

## Glossari d'orientació

**ENTREVISTES** María Elena Simón | J. M. Mulet **CARPETA D'EXPERIÈNCIES** Artur Heras: art i pedagogia | El valor de trobar acompanyament **CAMPUS** El nou sistema d'accés a la universitat | Maletes carregades de ciència **A2COLUMNES** Quin llibre era, mestre?



# Subscriu-te a *Mètode* i rebràs un regal exclusiu

Amb la teua subscripció de 2015, rebràs MÈTODE còmodament a casa cada trimestre a un preu econòmic i amb els seus continguts habituals: reportatges, entrevistes i monogràfics sobre qüestions d'actualitat científica. Si et subscrius a la revista MÈTODE aquest 2015, rebràs com a regal de benvinguda les monografies *Herbari* i *Científics lletraferits*, que formen part de la col·lecció «Monografies Mètode». **Subscriu-te ara a Mètode!**

[www.metode.cat](http://www.metode.cat)

Preu Subscripció anual (4 números l'any): 25€ per a Espanya, 40€ per a l'estranger



SUMARI · NÚMERO 32 · 2016

## TEMA CENTRAL

### 05 Glossari d'orientació

Textos de Raúl Lorente, Vicent Horcas, José García Valls, Ana Córdoba, Lucía Llinares, Rafael García Ros, Juan José Zacarés, Pilar Blasco, Elena Giménez Urraco, María M. Poveda, Joan Carles Bernad, Ignacio Martínez Morales, Vicente Martínez-Tur, David Muñoz Rodríguez, Ana Hernández, Juan P. Gamboa, Vicente González-Romá, Esperanza Rocabert

## ENTREVISTA

### 16 María Elena Simón

Catedràtica de Francès d'ensenyament secundari, escriptora i analista de gènere | Eva Llorenç

## CARPETA D'EXPERIÈNCIES

### 21 Artur Heras: art i pedagogia |

Salvador Ferrer Alemany

### 25 El valor de trobar acompanyament |

Eduard Ramírez

## CAMPUS D'INFORMACIÓ

### 29 El nou sistema d'accés a la universitat |

Redacció

### 30 Maletes carregades de ciència |

María Josep Picó

### 33 La Universitat, a la Primavera Educativa |

Redacció

## PUBLICACIONS

### 34 Entrevista a J. M. Mulet,

autor de *Medicina sense enganys* |

Manel Marí

## A2 COLUMNES

### 38 «Quin llibre era, mestre?» |

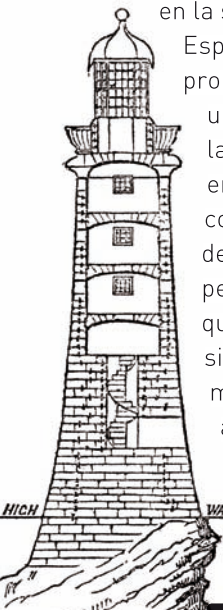
Joan Carles Girbés

**FUTURA** · UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · Aulari III. Av. Menéndez Pelayo, s/n, 46010 València · 963 864 734 · www.uv.es/revistafutura · revista.futura@uv.es **Edició** Servei d'Informació i Dinamització (Sedi) **Editora** Charo Álvarez **Direcció** Ferranda Martí **Coordinació** Eva Llorenç **Consell assessor** Antonio Ariño, Rafael Crespo, Isabel Vázquez **Col·laboracions en aquest número** Pilar Blasco Calvo, Joan Carles Bernad i Garcia, Ana Córdoba, Salvador Ferrer Alemany, Juan P. Gamboa, Rafael García Ros, José García Valls, Elena Giménez Urraco, Joan Carles Girbés, Vicente González-Romá, Ana Hernández, Vicent Horcas, Lucía Llinares, Raúl Lorente Campos, Manel Marí, Ignacio Martínez Morales, Vicente Martínez-Tur, David Muñoz Rodríguez, María Josep Picó, María M. Poveda, Eduard Ramírez, Esperanza Rocabert, Juan José Zacarés **Assessorament lingüístic** Servei de Política Lingüística, Rosa Ceprià **Administració** Mónica García **Disseny i maquetació** esestudio.es **Fotografia** Miguel Lorenzo **Impressió** Imprensa.es **ISSN** 1698-6245 **DL** V-4146-2004

## Orientar en l'elecció d'estudis

**A**l voltant de la vinculació dels estudis universitaris i el món professional hi ha moltes qüestions que els qui han de triar una carrera i el seu entorn familiar i escolar no acaben de tenir clares. L'assumpte és complex i el món canviant en el que vivim no facilita la comprensió del mercat laboral pels joves i els seus prescriptors perquè abunden les imprecisions i els tòpics. En la línia que caracteritza FUTURA, de procurar materials de divulgació, hem escollit 14 termes d'ús habitual quan s'assessora i orienta en l'elecció d'estudis i s'atén a la connexió entre formació superior universitària i perfil professional. Els textos que acompanyen a cada paraula han estat encomanats a especialistes de l'àmbit de la psicologia, la sociologia i la pedagogia i el resultat és el «Glossari d'orientació» que publiquem en la secció «Tema central».

Esperem, amb aquesta proposta, no sols facilitar un recurs pràctic per la comunitat educativa, en la seua tasca de col·laboració amb els departaments d'orientació per assessorar l'alumnat que accedeix a la universitat, sinó també desmuntar alguna creença, aclarir el sentit d'algun concepte i propiciar la reflexió sobre el model de mercat de treball.



EN NEGRETA

## Més estudis, menor percepció d'incertesa laboral

Sandra Obiol, del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València, ha publicat recentment «Incertidumbre laboral y nivel de estudios en los jóvenes valencianos» [*Aposta. Revista de ciencias sociales* núm. 68, 2016], on associa un major nivell d'estudis amb una percepció menor de la incertesa laboral. En aquest article es maneja comparativament les dades que Obiol va treballar a la seua tesi, per esbrinar com gestionen la inseguretats a l'hora de trobar ocupació els treballadors joves no qualificats del tèxtil-confecció de les comarques de l'Alcoià, el Comtat i la Vall d'Albaida, i les extreïtes del projecte d'investigació, «La decisió entre anar-se'n o quedar-se. Anàlisi de les estratègies formatives, laborals i vitals dels joves universitaris valencians davant la crisi econòmica» dirigit per Alcía Villar, també del Departament de Sociologia i Antropologia Social.

Obiol, amb la seua recerca, ha pogut constatar que malgrat que la percepció que tenen és comuna en ambdós col·lectius, el fet de tenir estudis superiors funciona com a eina per pal·liar la incertesa que els genera el mercat de treball.

## SUBRATLLAT

**Quants estudiants han estat matriculats en primer del grau en Medicina en el curs 2015-2016?**

289 dones  
i 132 homes

**Quants estudiants van sol·licitar plaça el curs passat per a estudiar el grau en Medicina?**

2.293



## Telescopi Grubb

Aquesta peça està situada actualment sota la cúpula de l'antic Observatori, en la seua actual del rectorat al campus de Blasco Ibáñez. El Grubb, un telescopi refractor amb muntura equatorial, data de 1909 i fou encomanat a la companyia de constructors de telescopis Grubb's of Dublin, una empresa a la qual es deuen els telescopis més famosos del món. S'instal·là inicialment en l'Observatori de l'edifici de la seua històrica, al carrer de La Nau.

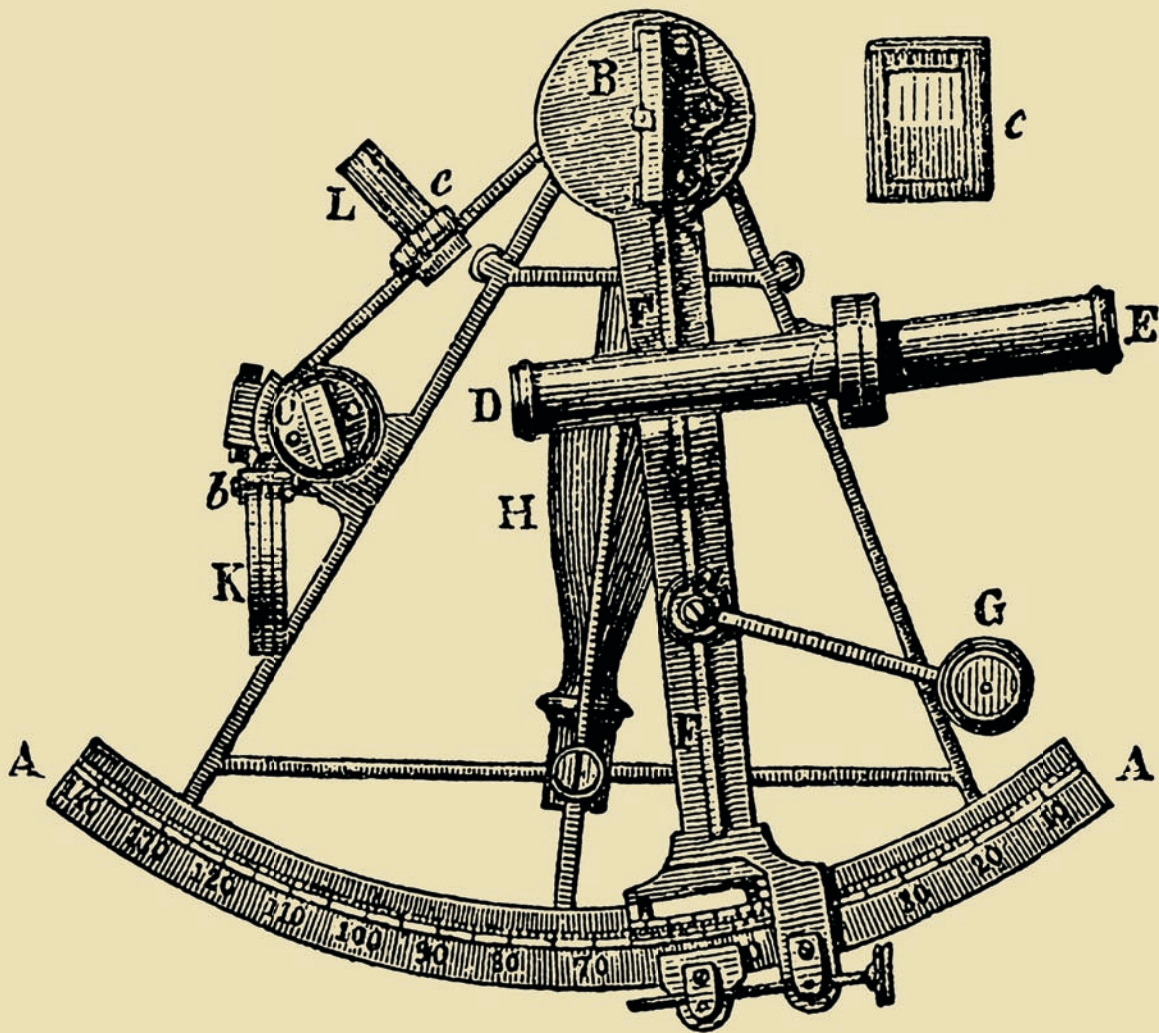
El telescopi Grubb, que és una peça clau del patrimoni universitari, fou restaurat fa uns anys, eliminant les peces que s'anaren afegint fins a finals del segle passat.

Per les característiques especials de l'espai, el recinte que alberga el Grubb no està obert al públic i sols es pot accedir amb cita prèvia o en ocasions especials, com ara el passat 9 de maig quan l'Observatori Astronòmic de la Universitat de València va organitzar una observació pública amb motiu del trànsit de Mercuri.

## OBSERVATORI ASTRONÒMIC

Parc Científic  
C. Catedràtic José Beltrán, 2  
46980 Paterna  
963 543 483  
[observatori.astronomic@uv.es](mailto:observatori.astronomic@uv.es)

# Glossari d'orientació





**«Voldríem destacar la lectura social que es fa del constructe 'eixides professionals' d'algunes titulacions, massa tancat, determinista i a molt curt termini, quan les potencialitats que s'hi ofereixen sovint són molt més àmplies»**



**«L'elevada ràtio d'alumnat a càrrec del departament d'orientació acaba convertint la tasca orientadora desenvolupada en una intervenció incidental i puntual, centrada més en els moments de transició que al llarg de tota la vida escolar»**

## CARRERES f. || **AMB EIXIDES PROFESSIONALS**

**(I SENSE)** Sens dubte, cada vegada més, es demana que una titulació universitària tinga eixides professionals, és a dir, que presente àmbits professionals en què es puguin inserir els egressats d'aquest títol i on puguin aplicar els coneixements i les habilitats estudiats i apresos durant la carrera. Així, es materialitza una de les funcions de la universitat, la que es vincula amb l'exercici de la professió: desenvolupar una activitat útil per a la societat que permeta alhora viure-hi. La universitat s'encarrega aleshores de la formació i de la certificació de l'aptitud dels professionals davant la societat. A partir d'ací, el títol universitari i el mercat laboral interactuen originant un conjunt de problemàtiques. La primera és que aquest interès social no té per què correspondre exactament amb l'interès d'un títol per al mercat de treball, o amb altres paraules, amb l'interès empresarial. D'açò es deriva la tendència creixent d'adaptar els títols, i el mapa de titulacions, a les demandes «del mercat».

Cal tenir present que com a eixida professional no val qualsevol lloc de treball, el concepte se cenyeix exclusivament a les ocupacions vinculades als continguts i habilitats del títol. Aquesta qüestió que sembla òbvia no ho és tant en un context de sobrequalificació d'una part important dels assalariats universitaris del nostre país. L'existència d'un entorn productiu més ric, variat i desenvolupat que permeta als universitaris la seua integració laboral com a tals, i el desenvolupament de la seua carrera professional, és un aspecte fonamental per oferir eixides professionals. Afegirem també que, des d'una perspectiva dinàmica, l'existència i la formació de professionals en determinats àmbits és una precondition per al desenvolupament d'aquestes àrees.

Per acabar, voldríem destacar la lectura social que es fa del constructe «eixides professionals» d'algunes titulacions, massa tancat, determinista i a molt curt termini, quan

les potencialitats que s'hi ofereixen sovint són molt més àmplies<sup>1</sup>.

**RAÚL LORENTE CAMPOS**

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València

## DEPARTAMENT

**m. || D'ORIENTACIÓ** L'orientació és un servei especialitzat de caràcter interdisciplinari que forma part de l'estructura organitzativa i pedagògica dels centres d'ensenyament secundari i que dona suport a la tasca docent i educativa que desenvolupen. Basats en un model d'orientació com un procés continuat al llarg de l'escolarització, que atén la diversitat i les necessitats de l'alumnat, els departaments d'orientació desenvolupen una tasca d'intervenció en tres sentits: educatiu, psicopedagògic i professional.

D'una banda, l'orientació educativa i psicopedagògica s'emmarca dins de la tasca pròpia del centre docent, ajuda en els processos d'ensenyament i aprenentatge i dona suport al professorat en el pla d'acció tutorial amb la finalitat de donar respostes individualitzades a les necessitats de l'alumnat i aconseguir així una educació integral i personalitzada.

D'una altra banda, l'orientació professional és una de les funcions específiques pròpies del departament d'orientació dels instituts de secundària i comprèn aspectes d'informació acadèmica i professional, elements claus en el sistema educatiu per la seua vinculació a l'activitat ocupacional i d'inserció professional i social a què pretén encaminar-se.

En aquest sentit, el departament d'orientació pot exercir una elevada influència com a element afavoridor de les possibilitats personals de cada estudiant/a o de les diverses oportunitats que ofereixen els diversos itineraris acadèmics i professionals.

