

Treball de fi de grau

Títol

Autor De

~~XXXXXX~~ Tutor De

Grau

Data

Full Resum del TFG

Títol del Treball Fi de Grau:

Autor/a:

Tutor/a:

Any:

Titulació:

Paraules clau (mínim 3)

Català:

Castellà:

Anglès:

Resum del Treball Fi de Grau (extensió màxima 100 paraules)

Català:

Castellà:

Anglès

Índex

1. Introducció	2
2. Objectius i justificació del treball	4
3. Metodologia	7
4. Marc teòric	8
4.1 La comunicació com a procés social	8
4.1.1 Com definir la comunicació?	8
4.2 La Comunicació i la Psicologia Social	11
4.3 La mirada sobre el tema	13
4.3.1 Transdisciplinarietat necessària	14
4.3.2 La perspectiva construccionista	14
4.4 Educació i comunicació	16
4.4.1 Educació que posa èmfasi en el contingut	17
4.4.2 Educació que posa èmfasi en els efectes	18
4.4.3 Educació que posa èmfasi en el procés	20
4.5 Socialització: l'escola, els mitjans i el grup	22
4.5.1 Socialització primària i secundària	23
4.5.2 Mitjans de comunicació com agents socialitzadors i educatius	24
4.6 L'adolescència	25
4.6.1 Desenvolupament físic a l'adolescència: la pubertat	25
4.6.2 Desenvolupament psicosocial durant l'adolescència	27
4.7 La qüestió de gènere durant l'adolescència	33
4.7.1 Socialització de gènere a l'adolescència	34
4.7.2 Violències masclistes	36
5. Aplicació pràctica	39
5.1 Per què una aplicació pràctica?	39
5.2 El procés	40
5.2.1 Anàlisi	41
5.3.2 Objectius	43
5.3.3 Acció	46
5.3.4 Valoració	53
5.4 Aplicació real	56
6. Conclusions	57
7. Bibliografia	59

1. Introducció

Sovint oblidem que una de les funcions bàsiques dels mitjans de comunicació és la funció educativa: els mitjans són la nostra finestra al món i ens ajuden a l'hora de conformar-nos una opinió que ens situa respecte a l'entorn. De fet, totes les mediacions comunicatives (interpersonals, de grup i de masses) són un factor principal en el nostre aprenentatge sobre què som i on vivim i, a la vegada, ens conformen trets identitaris fonamentals.

Per aquest motiu, el present treball vol analitzar la relació entre la comunicació i l'educació: com es produeix aquest procés educomunicatiu, el paper que tenen els mitjans (entesos també com a medis tecnològics) i els resultats que s'obtenen quan es focalitza l'atenció envers aquest àmbit.

En primer lloc, és important destacar que tant l'àmbit dels mitjans com l'àmbit de l'ensenyament tenen matèries pendents quan parlem de la seva interrelació. Per una banda, els mitjans de comunicació han de prendre consciència del paper social i educatiu que tenen perquè, tal com deia el periodista Carles Capdevila, "Els mitjans de comunicació tenim l'obligació de ser educats, hem de contribuir a arreglar el món, acompanyar els docents, les famílies, les persones, fer un acompanyament intel·lectual. Hem de donar cultura i eines per arreglar el món. I sens dubte, l'educació és la millor eina per arreglar el món". D'altra banda, els centres educatius haurien de començar a introduir l'educació mediàtica dins les aules i proporcionar eines que permetin que infants i joves puguin desenvolupar-se plenament en un món mediatitzat com el nostre.

En aquest punt compartit és pertinent presentar l'educomunicació, la disciplina que analitza i proposa la relació entre la comunicació (sobretot el seu vessant més mediàtic) i l'educació. L'educomunicació, transdisciplinar per naturalesa, és un camp d'estudi teoricopràctic al servei del desenvolupament social i individual de l'ésser humà i el foment del sentit crític, l'apoderament i els valors comunitaris.

Així doncs, l'educomunicació no és una disciplina neutra sinó que pren una visió determinada de com ha de ser l'educació. Tal com deia el filòsof i psicòleg Herbert Spencer, "Educar és formar persones aptes per governar-se a si mateixes, i no per ser

governades per altres". L'educomunicació doncs, permet dotar infants, joves i adults en la capacitat de decidir amb un alt grau de consciència, ser capaços d'analitzar i contextualitzar els missatges que arriben des dels mitjans - i més actualment amb la nostra societat hiperconnectada- i, a la vegada, entendre com aquests ens conformen la visió del món. En definitiva, fer més lliure les persones i la societat.

Ara bé, com és i ha de ser aquest procés?

2. Objectius i justificació del treball

L'educació en comunicació és sovint oblidat per polítics i legisladors mentre que és un dret social cada cop més reclamat des dels moviments socials i experts en educació. Ser una ciutadania que pugui pensar per si mateixa és indivisible de ser persones amb capacitat d'analitzar críticament la realitat. I com coneixem la realitat d'un món global i globalitzat? A través dels mitjans de comunicació i de les relacions (comunicatives) que establim entre persones.

Per aquest motiu, tenir eines i habilitat per discernir les publicacions dels mitjans hauria de ser matèria obligatòria en el desenvolupament ple de les persones. Acompanyar infants i joves en la creació del seu propi criteri, que es facin persones compromeses amb el seu entorn i tinguin consciència crítica requereix començar a tenir en compte la inclusió de l'educació mediàtica i comunicativa en el dia a dia i els currículums educatius. De fet, el trencament de l'era dels mitjans de masses - unidireccionals i verticals- i el canvi de paradigma que s'ha produït arran d'Internet i les xarxes socials són clars exemples de la direcció cap a on evoluciona la societat. Així doncs, en aquest nou món de tendències comunicatives canviants que permet que tothom siguem tant generadors com consumidors d'informació, el plantejament de l'educomunicació permet teixir un camí clar per tal que aquesta nova realitat s'enfoqui cap a la transformació i l'apoderament col·lectiu.

La pregunta que vehicula aquest treball és: **És l'educomunicació una eina efectiva per significar el coneixement i fer que les persones adquireixin sentit crític i s'apoderin en un context d'informació global i continuada?**

Aquest treball no és només el vessament de coneixement generat entorn aquest tema sinó que té una vocació plenament pràctica d'aplicació de l'aprenentatge obtingut en el context educatiu real.

Els objectius principals, doncs, són:

- Aprofundir en la relació entre l'àmbit i les teories de l'educació i la comunicació.
- Conèixer els corrents educomunicatius que posen èmfasi en la voluntat transformadora de l'educació.

- Dissenyar un projecte educatiu pràctic d'intervenció a l'aula, analitzant cadascun dels factors implicats.

D'aquesta manera, el marc teòric respon a una anàlisi en detall sobre els diversos elements que es posen en joc a la part pràctica, és a dir, el què, el qui i el com es duu a terme la intervenció educatiu. L'objectiu final és poder crear un projecte educatiu de qualitat, entenent tots els elements compartits entre la comunicació i l'educació, una relació necessària per al ple desenvolupament de la ciutadania.

De fet, incidir en l'educació i en els *mass media*, així com en l'educació en les xarxes socials, pot evitar una generació esclava de les tecnologies, si no persones que sàpiguen interactuar sanament a les xarxes i que les utilitzin per al bé comú i per tal de millorar i enfortir la societat. La necessitat d'incorporar l'educatiu o Alfabetització mediàtica dintre dels contextos educatius està recollida des del 1982 a la Declaració de Grundwald, que reconeix la necessitat de sistemes polítics i educatius que promoguin l'enteniment crític dels ciutadans sobre el "fenomen de la comunicació" i la seva participació en els mitjans (nous i vells). Aquesta idea està reforçada per la mitjançant la Declaració d'Alexandria de 2005, que posa l'Alfabetització Mediàtica i Informacional al centre d'un aprenentatge al llarg de tota la vida. De fet, l'UNESCO ha generat el Currículum AMI per a Professors per tal que el professorat d'arreu pugui començar a treballar en aquesta línia.

Tot i així, sovint l'escola reglada tradicional del nostre país encara està lluny d'incloure la teoria educatiu en la seva estructura organitzativa, segurament en part perquè això voldria modificar la manera en com, històricament, s'ha entès l'aprenentatge i l'ensenyament. Amb l'educatiu, l'educació deixa de ser una transmissió d'informació d'emissor a receptor per esdevenir una xarxa d'intercanvis comunicatius bidireccionals i horitzontals. Amb aquest nou paradigma, les fronteres entre què és comunicació i educació es desdibuixen, ja que s'entén que tot intercanvi comunicatiu és, al seu torn, educatiu.

D'aquesta manera, en aquest treball es recull teories d'àmbits d'estudi ben diversos que permeten examinar la relació entre comunicació i educació com quelcom lligat al desenvolupament de totes les persones i dels grups socials. I és des d'aquesta mateixa òptica com el context educatiu pot també examinar la influència dels mitjans

de comunicació (tradicionals i nous) que té en el procés de socialització i aprenentatge del seu alumnat.

La relació educació-comunicació pot ser sovint massa teòrica i allunyada del context pràctic. Per aquest motiu, he trobat molt important realitzar també una proposta didàctica on es treballin específicament metodologies educomunicatives. Per dissenyar-la he rebut una 'mentoria' de la cooperativa Eduxarxa. El primer que em van recomanar és que aterrés totes aquestes argumentacions en un tema que permetés explorar l'educomunicació. Finalment, vaig decidir realitzar el projecte educomunicatiu entorn el gènere, a causa del públic al qual em dirigia (adolescents) i les relacions que podia establir entre comunicació i perspectiva de gènere, ja que ambdós àmbits poden tractar-se des de vessants globals i àmplies fins a l'anàlisi de relacions interpersonals i qüestions individuals.

3. Metodologia

La metodologia emprada ha estat la recerca a partir de la compilació de documents acadèmics diversos. El procés metodològic que s'ha seguit ha estat el següent:

1. Plantejar els temes clau sobre els quals fer recerca: educació, comunicació social, educomunicació, adolescència, socialització de gènere.
2. Recerca de textos acadèmics sobre cadascun dels temes i ordre de prioritats i jerarquitització en les temàtiques principals i els temes secundaris.
3. Redacció del marc teòric del treball.
4. Mentoria amb Eduxarxa en la part pràctica i contrast de les dades amb l'Institut Viladomat, Barcelona, sobre la qüestió de gènere als centres de secundària.
5. Disseny de la intervenció educomunicativa.

La recerca d'informació ha estat feta entre, principalment, l'àmbit de la comunicació, la psicologia social i l'educació. En el cas de la comunicació (social) i la psicologia (social) molts dels autors que teoritzen sobre aquests àmbits són referents compartits entre ambdues ciències.

La importància d'aquest treball però, no radica en una descoberta o una nova manera d'entendre quelcom, sinó que es tracta d'un treball-projecte amb un marc teòric voluminós que serveix per assentar les bases de la part pràctica. En la part pràctica d'intervenció educativa la metodologia bàsica és, evidentment, l'educomunicació, molt relacionada amb conceptes com 'l'aprendre fent' i el 'treball per projectes'. Així doncs, s'utilitzen metodologies pedagògiques de l'acció que posen èmfasi en la creació i implementació de projectes generats pels mateixos estudiants que estiguin arrelats a l'entorn pròxim.

4. Marc teòric

Aquest marc teòric engloba els aspectes fonamentals a l'hora d'enquadrar aquest treball i projecte. Tot i així com que es tracten diversos temes, en principi força deslligats entre si, ho deixem per escrit i argumentat:

- La comunicació i l'educació, la seva interrelació i models d'entendre-la.
- L'etapa adolescent, els receptors de la creació del projecte.
- El gènere i violències masclistes, el contingut del projecte pràctic.

4.1 La comunicació com a procés social

El següent apartat tractarà d'analitzar els punts claus a l'hora d'entendre la comunicació com un acte social: tant en la seva definició, en el seu estudi i en la seva relació amb els mitjans de masses. La comunicació s'ha tendit a entendre com allò que es realitza des dels *mass media* i ens hem acostumat a associar-la més als actes d'informar que no pas com un procés social de creació de realitat. Així doncs, començar per definir què entendrem per comunicació en aquest treball és ja una manera clara de dirigir l'anàlisi cap a la vessant més social d'aquest procés, acte i ciència que és la comunicació.

4.1.1 Com definir la comunicació?

Existeixen dues accepcions principals del mot:

1. Acte d'informar, transmetre, emetre. Verb: comunicar
2. Diàleg, intercanvi; relació de compartir, de trobar-se en correspondència, en reciprocitat. Verb: Comunicar-se.

Si bé la definició més antiga correspon a la segona accepció, els mitjans de comunicació han provocat una generalització en l'ús de la primera definició per explicar la comunicació (Kaplún, 2002). De fet, des del seu naixement i amb la seva ràpida expansió, els *mass media* van passar a autoanomenar-se 'mitjans de comunicació social', fet que ha provocat confusions posteriors a l'hora de debatre sobre el concepte de 'comunicació'. S'ha potenciat la comunicació entesa com l'acció d'informar i transmetre senyals, fet que ha comportat conseqüències concretes: "Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica —y las poderosas empresas propietarias de los medios— quienes impulsaron la forma de concebir la comunicación" (Kaplún, 2002, pàg. 54). Segons el

mateix estudiós, aquest fet se suma a l'estructura i al context social en què vivim, clarament marcat per unes relacions (i una comunicació) establertes des de la verticalitat i la unidireccionalitat.

Però, la comunicació és, en si mateixa, bidireccional. Per aquest motiu, Kaplún cita a Ricardo Nosedá per distingir entre informació i comunicació:

- “Comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común”.
- “Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor”.

Així doncs, la comunicació és una pràctica quotidiana que totes les persones experimentem. La diferència radica en com s'entén aquesta, si com una activitat social o com un objecte d'estudi científic (Rizo, 2009). Segons Montes (1983, pàg.15), “la comunicació es un fenómeno complejo, ya que es un hecho social; pero es también una categoría que tiene que ser elaborada teóricamente y definirse como proceso con elementos, estructura, relaciones, dinámica”.

Així doncs, la comunicació és un vincle, una relació social que permet la construcció dels mons de la vida. Amb altres paraules, és un conjunt d'associacions entre processos de l'experiència que permet construir mons compartits (Rizo, 2009); es tracta d'un procés col·lectiu que significa i resignifica constantment el que entenem com a realitat.

En aquest sentit, és difícil delimitar la comunicació com un sol àmbit: si entenem que tot és eminentment comunicatiu, és indispensable incloure una perspectiva comunicativa en tots els processos i àmbits socials subjectes a estudi. Marta Rizo, (2009, pàg. 4) argumenta que “Desde este punto de vista, el campo académico de la comunicación debiera ocuparse fundamentalmente de los procesos de construcción de sentido, de estudiar los procesos a partir de los cuales los individuos, las comunidades y las culturas construyen y adjudican sentidos y valores a sus mundos de la experiencia”. D'aquesta manera, podem entendre la comunicació com un procés (i no pas una acció) en constant moviment que permet dotar de significat allò que ens envolta.

4.1.2 Els elements en els processos de comunicació

Tot i la reflexió sobre què és i com s'entén la comunicació, en qualsevol procés comunicatiu es poden distingir uns mateixos elements que, tradicionalment, s'han classificat de la següent manera:

- Emissor: és la font on s'origina el missatge o on s'inicia el procés de comunicació. A partir d'una idea, l'emissor defineix un objectiu i transmet una informació tenint en compte les necessitats del receptor, és a dir, connectant intencionadament la forma i el contingut a les necessitats del seu interlocutor
- Receptor: és qui rep i processa la informació que ve de l'emissor.
- Missatge: quantitat seleccionada d'informació.
- Codi: és el conjunt de símbols que poden estructurar-se de forma que tinguin un significat per algú.
- Mitjà: canal de comunicació, el medi de transport i espai pel qual circula el missatge.
- Context: entorn
- Retroalimentació: procés que es dona en els intercanvis comunicatius en el qual la informació és reavaluada constantment i serveix per prosseguir en la interacció.

