'estudi del pensament crític, basa part de la seva conceptualització a través de dos membres de la fundació Elder, M. i Paul, R. Aquests dos autors, destaquen la subjectivitat a la qual està sotmesa el pensament en funció de les experiències viscudes i el tipus de qüestions que es generen. Així mateix, afegixen que el pensament crític no deixen de ser un conjunt d'habilitats que permeten generar i processar informació i creences. Clinchy, M., un altre autor citat en el treball, també exposa com es genera el pensament crític. L'autor defensa que el pensament de l'ésser humà funciona a través de la teoria del saber separat, que dota d'impersonalitat i el coneixement connectat, relacionat amb la part més sensible de la persona. Finalment apareix l'escola de Frankfurt, una de les escoles més importants en filosofia moderna que influenciada pel Marxisme, defensa una no diferenciació de classes a favor d'una societat millor. La finalitat d'aquesta imparcialitat de classes, és causada per l'accés al coneixement que conseqüentment dota d'efectes en el desenvolupament del pensament crític.

El pensament crític és un terme que clarament ha evolucionat en funció del moment social i sorgeix d'unes necessitats imposades per la societat. Malgrat que hi hagi autors que s'hagin centrat més en l'estudi dels mecanismes que generen el pensament crític, i d'altres s'han centrat més en les motivacions i finalitat. Si bé és cert totes les definicions convergeixen en certs punts. El primer, recau en la importància que aparegui la qüestió i reflexió. Que l'ésser humà es faci preguntes i les pugui respondre és un l'element clau i bàsic perquè s'esdevingui el pensament crític. Tant qüestionar-se com respondre preguntes, comporten un acte de reflexió. El segon punt es veu influenciat per la motivació de pensament, el pensament crític es veu connectat amb un ànim de qüestionament i canvi social.

A causa del caràcter intel·lectual que comporta el pensament crític, l'educació i l'escolarització es converteixen en dos elements emancipadors que han portat a

diversos pedagogs i filòsofs a parlar sobre el tema i posar-los en valor. Per un costat es troba la teoria crítica de l'educació i per altre, la pedagogia crítica. La teoria crítica de l'educació adopta un caràcter acadèmic i científic, mentre que la pedagogia crítica, es basa més en la pràctica. De la pedagogia crítica en destaca Freire com un dels màxims exponents per la seva lluita per l'emancipació de les classes socials oprimides brasileres.

Igual que en la conceptualització de pensament crític, la visió del pensament crític en l'educació també ha evolucionat, ja que si tenim en compte que l'escola és el reflex de la societat, és inevitable que les teories entorn de l'educació no s'adaptin als canvis. Per donar resposta a la societat actual, cada vegada més diversa, globalitzada i imprevisible sorgeixen les pedagogies post crítiques. Per fer-ho el treball es basa en el Manifest de Hodgson, Vlieghe i Zamoski i el contraargument que li donen a aquest manifest Ayuste i Trilla. Les pedagogies post-crítiques, adopten una visió crítica en aspectes de gènere i racialitat. Així mateix insisteixen en la importància que docent i alumne aprenguin conjuntament i s'elimini aquesta *pseudo* diferenciació classista entre mestre i aprenent. S'afegeix que el mestre esdevé un factor clau en l'aprenentatge.

Després de conceptualitzar el pensament crític i enllaçar-lo amb l'educació, es passa a qüestionar com el pensament crític es veu representat en les arts i la cultura. Primerament es defineix cultura. El terme cultura adopta dos significats: un d'antropològic; referit al comportament social, i un altre de biològic; referent a tots aquells coneixements que permeten la formació de la persona. En ambdós casos, la cultura acaba esdevenint una connexió amb la societat. És la segona definició, la biològica, la que genera efectes en la formació del pensament crític.

En el treball també es tracta la creativitat. El procés creatiu, per si mateix, comporta un exercici de reflexió i anàlisi relacionat amb l'acte d'imaginar. Si en aquest fet, se li suma, el moviment contemporani de les arts - en el qual es viu - en què adopten un paper crític de la societat. Aquesta imaginació i creativitat es transformen en mirades socials alternatives i noves formes d'imaginar la realitat. Molt similar és el procés que s'esdevé en l'estètica artística, actualment també determinat per un caràcter contemporani. El valor estètic a l'escola, es pot convertir en un exercici de reflexió i crítica social on l'espectador és qui crea el relat de la història. I per tant, qui reflexiona i enllaça conceptes per poder interpretar l'obra.

Malgrat demostrar la importància del pensament crític a l'escola, pel seu contingut reflexiu, d'autoconeixement i presa de decisions, que acaben portant a l'emancipació de la persona, apareix un últim element clau a l'hora d'exercitar el pensament crític a

l'aula: la figura docent. La consciència crítica d'aquest subjecte marcarà, els tempos de la classe i les activitats que s'hi desenvolupen. Així, doncs, tan important seran els conceptes treballats a l'aula per desenvolupar la consciència crítica, com qui els condueixi, ja que és molt poc probable que un docent sense sensibilitat crítica pugui transmetre aquesta basant de pensament als alumnes.