Tanmateix, la realitat del dia a dia dels centres educatius és ben diferent. L'elevada ràtio d'alumnat a càrrec del departament d'orientació acaba convertint la tasca orientadora en una intervenció incidental

i puntual, centrada més en els moments de transició que al llarg de la vida escolar, i relegada a les etapes educatives més crítiques pel seu caràcter final dins del sistema, és a dir, 4t de l'ESO i 2n de batxillerat. Aquesta tasca no resulta fàcil i la situació es complica quan s'atén una població escolar caracteritzada per la seua heterogeneïtat i diversitat en la qual l'alumnat no troba a l'escola res que li interesse des d'un punt de vista instrumental.

Si en l'època de les noves tecnologies i l'accés universal a la informació a través d'Internet es manté l'orientació acadèmica i professional com una tasca informativa i puntual, el paper que pot desplegar el departament d'orientació perd la seua força com a element determinant en la presa de decisions i en el desenvolupament d'estratègies i habilitats de l'alumnat en cada una de les etapes per les quals va passant personalment, acadèmica i professional.

#### VICENT HORCAS

Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de València

**EINES** *f. ||*  
**D'ORIENTACIÓ** En l'orientació educativa i professional s'observa una certa confusió en l'ús del terme *eines*. De vegades s'utilitza la mateixa paraula per a referir-se a conceptes i pràctiques d'orientació diferents i és freqüent la confusió entre eines, instruments, tècniques, recursos, mètodes, enfocaments i procediments.

Per *eina* cal entendre tot allò que ens resulta útil en el procés d'orientació educativa i professional. De la mateixa manera entenem per instruments, tots aquells recursos i materials que permeten, faciliten i milloren la nostra tasca en el camp de l'orientació.

En un exemple molt simple podríem dir que Internet és una eina molt important per a l'orientació i els professionals han d'adquirir competències tècniques i mostrar-se com a experts en les eines tecnològiques aplicades a l'orientació. Tot això exercint les tasques d'assessorament

als agents implicats en el procés orientador i al mateix temps que els tests, proves, registres d'observació, qüestionaris, protocols, etc., que són instruments propis de la funció orientadora, psicopedagògica i professional. Complementàriament, els professionals de l'orientació estan obligats, en el desenvolupament de les seues funcions, a gestionar els recursos humans i materials del seu departament. Quant als recursos materials estan les pròpies aportacions documentals del centre com l'expedient acadèmic de l'alumnat, els informes mèdics, socials o els informes d'avaluació psicopedagògics.

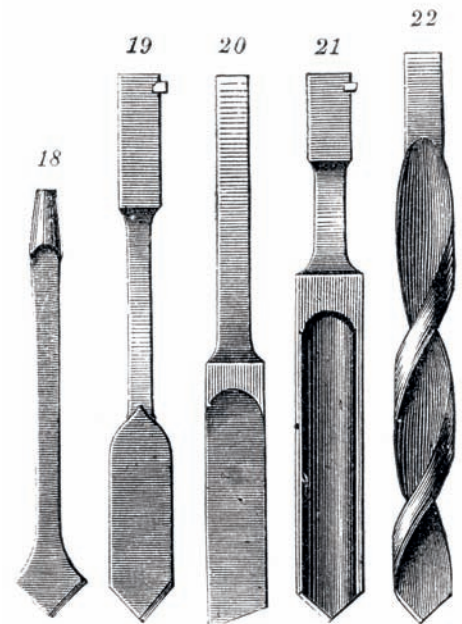
Les eines utilitzades en el procés d'orientació acadèmica i professional es vinculen als diferents models d'orientació però, en general, podem assenyalar que en aquest procés tenim els següents components:

- **Autoconeixement:** exploració de motius i interessos vocacionals. El més comú és la utilització de qüestionaris i proves objectives (personalitat, preferències de treball, etc.).
- **Estratègies i procediments de presa de decisions:** prendre decisions significa resoldre situacions i, en orientació acadèmica i professional, es tracta d'una mena d'entrenament que es desenvolupa amb activitats adaptades a l'edat i al context i preferentment aplicades a través de la tutoria individual i/o grupal.
- **Informació de tipus formatiu i acadèmic, professional i ocupacional:** es tracta de buscar, seleccionar i analitzar informació. Internet és el recurs fonamental, però el treball d'orientació acadèmica i professional ha de fomentar prèviament la capacitat de cerca amb criteri i adequació.
- **Elaboració d'un projecte professional i subsegüent itinerari d'inserció:** implica organitzar el concepte de si mateix en un projecte per a formar-se i desenvolupar una professió.

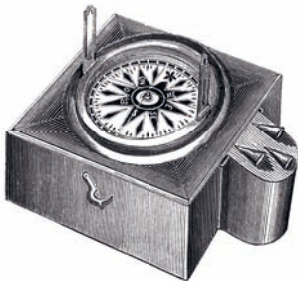
Per últim, cal apuntar que la responsabilitat de l'orientació i de la tutoria en l'àmbit escolar és de tot l'equip docent, amb la participació de la comunitat educativa. A més, però, aquestes activitats conduents a orientar a individus i grups han de comptar amb la col·laboració d'entitats públiques i privades en totes les tasques de formació i inserció professional i es desenvolupen al llarg de la vida.

#### JOSÉ GARCÍA VALLS

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de València



**«La responsabilitat de l'orientació i de la tutoria en l'àmbit escolar és de tot l'equip docent, amb la participació de la comunitat educativa»**



**«Els estudiants i graduats són, doncs, l'objecte d'estudi i els destinataris principals de l'Enquesta d'inserció laboral, cosa que la converteix en una eina valuosa per als processos d'orientació»**



**«La nostra actuació ha de potenciar que els estudiants desenvolupen habilitats de cerca i selecció d'informació procedent de l'àmbit acadèmic i laboral»**

**ENQUESTA** *f* ||  
**D'INSERCIÓ LABORAL** L'Enquesta d'inserció laboral dels titulats universitaris de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) duu a terme una anàlisi de la situació sociolaboral dels estudiants universitaris; en concret, pretén descriure l'accés al mercat laboral normalitzat i la situació laboral dels graduats universitaris. Aquesta enquesta realitza el diagnòstic de la situació des d'una selecció d'indicadors d'ocupabilitat i inserció laboral, en concret, recull informació sobre la formació dels titulats (formació i grau de satisfacció amb la part teòrica i amb pràctiques laborals realitzades al llarg de la carrera); el procés d'inserció i accés al mercat de treball (taxa d'activitat laboral, taxa d'ocupació/desocupació, tipus de lloc de treball, mobilitat laboral, etc.); l'evolució de la situació laboral de la població amb estudis universitaris (tipus d'ocupacions que ha tingut, la seua durada, nivell formatiu requerit i motiu de cessament de contractació en cada cas); i l'adequació dels estudis al mercat laboral (l'adequació dels continguts formatius dels plans d'estudi i els requisits professionals), sobretot. Aquesta informació s'analiza en funció de les característiques sociodemogràfiques (sexe, edat, nacionalitat i comunitat autònoma, entre altres) i educatives (per exemple, la titulació i la branca de coneixement) dels estudiants.

Els estudiants i graduats són, doncs, l'objecte d'estudi i els destinataris principals de l'Enquesta d'inserció laboral, cosa que la converteix en una eina valuosa per als processos d'orientació. Des d'una perspectiva d'ajust entre les característiques de l'estudiant, els requeriments de l'estudi a cursar i l'entorn sociolaboral, l'orientació pot fer-ne ús per contextualitzar l'estudiant en el mercat laboral actual i per obtenir informació en l'inici de la gestió de la seua carrera professional. És, doncs, especialment útil per a la presa de decisions dels estudis a cursar des d'un model racionalista; també permet determinar les competències que cal desenvolupar per a la inserció professional; i proporciona informació per a la planificació i la gestió de la formació al llarg del grau universitari.

Ara bé, les enquestes també tenen limitacions, ja que aquests informes parteixen d'una selecció d'indicadors d'ocupabilitat des d'una perspectiva teòrica determinada que estableix sobre què es pregunta i què s'obvia. A més, descriuen una població des d'una mostra en un moment concret i, per tant, encara que es poden generalitzar, no sempre coincideixen amb subjectes concrets.

**ANA CÓRDOBA**

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de València

**LUCÍA LLINARES**

Departament de Psicologia Social. Universitat de València

## **GESTIÓ** *f* || **PERSONAL DE LA CARRERA**

Les concepcions tradicionals de l'assessorament vocacional, que emfatitzaven identificar els interessos professionals dels estudiants i el seu ajust a determinades professions, han estat criticades pel fet de no promoure el desenvolupament d'habilitats dirigides a afrontar la complexitat i la inestabilitat de l'entorn laboral actual. Així com també a respondre a les situacions i dificultats que puguem trobar a l'hora de preparar i iniciar el desenvolupament de les seues carreres.

En l'actualitat s'emfatitza la necessitat de promoure les habilitats de gestió personal de la carrera —entesa com un procés actiu, constructiu i a llarg termini—, relacionades amb l'aprenentatge autoregulat, amb una orientació cap a la resolució de problemes, i amb les capacitats d'adaptació i flexibilitat dels estudiants en aquest àmbit. Aquestes habilitats són essencials (a) en l'anàlisi, planificació i presa de decisions que cal adoptar en les trajectòries acadèmiques i professionals; (b) per afrontar-ne eficaçment les dificultats; i (c) per ajustar el seu comportament a les circumstàncies que puguem experimentar en un context laboral complex i canviant.

Així, la nostra actuació ha de potenciar que els estudiants desenvolupen habilitats de cerca i de selecció d'informació procedent de l'àmbit acadèmic i laboral (exploració de



l'entorn); l'autoconeixement de les característiques, interessos i competències (exploració pròpia), així com també habilitats de gestió personal de la carrera i la seua capacitat de triar i regular adequadament aquesta. Els cal identificar com adaptar i desenvolupar noves competències en funció de les necessitats del mercat laboral o afrontar possibles transicions que puguen experimentar en la seua vida professional.

En síntesi, es tracta de promoure que els estudiants exploren i planifiquen la seua carrera, que assumisquen una perspectiva de futur, i facilitar-los que (a) desenvolupen un sentiment d'autoeficàcia personal relacionat amb aquesta; (b) identifiquen els seus interessos vocacionals, fomentant l'establiment d'objectius i metes personals i centrant-se inicialment en un camp professional ampli; (c) desenvolupen la seua identitat vocacional i professional; (d) desenvolupen les competències implicades en l'aprenentatge i el treball en equip; (e) incrementen tant l'acte de coneixement de les seues competències i interessos com del món del treball; (f) desenvolupen les habilitats de planificació, control i autoavaluació de la seua actuació com a aprenents; i (g) incrementen la seua capacitat d'adaptació i flexibilitat davant el context laboral actual.

RAFAEL GARCÍA ROS

Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació. Universitat de València

**IDENTITAT<sub>f</sub> ||  
PROFESSIONAL (o IDENTI-  
TAT OCUPACIONAL)** La identitat professional és el sentit subjectiu de com es defineix un mateix en l'àmbit laboral, així com també la manera com els altres el defineixen a través de les interaccions. Reflexionem el resultat en un moment donat del mutu reconeixement entre el jove i el seu entorn social, que pot validar, infravalorar o negar les expressions de la seua identitat professional. La representació de «qui sóc jo» en el context professional inclou autoavaluacions, metes i temors, assimilació d'experiències laborals, trets de personalitat, valors

i creences, junt amb una perspectiva temporal futura. Aquests aspectes es configuren com a compromisos d'identitat professional sostinguts amb major o menor força davant els altres i que poden ser revaluats amb el temps fins a modificar-los o substituir-los. Funcionalment, es constitueixen com una base per a la presa de decisions futures i de recursos motivacionals davant els obstacles. L'etapa de l'educació secundària és el moment en què emergiria la primera estructura de compromisos d'identitat professional, especialment a causa de les exigències externes plantejades a l'estudiant. El desenvolupament en altres àrees d'identitat, com ara la ideològica, és més lent però està connectat al de l'àrea professional. Al llarg del període universitari es formaria una síntesi coherent de les diverses àrees. En el context actual resulta fonamental la manera com es produeix la formació de compromisos d'identitat professional. La inactivitat es relaciona amb un major desajust psicològic, mentre que la proactivitat individual s'associa a un desenvolupament més positiu. Aquells que reflexionen, exploren rols laborals possibles i planifiquen d'una manera més activa i conscient estan en

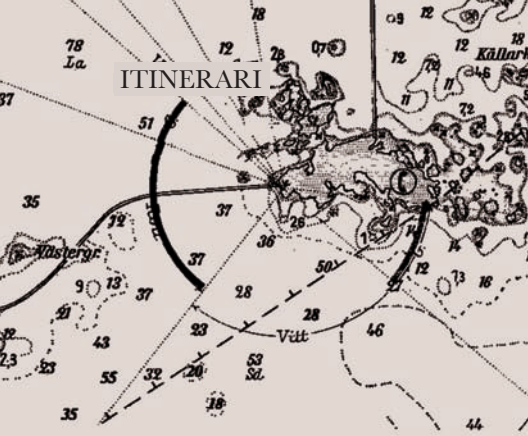
millors condicions de realitzar una transició a l'adulesa més adaptativa. L'educació secundària té un doble paper: a) crear un context d'exploració activa en el grup que plantege reptes significatius i, alhora, oferisca seguretat i suport ajustat; b) fomentar el desenvolupament de capacitats proactives associat a característiques com ara autoeficàcia, adopció de perspectives, pensament crític, tolerància a l'ambigüïtat, locus de control intern i propòsit en la vida.

JUAN JOSÉ ZACARÉS  
GONZÁLEZ

Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació. Universitat de València

**«L'etapa d'educació secundària és el moment en què emergiria la primera estructura de compromisos d'identitat professional, especialment a causa de les exigències externes plantejades a l'estudiant»**





**«En els processos d'orientació i assessorament per a la presa de decisions, un itinerari implica sempre delimitar un punt de partida i un punt d'arribada, el seu disseny ha de fer-se pas a pas disposant d'una informació actualitzada i amb l'assessorament d'especialistes»**

## **ITINERARI** *m.* || **FORMATIU I ITINERARI D'INSERCIÓ LABORAL**

El mot *itinerari*, amb origen en el vocable llatí *itinerarium*, significa la seqüència de diversos punts en una trajectòria que defineix, encamina, diferencia i descriu el trajecte que serà recorregut. S'aplica a múltiples termes: itinerari turístic, gastronòmic, de viatge, però també s'aplica al camp educatiu i professional.

*Itinerari* és la paraula clau subjacent en el concepte de transició. L'agafem en un sentit analògic i fa referència a la idea de fer o fer-se camí en caminar, de partir d'un lloc per arribar a un altre, de seguir rutes marcades, d'arribar a cruïlles, de prendre opcions entre sendes diferents, de gaudir de condicions favorables o desfavorables, d'anar per camins abalisats o menys senyalitzats, de sorpreses, de rodejos, d'arribades amb retard o amb antelació, etc. En definitiva, qualsevol símil d'aquest estil resulta analògicament aplicable als processos d'orientació i de transició i comporta el disseny d'itineraris formatius i d'inserció laboral.

En els processos d'orientació i assessorament per a la presa de decisions, un itinerari implica sempre delimitar un punt de partida i un punt d'arribada, el seu disseny ha de fer-se pas a pas disposant d'una informació actualitzada i amb l'assessorament d'especialistes, entre els quals s'han de destacar, entre d'altres, els orientadors, tutors i professorat, especialment en l'etapa d'educació secundària.

Recórrer un itinerari formatiu consisteix a buscar i trobar la manera d'adquirir la preparació adient per fer la feina triada. En el pla formatiu, les decisions d'elecció d'itinerari comencen a adoptar-se en l'últim tram de l'ensenyament obligatori, es refermen en l'ensenyament postobligatori i es mantenen en la vida universitària i en la formació permanent de cada persona.