Seguint amb l'exposició i l'argumentació prèvia sobre una concepció de la comunicació més multidireccional, val la pena recordar que les fronteres entre aquests elements són molt fines i formen part d'un sol ens global. Tot i així, aquest esquema encara té utilitat per poder fer anàlisi dels diversos tipus de comunicació que existeixen en funció del nombre d'emissors i receptors:

- Intrapersonal: un amb un mateix.
- Interpersonal: comunicació de tu a tu entre dues persones.
- Grupal o col·lectiva: en grups de més persones.
- De masses: més lligat a les dinàmiques dels mitjans.

Malgrat poder compartimentar-los i distingir aquests tipus de comunicació, cal mencionar i tornar al tema plantejat prèviament: la comunicació és un procés molt més social que individual i, de fet, encara que la comunicació sigui, per exemple, de tipus interpersonal i es mantingui entre dos individus, aquest procés té també caràcter col·lectiu i social (Rizo, 2009). Si entenem que conformem una xarxa interrelacionada d'individus permanentment connectats (i comunicats), és evident que encara que mantinguem una comunicació interpersonal en un moment donat, aquesta afectarà també a altres processos comunicatius interpersonals, grupals i, fins i tot, de masses. De la mateixa manera, si per exemple ens disposem a analitzar la comunicació de masses i com els missatges mediatitzats influeixen en els individus, és evident que podrem observar també com aquests missatges des dels *mass media* influeixen la comunicació interpersonal que es produeix posteriorment entre persones.

Aquesta conclusió a la qual arribem, la manera d'entendre el concepte de comunicació, no és de tipus universal i inequívoca si no que és una decisió presa voluntàriament: és el prisma decidit des del qual es fa aquesta anàlisi. Es tracta d'una mirada determinada sobre el fet de la comunicació, que té per objectiu poder-la relacionar estretament amb l'educació i amb altres disciplines. Per això, abans d'arribar a parlar sobre educació i comunicació, repassem apunts interessants que es fan des d'altres àmbits. Aquest és el cas de la Psicologia social, una disciplina que s'ha interessat molt pels processos comunicatius.

4.2 La Comunicació i la Psicologia Social

La psicologia social apareix com la matèria que estudia com els processos psicològics i les accions, relacions, interaccions, etc. de la nostra vida quotidiana s'han de concebre i analitzar dins els marcs socials i culturals en els quals sempre es donen (Ibáñez et. al, 2016).

Tot i així, existeixen tres grans corrents de la psicologia social: la psicologia social psicològica, la psicologia social sociològica i la psicologia social construccionista. Per a la psicologia social psicològica, el focus d'interès es troba en l'individu, la psicologia social sociològica es troba molt pròxima a la sociologia, i la psicologia social construccionista sorgeix posteriorment englobant ambdós plantejaments (Ibáñez et. al, 2016).

Tot i així, les bases són les mateixes. Per una banda, els temes fundacionals d'aquesta disciplina són: els instints- fortament influïts per les teories de Darwin a finals de segles XIX-, la imitació i la suggestió. Juntament amb l'interès per la imitació i per la suggestió com a mecanismes de la socialització, també es va manifestar en la naixent psicologia social un gran interès pels fenòmens col·lectius i per les conductes de les masses (Ibáñez et. al, 2016). D'aquesta manera, també es van començar a estudiar les tradicions culturals, les peculiaritats lingüístiques, els mites i les creences col·lectives, i els hàbits de tot tipus (Ibáñez et. al, 2016). El pensador francès Gustave Le Bon, per exemple, va realitzar un tractat en el qual analitzava els comportaments de masses durant les revoltes de la Comuna de París el 1871. Le Bon atribuïa la revolta com una depersonalització dels individus que els feia alliberar els instints primaris i guiar-se per líders i consignes massives (Ibáñez et. al, 2016).

Aquest enfocament, que estereotipava les classes populars i mostrava els prejudicis de la burgesia va plasmar la necessitat d'utilitzar unitats més petites per a l'anàlisi. D'aquesta manera, la psicologia social es va encarregar de desgranar els fenòmens individuals i la relació entre individus, i va anar-se transformant. Al seu naixement, la psicologia social es va ocupar dels mecanismes de reproducció i conservació de la realitat social establerta i va deixar de banda els mecanismes de canvi social amb cert temor de trastocar l'ordre social. En canvi, en etapes posteriors, sobretot en el seu corrent socioconstruccionista, la psicologia social es va entendre com una disciplina que posa l'èmfasi en la transformació social i individual i "que advoca per construir noves relacions socials i noves maneres de ser" (Ibáñez et. al, 2016, pàg. 85).

Així doncs, des del segle XX i combinat teories amb enfocaments diferents des de la psicologia social psicològica i sociològica, aquesta ciència s'ha ocupat de dos temes centrals: la interacció social i la influència social, que s'han estudiat amb un caràcter interdisciplinari, construint coneixement a partir de les reflexions basades en sabers i ciències diverses (Rizo, 2006). És aquí on radica la importància de mencionar l'estudi des de la psicologia social si es vol analitzar la comunicació com a procés social de manera més completa.

De fet, la psicologia social recent posa el focus en àmbits diversos relacionats amb la comunicació, sempre a partir de la interacció i la influència social, com poden ser la percepció social, les actituds, la persuasió, la socialització i la comunicació. A més, de

manera específica es tracten els temes en relació al llenguatge verbal i no verbal, als rumors i a la construcció de l'opinió pública.

“La comunicació es concebida como un fenómeno simultáneamente individual y social. Por un lado, el individuo ocupa un lugar central en el proceso de comunicación, elemento que ha sido sobre todo estudiado por los psicólogos cognitivos. Por el otro, la comunicación tiene una esencia fundamentalmente social, por lo que el centro de la reflexión sobre la comunicación no es tanto el individuo sino la relación.” Per a la psicologia social, existeixen tres plans comunicatius: la comunicació intrapersonal (subjectiva), la comunicació interpersonal (entre dues persones) i la comunicació de masses (Rizo, 2006). Així doncs, segueix també l'esquema anteriorment proposat de considerar la comunicació d'una manera àmplia que afecta tant a l'individu particular i la relació entre ells, com aquella que té a veure amb els mitjans de masses.

4.3 La mirada sobre el tema

Seguint algunes de les bases de la psicologia social, per tal de realitzar aquest treball, cal contemplar la comunicació en la doble esfera que proposa aquesta disciplina, que s'entén simultàniament com un fenomen social i individual. Podem entendre la comunicació com un tot però no és un discurs suficientment ben construït com per garantir unes conclusions clares o unes guies delimitades que permetin enquadrar la relació entre la comunicació i l'educació.

Està clar que l'educació (que no pas l'ensenyament) és un procés que, lluny de reduir-se als anys de vida escolar i formativa, s'estén al llarg de la vida i es dona tant en l'àmbit formal (escola, institut, universitat), com en l'àmbit no formal (educació en el lleure) i informal (la família, la relació amb les amistats, les experiències personals...). D'altra banda, com s'ha analitzat anteriorment, parlar de comunicació és parlar d'un procés dinàmic, que inclou tant la interacció social com la comunicació de masses, i que, per tant, no es pot reduir ni simplificar sinó que cal entendre-la com un global.

Ara bé, per poder analitzar millor la comunicació i l'educació com dues disciplines connectades, utilitzarem dos punts de vista que permeten, d'una manera més flexible, i combinar característiques. Per una banda, el fet que ambdós àmbits requereixen una anàlisi que incloguin arguments de diverses disciplines. Per l'altra, una visió construccionista de la relació permet que puguem posar el focus especialment en l'ús

del llenguatge i en com construïm i reconstruïm contínuament les relacions i els actes comunicatius.

4.3.1 Transdisciplinarietat necessària

Entendre la comunicació des d'una visió àmplia i interconnectada a altres disciplines és fonamental per poder prosseguir amb l'estudi de la relació entre comunicació i educació. Sovint però, s'ha relegat la comunicació a ser una ciència de segona categoria pel fet que, parlar de comunicació implica necessàriament parlar d'altres sabers. Mar Fontcuberta, proposa que, quan es parla de comunicació i d'educació cal fer-ho des de la transdisciplinarietat: "La comunicación, como la bioética por ejemplo, ha nacido como respuesta necesaria a una sociedad compleja cuya evolución es más rápida que la reflexión que se efectúa sobre ella. Pero no puede constituirse, como ninguna otra disciplina, en ciencia de la totalidad. Es necesario, cada vez más, articular respuestas transdisciplinarias. Y ese es el camino que deben seguir la comunicación y la educación" (Fontcuberta, 2001, pàg. 143).

Per aquest motiu, a l'hora d'analitzar aquesta relació, ens referim des d'una concepció àmplia a la comunicació i l'educació, on hi caben teories pròpies d'altres sabers i que, per tant, estan subjectes a formes d'interpretació diverses. "La transdisciplinariedad es un proceso, una actitud, un nuevo modo de acceder al conocimiento complejo, no des de generalidades o reduccionismos, sino desde la articulación de distintos saberes especializados (Fontcuberta, 2001, pàg. 143).

Així doncs, per què té sentit la transdisciplina al parlar de comunicació i educació? En primer lloc, perquè apostar per la transdisciplina permet reflexionar i superar fronteres imposades. En segon lloc, perquè permetre obrir significats i, al seu torn, obrir també les possibilitats d'anàlisi i d'arribar a conclusions diverses des d'un prisma més complet. Per últim, perquè, com després s'explicarà, en la societat del coneixement és imprescindible parlar de mitjans com a agents educatius.

4.3.2 La perspectiva construccionista

Per tal de construir discurs sobre el tema, ens podem fer servir de diverses perspectives o focus. En aquest sentit, és necessari tornar a fer esment a la importància que la Psicologia Social li ha donat a conceptes, plenament comunicatius, com són les relacions i la interacció social. La perspectiva construccionista o el

socioconstructivisme sorgeix a partir dels anys 60 com un corrent crític envers les teories de la psicologia social psicològica, com la psicoanàlisi, i de la psicologia social sociològica, com el socioconductivisme (Ibáñez et. al, 2016). L'objectiu que persegueix el socioconstructivisme és entendre els processos mitjançant els quals, les persones entenen, expliquen i interpreten el món, la realitat que els envolta (Gergen, 1985). La manera d'aproximar-s'hi és a través de la interacció i la comunicació entre persones: per al socioconstructivisme el llenguatge és l'element fonamental que formula la realitat psicològica dels individus i mostra com el llenguatge influeix de manera determinant a les teories que es duen a terme en les ciències humanes i socials (Ibáñez et. al, 2016).

Tal com explica el psicòleg estatunidenc, Kenneth Gergen, en la perspectiva construccionista, "el nucli explicatiu de l'acció humana deixa d'ubicar-se en les interioritats de la ment per a passar a situar-se en l'estructura i el procés de l'intercanvi humà. Les explicacions ja no es formulen al·ludint a un determinat estat o procés psicològic, sinó considerant les relacions entre les persones" (1985).

Així doncs, per al socioconstructivisme, la realitat social es *construeix* a partir de les pràctiques socials concretes que desenvolupen les persones i els col·lectius en la vida quotidiana (Ibáñez et. al, 2016). Per a realitzar aquest treball, que interrelaciona educació, comunicació i gènere (en tant que contingut educatiu final), és interessant també tenir en compte el concepte que va encunyar el sociòleg Anthony Giddens, la dualitat estructural. La dualitat estructural fa referència a la relació mútua que s'estableix entre el fet que la realitat social es construeixi mitjançant les pràctiques socials individuals i col·lectives que realitzen les persones i, el fet que, alhora, "la realitat social construïda per aquestes pràctiques reverteix en elles mateixes i defineix el marc de possibilitat" (Ibáñez et. al, 2016). És a dir, les activitats que fem construeixen el marc social i, al mateix temps, el marc social ens fa construir les activitats que duem a terme. "Dit d'una manera lapidària, els nostres costums produeixen coses i aquestes coses modifiquen els costums que les han produïdes".

Això és interessant tenir-ho en compte, ja que de manera més o menys directa, hi és present també a l'hora de parlar de comunicació, d'educació i gènere. Si utilitzem aquesta mirada constructivista, això ens permet:

1. Fixar-nos en el llenguatge com un element clau: d'especial interès pel que a fa a les temàtiques de gènere.
2. Treballar la comunicació interpersonal com un eix al mateix nivell que la comunicació de masses: d'especial importància al parlar de gènere i entendre el procés de socialització tant a nivell macro com en entorns propers.
3. Tenir en compte que el llenguatge utilitzat als mitjans de masses és, en si mateix, un generador de realitats i de marcs.

4.4 Educació i comunicació

Si tant mitjans com escola són agents socialitzadors fonamentals per a les persones, és evident l'interès que té relacionar ambdós temes. Així doncs, en aquest punt ens centrarem a parlar de la comunicació com un procés amb intenció formativa, és a dir un procés en què volem “que els nostres destinataris prenguin consciència de la realitat i l'entorn” i “quan volem suscitar opinió i reflexió” (Kaplún, 2002, pàg. 15).

Les primeres referències a la relació entre comunicació i educació no són gaire clares. Se sap que, per exemple, durant els anys 20 i 30 del segle XX, el pedagog Celéstin Freinet va començar a fer que el seu alumnat creés un diari escolar en horari lectiu. Després, però, les pràctiques i de l'educomunicació són diverses i han estat repartides, majoritàriament, entre l'Amèrica Llatina i Gran Bretanya (Barbas, 2012). No va ser fins l'any 1974 que la UNESCO va començar a indagar sobre la relació entre comunicació i educació, creant grups de treballs i polítiques especialment dedicades a això.

Així doncs, el naixement de l'educomunicació (també anomenada alfabetització mediàtica, pedagogia de la comunicació, educació en comunicació i altres noms) beu també de les teories de l'Escola de Frankfurt- Max Horkheimer y Theodor W. Adorno o els textos sobre comunicació de Marshall McLuhan, entre d'altres (Barbas, 2012). Tot i així, són els pedagogs llatinoamericans com Paulo Freire i Mario Kaplún qui distingeixen entre els diferents tipus de models educomunicatius que existeixen i proposen models d'educomunicació centrats en l'apoderament col·lectiu i individual dels educands de manera explícita i pràctica.

Mario Kaplún ha assentat les bases de conceptes com 'pedagogia de la comunicació' i 'educació popular'. Kaplún és un dels pensadors sobre educomunicació més

importants i va basar la seva obra a partir dels textos i teories del pedagog Paulo Freire, autor, entre d'altres, d'obres com *Pedagogia de l'oprimít* (1968).

Kaplún diu que “concebimos los medios de comunicación como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador” (Kaplún, 2002, pàg. 15). En el seu llibre *Una pedagogía de la comunicación*, l'autor distingeix entre els tres enfocaments educomunicatius possibles i explica la seva aposta pels enfocaments que fomenten la creativitat i sentit crític de les persones. Les distincions entre aquests tres tipus d'enfocaments educatius i comunicatius es continuen prenent en referència, modificant alguns noms, a l'hora de fer anàlisi d'aquest tema. A continuació es detallen aquests tres tipus d'enfocaments que va detallar Mario Kaplún.

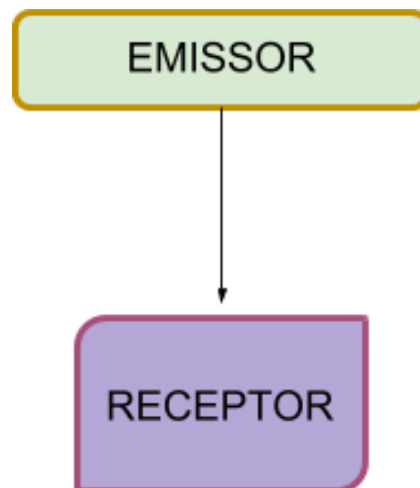
4.4.1 Educació que posa èmfasi en el contingut

Es tracta del model educatiu tradicional, que es basa en la transmissió de coneixement. Existeixen dues figures base: l'educador, que posseeix el coneixement, i l'educand, que no té coneixement.

Segons Paulo Freire, aquest és un tipus d'educació bancària: l'educador diposita el coneixement en l'educand, que l'ha de retenir i emmagatzemar (Freire, 1980). L'educador és qui sap, parla i pensa; l'educand calla, rep els coneixements i és l'objecte pensat. Aquest tipus d'educació produeix, al seu torn, un model de comunicació vertical i autoritària.