15. La lletra petita (tothom sap que diu coses, algú se la llegeix i a ningú li interessa)

En un primer instant, he volgut introduir aquest últim apartat posant en evidència com d'influenciats ens trobem els éssers humans i com sense ni tant sols adonar-nos-en, som part d'un ramat. Un ramat que genera molt soroll i que és ell mateix qui s'alimenta d'aquest. Però he vist, que si seguia per aquest camí, cauria en l'etern pessimisme crític i m'acabaria recreant en la tònica general de criticar i queixar-se per tot. I si he de ser sincera, tampoc crec que això fos el que més de gust em venia escriure, ni tampoc crec que fes justícia a aquest treball. Acabar amb aquest ànim pessimista i depressiu? No. No i per una raó molt simple, perquè malgrat sentir en més d'un moment que tot això ja no té solució. Que la societat es troba en estat degradant i el planeta encara més. Opto per no creure-m'ho i posar-ho en dubte. Seré mestra. Si no sóc jo la primera en creure en un futur alternatiu i una mica millor, qui ho farà? I és en aquesta qüestió on per mi s'inicia i finalitza aquest treball.

Serem mestres i en serem molts i moltes, de molt diverses, amb vides i interessos molt desiguals. Habitarem escoles amb contextos socials i educatius únics i irrepetibles. Però malgrat tota la diferència, el caos i inseguretat que tot això pugui generar, hi ha un aspecte que en totes i tots ha de ser igual: el sentit crític. Vivim en una escena social que podria semblar d'una narració de ciència-ficció. No n'hi havia prou en què la incertesa, falta d'empatia i solidaritat fossin el model de comportament social imposat i mundialment acceptat. Que fa prop més d'un any, el sistema es paralizés i precisament fos l'empatia i la solidaritat, qui ens hagués de treure d'aquesta paràlisi social. Em pregunto què haguera passat si davant aquesta situació, ningú hagués pensat de forma crítica i hagués detectat que la clau per tirar endavant, eren els valors totalment oposats a la tònica general. Em pregunto, què hagués passat, si ningú hagués posat en dubte totes les mesures que s'estaven duent a terme. Em pregunto, què hagués passat, si la persona que va veure que faltaven llits d'hospital no hagués buscat una alternativa per atendre al pacient en qüestió -perquè s'ha mort molta gent, però també se n'ha salvat molta-. Em pregunto què hagués passat amb el sector cultural, si no s'hagués reinventat i no haguera donat vida en els nostres dies. Em pregunto què hagués passat amb la vida de moltes persones.

És curiós i alhora intrigant adonar-se que som moltes les persones que habitem en aquest planeta i que els nostres actes, per petits que siguin, generen efectes en la comunitat. Així doncs, si s'opta per seguir el ramat, ens trobarem que sempre hi haurà

qui decidirà per nosaltres. A efectes pràctics no tindrem el control de la nostra vida, i qui realment l'obtindrà serà el sistema, fent d'allò que fem una pura evidència d'aquest fet. Per altra banda, es pot encendre la bombeta del pensament crític, de la reflexió i de l'anàlisi. La mateixa que –per sort- se'ls hi va encendre a milers de persones que van utilitzar la reflexió, l'empatia, la solidaritat i la creativitat per gestionar i posar-se al capdavant d'una pandèmia mundial. Em pregunto, què hagués passat si tothom, hagués sigut capaç de desenvolupar aquestes habilitats. Seríem on som ara? Està clar, que la gestió pandèmica no només ha recaigut en l'actitud i ànim de les persones, sinó que són molts els interessos polítics que hi han influenciat. Però malgrat tot, si hi ha un aspecte que uneix totes les persones, les que han estat al capdavant i les que no, és el seu pas per l'escola.

Així doncs, no diré res de nou, ja que s'ha anat intuït al llarg del treball, si defenso l'escola com l'espai clau per transformar la societat. On trencar esquemes, desmuntar tòpics i sobretot igualar oportunitats, fent que tothom pugui accedir al coneixement i sobretot, on reflexionar. Per fer-ho, com és obvi, es necessiten mestres conscients d'aquesta gran oportunitat i repte. És per això que emplaço a tot el cercle de persones relacionades amb el món educatiu a valorar la figura del mestre i a fixar-se amb qui s'introdueix a les aules, perquè, alerta, estem deixant el futur en mans de totes aquestes persones.