Recórrer un itinerari d'inserció laboral consisteix a analitzar i conèixer les possibilitats i mètodes d'accés al món del treball per fer la feina triada. En aquest procés es requereix intervenció orientadora que proporcione

estratègies per al desenvolupament personal, professional i per a la integració social.

**PILAR BLASCO CALVO**

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de València

## **JACIMENT** *m.* || **D'OCUPACIÓ**

La paraula *jaciment* té relació amb la geologia, l'arqueologia, la paleontologia o el petroli, i fa referència a un lloc on es troba una acumulació, una concentració de recursos (minerals, fòssils, petrolífers...), sobretot si no ha estat ja explotat o es preveu que s'explotarà en un futur pròxim.

Un jaciment d'ocupació és, per tant, un ventall de possibilitats d'ocupació en un sector econòmic, que previsiblement demandarà ocupació arran de les transformacions econòmiques, socials i tecnològiques, que afecten al mercat laboral.

Com a concepte començà a emprar-se a la Unió Europea l'any 1993, en el Llibre blanc sobre el creixement, la competitivitat i l'ocupació, conegut com a Informe Delors (Jacques Delors va presidir la Comissió Europea del 1985 al 1995). La desocupació havia augmentat dins la Unió Europea des del començament dels 70 per la impossibilitat de posar en paral·lel el creixement econòmic i la generació d'ocupació.

Diferents factors com ara l'envelliment de la població, la incorporació de les dones al mercat laboral, les transformacions familiars, i les noves necessitats de cultura i oci, apunten als nous jaciments d'ocupació. Les polítiques laborals, doncs, han d'anar a trobar-se amb les noves necessitats socials.

Actualment, els nous jaciments d'ocupació tenen relació amb quatre branques del treball de serveis: els serveis de proximitat (o serveis de la vida diària), les millores en les condicions de vida, els serveis culturals i d'oci, i els serveis mediambientals.

El sistema educatiu i la formació professional poden ser la resposta a les demandes dels nous jaciments d'ocupació i, fins i tot, generar i ser els mateixos jaciments. L'educació incardina tant la formació en noves



**«Actualment, els nous jaciments d'ocupació tenen relació amb quatre branques del treball de serveis: els serveis de proximitat (o serveis de la vida diària), les millores en les condicions de vida, els serveis culturals i d'oci, i els serveis mediambientals»**

ocupacions com l'oferta de treball per a diferents perfils professionals que treballen en el sistema educatiu i no són docents. És a dir, no solament s'encarrega de dissenyar i actualitzar els continguts de les diferents titulacions perquè siguin adients a la demanda del mercat laboral, sinó que també acull cada vegada més professionals d'àmbits que treballen a les escoles amb el professorat, com ara l'educació social, el treball social, l'animació sociocultural i esportiva, o l'educació artística.

Afegir a aquesta acumulació de recursos, que implica un jaciment d'ocupació, les polítiques educatives que permeten vincular el sistema educatiu amb la societat actual, esdevé una eina molt poderosa per a la inserció sociolaboral i per a la transformació social.

ELENA GIMÉNEZ URRACO

Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de València

## MERCAT *m.* ||

**DE TREBALL** En una primera aproximació diríem que es tracta d'un espai on es troben els treballadors que venen la seua força de treball a canvi d'un salari i els empresaris o ocupadors que estan disposats a pagar la força de treball. Si es tractara d'un mercat perfecte, en un moment determinat oferta i demanda es trobarien en un punt que indicaria el preu de la mercaderia: el salari. La funció demanda tindria pendent negatiu respecte al salari: com més baixos foren els salaris, més treball demanarien les empreses; mentre que, la corba d'oferta tindria pendent positiu: a salaris més elevats, més gent estaria disposada a treballar. Es tracta d'un mercat competitiu que no sempre funciona amb altres mercaderies i que, afortunadament, a causa de la regulació laboral no ho fa amb el treball.

Malgrat ser un dels conceptes més utilitzats en economia i sociologia laboral, són tantes les traves que alteren el funcionament assenyalat que caldria començar a posar cognoms a l'expressió. Això és precisament el que fan els corrents teòrics que continuen emprant l'expressió *mercat*, però li donen un contingut diferent.

La visió microeconòmica tradicional és la que més s'aproxima a la concepció de mercat competitiu que suposa, a més, que individus perfectament informats prenen les seues decisions en un marc de lliure competència i flexibilitat sense intervenció institucional. Si aquesta situació de llibertat d'elecció ja és discutible quan parlem de població que no té una altra forma de subsistència, encara ho són més altres de les seues premisses, com l'elecció entre renda i oci com a determinant de l'oferta de treball. Altres visions sobre l'àmbit laboral s'acosten més al món real i qüestionen aquestes imperfeccions. Així, la perspectiva macroeconòmica keynesiana es refereix a la demanda agregada efectiva de productes com el que determina el nivell de producció de les empreses i l'ocupació en un país. Quan hi ha atur, una reducció de salaris no augmenta necessàriament el nivell d'ocupació, ja que té un efecte negatiu en la renda i, per això, en el consum i el PIB. Des d'aquesta perspectiva, l'actuació del sector públic generant ocupació (i salaris) seria la manera d'augmentar la demanda agregada i de millorar les expectatives empresarials i, amb això, la inversió i la contractació.

L'anàlisi marxista parteix de la premissa que les relacions de producció en el sistema capitalista estan marcades per la desigualtat de partida entre els qui tenen la posició de poder, derivada de la seua condició de propietaris dels mitjans de producció, i la d'aquells que solament disposen de la venda de la seua força de treball. La determinació social del salari serà funció d'aquesta relació de poder entre capital i treball que, al seu torn, pot estar influïda per la situació del mercat laboral, per la capacitat organitzativa dels treballadors i per l'actuació legislativa, reguladora i distribuïdora de l'Estat.

Des d'una altra perspectiva que completa l'anterior, el regulacionisme laboral critica l'economia convencional assenyalant que en el funcionament del mercat laboral intervenen valors socials i institucions no mercantils. D'altra banda, el mercat laboral es basa en les desigualtats existents fora d'aquest per a constituir grups de treballadors desiguals en les seues condicions

i retribucions, així la demanda de treball (oferta d'ocupació) disposa d'una oferta de treball (demandants d'ocupació) dividida per raons d'edat, sexe, nacionalitat, etc. No hi ha un únic mercat de treball, aquest sols és un constructe ideal que, en la realitat, està segmentat en una pluralitat de mercats regits per diferents normes i condicions laborals, pel diferent pes de sindicats, col·legis professionals, etc.

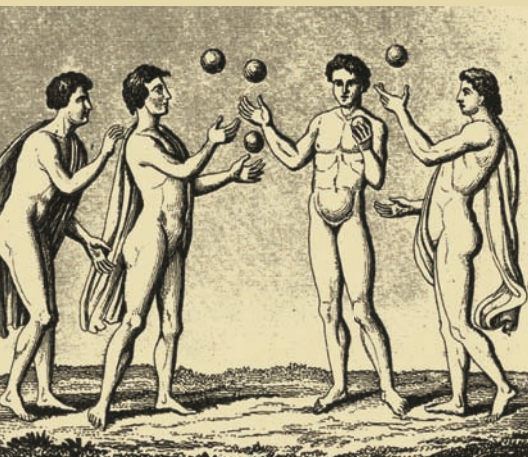
Com s'ha intentat argumentar, parlar del *mercat laboral* és com a mínim científicament imprecís i impropri. No obstant això, amb la generalització del seu ús es normalitza el tractament del treball humà com qualsevol altra mercaderia, la qual cosa és una de les conseqüències del que, entre altres, Polanyi (1989) va definir com a totalitarisme econòmic. La millor prova de l'afirmació anterior ens l'ofereix el que en els comptes macroeconòmics internacionals es considera treball i no treball: només les activitats generadores de flux monetari, independentment de si cobreixen necessitats socials, són percebudes com a treball. Dedicar esforç dotze hores al dia per aconseguir aigua i menjar per a una família a Àfrica no li dona a una dona categoria de població activa. Estar durant mesos en un lloc de control esperant l'ordre de llançar un míssil, sí que permet a qui ho fa figurar com a població activa. D'igual manera, les estadístiques recullen la població laboral distingint dins la població en edat laboral (més de 15 anys) com laboralment actius aquells que estan ocupats o buscant activament ocupació (població activa = població ocupada + aturats que estiguen disponibles i busquen activament ocupació). La resta és classificada com a inactiva (jubilat, estudiants, treball familiar...), encara que dediquen esforç, temps i habilitats a solucionar necessitats socials, com pot ser el cas de les dones dedicades a treballs reproductius familiars. Produïxen béns i serveis no mercantils que satisfan necessitats, però el seu treball no genera directament fluxos monetaris.

MARÍA M. POVEDA ROSA

Directora d'*Arxius. Revista de Ciències Socials*. Universitat de València



**«Se'ns demana un comportament àgil, estar oberts al canvi, assumir grans riscos i dependre cada vegada menys de les regulacions i dels procediments formals partint d'un supòsit radicalment liberal»**



**«Ens referim a professió quan predomina l'activitat intel·lectual, i els coneixements i les competències requerits es basen en una formació complexa que normalment s'adquireix en la universitat»**

## OCUPABILITAT <sup>f.</sup> ||

S'entén per *ocupabilitat* la probabilitat de trobar feina o de conservar la que ja es té, i ens remet a les competències que aporta la persona al procés productiu que la fan potencialment interessant en un mercat de treball altament competitiu. No fa referència exclusivament a les competències específiques per a un determinat lloc de treball, sinó a un conjunt de capacitats essencials per a aprendre i ocupar-lo eficaçment, i inclou les capacitats de comunicació i de relació interpersonal, de resolució de problemes i de maneig de processos d'organització i dels comportaments, en funció dels requeriments del lloc de treball. Es poden caracteritzar com a competències genèriques, transversals, transferibles, generatives i mesurables (Brunner, 2000).

Aquest concepte, juntament amb altres com adaptabilitat i *empresarialitat*, representa actualment un dels pilars en els quals es fonamenten les polítiques d'ocupació de la Unió Europea i sobre els quals es justifiquen els discursos i les pràctiques que donen forma a la concepció dominant del mercat de treball. La rellevància del concepte es deu a la seua funcionalitat per a la configuració de les polítiques laborals que s'emmarquen en l'actual capitalisme flexible (Sennett, 2000): un model social que incentiva la flexibilitat de les estructures, de les pràctiques productives i de les organitzacions.

En un entorn com aquest se'ns demana un comportament àgil, estar oberts al canvi, acceptar grans riscos i dependre cada vegada menys de les regulacions i dels procediments formals, partint d'un supòsit radicalment liberal: considerar que són la iniciativa individual, l'acceptació del risc i la voluntat d'adaptar-se a la nova economia de les xarxes les úniques coses necessàries per a prosperar en el mercat laboral (Castillo i Terrén, 1994), i invisibilitzar els processos d'incertesa, la precarització i la desigualtat sistèmiques que ens envolten.

JOAN CARLES BERNAD  
I GARCIA

Departament de Psicologia Social,  
Universitat de València

IGNACIO MARTÍNEZ MORALES

Departament de Sociologia i Antropologia  
Social. Universitat de València

### REFERÈNCIES

- Brunner, J. J. (2000). *Competencias en empleabilidad. Revisión bibliográfica*. Recuperat l'1 de febrer de 2004, [http://www.geocities.com/brunner\\_cl/empleab.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html)
- Castillo, C. i Terrén, E. (1994). «De la cualificación a la competencia». *Cuadernos de relaciones laborales*, 4.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

## PROFESSIÓ, <sup>f.</sup> || OCUPACIÓ I LLOC DE

**TREBALL** En el món del treball hi ha conceptes que tenen en comú la referència a les activitats que realitzen les persones. Un d'ells és el de *lloc de treball*. Es defineix com el conjunt de tasques, activitats, funcions, etc., que exerceix un/a treballador/a i que constitueixen la seua activitat laboral regular. L'anàlisi i la descripció dels llocs de treball permet conèixer l'activitat laboral que es du a terme en un lloc determinat. Aquesta informació és clau, entre d'altres, per als processos de selecció de persones, per al disseny de les activitats de formació, per als salaris i per a la prevenció de riscos. El contingut del lloc està normalment documentat, és relativament estable i pot formar part del contracte laboral. No obstant això, i al llarg del temps, les persones modifiquen la seua activitat en bona mesura perquè altres persones de l'organització transmeten expectatives sobre el comportament que s'espera dels treballadors. El conjunt d'expectatives sobre el comportament de la persona, el denominem *rol laboral* i pot anar més enllà de l'activitat descrita inicialment en el lloc de treball.

D'altra banda, el concepte d'*ocupació* és més general que els anteriors i es refereix a una agrupació de llocs amb característiques semblants, encara que solen ordenar-se segons el nivell jeràrquic o el de responsabilitat. Per exemple, l'ocupació de comptable pot agrupar a llocs d'auxiliar, comptable, cap de comptabilitat, etc. Quan en l'ocupació predomina l'activitat física i l'habilitat manual parlem d'ofici, mentre que ens referim a *professió* quan predomina l'activitat intel·lectual, i els coneixements i les competències requerits es basen en una formació complexa que normalment s'adquireix en la universitat.

VICENTE MARTÍNEZ-TUR

Departament de Psicologia Social.  
Universitat de València

**SOCIETAT** *f.* ||  
**DEL CONEIXEMENT** Aquest concepte perfila una societat en la qual el coneixement té cada cop més pes en els processos productius. Per coneixement entenem un ventall de sabers i continguts formalitzats i objectivats, els quals són transmesos (i «adquirits») mitjançant institucions amb reconeixement legal i social, com les universitats. En el mercat laboral, implica el creixement d'ocupacions que es localitzen en el sector dels serveis i, en general, en àmbits en els quals calen destreses que van més enllà de les manuals. No obstant això, no comporta una millora automàtica de les condicions labo-

ral, com hem vist amb la proliferació dels *bad jobs* (*call centers*, etc.).

En la societat del coneixement hi ha processos que cal tenir presents per tal d'orientar-nos (i orientar els altres). D'una banda, el *finançaritzament* de l'economia ha anat acompanyat del trencament de les biografies més o menys estables. Així, empreses i individus estem sotmesos a constants canvis, una inestabilitat que ha acabat fent de la incertesa un tret de les trajectòries laborals. Un altre procés és el de la consolidació de la lògica neoliberal del capital humà com a model d'orientació, que obliga els individus a esdevenir empresaris de si mateixos i els força a invertir constantment en el seu capital humà per ser més competitiu.

D'això deriva una situació de doble vincle: en general, el coneixement esdevé un factor clau alhora que no garanteix la mobilitat social ascendent ni evita la descendent. Per tant, la societat del coneixement implica trajectòries no lineals, incertes, i porta els individus a preguntar-se permanentment per les competències necessàries per a sobreviure en un mercat laboral sempre en canvi. A més, el valor simbòlic de la titulació es dilueix en un mar de competències (idiomes i formació complementària) obligatòries per a tenir opcions de ser ocupable. En aquest context, l'elecció dels estudis es viu amb la pressió d'anticipar un futur difícilment previsible.

DAVID MUÑOZ RODRÍGUEZ

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València.