D'aquesta manera, aquest model pot caure en esdevenir un model educatiu basat en la instrucció. L'educador, posseïdor del coneixement universal és encarregat de fer emmagatzemar el seu coneixement en nous subjectes desposseïts de qualsevol saber.

Es posa en joc la memòria en la seva versió més tradicional i una cadena de transmissió que es dona sempre en un mateix sentit: de dalt a baix. Així doncs, el mateix passa amb la concepció de poder: volgudament reforçada amb l'ús d'aquest model, el poder esdevé quasi tangible per part de l'educador i, en canvi, el subjecte a educar queda a mercè de la voluntat de l'educador. El mestre decideix què ha d'aprendre i com ha d'aprendre-ho.



Per a Kaplún, aquest model educatiu es pot extrapolar al model de comunicació bancària, un concepte encunyat prèviament per les teories pedagògiques de Paulo Freire, i basat en una estructura clàssica de la comunicació d'emissor a receptor. "El emisor es el educador hablando frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que «sabe» emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su video, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que «no sabe» y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el monólogo" (Kaplún, 2002).

4.4.2 Educació que posa èmfasi en els efectes

Aquest model educatiu, dissenyat durant la Segona Guerra Mundial als Estats Units, és el que més ha influït al camp de la comunicació. Els seus dissenyadors qüestionaven el mètode tradicional per poc pràctic, per lent i car: l'educand aprèn i oblida fàcilment. En canvi, aquesta nova concepció permetia un canvi més permanent a llarg termini.

D'entrada, els models educatius amb èmfasi en els efectes qüestionen els models tradicionals i sorgeixen com una resposta més moderna i actual. Tal com explica Kaplún, aquest enfocament que posa èmfasi en els efectes planteja el procés comunicatiu i educatiu com un procés basat en la retroalimentació per part del destinatari i dóna molta importància a la motivació d'aquest. L'objectiu que persegueix aquest model és el canvi d'actituds mitjançant un mètode actiu. A través d'accions diverses i d'una constant avaluació, som capaços d'aprendre i de modificar actituds i comportaments.

Aquest model neix als Estats Units durant la II Guerra Mundial i s'ha construït entorn de la teoria psicològica del conductisme. Es diu, doncs, que aquest model té capacitat de poder programar i reprogramar la conducta de l'aprenent. Kaplún, seguint l'opinió del seu referent Paulo Freire, critica aquest model per la seva falsa aparença de poder de decisió. "Se busca inculcar las nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, por el análisis, sin pasar por la conciencia, sin someterlas a libre elección" (Kaplún, 2002).

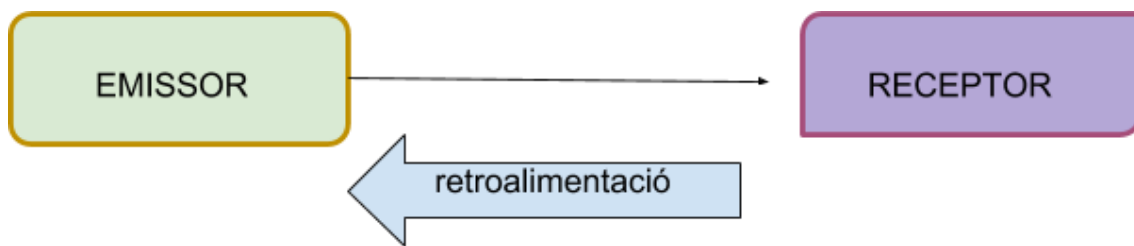
En l'entorn educatiu, exemplifica aquest model l'ús d'exàmens tipus test, ja que és una forma tecnificadora d'avaluar el contingut après que suprimeix el raonament personal mitjançant el qual l'estudiant arriba a la resposta i exclou que aquesta pugui ser nova, proposa pel mateix estudiant (Kaplún, 2002).

Aquest mateix model el podem trobar també, per exemple, als mitjans de comunicació de masses. Segons l'autor, el fan servir els mitjans per a modelar el seu públic, per exemple, en campanyes educatives; la publicitat també se serveix d'aquest model educatiu i comunicatiu i de les tècniques conductistes, per tal de "programar" la conducta dels consumidors d'acord al producte a vendre sense que hagin de pensar ni reflexionar perquè trien aquest producte; per últim, també inclou la propaganda política (sobretot l'electoral), ja que, en general, es pretén que la ciutadania esculli una candidatura en funció de l'oratoría i l'aspecte del candidat en qüestió, però no es fomenta una anàlisi crítica i detallada del programa electoral.

Les conseqüències de l'ús d'aquest model són:

- L'educand s'acostuma a ser guiats per altres persones, ja que sempre són persones externs que marquen els objectius i continguts a aprendre.
- És una educació individualitzada, dificulta el treball en grup i cooperatiu.
- S'implanten i es reforcen valors mercantils com l'èxit material i la competitivitat.
- Efecte domesticador.

En el cas de la comunicació, aquest model cristal·litza en la "comunicació persuasiva" que introdueix una diferència important respecte l'educació tradicional: la comunicació persuasiva s'ajusta al paradigma més estès format per un emissor, un receptor i un procés de retroalimentació, és a dir, un ajustament a la reacció del receptor. Així doncs, apareix una certa bidireccionalitat no present en el model que posa èmfasi en el resultat. Cal puntualitzar però, que la major horitzontalitat es veu truncada per la missió de la comunicació persuasiva: convèncer, modificar actituds i aconseguir efectes. D'aquesta manera, la retroalimentació esdevé un mecanisme que permet comprovar si s'ha complert l'objectiu, o no. "Aunque se le haya querido entender y presentar como una forma primaria de participación del público, la retroalimentación o «comunicación de retorno» no es, en esta concepción, más que un engranaje del proceso de condicionamiento de los receptores: primero se les condiciona en su conducta, sus actitudes y sus hábitos, y luego se verifica si dan la respuesta para la cual han sido condicionados." (Kaplún, 2002, pàg. 39).



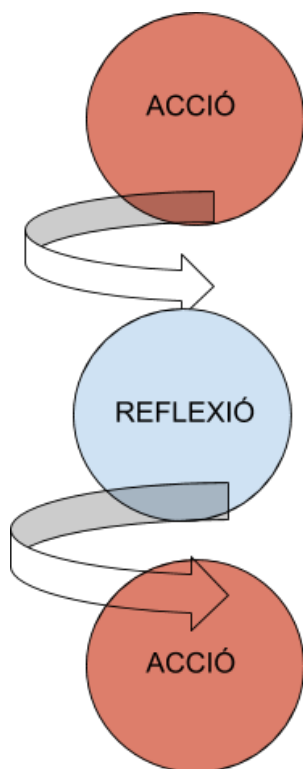
Font: elaboració pròpia

4.4.3 Educació que posa èmfasi en el procés

Aquest tipus d'educació veu directament de la influència de Paulo Freire. Freire va néixer el 1921 a Pernambuco, Brasil. Ha estat un dels pedagogs i teòrics més influents de Llatinoamèrica, va propugnar sempre l'educació humanista, entenent l'educació com una activitat política plena. Les seves obres principals són: *Educació i canvi*, *L'educació com a pràctica de llibertat* i *Pedagogia de l'oprimit*. Aquesta última és el seu escrit més famós i ha creat moltes altres teories i pràctiques educatives que s'hi inspiren.

Kaplún utilitza la teoria de Freire per parlar del model educatiu que posa èmfasi en el procés i el model comunicatiu que li correspon. Des d'aquesta perspectiva, es rebutgen els models bancaris i conductistes i es busca un model bidireccional i horitzontal: "nadie educa a nadie- nadie se educa a si mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 2008).

Així doncs, l'educació posa èmfasi en el procés d'aprenentatge. Quan es parla de 'procés' ens referim a la cadena existent entre acció-reflexió-acció. L'educació s'entén com una cadena ininterrompuda en què el subjecte descobreix, elabora i reinventa el coneixement (Freire, 2008). D'aquesta manera, les figures d'educador i educand continuen existint però es canvia el seu significat. L'educador té la funció d'acompanyar l'educand al llarg de les seves accions i reflexions per tal d'estimular el seu sentit crític i la capacitat d'anàlisi, construint conjuntament l'aprenentatge (Kaplún, 2002). El punt clau en aquest sentit és aquesta capacitat nova d'anàlisi i reflexió sobre el món. "El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico" (Kaplún, 2002, pàg. 46).



Font: Elaboració pròpia

En aquest sentit, es posa èmfasi en proporcionar eines a l'educand per tal que pugui comprendre el món; l'objectiu és que aprengui a aprendre. Si en els altres models allò que importa és el coneixement a transmetre i el canvi d'actituds, en aquest cas l'important és fer que el subjecte aprengui a pensar per si mateix. Es vol potenciar la seva capacitat d'anàlisi crítica, relació, deducció i elaboració de síntesis (Kaplún, 2002). D'aquesta manera, també se li dóna especial rellevància a la capacitat d'autonomia i llibertat de l'educand a l'hora de poder proposar solucions diverses a un mateix problema. La problematització s'entén com una bona eina educativa, ja que la resolució de problemes implica posar en joc totes les característiques requerides. De fet, el model que posa l'èmfasi en el procés entén l'error com un element positiu en el procés d'aprenentatge d'acord amb problemes, ja que s'entén que és a través d'errar com s'arriba a trobar la solució que doni un millor resultat.

Així doncs, els punts clau d'aquest model són:

- És una educació grupal, no individual: "El grupo es la célula educativa básica" (Freire, 2000).
- L'educador acompanya el grup d'educands fent preguntes, plantejant dubtes, problematitzant, etc. L'eix del procés d'aprenentatge és sempre el grup d'educands.
- S'exalten valors comunitaris com la solidaritat i la cooperació.

- Es fomenta la creativitat i la capacitat potencial de cada subjecte.
- En el seu origen, és, una educació amb un compromís social: una educació compromesa per a l'alliberament i apoderament de les persones excloses.

Plantejant aquesta perspectiva doncs, l'educació no pot entendre's simplement com el mer fet d'educar- difondre uns coneixements i que el públic els retingui- sinó que educar és en si mateix un procés social.

Aquest és el model que actualment es relaciona amb el veritable concepte de l'educomunicació i és el model que es pren com a referència a l'hora de crear el projecte educomunicatiu d'aquest treball. Deixem enrere els models tradicionals i unidireccionals de l'educació, així com aquells que propugnen una 'programació' de l'educand. En canvi, l'educomunicació entesa des l'última perspectiva d'educació basada en el procés parteix de la naturalesa dialògica dels actes comunicatius i educatius per tal d'acabar construint col·lectivament a través de l'intercanvi simbòlic de significats (Barbas, 2012). Així doncs, les possibilitats de l'educomunicació són molt àmplies i permeten transformar, la comunicació entre les persones, els aprenentatges sobre el món i l'abstracte i una nova relació amb els mitjans (per exemple, l'ús que puguem fer amb una càmera, un micròfon, un bolígraf, el mòbil o qualsevol altra forma de mediació tecnològica) que fomenti la creativitat.

4.5 Socialització: l'escola, els mitjans i el grup

La socialització és un procés que realitzem totes les persones i que es dona al llarg de la nostra vida. És l'aprenentatge i la comprensió dels elements socioculturals del nostre medi i la integració d'aquests a la nostra personalitat amb la finalitat d'adaptar-nos millor a l'entorn social (Cardús et.al, 2016) . Així doncs, la socialització fa crear-nos les normes que, implícitament acceptades al llarg d'aquest procés, ens permeten determinar què és 'normal' i què no ho és. Aquesta integració de la cultura a la nostra personalitat té unes implicacions de molta rellevància, tant a nivell social com a nivell individual (Cardús et.al,2016):

- a) D'una banda, és alliberadora en el sentit que no tenim la sensació de sotmetre'ns a cada instant a la pressió d'una autoritat externa.
- b) De l'altra, ens condemna a ser objecte de la coacció de les institucions socials. Una altra de les conseqüències que es produeix amb la socialització, pel fet que es dona en un medi determinat, és que permet que cada subjecte pugui acabar

identificant-se amb aquell entorn determinat: és a dir, permet crear el col·lectiu, el grup, el 'nosaltres'. "I aquest sentiment de pertànyer a un grup és el que permet extreure, si més no de manera parcial, prou elements per construir la nostra pròpia identitat, tant psíquica com social."(Cardús et.al,2016).

La col·lectivitat i compartir sentiments, pensaments i creences és fonamental per tal de poder aconseguir una plena adaptació a l'entorn. Que l'individu s'integri en l'entorn, permet que el col·lectiu sobrevisqui i es mantingui al llarg del temps (tot i que es poden donar modificacions i transformacions).

4.5.1 Socialització primària i secundària

Existeixen diversos estadis de la socialització en funció de les conseqüències diferents que provoca:

- Socialització primària: es dona durant els primers anys de vida.
- Socialització secundària: és posterior i es dona durant tota la vida.

Pel tema que ens ocupa, ens centrarem específicament en la segona etapa tot i que farem un repàs als dos estadis per poder entendre bé el funcionament d'aquest procés global. La socialització primària es produeix durant la infantesa: és el moment de la conformació de l'anomenat 'primer món', on pels coneixements acumulats no hi caben incertesa ni dubte (Cardús et.al, 2016). La família és el més important per a l'infant durant aquesta etapa. És important destacar també que és l'etapa de l'aprenentatge del llenguatge oral i escrit, fet que, com anteriorment es mencionava, per a les teories interaccionistes o constructivistes és el fet fonamental en la creació de realitat. De fet, el llenguatge funciona en paral·lel a com ho fa el procés de socialització. Per una banda, constreny la interpretació del món, té un caràcter coercitiu -el meu món és tan gran com les paraules que sé-, de l'altra banda, permet a l'ésser humà desenvolupar-se i accedir al món (Cardús et.al, 2016). "Tant si interpretem la socialització com un procés coercitiu o, per contra, participatiu, coincidirem a afirmar que l'element conductor que converteix l'individu en ésser social és el llenguatge" (Cardús et.al, 2016).

Després que s'assenti la socialització primària, es poden donar noves socialitzacions que obren 'nous mons' i s'anomenen socialitzacions secundàries. Aquestes, però, són diferents de la socialització primària, ja que es produeixen al llarg de la vida i són menys potents, només afecten aspectes parcials de la vida de les persones.

Hi ha multitud d'agents socialitzadors presents a la vida de totes les persones al llarg de la seva socialització primària i també de les seves socialitzacions secundàries. Alguns són agents amb una funció socialitzadora explícita com poden ser la família, l'escola o l'església, ja que el seu objectiu és l'educació en els valors i normes socials determinades; i d'altres, són agents socialitzadors implícits tals com la publicitat, una pel·lícula, un llibre, etc. (Cardús et.al, 2016).

D'agents socialitzadors en podem trobar molts, però per a la realització d'aquest treball és interessant, sobretot, analitzar-ne tres: l'escola (ja analitzada en el punt número 5.4), ja que la intervenció proposada es donarà en centres educatius, els mitjans de comunicació i els grups d'iguals, que s'analitzen en l'apartat sobre adolescència.

4.5.2 Mitjans de comunicació com agents socialitzadors i educatius

Els mitjans de comunicació de masses, sobretot la televisió, són un agent socialitzador molt potent, ja que permeten la identificació col·lectiva dels individus i regulen els valors morals del grup social (Cardús et.al, 2016). D'altra banda, la funció dels mitjans -sobretot en l'entreteniment audiovisual- és la representació social, és a dir, proporcionar la imatge social en relació a les diferents realitats i col·lectius socials que existeixen (March, 1997). Sovint, però, des del discurs de l'àmbit educatiu i des d'altres disciplines de les ciències socials es qüestiona la manera en què aquests mitjans de comunicació mostren la realitat social. Les preguntes que se'n deriven són lògiques: si els mitjans representen la societat i són agents de socialització, quina responsabilitat han de tenir? Quina amplitud de discurs? El que veiem i llegim a quines opinions responen? I a qui o què ha de respondre?

Segons, Margarita Rivière, "Los medios, en mi opinión ya no informan o, si lo hacen, ese objetivo resulta secundario. Los medios, aunque no quieran reconocerlo porque seguramente no tienen tiempo de reflexionar, educan. Ésa es su misión: la educación permanente de las personas, mediante la creación de preferencias, de valores, de hábitos culturales, de mitos y antimitos, de costumbres" (Rivière, 2003, pàg. 41).

