
Internet, escola i comunitat en el trànsit a la xarxa?

10.1. Introducció	683
10.2. El desenvolupament comunitari a les escoles de Catalunya	686
10.3. Els usos d'Internet com a eina per al desenvolupament comunitari	705
10.4. L'escola i la inclusió digital dels infants i joves	737
10.5. Conclusions: cap a una escola xarxa?	754

10.1. Introducció

L'estudi de la introducció d'Internet en el context educatiu ha estat, en una bona part de les ocasions, presidit per l'assumpció que la seva màxima potencialitat es trobaria en les transformacions que pot comportar en els processos d'ensenyament i aprenentatge (vegeu, per exemple, Coll i Martí, 2001; Cabero, 2000; Harasim, Hiltz, Turoff i Teles, 2000). Un major i millor accés a la informació, noves formes de producció i presentació de continguts, canvis en el currículum, etc., que, en definitiva, permetrien el desenvolupament de nous estils docents i, per tant, de formes d'aprenentatge teòricament superiors a altres formes més tradicionals en la transició a la societat de la informació. No obstant això, la mera disponibilitat de noves eines i mitjans no implica necessàriament un canvi i, malgrat que les possibilitats certament semblen moltes, el cert és que, de vegades, resulta difícil trobar estudis empírics que els mostrin, per sobre de les promeses dels discursos esperançadors (vegeu, per exemple, Tiffin i Ragasingham, 1997).

De qualsevol manera, no hem de perdre de vista que aquesta no és l'única àrea d'influència en què Internet pot exercir –i, de fet, ha d'exercir– un important paper en la seva incorporació als centres escolars. A més de resultar un important recurs per a l'accés i distribució d'informació amb interès educatiu, la xarxa és alhora un dels mitjans amb més potencialitat per a la comunicació i la col·laboració. Per aquesta raó, i sempre des de l'òptica comunitària amb què abordem aquest capítol, un estudi rigorós de la introducció d'Internet als centres educatius no universitaris ha de preveure també el paper que els usos de la xarxa poden exercir com a instrument de desenvolupament de l'activitat social i comunitària. Lamentablement, aquesta perspectiva no és freqüent, i encara que hi ha algunes incursions en aquest àmbit, no és fàcil trobar un enfocament integrador que es faci càrrec alhora dels diversos escenaris des del camp educatiu.

En aquest sentit, almenys a l'inici, l'èmfasi ha recaigut principalment en la capacitat del professorat per a generar una pràctica educativa centrada en el treball cooperatiu i la col·laboració a l'aula. En aquesta línia, resulta imprescindible la investigació realitzada al voltant del concepte de *computer supported collaborative learning* (aprenentatge col·laboratiu a través de l'ordinador), especialment per al context de la introducció a l'aula (vegeu, Johnson i Johnson, 2004, per a una extensa revisió). Des d'una perspectiva constructivista, els autors situen l'èmfasi en les implicacions que aquest tipus d'estratègies poden tenir per al procés d'ensenyament i aprenentatge i revisen les seves implicacions, tant en el rendiment en l'activitat concreta, com en les conseqüències que pot suposar desenvolupar aquestes capacitats per a la inserció al mercat laboral.

Tanmateix, les possibilitats de la col·laboració a través de la xarxa van més enllà del treball cooperatiu a l'aula. Estenent la idea de la col·laboració, en aquesta ocasió entre el professorat, resulta molt interessant, per exemple, el treball que s'està generant a partir del programa Clic (Busquets, 2000). Una eina nascuda per al desenvolupament d'aplicacions amb contingut educatiu que, gràcies a l'impuls de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), no solament ha apropiat el desenvolupament d'aplicacions educatives al professorat no expert en llenguatges de programació, sinó que ho ha fet subratllant les possibilitats (i els beneficis) de la cooperació. Gràcies a la utilització d'estàndards oberts, la difusió i intercanvi de les aplicacions desenvolupades ha estat un dels seus punts forts, i han generat tota una zona Clic²⁹² per a la col·laboració entre professors (Peirats i Sals, 2004). En aquesta mateixa direcció, i sense que es tracti d'una altra cosa que d'una experiència en desenvolupament, es podria destacar, per exemple, l'acció eTwinning²⁹³ del programa d'eLearning de la Unió Europea (2003), en què es pretén l'establiment de ponts de col·laboració entre centres de diferents països. Sota aquesta gran definició, hi ha intercanvis entre professors concrets, equips, departaments o biblioteques, que tracten d'aprofitar els avantatges d'Internet per al benefici mutu durant un període ampli de temps.