**«La societat del coneixement implica trajectòries no lineals, incertes, i porta els individus a preguntar-se permanentment per les competències necessàries per a sobreviure en un mercat laboral sempre en canvi»**



## TAXA $f$ || D'OCUPACIÓ I NIVELL

**D'ESTUDIS** La taxa d'ocupació es refereix al percentatge de persones que, estant en edat de treballar (a partir dels 16 anys), tenen un treball. Aquest percentatge es calcula sobre la població total, i no sobre la població activa en aquest rang d'edat, que seria aquella que té treball o que, si no en té, està buscant-ne. Hi ha sobrada evidència que tant l'ocupació com la taxa d'atur (que es calcula sobre la població activa) es relacionen amb el nivell d'estudis (Enquesta de Població Activa (EPA), Pérez et al. (2012)). En concret, l'educació és un factor protector contra la desocupació, especialment en temps de crisi (Pérez et al., 2012; Sáez i Barceló, 2016).



**«En comparació amb la resta d'ocupats, els universitaris tenen ocupacions més estables, de major responsabilitat, i salaris més alts, especialment quan es combinen amb l'experiència i la formació contínua»**

Centrant-nos en els qui treballen o volen treballar, i exclouent els inactius (per exemple, joves que continuen estudiant i no busquen treball), els últims resultats de l'EPA, referits al primer trimestre de 2016, mostren que la taxa d'atur és menor com més alt és el nivell educatiu. Per als qui tenen educació primària, la taxa d'atur se situa al voltant del 36%. Per als qui superen la primera etapa d'educació secundària la taxa es redueix al 28%. Per als qui superen la segona etapa, la taxa oscil·la entre el 23% i el 19%, depenent del fet que siga amb orientació professional o general, respectivament. Finalment, en els universitaris la taxa d'atur es redueix al 12%. Encara que els percentatges concrets lògicament varien a través del temps, el patró de tendències es manté estable i els universitaris mostren sempre taxes d'atur menors. Si ens centrem en els joves, encara que les taxes d'atur són una mica superiors que en la població general, les diferències percentuals entre els diversos nivells educatius són similars. A més, altres estudis mostren que el nivell educatiu és un predictor destacat de la taxa d'ocupació i atur, més important que la nacionalitat i el sexe, i similar a l'edat (Pérez et al., 2012).

Encara que els universitaris obtenen les taxes d'ocupació més altes, hi ha diferències entre ells en funció de l'àrea de coneixement (INE, 2015; OPAL, 2014). En concret, les àrees

amb una orientació més professionalitzant, obtenen millors resultats que les de tipus més generalista. Finalment, cal assenyalar que, malgrat tenir taxes d'ocupació millors, els universitaris, pel seu major nivell educatiu, corren un major risc d'ocupar llocs per als quals estan sobrequalificats. De nou aquest problema és més freqüent en les àrees més generalistes, encara que amb el temps, els universitaris tendeixen a ocupar llocs més ajustats al seu nivell d'estudis en totes les àrees (OPAL, 2014). A més, en comparació amb la resta d'ocupats, els universitaris tenen ocupacions més estables, de major responsabilitat, i salaris més alts, especialment quan es combinen amb l'experiència i la formació contínua (Pérez et al., 2012).

ANA HERNÁNDEZ<sup>1,2</sup>,  
JUAN P. GAMBOA<sup>1</sup> i VICENTE  
GONZÁLEZ-ROMÁ<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL), Universitat de València

<sup>2</sup> Institut Universitari d'Investigació en Psicologia dels Recursos Humans, del Desenvolupament Organitzacional i de la Qualitat de Vida Laboral (IDOCAL), Universitat de València

## REFERÈNCIES

- Institut Nacional d'Estadística (2015). *Encuesta de inserción laboral de los titulados universitarios 2014*. Recuperat el 29 d'abril, 2016: [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597)
- OPAL (2014). *Tercer Estudio de inserción laboral de los titulados y tituladas de la Universidad de València*. València: Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral de la Universitat de València (OPAL).
- Pérez, F., Serrano, L., Pastor, J. M., Hernández, L., Soler, A., i Zaera, I. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Madrid: Fundación BBVA.
- Sáez, M. i Barceló, M. A. (2016). *Efecte de la crisi en la inserció laboral dels graduats universitaris*. AQU Catalunya. Recuperat el 29 d'abril, 2016: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_51345567\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_51345567_1.pdf)

## VOCACIÓ *f.* || DAVANT D'IDENTITAT

**VOCACIONAL** El terme *vocació*, l'origen llatí del qual és *crída*, és complicat de definir en un espai breu, atès que pot tenir implicacions molt diverses en els processos d'assessorament. En si mateix, des d'un punt de vista professional, és l'indicador *a priori* amb el qual és aconsellable basar les nostres decisions. Tanmateix, el seu significat sol ser habitualment molt restrictiu i s'aplica solament quan estem parlant de professions molt concretes: medicina, infermeria, magisteri..., per no parlar de la vocació religiosa. Amb aquest prisma la vocació o es té ja o cal buscar-la.

El que em sembla rebutjable d'aquesta concepció és la inferència que moltes vegades comporta el fet de considerar-la com un condicionament genètic, per no parlar de determinisme. Desterrar dels processos d'assessorament aquesta concepció es fa necessari, perquè a més de ser errònia l'única cosa que provoca és angoixa, ansietat, demora en les decisions o deixar que siguin altres els que assumisquen la responsabilitat de les pròpies decisions (amics, familiars, tutors o orientadors).

Una altra creença, bastant generalitzada és la que porta a pensar que hi ha una única professió ideal per a cadascú de nosaltres i que per tant cal trobar-la. Tanmateix, aquesta obstinació a assolir la professió ideal, això que alguns diuen la vocació, figura en més d'una taxonomia com un dels típics problemes vocacionals que cal solucionar. Per això, cal eliminar aquesta fal·làcia, especialment en moments en què el món laboral demana professionals diferents alhora que, en molts casos, trobem que persones, amb formacions diferents exerceixen les mateixes ocupacions. En una societat postmoderna, caracteritzada per un món laboral altament canviant i impredecible i per la presència de carreres professionals molt diverses, la psicologia vocacional i molts dels seus professionals reivindiquen com a substitutiu del terme *vocació* el concepte d'*identitat vocacional*, que implica un procés d'ensenyament/



aprenentatge encaminat a l'exploració i al compromís.

Enfocar l'assessorament a ensenyar a prendre decisions basades en eleccions que van precedides d'accions que promouen una exploració de diferents opcions tenint en compte no solament els interessos, sinó múltiples indicadors de la conducta vocacional, tant psicogenètics com sociogenètics, per a posteriorment poder comprometre's amb la que siga més concorde amb aquesta identitat. Perquè així, es facilita que l'estudiantat assolisca un estatus d'identitat reeixida o almenys una moratòria que aclarisca el seu desenvolupament de carrera. Les trajectòries de carrera professional no sempre són lineals, el que és important és tenir clara la identitat vocacional perquè les múltiples decisions que al llarg de la vida s'adopten no se n'allunyen.

**ESPERANZA ROCABERT**

Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació. Universitat de València.

**«La psicologia vocacional i molts dels seus professionals reivindiquen com a substitutiu del terme vocació el concepte d'identitat vocacional, que implica un procés d'ensenyament/aprenentatge encaminat a l'exploració i el compromís»**

# María Elena Simón

«L'escola coeducativa  
no progressa adequadament»

Eva Llorenç | Fotografies: Miguel Lorenzo

**María Elena Simón (Alacant, 1946) és catedràtica de Francès d'ensenyament secundari, escriptora i analista de gènere. Fundadora del Feminari d'Alacant els anys 80, grup d'estudis i reflexió sobre la problemàtica de gènere, fou coordinadora del Servei de la dona i la primera degana del Col·legi de Doctors i Llicenciats de la mateixa ciutat. Actualment pertany a l'Aula de Debat i Formació Feminista de la Seu Universitària d'Alacant i és presidenta del Museu de Fets i Drets de les Dones –un projecte que rescata dones reeixides de la història. Coneguda com a formadora i divulgadora feminista, ha publicat, entre altres, *Democràcia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía* (Narcea, 1999), *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (Narcea, 2008) y *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación* (Narcea, 2010). També ha elaborat guies i manuals sobre coeducació, ús no sexista del llenguatge i prevenció de la violència de gènere i ha col·laborat en nombroses publicacions col·lectives.**

## **Us definiu sovint com a *feminòloga*...**

El títol que tinc per la Universitat de València és de Filologia Moderna i és evident que no hauria pogut cursar una llicenciatura en *feminologia* perquè no existia. Però la realitat és que porte vora trenta anys estudiant qüestions relatives a les dones i al gènere i, malgrat que el títol continue sense existir, jo em considere *feminòloga*. La carrera només em va costar cinc anys i l'especialització en temes de dones, mitja vida. També m'agrada anomenar-me mestra de feministes.

**Fundadora del Feminari d'Alacant els anys 80, presidenta de l'associació Museu de Fets i Drets de les Dones, seminaris feministes, observatoris, unitats d'igualtat... Continuem necessitant aquestes estructures?**

Sí, per descomptat. Si no, des de quines estructures s'impulsaria el treball sobre la igualtat de gènere? Tant si pensem en l'àmbit acadèmic com en el polític o en el cultural, encara cal treballar de forma específica i, alhora transversal, el tema del gènere. No hem passat de pantalla. En un museu, per exemple, caldrà fer exposicions d'artistes dones, perquè la desigualtat en la programació continua sent enorme i vigilar que la paritat es mantinga. Si no ho fem, la inèrcia és mostrar l'obra dels homes dominants (no la dels homes en general) i la gent no s'adona d'aquesta falla perquè està molt interioritzada. Quan parlem de coeducació i de polítiques d'igualtat, diem que cal desvelar el sexisme, i per a això calen aquestes estructures.





**«Tenim uns currículums obsolets que no responen a les necessitats actuals de la població i afavoreixen l'abandó escolar per la seua manca de connexió amb el dia a dia»**

**«Socialment, no s'incentiva les dones a triar carreres tècniques o relacionades amb l'educació física i, escolarment, aquest missatge no es neutralitza»**

**També heu estat professora de secundària i de batxillerat i heu col·laborat en estudis sobre la igualtat en el currículum escolar. Quina és la situació a les aules?**

No s'ha fet cap estudi sobre el tema però, d'entrada, puc dir que no està implantada de forma regularitzada ni tan solament per on comencen molts centres, que és per la commemoració del 8 de març o del 25 de novembre –que són ocasions per treballar el tema de manera transversal en totes les matèries i fins i tot al pati. En tot cas, no es tracta de fer una commemoració aïllada. Es podria dir que la qüestió de gènere està absent, amb excepcions. Hi ha moltes publicacions i molt de professorat implicat però no s'aprofita perquè no hi ha prou formació prèvia. El concepte d'igualtat està acceptat dins l'engranatge educatiu formal però de manera equivocada, perquè es té la creença que no hi ha discriminació i que la igualtat és efectiva. Es llancen balons fora i no se sap quan començar: en infantil és prompte i en la universitat ja és massa tard. I la qüestió és engegar-ho en totes les etapes alhora i en el conjunt del centre, i no esperar que ho facen els altres. No és suficient amb un taller des de l'exterior. L'escola coeducativa no progressa adequadament.

**Penseu que es prepara el professorat i els equips d'orientació dels centres en aquestes qüestions?**

No, no se'ls prepara prou. De fet, la igualtat de gènere no figura en la formació inicial universitària, és a dir, inclosa en matèries troncales i no solament de titulacions vinculades a la docència. I la formació contínua del professorat que es fa a través dels Cefires o dels sindicats no la tenen, en la major part dels casos, com una línia prioritària. La formació no està sistematitzada i respon a interessos i voluntats individuals.

**La coeducació és bàsica per construir un nou model de ciutadania. Podríeu definir-la? S'ha sabut introduir dins el sistema educatiu?**

La coeducació és un sistema d'intervenció intencionat que descobreix i descriu el sexisme en tots els nivells de la institució escolar, inclosa la formació professional –què és el sùmmum i funciona en blau o en rosa. Per tirar endavant aquest sistema, cal invertir energia, temps i coneixements tècnics i no solament voluntat, tot i que aquesta última és cabdal. Si observem al pati, a l'aula, què fan, com es relacionen i on es dirigeixen xics i xiques i quins són els materials didàctics amb què treballen, veurem que el sexisme és ben viu als centres. D'altra banda, les diferències sexuals, tant físiques com socials, i les desigualtats de gènere conformen un corpus de coneixements que cal introduir en el currículum. I més ara, quan tot el tema de la reproducció pot fer-se a través de les biotecnologies. Cal saber què passa en el nostre cos tant a nivell sexual com a nivell reproductiu i això s'ha d'ensenyar en l'etapa obligatòria. I no parlem de la conciliació de la vida familiar i la laboral... Tenim uns currículums obsolets que no responen a les necessitats actuals de la població i afavoreixen l'abandó escolar per la seua manca de connexió amb el dia a dia i tampoc no transformen les relacions humanes. La coeducació serveix, en definitiva, per construir un món comú i no enfrontat que parteix d'un coneixement compartit per les successives generacions, el coneixement que generem a les escoles i que ha d'arribar a tota la població.

**Si donar pautes a l'escola és difícil, com s'arriba a les llars?**

A través de les criatures socialitzades d'una altra manera. La prescripció educativa només es fa dins l'ensenyament reglat, que és on podem canviar, introduir, eliminar, etc. Dins les famílies és més complicat, aquestes no passen per una educació obligatòria. Els models familiars es reproduïen i amb ells els rols de gènere, tot i que en l'actualitat hi ha famílies i famílies. I també es rebel·len els fills, i quan ho fan, en nombroses ocasions, és gràcies al que han estudiat i après fora de l'àmbit familiar. Ha de ser el sistema educatiu reglat el que faça el primer pas en la igualtat de gènere, tal com va fer amb la igualtat d'oportunitats.



*María Elena Simón, al Claustre de l'edifici històric de La Nau en una visita recent a la Universitat de València.*

**D'altra banda, les dades ens diuen que hi continua havent carreres molt poc feminitzades (enginyeries, física, etc.) enfront d'altres que ho estan per complet (magisteri). A què creu que respon aquesta tria? Es pot intervenir per contrarestar-la?**

Es pot i es deu intervenir des del començament. La motxilla va plena de prejudicis. I als cicles formatius és encara pitjor. Els prejudicis del rol de gènere... La bellesa, la cura i l'amor per a elles (estiga el mercat saturat o no i siguen els sous més baixos o no) i la granota blava per a ells. Les xiques identifiquen el seu desig en aquesta línia encara que acadèmicament siguen bones en altres matèries. I el mateix passa a la universitat. Llavors, el problema arranca en l'inici de l'educació obligatòria, que teòricament és mixta i neutral, però de neutral té ben poc perquè, sinó, no es produirien aquestes eleccions acadèmiques. Socialment, no s'incentiva les dones a triar carreres tècniques o relacionades amb l'educació física i, escolarment, aquest missatge no es neutralitza. Això fa que el costum es perpetue i es reproduïxen patrons que haurien d'estar superats. A més, aquestes eleccions es maquillen i ens pensem que responen als gustos veritaders de qui les fa, quan no és així.