Si bé és cert que el periodisme manté un corrent crític quan reflexiona sobre què ha de ser la professió periodística, quan es parla d'entreteniment les propostes queden més difoses entre la seva funció social i la funció comercial. Si en aquest entramat hi sumem l'actual paper importantíssim de les xarxes socials i l'accés pretesament lliure i democràtic a Internet, el resultat és d'una complexitat enorme. De fet, podria ser una

altra anàlisi i un debat diferent que, en aquest cas, deixarem fora de focus per motius d'accessibilitat i concreció.

A causa de les tendències actuals de l'expansió absoluta de les tecnologies de la informació, és difícil trobar persones desconnectades i encara menys en el cas dels adolescents, una generació nascuda i socialitzada com a nativa digital. Per aquest motiu l'efecte dels mitjans de comunicació i xarxes en el jovent, provoquen uns efectes importants en aquests a l'hora d'entendre com funciona el món, com relacionar-se i comunicar-se amb altres persones i com definir-se a si mateixos.

4.6 L'adolescència

La definició d'adolescència no ha estat, ni és encara en l'actualitat, matèria fàcil per a la ciència. A termes generals, l'estudi sobre el cicle vital ha marcat un moment d'inflexió per a la vida de tots els éssers humans (i animals, en molts casos): des del naixement fins a la fi de l'adolescència i des d'aquesta fins a la mort. Així doncs, la fi de l'etapa adolescent s'ha acostumat a entendre, des de la perspectiva del cicle de vida, com el moment en què els humans passen d'assolir el màxim nivell de creixement (físic i cognitiu) i comencen l'etapa de degeneració, l'envelliment (Triadó, et.al., 2000). Des d'aquesta perspectiva d'estudi dels cicles vitals, el final de l'adolescència és, al seu torn, l'inici del camí cap a l'inevitable final de la mort.

Val la pena, però, fixar-nos en l'adolescència com una etapa de vital importància en la vida dels éssers humans, ja que ens permet visibilitzar bé l'herència rebuda durant la infància com també els nous camins a explorar. D'aquesta manera, durant l'adolescència cristal·litzen les diferències entre persones que ens acaben conformant tal com som. El psicòleg experimental Jean Claude Piaget, cèlebre per haver estudiat i determinat les diferents etapes de la infantesa i adolescència de les persones, va fixar l'adolescència com l'etapa que es dona entre els 12 i els 18 anys i, malgrat que actualment encara es respecti aquesta franja d'edat, es comencen a proferir certes crítiques sobre aquesta apreciació, argumentant que cada vegada l'adolescència s'allarga més enllà de la majoria d'edat legal.

4.6.1 Desenvolupament físic a l'adolescència: la pubertat

El cos de l'adolescent canvia molt en un període curt de temps. Aquest fet pot semblar intranscendent en el tema que ens ocupa però, quan parlem de gènere i sexualitat, el cos i el pensament respecte aquest esdevenen temes de màxima importància. Quan parlem dels canvis físics durant aquesta etapa vital, l'adequat és parlar de pubertat, en canvi, el terme adolescència es refereix a aquesta etapa des de la perspectiva psicosocial de l'individu.

Tal com ens mostren els estudis, entre els 11 i els 16 anys, l'individu adolescent experimenta un gran creixement a tots nivells, anomenat quotidianament com "l'estirada". Un dels factors més importants és el canvi hormonal que es produeix, que fa que s'accentuï més el dimorfisme¹ sexual entre nois i noies (Iglesias, 2013). Aquests canvis s'expliquen sobretot per l'eix hipotàlam-hipòfisi-gonadal, és a dir, el que relaciona el cervell amb les glàndules sexuals. Es produeix més testosterona en el cas dels homes, fet que acaba conduint al creixement i maduració dels òrgans sexuals, l'allargament de la faringe i la veu més greu, entre d'altres. D'altra banda, l'augment d'hormones femenines en el cas de les dones, com l'estradiol o la progesterona, provoquen el creixement dels pits, l'ovulació i menstruació, entre altres processos. Al seu torn, el canvi hormonal produït no només afecta els aparells reproductors: el Sistema Nerviós Central madura ràpidament i el creixement corporal va acompanyat d'una gran activitat del sistema motor i ossi (Iglesias, 2013).

Entendre el cervell adolescent permet aproximar-se millor a la realitat de l'adolescència, ja que ens fa entendre algunes de les conductes típiques d'aquesta etapa. S'ha pogut comprovar- el primer estudi a partir d'imatges sobre el cervell adolescent va ser els anys 90 a l'Institut Nacional de Salut (NIH), Estats Units- que, entre els 12 i els 25 anys, els nostres cervells experimenten una reorganització neuronal massiva. En canvi, el creixement en mida és gairebé imperceptible (Dobbs, 2011). De fet, als sis anys el cervell acaba de créixer tot i que encara li queda molt camí en la seva maduració en relació a la reorganització. Durant aquesta reorganització de l'adolescència, les neurones es ramifiquen i es connecten a una velocitat frenètica establint sinapsis entre elles i els ponts de connexió comencen a prendre forma de xarxa interconnectada d'una manera més sòlida. Al seu temps, les sinapsis menys utilitzades comencen a desconnectar-se i aquelles neurones acaben morint. Per altra banda, l'escorça cerebral es torna més fina i eficient.

¹ El dimorfisme sexual es defineix com les diferències que es poden observar externament entre mascle i femella d'una mateixa espècie.

Aquest procés no es dona a tot el cervell de cop, sinó que va avançant i recobrint diverses àrees del cervell progressivament. Va des de les àrees més pròximes al tronc cerebral, encarregades de funcions més primitives com la visió, el moviment i el processament fonamental de dades, cap a la zona frontal, encarregada de processar informació més complexa. D'altra banda, es fa més dens el cos callós, la unió entre ambdós hemisferis cerebrals, imprescindible per al transport i processament de la informació complexa. També s'enforteix la relació entre l'hipocamp i les àrees frontals, una connexió directament relacionada amb la millora de la planificació i memòria dels individus, ja que permet anar integrant l'experiència en els nous plans que els individus dissenyen (Dobbs, 2011).

És interessant destacar que la gran literatura científica que s'ha realitzat entorn del cervell adolescent ha mantingut sovint un punt de vista semblant i compartit amb altres discursos no específicament mèdics. Aquest discurs es basa en la idea que el cervell de l'adolescent està incomplet, està en "obres": és rude i poc fi. Sovint aquesta explicació ha servit per estigmatitzar més aquesta etapa. Actualment, en canvi, científics d'arreu tendeixen a tornar a analitzar les característiques pròpies de l'adolescent des de la perspectiva de la teoria de l'evolució. És a dir, comencen a considerar els "inconvenients" que els adults trobem als adolescents com a mecanismes adaptatius (Dobbs, 2011).

Aquests, s'analitzaran en el següent apartat sobre el desenvolupament psicosocial de l'adolescent i la conformació de la seva identitat.

4.6.2 Desenvolupament psicosocial durant l'adolescència

Tradicionalment, s'ha tendit a buscar explicacions biologicistes al comportament adolescent. La cerca de perills i la inconsciència s'ha explicat pel desenvolupament tardà de l'àrea frontal del cervell. També s'han donat per vàlids arguments com que el procés de maduració del cervell implica un cert període de mal funcionament d'aquest, fet que provoca canvis d'humor i decisions impulsives. Aquestes són algunes de les explicacions fisiològiques que s'han donat al comportament adolescent, àmpliament estudiat i classificat. Aquesta acceptació i integració dels arguments biològics sobre el comportament adolescent (per exemple, "té les hormones revolucionades", "els adolescents són uns inconscients, se'ls ha d'estar molt a sobre") no és una teoria ferma i irrefutable: així com alguns experts consideren, des de la perspectiva biopsicosocial, que els canvis biològics estan estretament relacionats amb el desenvolupament de la personalitat i les relacions socials, altres es decanten més

per buscar explicacions socials i culturals i separen els canvis físics dels psicosocials (Triadó, et. al, 2000).

De fet, hi ha diversos estudis i corrents lligats a la història que assenyalen que l'adolescència tal com l'entenem actualment és una novetat de fa poc més d'un segle. La idea d'éssers egoistes, desarrelats de la família, en constant conflicte amb un mateix i amb la resta, o la idea que són persones tumultuoses s'explica per aquests teòrics com un producte cultural. El psicòleg Robert Epstein, en la seva obra *El mito del cerebro adolescente*, assenjala que l'atribució d'aquestes característiques als adolescents és, en realitat, fruit del nostre sistema organitzatiu i cultural i que no forma part del nostre codi genètic o del cicle vital. Epstein afirma que la crisi que passen els adolescents es deu a un "allargament artificial de la infància" després del començament de la pubertat. Per a aquest altre psicòleg, la cultura moderna occidental ha relegat als adolescents a ser "nens que s'han de fer grans" de manera conduïda i prohibitiva per parts dels adults. Epstein, per exemple, explica que en més de 180 societats preindustrialitzades que va estudiar, va poder observar que els adolescents (nois i noies en la pubertat física) compartien molts espais amb adults, fet que els feia no separar-se físicament, socialment ni psicològicament de l'adult i preparar-se per l'adulthood de manera més efectiva i fàcil (Epstein, 2008).

Així doncs, segons aquest corrent no és pas el cervell qui causa els trets característics de l'adolescència sinó que, en l'actualitat, culturalment l'adolescència es defineix d'aquesta manera i que s'explica mitjançant els canvis que experimenta el cervell. Epstein puntualitza però, que la relació entre canvis físics del cervell i canvis psicosocials de l'adolescent pot tenir una correlació però que en cap cas es pot plantejar com una causalitat. D'aquesta manera, sustenta la seva hipòtesi en la falta de proves concloents d'aquesta causalitat fisiològica-psicosocial per tal d'argumentar la seva teoria de l'adolescència com a fet cultural.

Sigui només cultural o també fisiològica, ser adolescent en la nostra societat implica una sèrie de característiques psicosocials determinades i molt estudiades. Per començar a pensar en aquest tema, val la pena recuperar el concepte de "tasca de desenvolupament" definida per Havinghurst (1953) com una seqüència de reptes, objectius o fites que la societat espera que la persona compleixi en determinats intervals d'edat (Triadó, 2000).

Per a Havinghurst, aquestes tasques de l'adolescència, són:

1. Aconseguir relacions noves i madures amb persones de la mateixa edat i de tots dos sexes.

2. Aconseguir un paper social masculí/femení que sigui aprovat socialment.
3. Acceptar la psique pròpia i l'ús adequat del cos.
4. Aconseguir independència emocional respecte els pares i altres adults.
5. Aconseguir la independència econòmica: que la persona senti que es pot mantenir amb els seus propis mitjans.
6. Seleccionar una ocupació i capacitar-se per a realitzar-la.
7. Preparar-se per al matrimoni i la vida familiar.

8. Desenvolupar conceptes i habilitats intel·lectuals necessaris per a la competència cívica.
9. Desitjar i aconseguir un comportament social responsable.
10. Adquirir un conjunt de valors i un sistema ètic com a guia de conducta.

Veient aquesta llista de tasques de l'adolescència, de seguida notem les enormes expectatives que els adults es dediquen a posar sobre els adolescents. De fet, si prenem com a vigents que aquestes són encara les tasques de desenvolupament de l'adolescència, vol dir que marquem els adolescents un camí prefixat tant pel que fa a la seva identitat personal com col·lectiva i diversos eixos que entrellacen ambdós àmbits com són la identitat sexual i de gènere, el model de família, els valors ètics i la moralitat.

Podríem adduir aquestes tasques al fet que aquest psicòleg va dur a terme les seves teories fa més de cinquanta anys. Així i tot, cal recordar que, avui en dia, les característiques que s'atribueixen que han d'assolir els joves passada l'adolescència no estan tan deslligades d'aquestes tasques. De fet, segons aquestes perspectives, l'adolescent és, per se, aquestes tasques no complertes encara (busca la seva identitat, no té clars els seus principis, ni la seva identitat sexual, es prepara per reproduir de nou models familiars que ensenyem, etc.). Però, realment, hem de seguir definint l'adolescent en allò que encara no és?

Arribats a aquest punt veiem que des de la psicologia se'ns plantegen molts dubtes i recels nous a l'hora de parlar d'adolescència: els canvis del cervell provoquen l'estat psicològic de l'adolescència? O és un fet cultural? De qui depèn "ser adolescent"? I què vol dir ser adolescent?

Segons la teoria utilitzada, les característiques de l'adolescència variarien però, a tall de resum, podríem agrupar alguns dels blocs que els experts han detectat com a punts clau del desenvolupament psicosocial a l'hora de descriure l'adolescència. Segons el

psicòleg Eric Erikson (1968), el més important en aquesta etapa és la cerca i construcció de la identitat pròpia, és a dir, la cerca del 'qui sóc jo' entesa en sentit estable, que no canvia en el temps ni segons les circumstàncies. (Gaete, 2015).

D'aquesta manera, els temes centrals en l'adolescència són:

- La identitat
- Els canvis físics, corporals, sexuals.
- La relació amb els altres: la família, el grup

Aquests temes no es gestionen igual al llarg de tota l'adolescència, i, per aquest motiu és important distingir entre les tres fases psicosocials diferents que existeixen en aquesta etapa:

a) La primera adolescència: dels 10-11 als 13-14 anys

La primera adolescència es caracteritza pel manteniment de l'egocentrisme propi de la infantesa. L'egocentrisme adolescent s'evidencia a través de com el noi o noia es concentra en la seva pròpia conducta, els seus canvis corporals i l'aparença física i, a la vegada, assumeix que tothom comparteix els seus mateixos valors i perspectives (Gaete, 2015). D'altra banda, té una "audiència imaginària", és a dir, s'imagina que els altres (especialment els seus pares) l'admiren o el critiquen tant com ell ho fa amb si mateix. Es creu únic, ningú mai ha sentit, pensat o descobert el mateix que ell.

En l'àmbit cognitiu, creix la capacitat del pensament abstracte o formal. Prendre decisions implica poder representar, explorar i resoldre problemes més complexos mentre recrea moments i aspectes importants de la seva vida. (Gaete, 2015). Tot això provoca sovint també l'estat de 'somiar despert' que poden tenir a vegades aquests joves.

En l'àmbit del desenvolupament social, comença la mobilització fora de la família (Iglesias, 2013) amb un interès creixent per tot allò que passa fora de l'entorn familiar i domèstic. A més, es posa a prova l'autoritat paterna, s'evidencia la resistència als límits, a la supervisió i als consells dels pares i mares. Tot i això, la dependència a la família encara és molt alta.

En aquesta primera adolescència el més important és la creació de relacions d'amistats entre iguals, es construeixen amistats enteses com a quasi úniques i de càrrega emocional molt intensa (el "millor amic/ amiga"). Aquestes relacions sovint arriben a l'extrem d'idealitzar-se (Gaete, 2015).

En el terreny del desenvolupament sexual, en aquesta fase els joves es comencen a preocupar més de la seva imatge física i volen reafir-se en la seva condició física "normal". Sovint hi ha inseguretats pel que fa al propi cos, comparant-se amb amics i persones conegudes i amb els cànons de bellesa culturals (Gaete, 2015). Aquest fet es manifesta, per exemple, en el pudor i vergonya que acostumen a mostrar davant de la nuesa pròpia i d'altres.

b) Adolescència mitjana: 14-15 als 16-17 anys

En l'adolescència mitjana, el jove augmenta el seu grau d'individualisme. Així doncs, tendeix a l'aïllament i reclusió tant física com emocional, des de la qual el jove pot examinar sentiments i emocions pròpies i d'altres persones (Gaete, 2015). De fet, aquest és un fet diferencial de l'anterior etapa: a partir dels 14 o 15 anys es comença a preocupar de les altres persones, pot tenir més capacitat d'empatia. De totes maneres, l'egocentrisme segueix sent un pilar fonamental i aquest es plasma en l'assumpció de conductes de risc (Iglesias, 2013). Fa un temps, els teòrics explicaven mitjançant arguments neurocientífics aquest tema i conclouien que l'egocentrisme provocava el sentiment d'invulnerabilitat i aquest feia que duguessin a terme conductes de risc. Actualment, aquesta hipòtesi s'ha substituït per la idea que els joves sí que tenen consciència de les conseqüències del risc però els compensa més la satisfacció instantània que els possibles efectes negatius a llarg termini (Gaete, 2015). Això s'explicaria per la maduració prèvia del sistema socioemocional del cervell que la maduració del sistema de control cognitiu, amb el resultat que, en condicions d'excitació emocional, el primer sobrepassa la capacitat reguladora del segon (Gaete, 2015).