Finalment, no m'agradaria acabar aquesta reflexió sense parlar de la cultura i les arts. L'afany i ànim capitalista, s'estan menjant de mica en mica la cultura. No interessa, perquè el rendiment econòmic que s'obté d'aquesta és molt baix, més aviat es tracta d'un rendiment intel·lectual. No és materialista, sinó que pretén sensibilitzar. Clarament, la cultura es converteix en tot un acte revolucionari pel seu valor històric, estètic i creatiu. Mestres i futurs mestres, i si obrim les portes a la cultura a les nostres aules? I si permetem que els nostres alumnes obtinguin altres visions de la vida? I si els ensenyem que darrere una obra hi ha un artista que es pot acabar convertit en un referent per la seva trajectòria i compromís social? O que l'art és un llenguatge comú en tot el món i que actualment, ja no només pretén calcar a la perfecció una imatge, sinó que s'ha convertit en un símbol d'expressió i reflexió. Per què, mestres i futurs mestres, i si a través de la cultura ajudem als nostres infants a imaginar quin futur volen que sigui el seu?

16. Bibliografia

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado* (3a ed.). Editorial Presença.
- Ayuste, A., Trill, J. (2020). Un sexto principio para el <<Manifiesto por una pedagogía post-crítica>>. *Teoría de la Educación: Revista interuniversitària*, 32/2, 25-36. Ediciones Universidad Salamanca. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.22384/22253>
- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (3a ed.). Paidós Educación.
- Barthelme, J. (1991). Infancia y Cultura. *Infancia y Sociedad: Cultura*, 7, 14-32.
- Cassany, D. (2005) Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45. Buenos Aires. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
[31-7-13](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)
- CCCB. (2013). *El sentit de la cultura: Entrevistes a Marina Garcés, Eduard Escoffet, Emili Manzano, Francesc-Marc Álvaro, Isona Passola, Rosa Pera, Simona Levi, Han Nefkens, Xavier Marcés, Jordi Oliveras, Toni Casares, Ricard Robles, Marta Clari i Vicenç Altaió* [Vídeo]. Vimeo. <https://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/marina-garces-la-cultura-es-un-proces-continu-de-transformacio-i-de-posar-en-crisi/210699>
- Chomsky, N., Herman, E.S. (2013). *Los Guardianes de la libertad* (4a ed.). Austral.
- Colleldemont, E. (2000). Els viratges de l'educació estètica en el transcurs del segle XX. *Temps d'educació*, 24, 219-234. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126219/247044>
- De Pascual, A., Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. (1a ed.). Catarata.
- Díaz, J. (2020, gener 21). Col.lectivitat. Periodico. Recuperat 10 maig del 2021, de <https://www.elperiodico.cat/ca/opinio/20200121/article-collectivitat-jenn-diaz-7813937>

- Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit de cultura i valors*. Servei de Comunicació i Publicacions. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-cultura-valors.pdf>
- ESMUC.Cat. (2021, febrer 13). *Pedagogies crítiques en la Música – Seminari a càrrec de Cristina Cubells*. [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hwpwjR_OgFU
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. (3ra ed.). Espasa Libros, S. L. U.
- European Commission. (2021). *Shaping Europe's digital future: Media literacy*. Consultat el 4 de maig de 2021 de <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy>
- Funes, J. (2019). *Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix*. (1a ed.). Eumo Editorial.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents* (1a ed.). Galàxia Gutenberg.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. (1a ed.). Graó.
- Han, B. (2012). *La Sociedad del cansancio*. (2a ed.). Herder
- Hodgson, J., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría de la Educación: Revista interuniversitària*, 2, 7-11. Universidad de Salamanca. <file:///C:/Users/helena/AppData/Local/Temp/22862-Texto%20del%20art%C3%ADculo-78137-2-10-20200513.pdf>
- Lasa, P. (2020). *La actualidad de las pedagogías críticas y su capacidad de transformación social*. (Treball de Fi de Grau, UdL). http://www.espaiperformatiu.udl.cat/wp-content/uploads/2020/09/Pello-Lasa_TFG.pdf
- Leahey, T. (2001). *Historia de la Psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.

- Lopez, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. Universidad de Castilla la Mancha. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Maestre, A.B. (2009). Reflexión sobre la pedagogía crítica. Innovación y experiencias educativas, 14, 1-6. CSIF. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_2.pdf
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1>
- Marciales, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesi doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/4759/>
- Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Morales, L. C. (2009). Educación y Sociedad: Apuntes para una aproximación a la praxis educativa desde el marxismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2, 1-13. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058025>
- Plataforma per a l'educació mediàtica. (2021). *Educac: De què parlem?*. Recuperat el 4 de maig del 2021, de <https://www.educac.cat/professorat/unitats-didactiques/que-parlem>
- Tadeu, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- The Foundation for Critical Thinking. (2021). *Defining Critical Thinking*. Recuperat 9 de gener del 2021, de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19, 1-9. Euro-Mediterranean University Institute.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>

Xirau, R. (1964). *Introducción a la historia de la filosofía*. (16ª ed.). Coordinación de Humanidades.