**La igualtat d'oportunitats és real o vivim envoltats, com heu dit més d'una vegada, de miratges d'igualtat?**

En un miratge, tu creus que la imatge és real i a mesura que t'hi acostes, aquesta imatge s'allunya, es desfà. Doncs ací passa el mateix. I damunt, el miratge queda molt bé perquè, en general, tots volem ser iguals –tot i que hi ha una part del món a la qual no li interessa la igualtat. La igualtat ha d'interioritzar-se amb la idea de la democràcia, és a dir, no podem aspirar a privilegis i discriminacions propis de sistemes autoritaris; hem d'aspirar a drets i deures repartits entre tota la població. I aquest pas d'una educació autoritària (la que va rebre la meua generació) a una educació per a la ciutadania en igualtat de condicions, de tracte i d'oportunitats, no s'ha acabat de donar a Espanya. Fins i tot l'assignatura d'Educació per a la ciutadania que la llei Wert fa desaparèixer, es concretava en una hora setmanal, tant en primària com en secundària: del tot insuficient! I tan solament un tema específic del currículum de secundària tractava dels drets de les dones i de la seua evolució. I això afegit a la nul·la transversalitat de gènere en la resta del corpus, doncs tenim el que tenim... En un treball que vaig fer per a l'Ajuntament de Santander em vaig dedicar, justa-

ment, a incloure el tema del gènere de manera transversal en aquesta assignatura, començant pel llenguatge. Si no parlem des de la igualtat, la desigualtat és la que guanya, malgrat els prejudicis –embellits amb una pàtina acadèmica– que hi ha en contra de l'ús d'un llenguatge igualitari, quan no es tracta de qüestions gramaticals ni lingüístiques. Aquesta assignatura, ben impartida des de les etapes primerenques fins al final del procés educatiu, podria ser una de les fórmules per implantar la coeducació, igual que s'imparteixen matemàtiques. El que no s'ensenya, no s'aprèn. A mi m'agrada parlar d'accions compensatòries de desigualtat més que de discriminació positiva.

**El sexisme lingüístic és inherent a les llengües com a sistema o radica en els usos consolidats per la comunitat de parlants?**

És la mateixa pregunta. Les llengües són sexistes perquè van nèixer en períodes històrics en què la desigualtat de gènere era la fórmula principal d'organització social. La divisió sexual del treball, la jerarquia, etc., eren la base de les cultures patriarcals i les llengües en són un reflex. Es pot pensar que l'anglès, com que no té adjectius amb marca de gènere, no és sexista, però res més lluny de la realitat. En les societats democràtiques i igualitàries s'ha de transformar el llenguatge i fer-ho sense prejudicis, el llenguatge canvia tots els dies.

**En pro d'un ús no sexista del llenguatge es cau en expressions forçades i artificioses. Què pensem de l'ús del masculí amb valor universal? Recomanaríeu els doblats o cal pensar en altres estratègies?**

Tot és un procés d'aprenentatge basat en l'assaig/error i les llengües estan indefectiblement unides a experiències vitals i afectives. Cal canviar moltes coses, no solament les marques de gènere. Ara bé, el masculí, que és universal i no genèric com solem dir –primera errada– és l'exemple perfecte de l'androcentrisme del llenguatge, perquè inclou l'universal i el particular enfront del femení que és la forma *marcada* –amb connotacions ben lletges i fins i tot denigrants. Llavors, de vegades, els doblats són necessaris, però n'hi ha altres possibilitats, moltíssimes, sense recórrer a la barra o a l'arrova. I també hi ha l'elecció lingüística i els diferents registres que fem segons les situacions i/o els interlocutors. En una sollicitud no molesta trobar-se les barres i els doblats, igual que no molesta trobar l'arrova en un cartell publicitari –tot i que no es pot llegir, està molt incorporada. Quan em pregunten si es pot dir *médica*, jo responc, tu prova: «mé-di-ca». És clar que es pot dir, el problema és que sona malament perquè no hi estem acostumats. Si passes una vesprada sencera repetint-ho, de segur que al final et sona de categoria.

**«La igualtat ha d'interioritzar-se amb la idea de la democràcia, és a dir, no podem aspirar a privilegis i discriminacions propis de sistemes autoritaris; hem d'aspirar a drets i deures repartits entre tota la població»**

**«Hi ha una urgència: treballar amb els joves. I sovint les campanyes s'adrecen a elles: no et deixes controlar el mòbil, ni el Facebook; però no els diem, a ells, que no controlen el mòbil ni el Facebook!»**

**En *Aprender a convivir en la escuela*, llibre col·lectiu en què participeu, parleu d'aprenentatge en les relacions de gènere i d'intervenció socioeducativa. També heu fet una guia per prevenir la violència de gènere. Per què es continua produint aquest tipus de violència i què es pot fer per evitar-la?**

Hi ha una urgència: treballar amb els joves. I sovint les campanyes s'adrecen a *elles*: no et deixes controlar el mòbil, ni el Facebook; però no els diem, *a ells*, que no controlen el mòbil ni el Facebook! Cal dirigir-se als xics i n'hi ha molts que estan contrariats pels rols de gènere i s'ho passen fatal perquè no donen la talla, una talla única i fictícia. I aquells que no entren en els paràmetres esperats fan per estar-hi: els que no són futbolers, se'n fan, perquè sinó no són xics. Cal identificar l'assetjament de gènere (siga escolar, laboral, etc.), mostrar-lo i actuar. De fet, la violència de gènere és la manifestació més brutal de la desigualtat de gènere. Si hi ha una pandèmia, els mitjans de comunicació alerten i donen milers d'instruccions, però si hi ha un assassinat de gènere, tot es resol amb dues ratlles; no es fa didàctica, només estadística, i sol remarcar-se que *no hi havia cap denúncia*. Si estiguérem més entrenats, les joves identificarien l'amor romàntic d'Edward, el protagonista de *Crepuscle*, com un perill públic i aquest tipus d'individus, o almenys les seues accions, quedarien aïllats. Simbòlicament és horrible! Estem dient a les xiques que estan a la disposició d'ells i com que és un comportament generalitzat no se'n reconeix la gravetat. ■

## Artur Heras: art i pedagogia

Els 45 alumnes de l'Escola de Benicolet, a la comarca valenciana de la Vall d'Albaida, han viscut una experiència pedagògica i artística a partir de l'obra d'Artur Heras. Els propòsits han estat fomentar la creativitat i explorar les connexions entre allò que ens proposa una obra plàstica i el món educatiu. El resultat: una mostra a manera d'instal·lació amb 20 obres que són una interpretació lliure del treball d'Heras.

Salvador Ferrer Alemany

Educador de l'Escola de Benicolet i professor associat del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València



A l'esquerra, l'obra d'Artur Heras *Drapaire de somnis*, un llenç de 110x80cm. A la dreta, l'executada per l'alumnat de Benicolet.



**«L'art no és una cosa que ens ve imposada, sinó quelcom que es genera com a procés»**

**Antoni Muntadas**

Tot considerant que les escoles tenen el paper de crear espais de convivència que ens ajuden a desenvolupar-nos adequadament, vam idear una experiència pedagògica a partir d'un taller artístic, durant el curs 2014-2015, a l'Escola de Benicolet, que pertany al Col·legi Rural Agrupat (CRA) Riu Vernissa, a la Vall d'Albaida. Tot va començar l'any 2013, amb motiu de la mostra «A cent metres del centre del món», de l'artista plàstic xatívi Artur Heras, a la Fundació Chirivella Soriano de València. L'exposició ens atrapà immediatament, tant per la seua bellesa estètica com per la seua gran expressivitat. Hi vam veure el gran potencial pedagògic que tenia i decidírem retre homenatge a un artista cabdal al nostre país mitjançant un taller plàstic on es repassarien obres

significatives de l'autor, des dels anys seixanta fins a l'actualitat.

Cal, abans d'avançar en el relat de l'experiència, tenir en compte que l'obra d'Heras, a més d'estar significativament present en el món gràfic gràcies a la vitalitat de la imatge i a la fortalesa de la icona, posseeix una força literària que ofereix moltes possibilitats pedagògiques. En paraules d'ell mateix: «sols on la imatge i el llenguatge s'entrellacen s'assoleix l'objectiva entitat comunicativa». En aquesta mateixa línia, Edvard Munch deixà escrit: «En general, l'art sorgeix de la necessitat d'un ésser humà de comunicar-se amb un altre ésser humà, i tots els mitjans hi són vàlids». Per tant, fem art per comunicar-nos, per encetar debats i així poder reflexionar. Aquest aspecte comunicatiu és el que busquem a l'escola, explorant les connexions entre allò que ens proposa una obra plàstica, tot el que ens sorprèn, ens sacseja i ens emociona, i el nostre món educatiu, per intentar fer de nosaltres persones amb major capacitat reflexiva i emocional.

L'aportació que fa Artur Heras al món pictòric amb tot el que fa servir als seus quadres, dibuixos i cartells no deixa indiferent. L'autor ens narra una història i aprofita recursos literaris, textos, paraules, lletres, però també, influït per Joseph Beuys i Andy Warhol, incorpora nous materials al quadre, com ara banderes, citacions històriques o fotografies, apropiant-se de l'objecte i dotant-lo d'un nou simbolisme i càrrega narrativa, d'una banda, i utilitzant-lo com a filtre de la realitat, de l'altra. Manuel Chirivella Bonet, en el catàleg de l'exposició «A cent metres del centre del món», va escriure aquest pensament amb motiu del significat de l'obra d'Heras: «Dubtar és començar a resistir», i nosaltres el vam fer lema, perquè la resistència s'ha de mantenir ferma a qualsevol intent d'imposició que no tinga en compte la nostra paraula. A dir veritat, el dubte ens permetrà prendre consciència i amb la resistència a la intolerància, a l'opressió, a la desigualtat o a la injustícia, senzillament esdevindrem més dignes.



1. El cartell commemoratiu del dia del llibre fet a partir de l'obra d' Artur Heras titulada Poeta M. H.

2 i 3. Ramsés II o és Franco? (2005, acrílic i oli sobre llenç i fusta) i Salve! – Salut... (2010, acrílic sobre llenç) són dues de les obres d'Herases que han inspirat l'experiència d'educació artística de l'Escola de Benicolet.



## «Ser docent és la meua obra més important, la resta és un rebuig, una demostració»

Joseph Beuys

L'actitud per enfrontar-nos a nous reptes no és una qüestió menor. En aquest sentit, recordem la vella ironia de Brâncuși: «Les coses no són pas difícils de fer; el difícil és posar-se en disposició de fer-les». O com diu el sociòleg Anthony Giddens: «L'acció no té a veure amb les intencions de les persones en fer les coses, sinó més aviat amb la seua capacitat inicial de fer-les». Seguint aquest argument, el filòsof Manuel Cruz menciona l'actitud que cal que desenvolupe l'educador quan esdevé mediador i es fa càrrec de l'herència rebuda i la filtra, no la transmet tal qual. Els educadors, continua, han de fer exercicis de sospita aplicats al present que els ha tocat de viure. La nostra proposta serà la d'un art total, la conjugació d'art i vida, d'entendre les pràctiques pedagògiques farcides d'un component creatiu transversal a tota l'activitat educativa.

La nostra empresa beu de l'experiència de la instal·lació que ja havíem introduït al centre en cursos anteriors. El concepte d'instal·lació, expansió de l'àmbit d'actuació per envair un espai arquitectònic, ens permet interactuar, compartir, reflexionar i construir significats a través de l'observació per accedir al coneixement, a més a més d'assolir forts lligams emocionals dins de la comunitat escolar. Construïm un espai interactiu per educar, perquè les relacions humanes són la base de tot aprenentatge. Nosaltres ens decidirem per l'aproximació a la instal·lació, tot buscant aquell espai de relacions que ens duiguera a viure el procés artístic i experimentar l'espai d'una manera reflexiva i emotiva. Per tant, les obres van ser exposades buscant, d'una banda, un efecte tridimensional, pel senzill fet de l'ocu-

pació, i, d'altra banda, un muntatge estètic, que es percebera a través de la mirada.

Vam treballar al llarg del curs sobre vint obres d'Herases, algunes de les quals eren de gran format, amb la dificultat que comporta la seua preparació i execució. I vam acompanyar aquest treball d'altres activitats de manera transversal com ara –i a partir de l'exploració del món gràfic de l'obra de l'artista– la confecció d'un punt de lectura i d'una postal per celebrar el dia del llibre. L'alumnat, a més, dugué a terme la difusió del taller artístic a la premsa i a la televisió, i en preparà la inauguració. Al final del projecte, Artur Heras va visitar l'escola i vam tenir l'oportunitat de mostrar-li el treball i aprendre dels seus comentaris.

Les peces, diguem-ne clau, són quatre, a partir de les quals vertebrarem tot l'espai expositiu. La primera és la versió de *Victòria-Ideals*, pintada l'any 2006 i que els alumnes realitzaren amb materials reciclats, home-natjant la dona. Les grans dimensions



4

4. Treball inspirat en l'obra Trade mark registered feta per Artur Heras l'any 2012.

5. L'artista Artur Heras, a Benicolet, junt al professorat i a l'alumnat que ha participat en el treball impulsat des de l'àrea d'educació plàstica.



5

de l'obra ens van obligar a instal·lar-la fraccionada, ajudant-nos de fil d'aram per subjectar-la a les canonades del sostre, buscant l'efecte tridimensional de la instal·lació. La segona, on apareixen tots els alumnes de la nostra escola, és una interpretació lliure del quadre d'Heras titulat *Meu*, pintat l'any 1965. La tercera peça de més volum fou *La vida d'alguna manera*, de 1988, que evoca la literatura de Joseph Conrad en un joc entre la representativitat i el relat. Es tracta d'una obra molt vitalista que nosaltres aprofitarem per elaborar col·lectivament una història que es redactà en cadena i per grups. L'última obra del conjunt que du per títol *Ramsès II o és Franco?* és també de gran format i té una gran bellesa estètica i força. La figura principal, que nosaltres vam fer mòbil, pertany a la silueta d'un alumne, com tantes d'altres de la mostra, però que en aquest cas és plena d'utensilis escolars i d'estrofes d'una cançó, *Estiu*, del grup musical gandià Zoo, que els alumnes escolliren.

La resta d'obres, algunes de les quals són d'una originalitat plàstica sorprenent, resultaren molt adients a l'hora

de fomentar la imaginació i la creativitat. Trobem des d'interpretacions de les seues conegudes figures de fusta, que Lluís Bassat anomenà «personatges amb barret que fan volar la imaginació», enllaçant amb l'aspecte irònic de l'artista valencià, a obres amb referències literàries a Miguel Hernández, que nosaltres convertírem en el símbol del dia del llibre amb el lema «Potser dubtar és començar a resistir», i a Cesare Pavese.

En el blog [crariuvernissabenicolet.blogspot.com](http://crariuvernissabenicolet.blogspot.com) es es pot veure el treball sencer amb les versions dels quadres acompanyades de les obres originals de l'autor, a més d'alguns vídeos que mostren els alumnes en plena activitat artística.

Per acabar, m'agradaria subratllar la idea de representació en l'obra d'Artur Heras, que a nosaltres tant ens va servir. Heras ens fa dubtar i ens incita a la reflexió, al qüestionament de tot el que ens envolta, utilitzant la ironia i els jocs visuals amb els seus equívocs i dobles sentits. La ironia ens permet aprendre, conèixer, pensar i, per tant, transformar-nos. Tot això tindrà, evidentment, conseqüències en el

nostre dia a dia escolar. L'art també ens ensenya a mirar, a contemplar el món, a emocionar-nos, a estimar, a resistir, a qüestionar, a no conformar-nos, a ser millors persones i a gaudir. Tot plegat, això és el que intentem construir a l'escola. ■

### L'obra d'Heras, de nou a la ciutat de València

La Universitat de València acollirà la mostra d'Artur Heras «No ficció. Obsolescència i permanència de la pintura» de la qual és comissari Josep Salvador. Està instal·lada al Centre Cultural La Nau, del 14 de juny al 25 de setembre de 2016 i s'hi podran veure obres de gran format, com les que han versionat els alumnes de Benicolet en el seu treball sobre Heras. «No ficció» és, per tant, una oportunitat perquè l'obra de l'artista xatívisga siga inspiradora de noves experiències pedagògiques.



# El valor de trobar acompanyament

Germans majors, mentors, tutors o companys complementaris són diverses maneres de dir una experiència que canvia la manera de viure, murs endins, dels centres d'educació secundària. La solidaritat, la cooperació, l'aprenentatge entre iguals i la millora de la convivència, guien un model transformador que mostra efectes positius en diferents nivells: reducció i prevenció dels comportaments conflictius, millora dels resultats acadèmics, dinàmiques inclusives, descobriment de capacitats, reforçament de l'autoestima o suport mutu, entre d'altres.