El desenvolupament cognitiu en aquesta etapa es caracteritza per les millores del pensament racional i abstracte i de la creativitat. La capacitat pel sentit crític és alta: el jove no accepta les normes com a tal, les vol entendre. Per aquest motiu, acostuma a rebel·lar-se contra normes socials i familiars.

Tal com es deia anteriorment, pel que fa al desenvolupament social, el grup d'iguals adquireix la màxima importància: la força del grup afecta la identitat pròpia de cada jove així com la manera de mostrar-la (roba, aficions, manera de parlar...). Habitualment, dintre del grup d'iguals s'estableixen les primeres relacions de parella, que s'aniran fent més importants a mesura que es fan més grans. Segueixen la tendència de separar-se dels pares i l'entorn domèstic en general, mentre que es

desafia l'autoritat i valors morals familiars. Sota aquesta dinàmica subjau la necessitat de marcar el propi camí, la pròpia vida, una identitat personal i exclusiva (Gaete, 2015). Per aquest motiu, sovint l'adolescent desqualifica els seus pares, intentant reforçar molt les característiques negatives que tenen per així poder formar alternatives noves i pròpies.

Pel que fa a l'àmbit del desenvolupament sexual, hi ha una major acceptació del cos, més estabilitzat després de la fase puberal. Hi ha un desplegament i interès pronunciat a l'hora de definir la seva identitat sexual i de gènere i la seva orientació sexual. En aquest franja és habitual que comencin les relacions sexuals amb coit.

c) Adolescència tardana: 16-17 als 18-19 anys

Aquesta és l'última etapa de l'adolescent abans d'entrar en l'adulthood. Si el procés ha estat sa i sense problemes, el jove quasi pot manejar totes les tasques pròpies de les persones i la vida adulta sense gaire dificultat.

En tots els aspectes, aquesta subetapa és la més tranquil·la. Psicològicament, ja ha superat els possibles problemes i pressions pel que fa a l'autoimatge i ha pogut crear-se'n una d'acord als seus propis gustos, no els del grup. De fet, hi ha una major acceptació del propi cos (Iglesias, 2013). Els interessos també són més estables i existeix consciència sobre límits i limitacions personals. Això fa que sigui més fàcil prendre decisions de manera individual i pensar i planificar més a llarg termini (Gaete, 2015). És a dir, el cervell socioemocional i el racional treballen de manera més sinèrgica i el jove pot refrenar millor els impulsos o decidir amb més consciència sobre les conseqüències dels seus actes. També augmenta el compromís envers les responsabilitats, fet que es relaciona estretament amb la concreció de valors morals i ètics.

El desenvolupament cognitiu arriba al pensament hipoteticodeductiu, mitjançant el qual podem predir conseqüències de fets a partir d'anàlisi de diverses causes. A més, es poden fer raonaments més complexos amb molts fets causals i hipòtesis diverses.

Per últim, el desenvolupament social de l'adolescent també canvia. Els cercles d'amistats segueixen sent importants però no d'una manera tant apressant i els joves es tornen a apropar als pares, havent acceptat els seus defectes i les seves normes. En el terreny sexual, els i les joves acaben les etapes més experimentatives i es comencen a poder definir millor pel que fa a la identitat de gènere i l'orientació sexual.

Augmenta el temps i l'estabilitat de les parelles, la majoria de joves ja tenen relacions sexuals amb penetració amb més freqüència.

4.7 La qüestió de gènere durant l'adolescència

La qüestió de gènere durant l'adolescència és una qüestió fonamental a l'hora de posar el focus i analitzar els processos que se succeeixen en aquesta etapa. El gènere és un punt indispensable en la creació d'identitat pròpia i, de la mateixa manera, és també un dels trets identitaris més marcats i influïts per l'estructura social, el pensament dominant i la tradició. Així doncs el gènere ens travessa en eixos ben diferents i amplis com poden ser la identitat, les relacions amb altres persones (sexuals, amistats, socials...), construccions socioculturals com els valors o, fins i tot, emocions i sentiments i l'expressió social d'aquests.

Néixer amb genitals masculins o femenins no és una diferència purament fisiològica sinó que implica des dels pocs minuts del naixement assumir, construir o acabar deconstruint determinats rols de gènere. D'aquesta manera, quan els infants arriben a l'adolescència ja tenen bona part de la seva socialització de gènere construïda. Es tracta d'una edat especialment delicada i maleable en aquest tema, ja que són també els anys de les primeres relacions sexoafectives, els lligams amb amistats més fortes i la creació d'una identitat nova al marge dels valors i estructura de la família.

Així doncs, en el cas que ens ocupa i tenint en compte els anteriors apartats en què es parlava de comunicació i educació, és interessant omplir aquesta relació amb la qüestió de gènere. A cavall entre allò personal i allò social, el gènere permet fer anàlisi tant del procés de creació identitària a través de les relacions i la comunicació interpersonal com també, poder utilitzar una mirada més àmplia i analitzar els processos de socialització de gènere on, per exemple, els mitjans de comunicació i la publicitat tenen un paper prevalent, per sobre de la família o l'escola (Kelly i Donohew, 1999).

Així doncs, en aquest apartat es deixarà constància de com es construeix la identitat de gènere durant l'adolescència, la problemàtica del masclisme i la violència masclista que existeix entre els adolescents i la influència dels mitjans de comunicació en aquest procés socialitzador. Escollim aquests tres àmbits concrets, ja que són els més adequats per seguir acotant aquest treball donat que el gènere permet abastar multitud d'aspectes diferents.

4.7.1 Socialització de gènere a l'adolescència

La socialització de gènere és un procés indefugible en la nostra societat. La relació sexe-gènere (binària) així com el sistema patriarcal imperant ens condueixen a mantenir una estructura basada en el poder masculí i en els valors que aquest representa. De fet, prendre en valor i com a base un dels sexes per a la construcció social, política, judicial i d'altres estructures s'acaba explicant per mitjà del concepte d'ideologia sexual, definida com "un sistema de creences que no solo explica las diferencias entre hombres y mujeres sino que toma uno de ellos como parámetro de lo humano" (Falcio i Fries, 2005, pàg. 261).

D'aquesta manera, socialitzar-se en un sistema patriarcal condueix a fer perdurable aquesta ideologia sexual on l'home (blanc, de classe mitjana, heterosexual) és la punta de la piràmide social, el punt des d'on mirar al món, ja que "la socialización sucede en una relación dialéctica por lo que, en lo ideológico resulta ser permanentemente creador, trasmisor y reproductor del sistema" (Mansilla, 1996).

La dona -així com persones pertanyents a altres eixos- queden fora de l'equació, són l'alteritat (Beauvoir, 1949). El producte d'aquesta ideologia patriarcal és la connexió directa que s'ha de tenir entre sexe, gènere i la representació social d'aquest. De fet, el sistema no tan sols oprimeix les dones o les persones no homes, blanques i heterosexuales sinó també aquells homes que no representen valors prou allunyats als femenins (Falcio i Fries, 2015).

Segons alguns estudis, la presa de consciència del propi sexe i del gènere es dona molt prèviament a l'adolescència i s'aprèn de manera inconscient (Giddens, 2001). Això s'explica, ja que, en general, homes i dones adults tracten els infants de manera diferent en funció del seu sexe. D'altra banda, altres factors com són les joguines, els contes o la televisió també són agents fonamentals en la socialització de gènere dels infants.

Així doncs, quan un nen o nena arriba a l'adolescència ja té formada bona part de la seva identitat de gènere i sexual a més d'haver assumit una sèrie de rols i comportaments associats (Giddens, 2001). Tot i aquesta socialització molt prèvia, l'adolescència és un moment clau tant per la reafirmació de la identitat de gènere com per als comportaments associats durant aquesta etapa i l'adulthood. La socialització de gènere o socialització diferencial tradicional (Ferre i Bosch, 2013) provoca una clara diferenciació entre els rols i actituds masculines i les femenines. Així doncs, tradicionalment el rol masculí ha anat lligat a l'esfera pública i la producció, al progrés

en el món públic i la repressió de la vulnerabilitat, la conducció cap a l'acció, la llibertat, la independència. Per contra, el món femení va associat a la reproducció, l'esfera privada, se'ls fomenta l'afectivitat i se'ls ha reprimat la llibertat, ambicions i talents. En altres, paraules els estereotips associats a la masculinitat es descriuen com agència-instrumentalitat (agressivitat, impulsivitat, acció, duresa, insensibilitat...), i els estereotips femenins com expressivitat-comunalitat (tendresa, empatia, debilitat, passivitat...) (Díaz-Aguado, 2003). De fet, la socialització de gènere de nois i noies es plasma en les dades, per exemple en l'estudi que va fer l'Ajuntament de Barcelona el 2010 sobre adolescents que va recollir com el percentatge de nois que se sentien pressionats per consumir drogues i assumir conductes de risc (5%) era superior al de noies (2%) però que, quan es parlava sobre pressió per l'aspecte físic i normatiu, la proporció canviava a la inversa (6% els nois i 10% les noies).

L'adolescència però, és un bon moment per modificar i transformar aquest procés socialitzador que condueix inevitablement al sexisme. Ja que l'etapa adolescent es caracteritza, fonamentalment, en la construcció identitària pròpia i diferenciada, també permet modificar models i expectatives bàsiques desenvolupades amb anterioritat gràcies al desenvolupament del pensament formal, una nova eina intel·lectual molt valuosa que permet millorar l'anàlisi racional i amb distància de la realitat i imaginar nous escenaris possibles, l'ideal (Díaz-Aguado, 2003).

Com bé es comentava anteriorment, és d'especial importància la socialització que es produeix durant l'adolescència que té a veure amb la bellesa i l'autopercepció de la imatge corporal i l'autoestima i les relacions amoroses i la creació de model d'amor romàntic.

En referència al primer tema, és evident que la nostra societat existeixen cànons de bellesa quasi impossibles de complir, fet directament relacionat amb el mercat multimilionari de l'estètica i la bellesa del qual se'n fa ressò directament els mitjans de comunicació i la publicitat. No arribar als cànons imposats, produeix pressió i patiment en les joves, en una etapa de canvi corporal important, fet que pot acabar desenvolupant patiments i baixa autoestima.

D'altra banda, en aquest procés formatiu de la identitat i de la presa de consciència sobre quin lloc ocupa en l'estructura social, la presa de referents condiona en quin sentit es produeix aquesta socialització: si en la reproducció sexista dels rols socials i personals o bé, en el trencament i la cerca de nous referents feministes. En aquest sentit, el treball que es pot fer respecte als mitjans de comunicació i la publicitat té una potencialitat molt gran, ja que com tots són (i som) consumidors de mitjans i de

publicitat ja sigui a través de vies tradicionals (ràdio, televisió...) com de xarxes socials i plataformes web.

4.7.2 Violències masclistes

L'any passat es publicava una dada aterridora que va fer saltar l'alarma social durant un temps al Baròmetre 2017 del ProyectoScopio elaborat pel Centre Reina Sofia: 1 de cada 4 adolescents veuen normal la violència de gènere i 1 de cada 5 consideren que és un tema molt polititzat i sovint exagerat.

Multitud d'actors diferents són possibles causes que se segueixi donant violència de gènere a partir de l'adolescència. Com bé s'explicava en l'anterior punt, la socialització de gènere determina com som i ens sentim nois i noies arran de l'herència social del sistema patriarcal i de la reproducció de models masclistes. A la vegada, la importància dels relats i frames que creen mitjans de comunicació també és un factor fonamental en aquesta anàlisi.

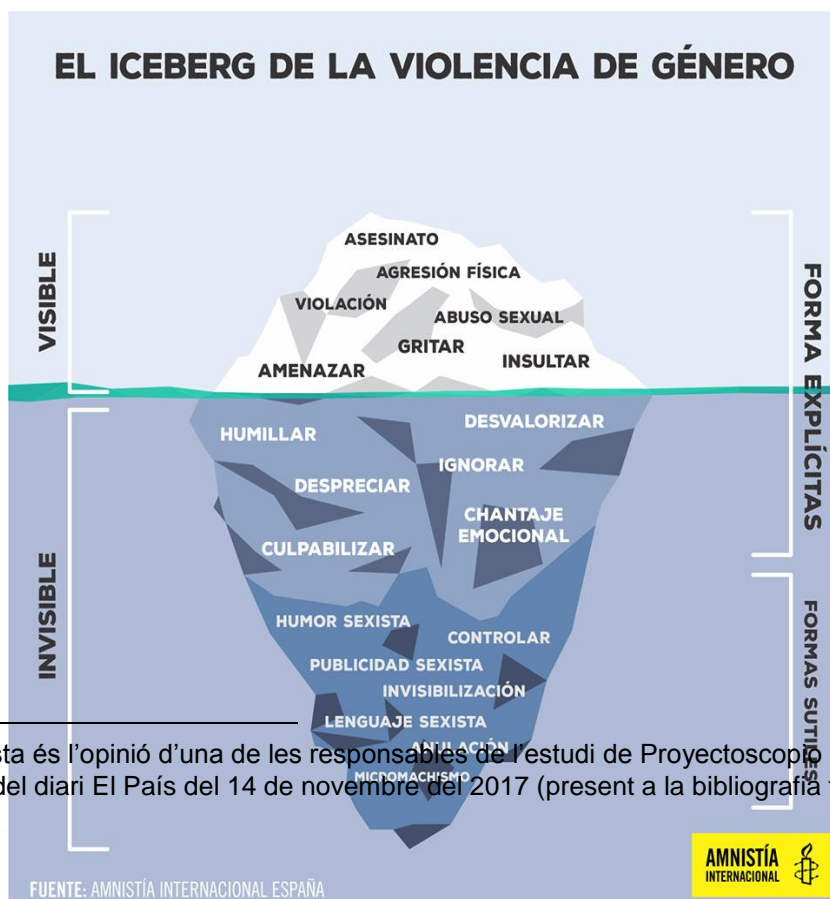
Però, per on començar a parlar si parlem d'adolescents i violència? Segons els estudiosos hi ha un eix vertebrador i catalitzador de la violència de gènere: les primeres relacions sexoafectives i la construcció de l'amor romàntic. Tal com descriu Aurora Real (2007), "es diu a les noies que l'amor romàntic és el romanç de la cerca, entrega i fusió amb una altra persona amb altes dosis d'ansietat i compromís. Acaba sent una part nuclear de la identitat de les noies, mentre que en el cas masculí, va més lligat a la seducció i l'accés a les dones". És a dir, si per les noies vol dir la passivitat, l'entrega, l'espera, la cura..., per als nois és ser l'heroi conquistador, el que protegeix i salva, el que trenca les normes (Ferrer i Bosch, 2013).

Així doncs, una de les causes més importants a l'hora d'analitzar el perquè de la violència de gènere és, precisament, aquesta construcció social del gènere sobre ser home i ser dona: no es tracta merament de diferències en els rols imposats sinó que esdevé la base sobre la qual establir un sistema desigual tant en relació al poder com a la llibertat de decidir. De fet, els psicòlegs socials descriuen que existeix tres etapes en relació al rol i al grau de llibertat en la presa de decisions. Un primer estadi seria l'assumpció del rol que ve donat per la societat a través del temps, en aquest el grau de llibertat i qüestionament és pràcticament nul; el segon estadi és la representació del rol, que manté cert marge perquè entre la representació social i el que significa pugui començar a sorgir crítica; i per últim, la creació de rols nous, que seria l'estadi màxim de llibertat, ja que l'individu és capaç de construir noves maneres d'entendre's a si mateix en el context (Meras, 2003).

Fora de la perpetuació de rols sexistes hi ha un altre problema que esdevé especialment important quan parlem d'aquest tema respecte als adolescents: la normalització de la violència (Meras, 2003). En els qüestionaris i sobre el paper, nois i noies són més capaços d'identificar què és violència explícita del que no ho és mentre que, tot el que és pertanyent a la violència estructural, més invisibilitzada i legitimada se'ls escapa. Així doncs, quan es parla de violència masclista o violència de gènere, els joves imaginin una imatge de violència d'un marit envers la seva muller en l'àmbit domèstic, en canvi, aspectes com el control del mòbil, la gelosia o el control de la parella no es valora com a violència masclista².