---

Eduard Ramírez

---



© Miguel Lorenzo

*Membres de l'equip de treball del Projecte de mentors Pigmalió de l'IES La Sènia que coordinen Pilar Pérez Esteve i Gloria Becerra.*

## CARPETA D'EXPERIÈNCIES

«És una experiència *superxula* que ens ha canviat la vida a l'institut. Pràcticament no tenim problemes de disciplina i es respira un ambient de bon rotllo que dóna gust». Aquestes paraules de Pilar Pérez Esteve, orientadora de l'IES La Sènia de Paiporta (l'Horta Sud), són una bona manera de mostrar l'impacte enorme d'un canvi de perspectiva. De pensar els centres educatius com a institucions de control a considerar-los com a comunitats de vida construïdes des de la participació. Evidentment en tots dos casos continuen els horaris i les exigències acadèmiques, però la perspectiva d'insatisfacció del primer erosiona les relacions i desgasta les persones. Mentre que el segon obri una via creativa a la cooperació, la implicació personal amb el centre i la responsabilitat compartida.

«Aprenem al llarg de tota la vida, i en totes les situacions. Ser-ne conscients permet aprofitar millor les possibilitats», recorda Encarna Cuenca, professora de Dibuix fins el seu nomenament com a presidenta del Consell Escolar Valencià i promotora del projecte Pigmalió a l'IES Berenguer Dalmau de Catarroja (l'Horta Sud); un programa en què uns estudiants fan de mentors, de tutors, d'uns altres habitualment més joves, i els acompanyen en els avanços de la seua formació. Cap al 2012 es va detectar una extensa desmotivació entre l'alumnat, unit a les etiquetes i als estereotips tan abundants entre els adolescents. Calia mostrar als joves que podien aprendre, i per tant transformar la seua situació, i també investigar vies d'aprenentatge cooperatiu, a partir de la teoria de les intel·ligències múltiples, i amb molt de diàleg. Des de la responsabilitat de l'autoorganització i el protagonisme d'ensenyar allò en que cada persona destaca i treballa bé, sorgia l'alternativa d'un programa solidari, per compartir recursos i necessitats. Una educació inclusiva, no competitiva,

que genera forts lligams emocionals des del vincle personal: «És absolutament necessari impulsar oportunitats d'aprendre entre iguals», diu Cuenca.

En l'àmbit educatiu, sovint s'ha posat l'èmfasi en conceptes enlluernadors, com ara *qualitat*, *rànquing* o *excel·lència*, que en l'aplicació pràctica arrossegueu càrregues de competitivitat, individualisme i disgregació, i transformen l'escola en una selecció excloent. Aquests processos ideològics troben els seus orígens en els anys 80 del segle XX, com recorda Owen Jones en *Chavs. La democratización de la clase obrera*: «El thatcherisme fomentava una nova cultura en la qual l'èxit es mesurava pel que un posseïa. Els que no s'hi adaptaren havien de ser menyspreats. L'aspiració ja no consistia en què les persones treballaren en comú per tal de millorar les seues comunitats; s'estava redefinint com aconseguir més per a un mateix, sense importar-ne els costos socials». Ben al contrari, la convivència escolar guia els projectes de mentors. I segons Eugenia Lafuente, professora del cicle formatiu de grau superior d'Integració social i coordinadora del Pigmalió en els cicles formatius del Berenguer Dalmau, més que la millora del rendiment acadèmic, el projecte busca «l'arrelament i ancoratge del menor al centre educatiu, el reforç de la sensació de pertinença, el desenvolupament de la seua intel·ligència emocional, i de les habilitats socials i personals, com l'autoconeixement, l'autocontrol o la motivació».

Mónica Montoro, professora de Filosofia, coordina el projecte *Enseñame tus trucos* a l'IES María Moliner de Sagunt (Camp de Morvedre) i en defineix els tres objectius fonamentals: promoure la cooperació entre l'alumnat; millorar la transició entre primària i secundària; i contribuir al desenvolupament de la competència social i ciutadana i la d'aprendre a aprendre.

### Beneficis del *sapere aude*

Els efectes d'aquestes experiències són molt positius. Els beneficis apareixen molt prompte, com també confirma Susana Sánchez, professora de *Metodologia de la intervenció*, que coordina el recent programa d'acompanyament a l'IES Jordi de Sant Jordi de València. Si bé cada experiència guia les adaptacions més convenients en cada centre, a tot arreu «aporta creixement personal i major implicació i motivació, ja que fomenta la relació positiva entre iguals. I per al professorat és aire fresc buscar punts forts i potencialitats en l'alumnat», diu Eugenia Lafuente. «Donem visibilitat als millors alumnes, que no són sols els que trauen bones notes, sinó els generosos, disposats a fer un pas avant pels seus companys, que ofereixen el seu temps i la seua força a uns altres», i Pérez Esteve rebla: «L'energia negativa es contagia, però la positiva molt més».

Montoro en destaca la «bona acollida que ha tingut entre el professorat, les famílies i l'alumnat. L'hem perfeccionat, amb parelles més compatibles que eviten els abandons. Un alumne per tutor genera major complexitat. També hem incorporat ciber-tutors, que guien i aconsellen els més menuts en l'ús responsable de les tecnologies». Al seu torn, Lafuente diu que han après que «era millor qualitat que quantitat de mentoritzacions», i han afinat «amb molta claredat els perfils dels participants». Entre els reptes actuals, busquen «aconseguir major col·laboració i intervenció amb les famílies, i consolidar les eixides lúdiques, esportives i culturals d'alguns caps de setmana».

La cooperació retorna arrelament i identificació, mentre la confiança i el protagonisme donen fruits de responsabilitat i d'autonomia. «Els estudiants han de ser el centre del sistema educatiu, no és cert? Tot ha d'orientar-se a educar persones amb coneixements i competències, persones sàvies i bones persones. Però poques vegades se'ls dóna veu i protagonisme. Cal canviar la mirada: involucrar-los en la presa de decisions, delegar-los responsabilitats. Els adolescents tenen criteri i molt bones idees. Si els preguntarem més, ens sorprendriem». Així resumeix Pérez Esteve el repte global amb entusiasme. L'objectiu d'un programa de mentorització és

col·laborar en l'èxit personal de l'adolescent o jove, que estiga a gust amb si mateix, i tornar-li o crear-li la confiança dins d'una sociabilització sana. «Un problema de l'escola és que no trasllada en positiu la gran quantitat de coses bones que tenen els joves», conclou Encarna Cuenca.

Mentre somriu, Pérez Esteve apunta: «Els adolescents tenen una energia infinita. Poden fer-te la vida impossible o poden orientar la seua força a millorar la seua realitat». Les experiències esmentades conviden a atrevir-nos a saber i a comprovar-ho en el nostre àmbit pròxim. Atrevir-nos a confiar en els altres per tal d'avançar junts en l'aventura vital d'aprendre. ■



© Miguel Lorenzo

Un moment d'una sessió de treball dels mentors, mentoritzats i professorat implicats en el projecte de mentoria entre iguals Pigmalió de l'IES La Sènia de Paiporta.

# «Participar és educar en democràcia i en responsabilitat»

Óscar Moreno i Delgado (València, 1994) és conscient que transformem els espais amb la nostra acció quotidiana. Per això, a més d'estudiar el grau en Filosofia, ha exercit diverses representacions com a estudiant, i ara com ara és mentor del Programa Entreiguals i membre de la Sindicatura de Greuges, de la Universitat de València. Abans s'hi havia implicat en associacions d'alumnes de l'Escola d'Adults i de l'Institut Berenguer Dalmau de Catarroja on també fou mentor del projecte Pigmalió.

E. Ramírez

**Com recordes la teua experiència com a voluntari Pigmalió? Què t'hi va motivar?**

En la meua època d'institut, vaig prendre consciència de la importància que té el compromís amb l'entorn i llavors van començar a aflorar les inquietuds socials d'una manera més activa. Després, malgrat que ja havia deixat l'institut, hi vaig continuar col·laborant, i la professora Encarna Cuenca em parlà d'un projecte per a ajudar els xiquets amb problemes de fracàs escolar o similars. Em va semblar una idea genial. Primer perquè era un projecte de cohesió i integració social enorme, i segon perquè connectava amb la idea que el centre s'ha d'obrir a la comunitat, i que els antics membres podem conservar els lligams amb participació activa.

**En què consistien les teues tasques com a mentor?**

Volia que em veieren com a algú en qui poder confiar, per tal que ells estigueren més còmodes amb la seua vida al centre i per ajudar-los en el que necessitaren.

**Quins ensenyaments personals aporta la participació?**

Sovint et sents frustrat perquè veus que mai podràs arribar al que vols. Però d'això també s'aprèn: a veure que tot en la vida no serà com nosaltres desitgem, que hem de mantindre la il·lusió però alhora ser pragmàtics. I sobretot, crec que la participació aporta autoestima, confiança i seguretat en un mateix; sensació d'inclusió, de pertànyer a l'entorn i veure que n'eres una part fonamental.

**Com valores l'obertura institucional a les aportacions estudiantils?**

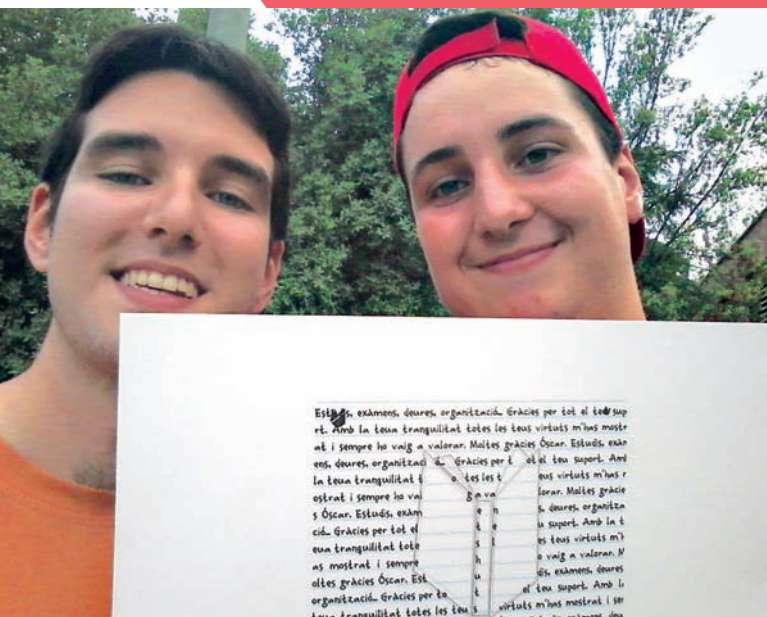
Els centres educatius funcionen de manera vertical, el professorat és la figura d'autoritat que els gestiona. En base a la superioritat sapiencial, pel coneixement que transmeten, i vivencial, per l'experiència, mentre l'alumnat se'n va. Això fa que l'estudiantat no participe ni dins ni fora de les aules. Defenc que l'alumnat no participa perquè no es fomenta i perquè no és una participació real, però també pense que una bona part no ho fa perquè no ho necessita, no és una de les seues prioritats.

**Mentor a l'institut i a la universitat...**

Són processos diferents, però s'assemblen en l'orientació i el suport, a partir de l'experiència que aporta el mentor. Canvien les necessitats, els adolescents han de superar entrebancs acadèmics i personals, i s'ha de treballar amb ells per conscienciar-los, estar-hi més damunt. A la universitat cal ser font d'informació, però quan t'ho demanen.

**Què destacaries de la implicació de l'estudiantat?**

L'alumnat és el centre del sistema educatiu. Però és un centre passiu. Això fa que veja la institució des d'un punt de vista imposat i hi perda l'interès, tant a participar-hi com en la vida acadèmica. Promoure la participació significa tindre en compte l'estudiantat, que tinga part de la seua educació, de la formació i del seu propi entorn. Participar és educar en democràcia i en responsabilitat. ■



Óscar Moreno, a l'esquerra, junt a un dels alumnes de l'IES Berenguer Dalmau que va mentoritzar en el Projecte Pigmalió.

## El nou sistema d'accés a la universitat

Redacció

La comunitat educativa, i especialment l'alumnat que enguany ha fet primer de batxiller als centres educatius valencians podrà tenir aviat alguna certesa de com serà l'avaluació final de batxillerat, «la revàlida de la LOMQUE», que s'implantarà el curs 2016-2017. En el moment de redactar aquest article, 1 de juny, hi ha un esborrany del decret pel que es regula aquesta prova i s'estableix que el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport ha de determinar, abans del 30 de setembre de 2016, les característiques, el disseny i el contingut que no serà de tipus test com s'havia previst en un primer moment. L'esmentat esborrany fixa també que les administracions educatives autonòmiques faran tota la resta per a dur a terme aquesta avaluació i establiran, entre altres qüestions, les següents: l'elaboració de la prova, la coordinació entre els centres docents i les universitats, les dates i el lloc de realització i la tria del professorat que haurà d'aplicar i corregir els exàmens.

La prova, que en el primer any d'implantació sols es tindrà en compte per a l'accés a la universitat però no serà necessària per a obtenir el títol de batxiller, avaluarà totes les assignatures troncales generals, dues assignatures troncales de l'opció i una del bloc d'assignatures específiques a triar per l'estudiant. Per a superar l'avaluació de batxiller hi haurà dues convocatòries, una d'ordinària i una altra d'extraordinària, i es podrà repetir la prova per pujar la nota. La qualificació que obtindrà l'alumnat de batxiller serà la que resulte de ponderar la nota dels dos cursos (60%) més la de l'avaluació final (40%) i es farà



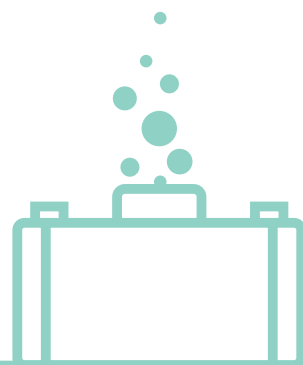
*L'alumnat que accedirà a la universitat el curs 2016-2017 és la darrera promoció que farà la Prova d'accés a la Universitat (PAU).*

servir com a nota d'accés a la universitat. A més, però, les universitats, tal com estableix la LOMQUE i el real decret d'accés i admissió als ensenyaments universitaris oficials de grau, poden establir mecanismes posteriors d'admissió. En eixe sentit, la vicerectora d'Estudis de Grau i Política Lingüística de la Universitat de València, Isabel Vázquez, explica que les universitats valencianes tenen la intenció d'establir un sistema de ponderacions molt semblant a l'actual. Tal vegada, apunta Vázquez, «per algunes titulacions es considerarà que es ponderen també les troncales generals que fins ara no comptaven per estar incloses en la fase general de la PAU». Aquest mecanisme de matèries ponderades és el que es farà servir també perquè els alumnes que provenen d'un cicle formatiu de grau superior puguin augmentar la seua nota d'accés a les titulacions universitàries a les que vulguen sol·licitar plaça. El que es descarta, assegura la vicerectora, «és que les universitats públiques valencianes afegisquen una prova addicional a la de l'avaluació final de batxillerat» tal com es preveu en les normatives estatals. ■

## Maletes carregades de ciència

Dues iniciatives de la Universitat de València promouen experiments pràctics perquè l'alumnat preuniversitari, tant d'infantil i primària com de secundària i batxillerat, s'aproxime al treball dels laboratoris.

Maria Josep Picó Garcés



La maleta com a metàfora del viatge iniciàtic en el mètode científic. I també com a símbol de l'equipatge bàsic per desenvolupar experiments de laboratori. Dues iniciatives promogudes per la Universitat de València que conviden a fer exercicis pràctics a fi d'aproximar el mètode científic a l'alumnat preuniversitari i, alhora, fomentar les vocacions dels joves per la ciència. Són *Les maletes de l'armari de pràctiques. Experiments itinerants*, de l'Aula Experimenta de la Facultat de Física, i *Encontres amb la maleta de la ciència*, de la Càtedra de Divulgació de la Ciència - Unitat de Cultura Científica i de la Innovació (UCC+i).

El projecte de *Les maletes de l'armari de pràctiques. Experiments itinerants* va sorgir en el si de l'Aula Experimenta «al final de la passada dècada dels anys noranta per incentivar l'ensenyament de la física i millorar la seua comprensió durant l'educació secundària», exposa Miguel Andrés, catedràtic de Física aplicada i electromagnetisme, i un dels creadors de la iniciativa. «Perquè des de

la Facultat havíem comprovat que és en aquest període on es donava un coll de botella i, al nostre entendre, la falta de realització d'experiments pràctics era una mancança important», assevera.

Les maletes pretenen «incentivar la familiaritat amb els experiments de física, amb una atenció especial dels fenòmens naturals, en relació amb les matèries impartides en secundària i batxillerat, tenint en compte tant la falta de temps del professorat per preparar-los, com sovint la mancança de mitjans, ja que no en tots els centres hi ha laboratoris», comenta Chantal Ferrer, coordinadora de l'Aula Experimenta. El temps és una de les claus d'aquesta proposta. «A diferència d'altres equips existents en el mercat, els nostres experiments –molt variats i, a vegades, únics com ara el d'interferències d'ones acústiques– s'acompanyen de material i fitxa explicativa perquè en menys d'un quart d'hora el professorat els puga preparar per als alumnes», afegeix Andrés.



1



2

## Més informació

- *Les maletes de l'armari de pràctiques. Experiments itinerants* (Educació secundària i batxillerat), Aula Experimenta. Facultat de Física.
- Com reservar *Les maletes de l'armari de pràctiques*: <http://www.uv.es/uvweb/experimenta/es/maletas-exp/-/son-/-son-maletas-del-armario-practicas-1285929596007.html>
- Aula Experimenta: <http://www.uv.es/uvweb/futurs-estudiants/es/actividades-secundaria/actividades-alumnos/aula-experimenta-1285852808167.html>
- *La maleta de la ciència* (Educació infantil i primària), Càtedra de Divulgació de la Ciència UCC+i: <http://www.uv.es/uvweb/unitat-cultura-cientifica-innovacio-catedra-divulgacio-ciencia/ca/unitat-cultura-cientifica-innovacio-catedra-divulgacio-ciencia-1285898622434.html>



©Prats i Camps

### Cursos de formació

Els professors interessats a portar en préstec aquestes maletes als seus centres de tot l'àmbit autonòmic valencià han de posar-se en contacte amb el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Però, abans «han de realitzar un curs de formació de l'Aula Experimenta on es desenvolupen tots els experiments de les diverses maletes als laboratoris de la Facultat de Física, amb personal qualificat, amb la finalitat de preparar-los i aconsejar-los, ja que considerem que aquesta preparació inicial és fonamental perquè l'activitat tinga èxit», argumenta Ferrer. Aquesta formació específica es realitza cada dos anys i la pròxima tindrà lloc, precisament, el curs 2016-2017.

Al llarg de més de quinze anys de trajectòria de *Les maletes de l'armari de pràctiques*, en paraules de Miguel Andrés: «hem comprovat que el nostre projecte ha servit per facilitar el contacte del professorat i l'alumnat de secundària i batxillerat amb l'experimentació de moltes matèries –electromagnètica, òptica, ones estacionà-

1 i 2. La maleta de la ciència conté material per fer 10 experiments amb aigua i 10 amb aire, com ara reproduir el funcionament d'un paracaigudes, per a comprendre la fricció entre una superfície i l'aire i constatar com es redueix la velocitat de la caiguda.

ries en cordes, etc.– i sabem que desenes de professors fan servir aquest material incondicionalment a les seues classes».

### Experiments per a infantil i primària

Per la seua banda, la iniciativa de la Càtedra de Divulgació de la Ciència, està basada en el llibre de l'Editorial Graó, *La maleta de la ciència* d'Enric Ramiro, professor de Didàctica de les ciències socials del Departament d'Educació de la Universitat Jaume I de Castelló. El projecte, que es va presentar al final del 2015, consisteix a la preparació, en forma d'equipatge, de 60 experiments d'aire i d'aigua per a xiquets entre 3 i 12 anys i ha sigut escollit pels participants del Congrés Comcired 2015 com un dels dos millors projectes de divulgació de la ciència en l'àmbit espanyol.



**3.** Enric Ramiro fent una demostració dels experiments que conté La maleta de la ciència, el passat mes de maig, en les activitats programades per la Universitat de València en la Primavera Educativa.

**4 i 5.** La maleta Moviment de càrregues elèctriques en camps elèctrics i magnètics és la més demandada entre el professorat perquè permet fer un experiment clau en batxiller per al qual els centres de secundària no disposen de material. La fotografia de sota mostra l'experiment que conté la maleta esmentada: el feix d'electrons en una trajectòria circular generada pel camp magnètic aplicat.

En aquesta primera edició, s'han fabricat 50 unitats de *La maleta de la ciència* dissenyada per Paco de la Torre i Teresa Tomàs –amb el suport de la Fundació Espanyola per la Ciència i la Tecnologia, del Ministeri d'Economia i Competitivitat–, les quals han estat demandades pels centres educatius i, a diferència de la iniciativa de l'Aula Experimenta, aquest material no es presta sinó que es cedeix de forma permanent perquè en facen ús cada any a infantil i primària.

Enric Ramiro ha ideat i posat en pràctica els 60 experiments durant vora tres dècades a escoles, centres de formació i recursos educatius (Cefires) i cursos d'estiu. «Des de la meua experiència als centres de professors d'Alzira i de Xàtiva vaig comprovar les necessitats en infan-

til i primària d'activitats pràctiques, però amb exigències importants, per exemple, que no requeriren materials o pràctiques perillosos, ni aigua calenta ni gel; tampoc químics. Així va sorgir aquest projecte, que primer va ser una maleta blava de plàstic i també un poal», fa memòria el professor.

«Hi ha una separació bastant definida entre l'estudi dels conceptes científics i les pràctiques corresponents, un exercici habitual que no mostra cap paral·lisme amb l'activitat científica real», afirma Ramiro, qui lamenta l'absència de pràctica científica a infantil i primària, on han desaparegut els laboratoris, quan «aquest tipus d'activitats pensades de manera oberta i creativa són fonamentals per comprendre el treball quotidià dels científics». L'administració autonòmica, segons l'opinió del creador de *La maleta de la ciència*, «hauria de fomentar l'alfabetització científica dels xiquets, no només per fomentar les vocacions dels joves sinó per evitar l'animadversió a la ciència, en especial de les xiques». «La ciència ha d'enamorar des de ben menuts i, si és possible, conjuntament amb tota la comunitat educativa, amb els pares i els mestres», conclou Enric Ramiro. ■





© Miguel Lorenzo

Taller L'aroma de les plantes organitzat pel Jardí Botànic.

## La Universitat, a la Primavera Educativa

Redacció

El passat mes de maig, i dins la programació de la Primavera Educativa, la Universitat de València va difondre les possibilitats formatives que tenen les seues activitats de divulgació amb una trentena de propostes que combinaven tallers, mostres i exhibicions sobre ciència i cultura.

El Vicerectorat d'Estudis de Grau i Política Lingüística, mitjançant el Servei d'Informació i Dinamització (Sedi), s'encarregà de coordinar la participació de la institució universitària que va ocupar un espai de 400 m<sup>2</sup> al llit vell del riu Túria i on es van implicar, al llarg de tres dies, més de 160 membres de la comunitat universitària, entre professorat, personal de serveis i estudiants. Si bé tots els participants tenien ja experiència en activitats de divulgació, la Primavera Educativa va propiciar l'actuació conjunta de diversos serveis i centres universitaris. Hi va haver



El catedràtic de Química Inorgànica de la Universitat de València, Carlos J. Gómez, en el taller Química o màgia?, el passat mes de maig a la Primavera Educativa.

tallers sobre plantes aromàtiques; llengua de signes; l'ús de la veu en l'escola; hàbits posturals; il·lusions òptiques; robòtica educativa; animals marins; la cuina dels llegums i l'empremta ecològica. Es van fer, a més, exploracions podològiques i bucodentals, pràctiques de reanimació cardiopulmonar, una gimcana matemàtica, demostracions i experiments de química i de física, observació del sol amb telescopis, i construcció de jocs i joguines. Aquesta programació es completà amb una exhibició d'esport adaptat, l'actuació de la Colla de dolçaines i percussió de la Universitat i l'exposició de fotoperiodistes, *Diverses*.

A més, l'espai de la Universitat de València en la Primavera Educativa va proposar als visitants fotografiar-se vestits de doctors i, per això, es van instal·lar una sèrie de figures de cartró amb la indumentària acadèmica i amb els diferents colors de les disciplines. ■

Entrevista a J. M. Mulet

## «La medicina alternativa és perillosa»

---

Pot la quiropràctica ser perillosa? Què hi ha de veritat en les medicines tradicionals orientals? És l'homeopatia el sucre més car del món? José Miguel Mulet, professor de Biotecnologia a la Universitat Politècnica de València, proposa a *Medicina sense enganys* un recorregut mordaç en què sotmet les considerades pseudomedicines al sedàs del rigor científic. Amb un to irònic i del tot accessible, Mulet fa per desemmascarar disciplines com l'acupuntura o el reiki que, al marge de la medicina convencional, han trobat el seu espai a la societat occidental dels últims anys. I apel·la a la responsabilitat del professorat perquè els alumnes raonen i desenvolupen un esperit crític.

Manel Marí | Fotografies: Miguel Lorenzo



### **Per què aquest llibre i per què ara?**

Vaig començar amb la divulgació científica amb un blog, *Tomates con genes*, i la majoria d'entrades tenien a veure amb la meua trajectòria professional: biotecnologia, transgènics... Però, de tant en tant, també tocava aspectes de pseudomedicina, perquè és un àmbit en què hi ha molta mentida i molta desconexió. Al mateix temps, l'oferta de llibres de pseudomedicina és abundant a la secció de ciències i de salut de qualsevol llibreria: guariments miraculosos, dietes per a qualsevol cosa..., mentre que els llibres que, des d'una base científica, t'expliquen què és la medicina i què la diferencia d'altres pràctiques, hi escassegen. Per això, vaig plantejar *Medicina sense enganys*.

### **Cal parlar, literalment, dels perills de la medicina alternativa?**

La medicina alternativa o, com es diu ara, complementària o integrativa, és perillosa. És cert que l'homeopatia no té efectes secundaris, però si tens un problema de salut i, en comptes de seguir un tractament efectiu, prens pastilles de sucre, la malaltia farà el seu curs. O, recordem el cas d'Steve Jobs, el fundador d'Apple, que tenia un tumor de pàncrees operable i que el volgué tractar només amb sucs de fruita, amb els resultats que tots coneixem.

### **Això serien perills «per omisió»...**

Sí, però també hi ha pseudomedícines que tenen perill directament. Alguns tractaments que es donen en les medicines naturals poden ser molt tòxics, com l'aristolòquia, que és un gènere de plantes que ha produït casos de càncer de bufeta. També hi ha alternatives com la quiropràctica, que fa manipulacions molt agressives de l'espinada i que poden produir, fins i tot, lesions letals.

### **I, encara així, proliferen les medicines alternatives?**

No proliferen ara més que abans. Avui tenim homeopatia, naturopatia...

però a les pel·lícules de vaquers ja eixia el carretó que arribava al poble amb potingues per a fer créixer els cabells; a l'edat mitjana hi havia curanderos... No hi ha res de nou en el món de la pseudomedicina. Sí que és cert que te n'assabentes més, perquè hi ha més canals de comunicació: Teletienda, Internet... Però sempre han existit i existiran, perquè sempre hi ha hagut gent amb necessitats i gent disposada a aprofitar-se'n.

### **Tenim realment un problema amb les pseudoteràpies?**

Els casos greus, de gent que patisca una malaltia i es deixi el tractament per haver fet cas a un estafador vull pensar que són excepcionals. La gent, quan té una malaltia greu, va al metge i a un tractament convencional. Una altra cosa és anar a una farmàcia per un mal de gola i que t'hi recepten homeopatia, o que et faça mal un braç i vages a un quiropràctic. Als pseudometges, el que més els interessa són les afeccions lleus, perquè se'n van a soles. Els refredats, com tothom sap, amb medicació duren set dies, i sense medicació, una setmana. Aquesta és la quota de mercat que busquen. La presència de la pseudomedicina en els àmbits d'afeccions de baixa intensitat és brutal.

### **I per què hi ha metges titulats que recomanen homeopatia o acupuntura?**

Hi ha metges que veritablement creuen en això, però entrem en la dualitat creença-raó. També hi ha metges jueus, cristians o musulmans. Però un metge que està actuant com a homeòpata o com a acupuntor, no està actuant com a metge, perquè si li demanes els assajos clínics que demostren que aquestes teràpies funcionen, no te'ls donarà, en canvi, sí que ho farà un pediatra si li preguntes per una vacuna. I després està el tema econòmic. Moltes companyies de pseudomedicina subvencionen

## **«Fer que els alumnes raonen, que tinguen un esperit crític i aportar-los les eines perquè el tinguen és una cosa que, entenc, ja fan els professors»**

congressos, col·legis, conferències... El codi deontològic diu que un metge ha de donar el millor tractament i que aquest ha de tenir una base científica. Hi ha un conflicte evident entre el codi deontològic i l'actitud d'alguns professionals.

### **Hi ha, com se sent, una mena de dogma científic?**

Algú pot pensar que és un dogma, però no és cert. La ciència és un mètode, una forma d'entendre la realitat que es basa en l'experimentació. Després hi ha les creences, que són lliures. Si a tu et diuen que hi ha un remei que, tot i no tenir cap mètode científic darrere, t'ho cura tot i no té efectes secundaris, i si a banda ho amaneixen amb una història suficientment emocional, et poden convèncer. I quan una persona està convençuda, no hi ha ciència que valga, perquè estàs apel·lant a les seues creences, no a la seua raó. No serveix de res que li mostres estadístiques o controls. És com quan qüestionen una determinada religió adduint que no hi ha cap prova objectiva que aquesta religió siga vertadera: a qui hi creu, tant li fa.

### **Amb tot, penseu que s'hauria de fer alguna cosa respecte a això des de l'educació?**

Els professors tenen molta responsabilitat, perquè formen el caràcter dels alumnes. D'aquesta manera, quan un professor de química explica conceptes bàsics com el nombre d'Avogadro, ja té les eines per a dir que l'homeopatia és una bajanada: si vas diluint una substància, al final no queda res del seu principi actiu, l'has diluïda tant que passes del nombre d'Avogadro i només queden molècules

d'aigua. Això, els homeòpates ho estan negant cada dia, i és química de batxillerat. I un professor de física, quan explica la mecànica quàntica, pot desemmascarar les teràpies que es diuen quàntiques, perquè aquesta funciona sols en l'àmbit microscòpic. En l'àmbit macroscòpic funciona la mecànica clàssica.

**Ho abordariu, així, des de les matèries de ciències?**

No només. Un professor de filosofia pot parlar de filosofia de la ciència, de com ha servit el mètode científic per a conèixer el món on som i com la pseudomedicina s'allunya d'aquest mètode. Fer que els alumnes raonen, que tinguen un esperit crític i aportar-los les eines perquè el tinguen és una cosa que, entenc, ja fan els professors. Molts lectors del meu blog són professors de secundària, he fet moltes xarrades en instituts, i hi veig que cada volta estan més implicats a fomentar el pensament crític i a separar la pseudociència de la ciència.