Segons l'ONG Amnistia Internacional, la violència de gènere es pot enquadrar en quatre eixos diferents, relacionats dos a dos i representats en forma d'iceberg:

- Violències explícites vs. Violències subtils: en el primer cas hi podríem trobar des de l'assassinat, a l'agressió física, l'abús sexual i les amenaces al menyspreu, la ignoració, el xantatge emocional, entre d'altres. Pel que fa a violències subtils seria el cas, per exemple, de la publicitat sexista, el llenguatge sexista, la invisibilització, el control...
- Violències visibles vs. Violències invisibles: en el primer cas hi trobaríem fets com l'assassinat, l'agressió sexual, els crits..., mentre que la segona classificació inclouria des de la humiliació als micromachismes.



Elaboració:
Amnistia
Internacional

² Aquesta és l'opinió d'una de les responsables de l'estudi de Proyectoscopia i es recull a un article del diari El País del 14 de novembre del 2017 (present a la bibliografia final del treball).

5. Aplicació pràctica

5.1 Per què una aplicació pràctica?

Des del primer moment, aquest treball ha tingut per objectiu que la part i aplicació pràctica de la recerca fos una part fonamental del gruix del treball. De fet, el marc teòric exposat en el punt previ és la base que permetrà dissenyar i, com a futurible, implementar un projecte educatiu sobre gènere en adolescents.

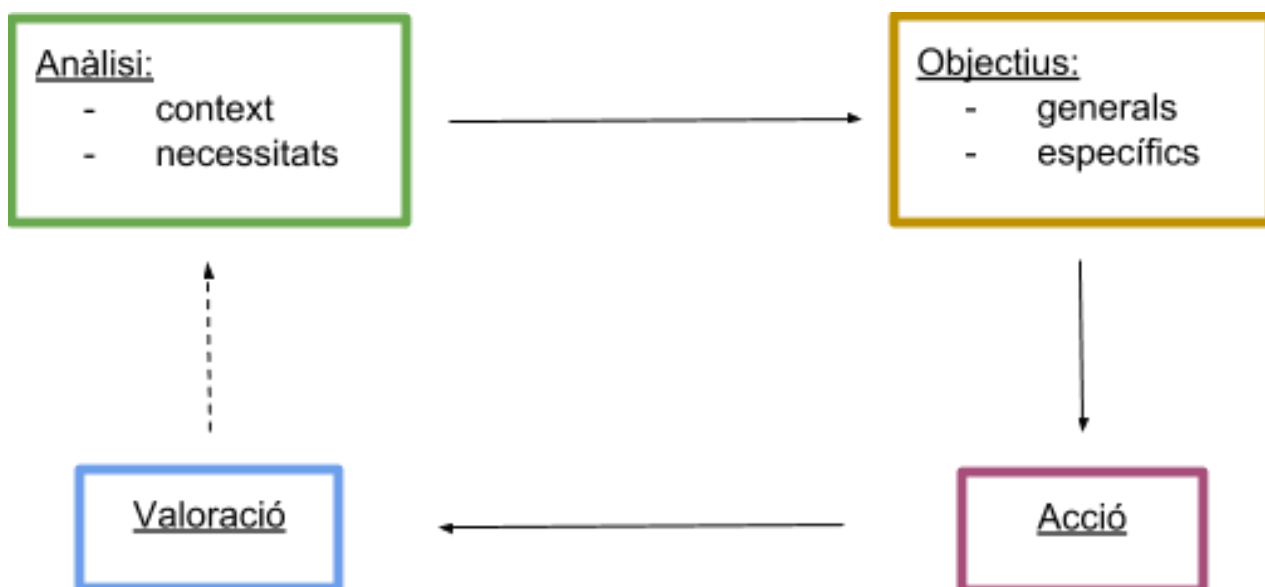
Com bé també s'ha anat reiterant al llarg del treball, aquesta reflexió i recerca no tindria sentit si el coneixement, aparentment deslligat entre si (àmbits d'educació, comunicació, gènere i adolescència), no cristal·litzessin en una iniciativa concreta. D'aquesta manera aquest escrit no queda en paper mullat i permet que tingui més recorregut. Així doncs, la part pràctica d'aquest treball explica com ha estat el procés de dur-la a terme, ja que ha estat supervisada i co-tutoritzada amb persones expertes de l'àmbit de la gestió de projectes educatius. Aquest acompanyament s'ha realitzat en el disseny del projecte resultant, des de la primera aproximació a la definició final del mateix. Per últim, es farà una aplicació parcialitzada que a data d'entrega del treball encara no s'haurà pogut realitzar però que servirà com a "testeig" del producte final.

A l'hora de dissenyar el projecte educatiu en qüestió, la metodologia utilitzada no ha estat gaire diferent que la que es proposa que haurien de tenir les iniciatives educatives en el marc teòric. En primer lloc, la manera d'aproximar-se al disseny del projecte es realitza des de la mirada transdisciplinar que es mencionava anteriorment: per tal d'atendre a la complexitat de dur a terme un projecte educatiu innovador, és imprescindible prendre en referència diverses teories i pràctiques pertanyents a àmbits diversos. En segon lloc, s'ha seguit les directrius que es propugnen des dels models educatius de Mario Kaplún, posant el focus en la necessitat de dur a terme aprenentatges vivencials, col·lectius i significatius. En tercer lloc, la metodologia a l'hora de dissenyar el projecte i també en com s'estructuraria aquest, es pren en referència el model del Marc lògic, una de les metodologies de disseny de projectes més habituals. El model de Marc lògic va ser creat el 1969. La idea d'aquesta metodologia és treballar a partir de múltiples objectius de manera clara i en únic marc o matriu. Habitualment aquesta metodologia s'ha utilitzat en projectes que tenien per objectiu el desenvolupament social.

Els elements més importants del Marc lògic són:

- objectius generals
- objectius específics
- resultats esperats
- activitats necessàries per assolir els objectius
- recursos necessaris
- indicadors

Per altra banda la metodologia que es planteja a l'hora de dur a terme segueix el següent esquema unida amb els elements del Marc lògic és la següent:



Font: Elaboració pròpia

5.2 El procés

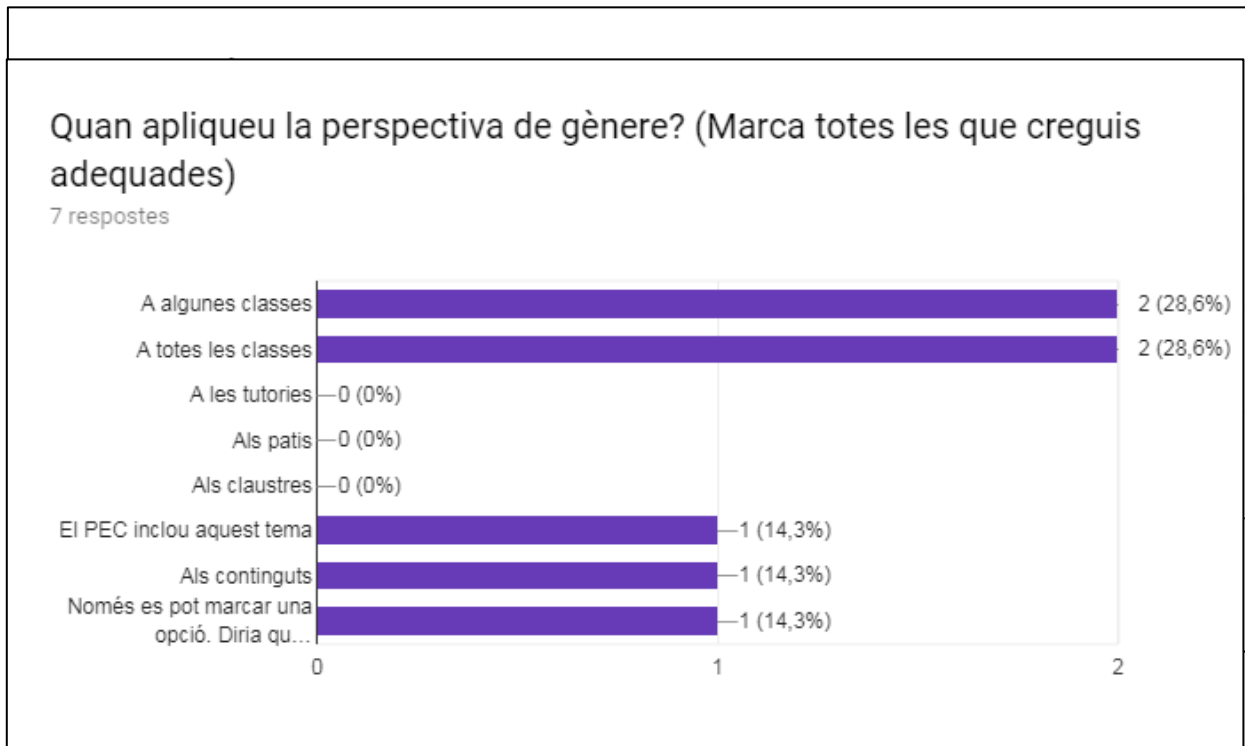
Aquesta part pràctica ha estat realitzada amb el suport d'Eduxarxa. Eduxarxa és una cooperativa formada per sis especialistes en l'àmbit de la didàctica, l'edició i la comunicació. Duen a terme projectes educatius diversos basant-se en valors com la transformació i l'impacte social. Han generat projectes ben diversos com un certamen per apropar la ciència als infants, guies didàctiques per a filmoteques i entitats, coordinació editorial de llibres de text i molts altres. Donada la seva expertesa en l'àmbit, ha estat una bona guia a l'hora de dirigir el disseny tant dels objectius com de les activitats concretes aquí recollides. S'han realitzat tres

trobades amb responsables d'Eduxarxa: dues per parlar dels objectius i metodologies i una altra per acabar de comentar com quedava el projecte. Al llarg de la memòria del projecte següent s'exposen els canvis i transformacions que ha anat patint el projecte, fruit tant del treball intern i la realització del marc teòric com també del feedback rebut per les professionals de l'àmbit.

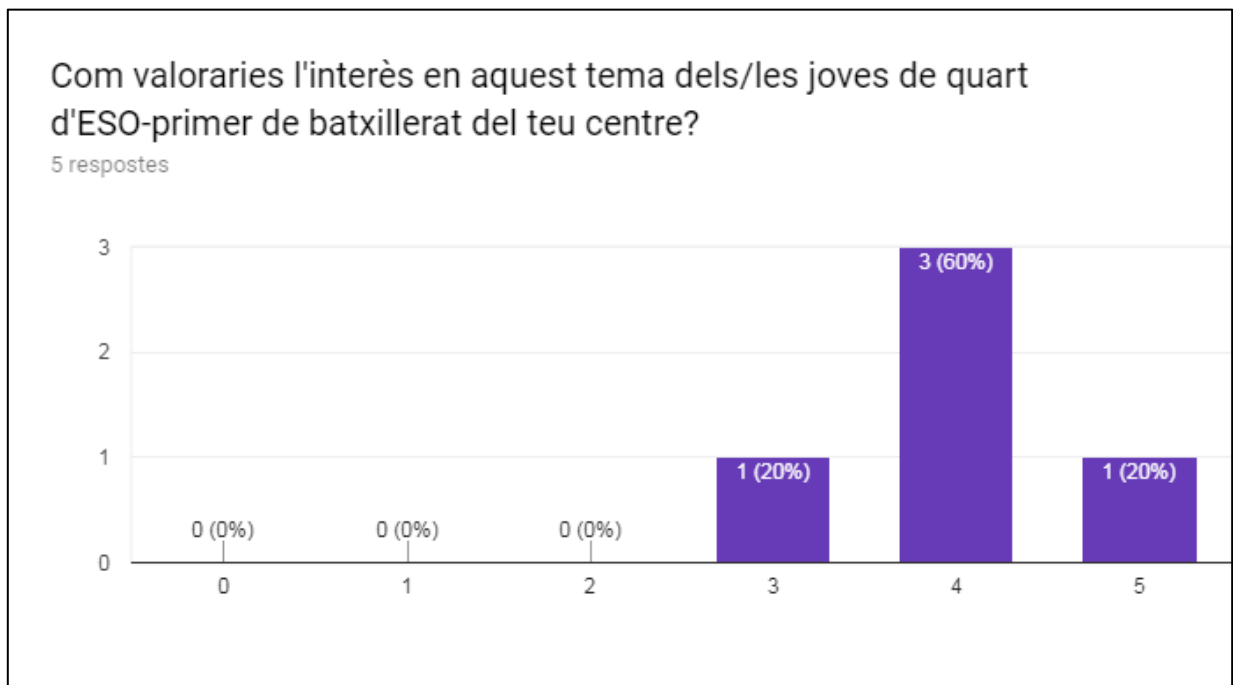
5.2.1 Anàlisi

L'anàlisi del contingut del projecte s'ha desenvolupat en la redacció del marc teòric d'aquest treball. De fet, el treball realitzat no només s'ha centrat en el contingut de les sessions -la perspectiva de gènere- sinó també en la forma i en l'espai on s'emmarca la investigació i posada en pràctica (l'educomunicació).

El públic d'aquest projecte són les persones adolescents, per tant entre 12 i 18 anys. Així i tot, com ja s'ha recollit en anteriors punts, els ritmes de maduresa en aquesta etapa són ràpids i molt significatius, per aquest motiu, es va decidir acotar el projecte a l'alumnat de 4t d'ESO i 1r de Batxillerat (15-16 anys) i està dirigit a tots els instituts de Catalunya. D'altra banda, també s'ha realitzat una enquesta entre el professorat de l'INS Viladomat perquè servís com a certa guia a l'hora de pensar en les línies generals del projecte. L'enquesta va ser resposta per una desena de professorat, bàsicament l'equip directiu de l'institut i alguns professors. Aquest institut es troba al barri de la Nova Esquerra de l'Eixample de Barcelona, que, segons les dades de l'Ajuntament de Barcelona, és el 19è barri (sobre 73) amb més renda familiar disponible per càpita. L'INS Viladomat es va inaugurar fa només tres anys i, tot i la seva titularitat pública, té un projecte pedagògic molt innovador. L'aprenentatge dels nois i noies es fonamenta en tres pilars: l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge amb tecnologia, i l'avaluació formativa (fer partícip l'alumnat i professorat en l'activitat avaluativa, que es desenvolupa de maneres diverses). Així doncs, es va realitzar l'entrevista a la directora, cap d'estudis, coordinadora pedagògica i quatre professors, les dades més interessants van ser les següents:



Font: Elaboració pròpia



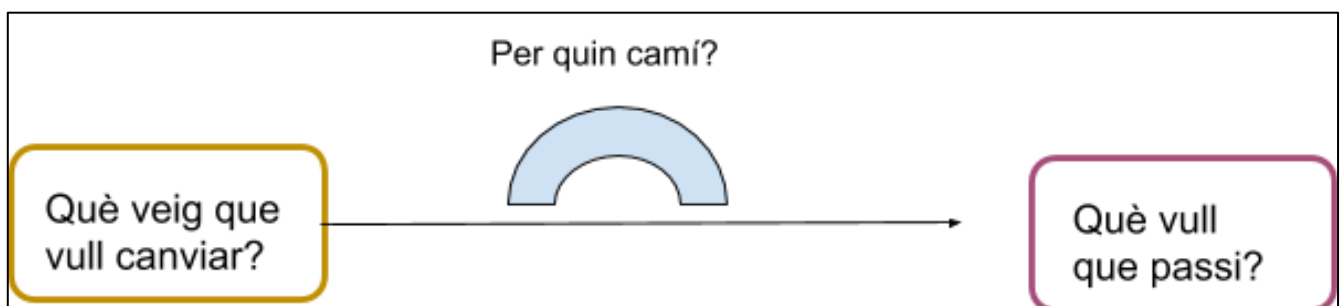
Font: Elaboració pròpia

En aquests casos, hi havia força formació en l'àmbit i també molt interès per part del professorat, tot i que també hi havia opinions de docents que deien que era un cas una mica excepcional i que, en general, "encara queda molta feina per fer". Segons la Carme Moreso, la Cap d'estudis actual del centre i la persona amb qui s'ha mantingut el contacte principal a l'hora de dur a terme aquestes preguntes, "l'adolescència és el moment idoni per treballar aquest tema però encara depèn massa de la motivació i interès del professorat, s'hauria de garantir que tot l'ensenyament secundari té perspectiva de gènere.