**En aquest sentit, com valoreu que la LOMQUE haja retallat l'ensenyament de la filosofia en el batxillerat?**

Doncs malament. Crec que la filosofia genera un marc de pensament molt útil com a fonament per a adquirir qualsevol tipus de coneixement. Això sí, alguns continguts de l'assignatura són millorables. Recorde haver passat el meu tercer de BUP parlant de psicoanàlisi i llegint llibres de Freud, quan hi ha coses molt més interessants.

**I, des d'un pla més general, com a científic, defenseu una presència forta de les humanitats en l'ensenyament?**

Sí, sens dubte. Els alumnes de ciències han de tenir assignatures d'humanitats, de la mateixa forma que pense que la gent que estudia humanitats hauria de tenir alguna assignatura general de cultura científica o de pensament científic. Separar les anomenades *dues cultures* és una gran errada.

**Un model d'assignatura com Educació per a la ciutadania seria un bon marc per a aquest tipus d'ensenyament? Què en penseu de l'eliminació?**

Crec que ha estat una oportunitat perduda. La idea de partida era bona, però potser s'han comés algunes errades que han estat aprofitades políticament. Conec el món de l'ensenyament i sé que hi havia professors que feien una tasca encomiable, en canvi també n'hi havia d'altres que... millor deixem-ho córrer.

**Una de les defenses de les teràpies alternatives és que la ciència no ha descobert encara els mecanismes amb què funcionen.**

La ciència funciona, primer, observant un fenomen i, després, descrivint-ne les lleis. En el camp de la pseudomedicina s'han fet les lleis i després s'han buscat les dades que les justifiquen. És un raonament anticientífic. Argüeixen que s'ha demostrat que molts medicaments tradicionals eren vàlids, com la quinina. I tenen raó! Però hi ha una diferència: la quinina estava en ús i no vàrem conèixer el seu mecanisme fins molt de temps després. Però, quan feien un assaig i donaven a una gent quinina i a una altra gent només li ho feien creure, els primers milloraven molt més que no els segons. El problema és que, amb les pseudomedícines no tenim ni tan sols l'evidència que funcionen. La ciència potser no hi ha arribat, però és que potser no hi arribi mai!

**I, amb l'exemple de la quinina, no pot passar el mateix amb alguns dels típics remeis de la iaia, que encara no s'hagen investigat prou?**

La investigació en medicina és enorme, perquè hi ha molts diners darrere. Si un laboratori patenta un tractament nou, la competència no hi podrà accedir durant els pròxims vint anys, de manera que n'amortitzarà la inversió. Per això s'està investigant absolutament tot, el que es pensa i el que no es pensa. Qualsevol medicina natural o tradicional està sent investigada amb una exhaustivitat brutal.

**«En el camp de la pseudo-medicina s'han fet les lleis i després s'han buscat les dades que les justifiquen. És un raonament anticientífic»**

**Però hi ha molta gent que sosté que li han funcionat...**

És perfectament respectable, però cal tenir en compte que traure informació en medicina suposa filtrar a partir de moltíssims casos particulars, perquè la percepció és molt fal·lible. El que algú pot pensar que li ha funcionat es pot intentar en dues-centes persones i que només li funcione a un 5%. O pot pensar que li ha funcionat el tractament, quan la malaltia s'hauria curat igualment. L'experimentació en medicina es fa per separar el gra de la palla.

**Ho reduiríeu tot a una qüestió d'efecte placebo?**

La interacció entre la base fisiològica i el comportament és un camp fascinant i molt nou. El placebo és un efecte que fa que, només amb la consciència que t'estiguen tractant, ja notes una millora, encara que aquesta millora pugui ser irreal, o que siga real no ja pel tractament, sinó per la teua actitud envers la malaltia. És un efecte molt potent i molt estudiat, i per això en tots els assajos clínics se n'aplica un control. L'*amifunctionisme* és una fal·làcia típica que s'evita introduint els controls de l'efecte placebo en l'experimentació.

**I la farmacologia convencional, és infal·lible? Podem parlar, per exemple, de fàrmacs que s'han hagut de retirar...**

És cert que hi ha fàrmacs que, havent superat anàlisis clíniques, s'han hagut de retirar del mercat perquè no se n'ha tingut en compte algun aspecte. Recordem el cas de la talidomida, que va ser molt dramàtic, però gràcies a aquesta els controls són ara més estrictes. La medicina convencional té errades, però,



J. M. Mulet

*Medicina sense enganys.  
Tot el que has de saber  
sobre els perills de la  
medicina alternativa*

Traducció de Sabina Galí  
i Camil·la Muntada. Editorial  
Pòrtic, Barcelona, 2015, 387 p.



en general, encerta. Aduir que la medicina convencional ens mata és un argument pobre. I recordar la talidomida per afirmar que l'homeopatia sí que funciona perquè no és nociva, també.

### **Com veieu l'estat de la divulgació científica?**

Jo la veig bé. Abans, en els mitjans de comunicació convencionals i generalistes sols hi havia un Punset, un Sánchez Ocaña o un Rodríguez de la Fuente. En arribar Internet, qualsevol amb un ordinador pot fer un blog, i molta d'aquesta gent ha acabat interessant a editorials o a programes de televisió... Ara hi ha molta més oferta i un interès que fa uns anys no hi havia. En definitiva, entenc que corren bons temps per a la divulgació científica.

### **Però també són bons temps per a la divulgació pseudocientífica?**

Sí, encara n'hi ha molta, però alguna cosa s'ha aconseguit. Fa poc, apareixia un article sobre els beneficis de

l'homeopatia o els de la dieta de la carxofa sense buscar-ne un contrapunt. Ara també tenen en compte gent que pot aportar una visió crítica sobre el tema. De fet, la informació sobre l'homeopatia, els últims mesos, ha estat majoritàriament crítica. I això és el resultat d'anys de picar pedra de gent que parla des del punt de vista de la ciència.

### **Tenim una certa tendència a mitificar la medicina tradicional oriental. Per què?**

Al meu poble diuen que «el sant de lluny fa més miracles», i als Estats Units, que «l'herba del veí sempre és més verda». Totes les societats tenen una tradició cultural referida a la salut que té més a veure amb l'etnologia que no amb la ciència mèdica. Algunes tenen una base, però moltes són una mena de religiositat aplicada a la curació. Per què ens fascina la medicina tradicional xinesa i no la de Botswana? Per l'exotisme. Quan a Europa es posaren de moda les pel·lícules

d'arts marcials és quan va arribar l'acupuntura, com un efecte secundari d'aquell interès. L'acupuntura, a Europa, és molt recent, i ve de l'època de la *New age* i de la fascinació per la cultura oriental.

### **I és més verda la seua herba? Fa més miracles el seu sant?**

Òbviament, no. Si mirem les dades, l'esperança de vida, la mortalitat infantil... milloren després de la Guerra Mundial, quan hi entra la medicina occidental. A Xina la gent té encara molta fe en la medicina tradicional, però quan estan malalts de veritat van a un hospital. Sí que és cert que hi ha fàrmacs que eren abans en la medicina xinesa i després s'ha demostrat que funcionen, com l'artemisinina, que és un remei eficaç contra la malària. Però també hi ha molt de frau. Per exemple, s'ha trobat un remei natural, d'una marca en concret, que donava bons resultats contra la impotència. Però era perquè duia, directament, pastilles de Viagra triturades! ■



## «QUIN LLIBRE ERA, MESTRE?»

JOAN CARLES GIRBÉS

Editor de Sembra Llibres

Un dia qualsevol, tafanejant vides alienes a Facebook podem ensopagar amb una inesperada recomanació literària. Aquell títol que ha regirat els sentiments d'una «amistat» que ha sabut condensar en poques línies els punts forts d'un volum que sembla escrit per a nosaltres. Buscarem amb ànsia l'exemplar (físic o digital) i el devorarem en poques hores, i el comentarem a les xarxes amb l'entusiasme que provoquen les obres que ens trasbalsen, i rebrem noves recomanacions que també despertaran la nostra curiositat. I així, potser sense pretendre-ho, esdevindrem, de nou, lectors. Com quan érem infants.

És obvi que llegir ens enriqueix, i l'experiència pren una nova dimensió quan en parlem, quan la compartim, quan esdevenim prescriptors al nostre cercle més pròxim. Però si girem la vista enrere ens adonarem que aquell hàbit de llegir i comentar llibres que ara hem redescobert amb la tecnologia com a aliada el vam aprendre, com tantes altres lliçons, durant la llunyana etapa escolar. Segurament vam fer un llarg punt i a banda quan vam prioritzar en el nostre quefer diari els deures de l'institut i la facultat, les relacions personals o la recerca de feines amb què alimentar no només l'esperit. Siga com siga, hi hem tornat perquè abans vam ser-hi.

És difícil determinar fins a quin punt ens va marcar la passió d'aquell mestre o mestra que ens feia viure cada aspecte del currículum educatiu com si fóra el més important que mai escoltariem. Ens emmirallem, de menuts, en els referents adults. I un mestre lector és el millor guia que podem trobar per moure'ns amb encert entre la inabastable oferta editorial.

Una de les claus per encomanar el gust per la lectura és connectar-nos amb l'obra adequada en el moment ade-

quat. L'antropòloga francesa Michèle Petit afirma que cal prescriure en la infantesa «llibres que els porten notícies d'ells mateixos». Certament, els relats que han quedat tatuats al nostre imaginari són aquells que ens van emocionar perquè ens parlaven de tu a tu, sense intermediaris ni distàncies. «Un llibre ha de ser una destrat per al mar gelat que portem a dins», deia Kafka fa ja un segle, i es preguntava: «Si el que llegim no ens desperta com un cop de puny, llavors, per a què llegim?». L'interrogant ha de trobar una resposta distinta depenent de l'individu, de l'edat i de múltiples circumstàncies personals, perquè la matèria de què

estan fets els lectors sí que es crea, i també es destrueix amb extrema facilitat; però, sobretot, es transforma. No llegim el mateix d'adults que de menuts, és clar, però tampoc llegim de la mateixa manera ara que abans.

La irrupció de la tecnologia ens permet llegir en pantalles no només literatura, sinó també continguts multimèdia, formatius i lúdics. Hem deixat enrere, potser per sempre, la quietud amb què passàvem les pàgi-

nes d'un llibre, i ara interrompem la lectura al ritme dels xiulits del Whatsapp, tal i com el cinema vist en televisió es veu mutilat cada quart d'hora (o menys) pels anuncis publicitaris. Són els signes del temps, que han deixat obsoletes les notes a peu de pàgina, ara que podem consultar amb un *click* qualsevol informació al mòbil.

Però no oblidem la funció cabdal del professorat, perquè més d'una història d'amor als llibres va començar un dia a classe, quan el mestre va justificar un lleuger retard confessant amb la mirada perduda que no havia pogut dormir després de llegir una història que el tenia atrapat entre les pàgines. I tot seguit, una pausa breu. I la veueta d'intriga que ix del company de pupitre: «Quin llibre era, mestre?». La llavor està sembrada. ■

**«Certament, els relats que han quedat tatuats al nostre imaginari són aquells que ens van emocionar perquè ens parlaven de tu a tu, sense intermediaris ni distàncies»**



# sedi

Servei d'Informació  
i Dinamització

## **Campus de Blasco Ibáñez**

Aulari III. Planta primera  
Av. Menéndez Pelayo, s/n  
46010 València  
Tel. 963 864 040

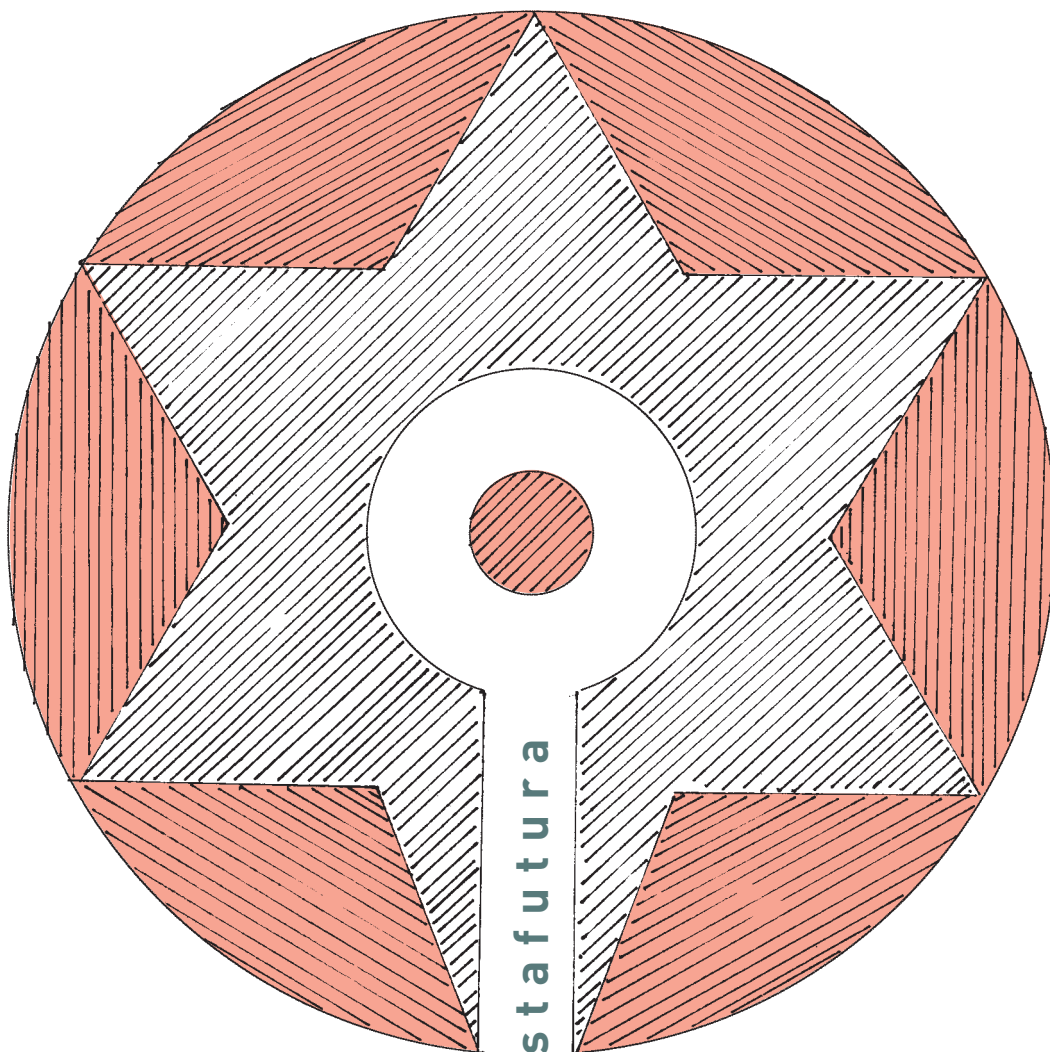
## **Campus de Burjassot-Paterna**

Edifici de Serveis Generals.  
Planta baixa  
C. Dr. Moliner, 50  
46100 Burjassot  
Tel. 963 544 060

## **Campus dels Tarongers**

Aulari Nord. Planta baixa  
Av. dels Tarongers, s/n  
46022 València  
Tel. 963 828 503

[sedi@uv.es](mailto:sedi@uv.es)  
[www.uv.es](http://www.uv.es)



[www.uv.es/revistafutura](http://www.uv.es/revistafutura)

---

**FUTURA**

---

VNIVERSITAT  
D VALÈNCIA