5.3.2 Objectius

La definició d'objectius va ser un procés llarg i complex. Definir els temes centrals del treball (no només de la part pràctica sinó també de la teòrica) no va ser matèria fàcil. En primer lloc, perquè significava pensar també en la relació entre el marc teòric i l'aplicació pràctica, per la multiplicitat de temes i enfocaments possibles que es podien donar i la necessitat d'establir coherència entre apartats i certa profunditat.

Estava clar que la idea era vincular educació i comunicació i analitzar els vincles que tenen ambdós àmbits. Després, crear un projecte educatiu que permetés dur a la pràctica aquestes reflexions. Així doncs, durant la primera reunió amb Eduxarxa, el disseny dels objectius es va realitzar mitjançant el següent esquema:



Font: Elaboració pròpia

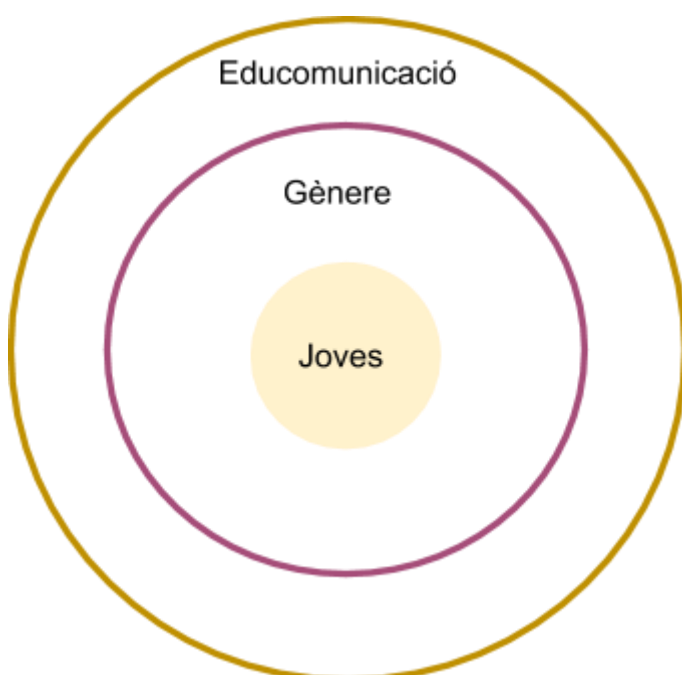
En aquest cas, la resposta a la primera pregunta tenia a veure amb el fet que no es contempla en el currículum educatiu una referència clara sobre com educar en els mitjans de comunicació. No es contempla la manera en què infants i joves han d'adquirir una consciència crítica envers el discurs mediàtic. D'altra banda, la finalitat

és fomentar el sentit crític, replantejar la manera en què ens comuniquem interpersonalment i com rebem la informació, i com conseqüentment creem la idea de 'realitat'. D'altra banda, també es vol treballar per establir models educomunicatius a l'aula que siguin horitzontals i amb valors comunitaris.

Davant d'aquest plantejament, des d'Eduxarxa es va detectar la necessitat de centrar el tema en un àmbit concret. Així doncs, la idea era buscar un àmbit d'actuació que permetés acomplir aquests objectius, poder respondre la pregunta "Què vull que passi?" de forma efectiva. Per aquest motiu, després de pensar-hi molt la decisió va ser relacionar l'educomunicació amb el gènere, ja que és un àmbit que permet aconseguir diversos aspectes importants:

- Vincular als nois i noies: la interrelació del que és personal i polític del feminisme permet vincular millor als joves, ja que se senten les realitats com a pròximes.
- Treballar en la construcció identitària dels joves i obrir el debat sobre el binarisme imposat.
- Integrar la reflexió crítica sobre mitjans i construccions de la realitat sobre un tema més pròxim als nois i noies i de total vigència.
- Millorar la qualitat de les relacions entre joves i replantejar-se les seves formes comunicatives i quina relació tenen amb la construcció de gènere.

D'aquesta manera, el projecte es va establir seguint l'esquema següent (representat és de comprensió molt més fàcil:



Font: Elaboració pròpia

El marc de teorització i la metodologia emprada és l'educomunicació, en específic, el model educomunicatiu de Kaplún que posa èmfasi en el procés. D'aquesta manera, l'objectiu és generar reflexions sobre l'entorn i proposar accions per a transformar-lo. L'aprenentatge és significatiu i col·lectiu i s'exalta la consciència crítica.

Per altra banda, allò sobre què reflexionar, aprendre i actuar és el gènere i les violències masclistes, ja que durant l'adolescència es conforma la identitat personal i social de les persones i aquest és un aspecte concret i molt important a treballar.

Així doncs, els primers objectius redactats entorn del projecte educatiu van ser els següents:

- Construir una mirada crítica sobre el paper perpetuador dels mitjans del sexisme i el patriarcat.
- Localitzar en la informació, publicitat i xarxes socials estereotips i prejudicis sobre el gènere i la pressió estètica.
- Entendre des d'una perspectiva interseccional, la invisibilització i estereotipació la invisibilització de la figura femenina (i d'altres col·lectius oprimits).
- Reflexionar sobre el llenguatge sexista i la comunicació no violenta interpersonal a la classe.

La valoració d'aquests objectius durant la reunió amb Eduxarxa van ser que el segon objectiu i el quart eren una acció de la intervenció a dur a terme mentre que el primer i el tercer eren els objectius reals de l'acció. La proposta anava encara a integrar-los com a objectius específics dintre d'altres de més generals. Per aquest motiu els objectius finals han estat els següents:

1. Construir una mirada crítica sobre la construcció de la realitat a través dels mitjans.

1.1 Determinar les influències comunicatives i educatives que modelen la personalitat, la identitat i les relacions socials i amb l'entorn en relació al gènere.

1.2 Detectar i reflexionar el paper perpetuador dels mitjans de comunicació en el sexisme i el patriarcat.

2. Introduir la perspectiva feminista de manera explícita en els joves de 4t d'ESO entenent la multiplicitat d'entorns i grups.

2.2 Reflexionar sobre el sistema patriarcal i el seu abast d'afectació.

2.3 Conèixer els diversos tipus de violències masclistes i analitzar com es recullen als mitjans de comunicació.

2.4 Construir un discurs crític sobre com es tracten les violències masclistes en el grup classe.

3. Acompanyar el jovent en les seves reflexions i fomentar que acabin esdevenint també projectes pràctics.

3.1 Mostrar les diferents parts que té un projecte i com es dissenyen cadascuna.

3.2 Impulsar un projecte d'Aprenentatge i Servei sobre gènere dissenyat pel mateix alumnat.

5.3.3 Acció

La intervenció es dissenya per dur-se a terme en diferents modalitats: dues sessions d'una hora cadascuna de formació sobre violències masclistes als mitjans, tres sessions on s'afegeix una hora de preparació de projecte o quatre sessions en el cas de voler acabar dissenyant un projecte, que després pugui ser susceptible de convertir-se en un projecte d'Aprenentatge i Servei (APS).

El model d'Aprenentatge i Servei és una metodologia educativa que consisteix a combinar processos d'aprenentatge acadèmic i de servei a la comunitat en un sol projecte educatiu amb l'objectiu que les participants aprenguin i es vinculin amb l'entorn més proper. Habitualment, les persones que fan un APS duen a terme alguna tasca social (habitualment, en col·laboració amb entitats que treballen en l'àmbit) mentre que prèviament i posteriorment es realitza treball a l'aula per posar en context l'experiència i el coneixement après. Des d'aquesta perspectiva, s'entén que la participació activa de l'educand és una condició imprescindible per al seu complet desenvolupament i per tal que esdevingui una persona crítica i compromesa, amb capacitat i motivació de transformar allò que no li agrada.

Els orígens de l'Aprenentatge i Servei beuen de les influències dels treballs comunitaris, el voluntariat estudiantil, l'escoltisme i l'educació en el lleure i el seu aprendre fent, entre d'altres. Així doncs, des del 2005, a Catalunya s'hi pot trobar el Centre Promotor d'APS, un organisme inicialment sense identitat jurídica pròpia, però acollit i liderat per la Fundació Jaume Bofill.

En aquest cas, es proposa que la intervenció pugui acabar vinculant-se a un projecte d'APS proposat pel mateix alumnat ja que, a partir del curs 2018-2019 comença a ser obligatori per a tots els instituts de secundària introduir l'assignatura APS dintre la programació ordinària del curs 4t d'ESO. Sovint, però, els instituts es limiten a donar a l'alumnat una llista amb projectes a triar sense que el jovent pugui participar en la tria de tema, àmbit i entitat o col·lectiu amb el qual col·laborar.

Així i tot, com que també s'entén que cada centre s'organitza com li sembla millor, la proposta d'intervenció s'organitza per mòduls, entenent que la unitat mínima són dues sessions i la màxima són quatre sessions, a més de l'acompanyament al llarg del procés de l'APS en qüestió, elaborat i dut a terme per l'alumnat. A continuació, es detallen cada un dels blocs didàctics del projecte.

Títol: Incomuniquem el masclisme!

Grup de participants: l'ideal serien unes 15 persones de 4t d'ESO o 1r de Batxillerat. Aquesta intervenció també és susceptible de fer en entorns d'educació no formals com casals, caus, esplais. etc.

BLOC 1, sessió 1 i 2: aquestes dues sessions són formatives i permeten encetar el debat sobre el masclisme existent en la nostra societat, el patriarcat i els rols desiguals de gènere i la seva representació als mitjans de comunicació.

Sessió 1:

Objectius:

- Construir un espai còmode i de cures per tal que tothom participi.
- Determinar les influències comunicatives i educatives que modelen la personalitat, la identitat i les relacions socials i amb l'entorn en relació al gènere.

En aquest bloc es farà una aproximació sobre què entenem per comunicació i la distingirem dels mitjans, intentarem debatre sobre l'ús social dels mitjans de comunicació i, crearem el paral·lelisme amb dades sobre la situació del masclisme i el gènere en el nostre entorn. Així doncs, tancarem que el sentit de treballar i educar-nos en perspectiva de gènere i educomunicativa té sentit a l'hora d'esdevenir ciutadans més crítics i amb pensament propi.

Durada: 1h

Activitats:

a) Benvinguda, roda de presentació: cadascú diu com es diu i el seu menjar preferit (o alguna cosa de l'estil). 5'

b) Què vull que es doni en aquestes sessions i què no?: el dinamitzador penja un paper a la paret i cada participant té dos post-its, un de cada color. Cada jove apuntarà què vol que passi durant aquestes sessions i què no, ho penjarà i després es posarà en comú. 10'

c) Ronda ràpida 'En què pensem quan parlem de comunicació?': es fan dues fileres de cadires, una davant de l'altra. Així doncs, cadascú té una persona diferent davant. Una de les files són 'els entrevistadors' i l'altre els 'entrevistats'. Els entrevistadors tenen un full i un bolígraf i han de preguntar a la persona de davant 'Què és per ella la comunicació, tot el que sàpiga sobre aquesta paraula'. Durant un minut han d'escoltar la resposta, sense intervenir ni dir res. Després del minut, el dinamitzador indicarà que es canviï el torn i es repetirà el mateix durant 30 segons amb una persona nova. Per últim, es tornarà a fer el mateix durant 15 segons. Un cop acabades les tres rondes, la persona dinamitzadora s'encarrega de plasmar-ho a un paper gran i posa en context que tot allò és l'univers simbòlic del grup en relació al concepte comunicació. 10'

d) La dinamitzadora explica que la comunicació és present a totes les esferes de la vida i que, en especials els mitjans de comunicació són la forma més útil de conèixer què passa al món. A la vegada però, a vegades podem pensar que tenint accés a mitjans ja estem molt ben informats. Explica que ara els farem una petita prova amb un altre tema que també està present en moltes esferes: des de com som i ens definim com a persones fins a polítiques es dissenyen, el gènere.

e) Kahoot, 'Dades sobre el masclisme': es prepara el joc semblant al Trivial amb l'eina tecnològica Kahoot, una pàgina web que permet crear concursos de preguntes i poder competir individualment o en equips. La persona que dissenya el joc introdueix fins a quatre possibles respostes i marca la correcta prèviament. Els jugadors intenten encertar el màxim nombre de preguntes en el mínim temps possible. Finalment, el mateix joc ensenya el rànquing i les persones o els equips guanyadors. En aquest cas l'objectiu és focalitzar en l'existència de masclisme. Les preguntes són:

- Quin % de dones cisgènere hi ha al món?
- A Catalunya quantes denúncies per violència masclista hi va haver el 2017?
- Quin percentatge de denúncies són falses?
- La lluita per acabar amb les desigualtats de gènere es diu...

- Saps quin percentatge de joves trobava "normal" la violència masclista el 2017?
- Obligar-nos a canviar el nostre físic per assemblar-nos a un únic model de bellesa es diu...
- Difondre fotos amb contingut sexual d'una altra persona sense el seu consentiment s'anomena...
- L'odi cap a persones no heterosexuales es diu...

Quan s'acaba el Kahoot es repassen els diferents conceptes que han sortit i es propicia un breu debat sobre què sabien, què els ha sorprès i, si per aquestes dades ara analitzades, diríem que vivim en una societat masclista. 15'

f) Societat masclista, mitjans masclistes?: Se separen en grups de quatre o cinc persones i tindran com a objectiu analitzar notícies diferents sobre casos de violència masclista amb enfocaments diferents. Cada grup tindrà una fitxa on respondrà les següents preguntes:

- Quin fet presenta?
- Quins rols/papers pots trobar-hi?
- Com presenta l'home i la dona?
- Creus que hi ha masclisme en el fet? I en el relat?

Un cop el grup ha debatut cadascun dels casos s'explica al grup gran les conclusions extretes i es debatrà sobre la pregunta si els mitjans són o no masclistes, per què i què n'opinem. 15'

g) Tancament de la sessió: ronda de valoració ràpida i què s'esperen per la pròxima sessió. 5'

Sessió 2:

Objectius:

- Reflexionar sobre el sistema patriarcal i el seu abast d'afectació.
- Conèixer els diversos tipus de violències masclistes i analitzar com es recullen als mitjans de comunicació.

Durada: 1h

Activitats:

a) Benvinguda: es fa una ronda sobre 'amb què ens vam quedar de la sessió anterior'.
5'

Es recuperen les notícies treballades en la sessió anterior i s'afegeixen un o dos exemples audiovisual (per exemple, un tall d'un programa de TV) i un anunci publicitari (cartell). Els grups ràpidament repeteixen la dinàmica i han d'analitzar els nous materials. La dinamitzadora facilita el debat i acaba explicant algunes de les formes més típiques de presentar a les dones als mitjans:

- Com accessoris masculins, importància de l'aspecte físic i sexualització: 'muller de', 'companya de'..
- Infantilitzades i invisibilitzades: nom de pila i sense nom, 'la reina de...', 'la princesa de'...
- En la seva esfera privada

Un cop acaben, se'ls pregunta 'Com pot ser que diguin que el periodisme és masclista si ha de ser/és objectiu?'. En el cas probable en què l'objectivitat s'hagi mencionat en algun moment de les sessions quan es parlava de mitjans de comunicació, encara prendrà més força la qüestió. 20'

Es torna als mateixos grups i se'ls reparteix una fotocòpia que mostra l'iceberg de violències masclistes i hauran de classificar 10'

d) Presentació d'alternatives: 20'

Si un institut que només vol només formació, la intervenció acaba aquí. En el cas que vulgui que (alguns) grups de joves desenvolupin també el component més pràctic, es pot realitzar el conjunt del projecte educatiu dissenyat. A continuació es detalla el Bloc 2, consistent en la preparació del projecte, el Bloc 3, consistent en l'execució real d'aquest i, per últim, les possibilitats de difusió i de teixir xarxes que permet la intervenció.

BLOC 2: El projecte.

En aquest segons Bloc, l'alumnat pot anar un pas més enllà i començar a dissenyar un projecte comunicatiu que visibilitzi la lluita contra les violències masclistes a l'institut o

a l'entorn més pròxim. Després, l'institut pot decidir tancar la intervenció en el disseny i implementar-ho pel seu propi compte més tard o seguir amb la proposta.

Sessió 3

Durada: 1h

Objectius:

- Mostrar les diferents parts que té un projecte i com es dissenyen cadascuna.
- Acompanyar l'alumnat en l'anàlisi, objectius i esbós del seu propi projecte.

En aquesta sessió d'una hora, l'ideal és que cada grup tingui un facilitador que permeti acompanyar els joves en l'elaboració del seu projecte. Així doncs, cada equip compta amb materials necessaris per dissenyar el projecte educatiu. Tenen diverses fitxes (mida DIN3) que hauran d'anar omplint que permeten que aprenguin a dissenyar projectes sense cap classe magistral.

Sense el disseny gràfic fet, els continguts de cada fitxa serien:

a) Fitxa 1: 30'

- El tema (gènere): Què us interessa? Investigar sobre drets LGBTI, conèixer l'opinió de l'alumnat de l'institut sobre la violència masclista...? Escriviu 3 interessos que tingueu.
- Ara decidiu-ne un!
- Per què creieu necessari treballar aquesta temàtica?
- Doneu tres idees més de com plasmar els vostres interessos? Com us ho imagineu?
- Quan les tingueu, decidiu-ne una.
- Dibuixeu per qui va dirigit el vostre producte comunicatiu? Per a qui és?
- Per últim, decidiu el format: audiovisual, escrit, web... Com és el vostre producte?

b) Fitxa 2: 15'

- Ara imagineu-vos que anem a començar el vostre projecte: quins perills detecteu i què creieu que pot aportar de positiu la vostra idea?
- Quines parts creieu necessàries que té el vostre projecte?
- Què necessitaríeu? (Apunteu tot el material necessari).

- c) Fitxa 3: 10'
- Com valoreu la compenetració del grup si penseu en dur a terme la vostra idea
 - Treballaríeu bé? (de l'1 al 10).
 - Quines fortaleses i mancances teniu com a grup?
 - Quina motivació teniu? (de l'1 al 10).

Projecte a llarg termini, vinculació amb l'APS

L'objectiu és la realització del projecte educatiu sobre gènere iniciat, planificat i realitzat pel grup de joves. Les persones dinamitzadores del projecte i el professorat del centre en qüestió s'encarregaran d'analitzar les diferents idees i triaran les que reuneixin millors condicions. Així doncs, els grups escollits començaran amb la realització del seu projecte educatiu de gènere.

La proposta base és que pugui durar un trimestre sencer (menys les dues sessions de formació que ha rebut tot el grup) durant l'hora de l'assignatura d'APS. Es vincula al marc d'aquesta assignatura, ja que té per objectiu principal apropar el servei comunitari al jovent i fer-los participar dels seus barris i entorns pròxims, així com fomentar valors com l'actitud crítica, l'esforç o el compromís. De totes maneres, si el centre vol realitzar-ho en l'espai d'una altra assignatura, evidentment, també es pot fer. L'acompanyament dels grups serà força individualitzat, amb grups d'unes cinc persones i una persona formada en l'àmbit de la comunicació que s'encarregarà de seguir el projecte al llarg de totes les sessions.

En total, es calcula factible de fer en unes 10 hores, amb tres etapes diferenciades:

Preproducció: sigui un producte escrit, audiovisual o web, caldrà una fase de preparació a fons sobre què volem transmetre, com, què necessitem, etc. L'objectiu és tancar la preparació tècnica i el contingut del projecte, a la vegada que vincular-lo sempre amb el fet que sigui transformador o tingui impacte en l'entorn pròxim dels joves. 3h

Producció: es duu a terme el projecte en les sessions d'una hora que s'hagin definit prèviament. Caldrà veure si el centre pot adaptar l'horari per tal de comprimir les sessions en dues de dues hores cadascuna i així tenir més temps útil. 4h

Post-producció: en aquesta etapa, s'acompanya en les tasques com la maquetació, compaginació, muntatge, etc. Igualment, les persones dinamitzadores s'encarreguen de donar l'acabat final als projectes. 3h

BLOC 4: Tancament dels projectes

Un cop acabades les intervencions en tots els centres, la idea òptima és fer una trobada de tots els grups de joves que han participat i han creat el seu projecte educomunatiu en les 'Jornades Incomuniquem el masclisme'. Així cada grup veuria el resultat de la resta i podrien intercanviar bones i valorar-se els resultats entre ells. D'aquesta manera, la consecució del projecte transcendeix la intervenció en el marc del centre educatiu i vincula també els projectes entre ells.

5.3.4 Valoració

Per tal de valorar el projecte, es passarà a tots els participants un qüestionari després de les sessions de formació i, en el cas dels grups que desenvolupin el projecte, un altre al final de tot el procés.

Full 1, valoració de les sessions de formació

<u>Valoració de l'activitat: valora de l'1-10</u>	
Relació entre les expectatives i la realitat	
Resultats assolits:	
Valoració de l'execució (T'hi has sentit còmode? Han funcionat les activitats preparades?... valora els següents punts:	
Continguts	
Metodologia	
Materials i recursos	
Altres	
Consideracions finals (opina si ho vols!)	
Aspectes generals a millorar:	

Bones pràctiques a potenciar:	
--------------------------------------	--

Full 2, Valoracions projecte

Nom del grup:	
Valoració: valora de l'1-10	
Objectius de l'activitat:	
Resultats assolits:	
Fase pre-producció	
Dies de producció:	
Aprenentatge obtingut:	
Relació amb el dinamitzador/a:	
Utilitat a la teva vida futura:	
Relació amb els companys/es	
Consideracions finals (opina si ho vols!)	
Aspectes generals a millorar:	
Bones pràctiques a potenciar:	

5.4 Aplicació real

Per tal de desenvolupar aquest projecte el més efectiu seria coordinar-lo amb alguna entitat o empresa que desenvolupi projectes educatius i buscar vies de finançament per tal de dur-lo a terme tenint en compte que es necessita material tècnic divers i recursos humans. Així i tot, és evident que en funció de si es decideix dur a terme el Bloc 1 (que consta de les dues sessions formatives) o si s'acaba desenvolupant un projecte, el cost econòmic, de temps i esforç requerit canvia substancialment.

De moment, les activitats pertanyents al Bloc 1 es duran a terme a l'Institut Celestí Bellera, a Granollers el pròxim 12 i 13 de juny. Com que l'entrega d'aquest treball és prèvia a la intervenció, no es pot valorar els resultats obtinguts i plasmar-los en aquest document. Malgrat això, amb Eduxarxa s'estudiaran les possibilitats de dur a terme el projecte adaptant-lo a les necessitats i condicions de la mateixa cooperativa.

6. Conclusions

Redactar les conclusions d'aquest treball no és fàcil, ja que es tracta d'una recerca a partir de la compilació de textos acadèmics d'àmbits diferents amb l'objectiu de dotar de sentit i rerefons al concepte d'educomunicació. Per altra banda, el repte d'aquest treball també ha estat poder lligar aquest aprenentatge teòric en el disseny d'una intervenció pràctica tenint en compte el context i el públic on es desenvoluparia.

Vincular educomunicació i gènere tampoc va ser una decisió ràpida. Al principi, per a mi la idea era treballar sobre el contingut dels mitjans de manera directa. Gràcies a Eduxarxa però, em vaig adonar que treballar sobre com ens informem i aprenem és un procés molt més implícit i que era més profitós vincular l'educomunicació en un tema concret i deslligat. I després de reflexionar sobre aquest punt, vaig acabar decantant-me per tractar temàtiques en relació al gènere.

En primer lloc, perquè si el projecte era pensat per a adolescents, tenia sentit vincular-lo a alguna temàtica d'interès i d'utilitat. I, l'adolescència, en tant que fase de construcció identitària i de relacions socials i sexoafectives i d'un qüestionament global intern i extern, és un moment idoni per treballar el gènere.

En segon lloc, he trobat certs paral·lelismes entre les teories de gènere i les teories de comunicació social que anava coneixent: ambdós àmbits interrelacionen i s'ocupen tant de processos interns i interpersonals com també de fenòmens més globals i de gran abast. Per exemple, treballar gènere es pot fer des del llenguatge sexista que utilitzem, les relacions sexoafectives que mantenim fins a l'anàlisi de la desigualtat mundial i la seva relació amb els sistemes econòmics.

Així doncs, vaig acabar optant per aquest model en què l'educomunicació és la metodologia i el gènere, el contingut. D'aquesta manera, es persegueixen objectius dobles i diferents en funció de en què es posa el focus. Tot i així, em sembla més interessant fer-ho d'aquesta manera, ja que permet entendre l'educomunicació com la forma en què pren l'aprenentatge (la manera en què Kaplún i Freire també l'entenen).

De fet, hi ha diverses maneres d'entendre l'alfabetització mediàtica o educomunicació. En aquest treball sempre s'ha pres en referència la versió més extensa d'aquesta: alguns teòrics -de la tradició anglosaxona, sobretot- només parlen d'educomunicació en relació a l'educació en els mitjans de comunicació i la informació que produeixen. Les teories llatinoamericanes, en canvi, entenen la comunicació de

formes més completes i es fixen en la comunicació interpersonal i de grups que es dona, per exemple, en els contextos escolars.

La pregunta que em plantejava a l'inici de la recerca va ser si "l'educomunicació una eina efectiva per significar el coneixement i fer que les persones adquireixin sentit crític i s'apoderin en un context d'informació global i continuada". El resultat del treball em fa pensar que l'educomunicació no és només una eina concreta sinó que va més enllà i que serveix per ressignificar com aprenem i com ensenyem. Establint aquesta relació tan estreta entre l'educació i la comunicació, podem arribar a entendre que és a través dels intercanvis comunicatius, posant en joc la reflexió, la problematització i l'acció, com arribem a aprendre. Això fa deixar obsolets els models verticals de l'educació reglada tradicional i obrir tot un nou paradigma educatiu on la comunicació (i també l'anàlisi crític mediàtic) no només hi té cabuda, sinó que forma part intrínseca de l'acte d'educar. D'altra banda, si bé el periodisme té -o hauria de tenir- per objectiu principal fer més democràtica i lliure la societat, l'educació té- o hauria de tenir- per missió formar i acompanyar les persones des de petites per tal que fossin lliures i amb capacitat d'anàlisi crítica.

Així doncs, actuar en ambdós àmbits fa que aquest procés sigui complet i vertaderament útil. A més, permet introduir noves metodologies com l'Aprenentatge i Servei, en ple creixement, fàcilment a causa que l'educomunicació fa replantejar-se la realitat i, al seu torn, l'Aprenentatge i Servei serveix per implicar-se en l'entorn.

A nivell més valoratiu, aquest treball m'ha permès enquadrar i ordenar des de la perspectiva acadèmica algunes opinions o percepcions que ja tenia respecte de la relació educació-comunicació. A més, com que una part del treball va tenir una tutoria externa, vaig poder també contrastar la part teòrica aterrant-la a l'àmbit més pràctic i real amb professionals de l'àmbit dels centres educatius i de la gestió de projectes.

7. Bibliografia

Álvarez, P. (14 de novembre de 2017). Uno de cada cuatro jóvenes ve “normal” la violencia de género en la pareja. *El País*. Recuperat el 27 de març de 2018, de https://politica.elpais.com/politica/2017/11/13/actualidad/1510588777_948585.html

Barbas, A. (2012). Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world. *Foro de Educación*, n.º 14, pp. 157-175. Recuperat el 6 d'abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>.

Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.

Díaz Aguado, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, núm. 84. Recuperat el 8 d'abril, de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/778/77808404/>

Dobbs, D. (Octubre de 2011). Cerebro Adolescente. *National Geographic*. Recuperat el 13 de març de 2018, de [http://www.augustofrisancho.com/descargas/Profesores-Art%C3%ADculos-e-investigaciones-CEREBRO-ADOLESCENTE-\(David-Dobbs\).pdf](http://www.augustofrisancho.com/descargas/Profesores-Art%C3%ADculos-e-investigaciones-CEREBRO-ADOLESCENTE-(David-Dobbs).pdf)

Entre terres (2016). Recuperat el 8 d'abril de 2018, de <http://entretres.org/violencias-dobles>

Epstein, R. (2008). El mito del cerebro adolescente. *Mente y cerebro*, vol. 32. Recuperat el 3 d'abril de 2018, de http://www.webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art4/4_El_mito_del_cerebro_adolescente.pdf

Facio, A. i Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia, Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, núm. 6. Recuperat el 8 d'abril, de 2018, de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf>

Ferrer, V. i Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, vol. 17, num. 1. Recuperat el 7 d'abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf>

Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación, una relación necesaria. *Cuadernos.info*, núm 14. Recuperat el 2 de febrer de 2018, de

<http://cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/190/801>

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid : Siglo XXI.

Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: adquisición de la identidad sexual y de género. Dins C. Flecha i M. Nuñez (Coord.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla. Recuperat el 26 de març de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/57801/entre%20el%20mandato%20y%20el%20deseo%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20identidad%20sexual%20y%20del%20g%C3%A9nero.pdf?sequence=1>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, vol. 86. Recuperat el 3 d'abril de 2018, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412?via%3Dihub>

Gergen, K. (1985). The social constructionist inquiry: context and implications. Dins K. Gergen i K. Davies (Ed.) *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, H.(2007). La prevención de de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología* 2007, vol. 25. Recuperat el 2 d'abril de 2018, de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/128/130>

Gómez-Ganell, C., et. al. (2010). *Adolescents a Barcelona: estils de vida, àmbit educatiu i conductes relacionades amb la salut*. Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU). Recuperat el 27 de març de 2018, de http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu_documents/Adolescents%20a%20Barcelona_2010_0.pdf

González, M. El bienestar psicològic en l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat. Universitat de Girona. Recuperat el 3 d'abril de 2018, de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4674/tmqc.pdf?sequence=5>

Ibáñez, T., et. al. (2016) *Fonaments psicosocials del comportament humà*. Barcelona: FUOC.

Grizzle, A. et. al. (2011). *Alfabetización mediática e informacional internacional, Currículum para profesores*. UNESCO. Recuperat l'1 de maig de 2018 de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_presenta_version_en_espanol_de_curriculum_para_prof/

Iglesias, J.L (2013). *Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales*. *Pediatría integral*, vol. 17, núm 2, 88-93 Recuperat el 13 de març de 2018, de <https://scp.com.co/descargasmedicinaadolescentes/Desarrollo%20del%20adolescente,%20aspectos%20f%C3%ADsicos,%20psicol%C3%B3gicos%20y%20sociales.pdf>

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Recuperat el 2 de febrer de 2018, de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf

Mansilla, M. (1996). *La Socialización Diferenciada por Sexo*. CONCYTEC, Lima. Recuperat el 2 d'abril de 2018, de http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/19/Unidad1/Tema5/socializacion_diferenciada_-_Eugenia_Mansilla.pdf

March, M.X (1997). *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, núm.7, 21-40. Recuperat el 2 de març de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188715>

Marchesi, A. et. al (1985). *Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.

Meras, A. (2003). *Prevención de la violencia de género en adolescentes*. Dins E. Azpiroz (Ed.). *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil* (pp. 143-150). *Revista de estudios de juventud*, 62. Recuperat el 27 de març de 2018, de <http://www.justagomeznavajas.es/wp-content/uploads/2009/06/injuveviolencia-juvenil.pdf#page=138>

Montes, E. (1983), Hacia una fundamentación de la comunicación como ciencia. Dins Signo y Pensamiento, núm. 2, vol. II, pp. 12-15. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Recuperat el 3 de febrer de 2018, de <http://www.javeriana.edu.co/signoy/pdf/0201.pdf>

Padrós, M (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. Masculinity and social change, vol. 1, núm.2. Recuperat el 7 d'abril de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3969783>

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Anàlisi, núm. 33, 45-62. Recuperat el 2 de febrer de 2018, de <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>

Rizo, M. (2009) La comunicación como ciencia; campo de estudio de la comunicación. Questión, núm 23. Recuperat el 2 de febrer de 2018, de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/887/788>

Triadó C. et. al (2000). Psicología del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut. Barcelona: Universitat de Barcelona.