Des d'aquesta perspectiva, la introducció d'Internet a l'escola tindria una important aplicació per a la creació d'allò que Harasim *et al.* (2000) denominen "xarxes d'aprenentatge", l'aplicació de les quals es descriu a través d'una senzilla recopilació d'experiències en el context escolar anglosaxó. Xarxes que, portades al context local en el qual les escoles desenvolupen la seva activitat educativa, tindrien la seva continuïtat en la consideració de la importància de la introducció d'Internet per a facilitar la col·laboració amb les famílies i, en general, amb la comunitat local. Tal com assenyala l'OECD (2001a) en la seva reflexió sobre les transformacions de "l'escola del futur", més enllà de l'evolució necessària del currículum, del paper del professor i el tipus de formació que ha de rebre per a ajustar el seu treball a les exigències actuals, la consideració de les noves tecnologies per a aquest propòsit obre una finestra que permet considerar altres contextos no tradicionals d'estudi a les escoles.

Experiències diverses, de vegades només recomanacions, amb una elaboració teòrica molt variable, que en tot cas no solen estar integrades i articulades sota un marc teòric que permeti el seu anàlisi en profunditat. Per aquesta raó, l'objectiu d'aquest capítol és, en primer lloc, l'elaboració d'un model d'anàlisi basat en la teoria del capital social que ens permeti, a partir de les dades recollides en aquesta investigació, explorar els diferents indicadors de

292. <http://clic.xtec.net/>

293. <http://www.etwinning.net>

desenvolupament comunitari en l'activitat quotidiana de les escoles, posant una atenció especial en el paper d'Internet per al cas específic de l'activitat del professorat tant a l'aula com al centre. A continuació, en segon lloc, desenvoluparem un model d'anàlisi basat en la teoria de la desigualtat digital que ens permeti, a partir també de les dades recollides en aquesta investigació, analitzar el procés d'adquisició d'habilitats digitals bàsiques dels nens i joves per a la seva inclusió a la societat, tractant d'avaluar comparativament el paper de l'escola amb altres dels seus contextos d'activitat quotidiana.

10.2. El desenvolupament comunitari a les escoles de Catalunya

Preocupar-se per la qualitat d'un sistema educatiu és, en definitiva, ocupar-se de la quotidianitat del seu funcionament. Més enllà dels resultats concrets dels alumnes, amb interès específic per a la comparació internacional (OECD, 2004), el cert és que els aspectes socials i comunitaris en els quals es desenvolupa l'acció educativa han atret progressivament l'atenció dels educadors i, especialment, la dels investigadors interessats per una educació de qualitat.

Primer des de la perspectiva de l'eficàcia escolar (Purkey i Smith, 1983, i Rowan, Bossert i Dwyer, 1983, per a una revisió) i, més endavant, gràcies al moviment de l'estudi dels processos per a la millora (Hopkins, Ainscow i West, 1994), les últimes quatre dècades d'evolució dels estudis de qualitat en l'educació reflecteixen la presa de consciència progressiva sobre la rellevància de la incidència de la cultura de funcionament dels centres en el rendiment dels estudiants (Lamperes, 2005; Hargreaves, 1995; Hargreaves, 1994). Aspectes com ara la promoció i el desenvolupament d'una visió, valors i objectius conjunts, l'establiment de normes per a la col·laboració, el desenvolupament d'una estratègia de lideratge participatiu al voltant de la promoció de l'autonomia de tots els actors implicats, el compromís i la participació dels pares, la promoció de les relacions amb el context local, la generació d'un sentiment de pertinença, o el mateix desenvolupament comunitari en el context de l'escola, han resultat ser clau per a l'òptim funcionament d'un sistema escolar.

Tanmateix, parlar del binomi escola-comunitat no és un assumpte senzill. I, com veiem, no ho és perquè es tracta d'un assumpte aliè a les preocupacions educatives. Al contrari, el terme comunitat s'ha estès amb gran èxit en el llenguatge educatiu quotidià però, com en el cas dels termes *sistema* o *cultura*, ho ha fet malgrat una pèrdua substancial del seu contingut. Així, resulta habitual l'ús de termes com *comunitat educativa* o *comunitat escolar*, malgrat que, realment, resulta difícil trobar-hi els elements definitoris del mateix concepte de comunitat. El seu ús, més aviat, respon a la necessitat de fer referència al conjunt d'actors que, respectivament, comparteixen un espai (el centre educatiu no universitari) o una funció (la responsabilitat d'educar, sense especificar en aquest cas el nivell educatiu). Més enllà dels matisos que puguem establir al voltant d'aquest tipus d'expressions, el cert és que el seu (ab)ús quotidià ha acabat per desgastar la mateixa idea original de comunitat fins a convertir-la en un simple sinònim de grup social.

Afortunadament, si és que podem dir-ho així, aquesta pèrdua del sentit original no és exclusiva ni del terme *comunitat*, ni del context educatiu. Com bé assenyalava Sennett (2001) referint-se a aquesta qüestió, a mesura que s'ha incorporat al llenguatge quotidià, la comunitat ha acabat en un "terme social enganyós" (p. 71). Per exemple, es parla de comunitat

d'interessos, quan aquests coincideixen generalment en un context econòmic o de temps lliure, o també de comunitat de sentiments, fent referència a les relacions que s'establirien entre persones de la mateixa confessió religiosa. Tanmateix, el seu ús no passa de ser el d'un sinònim de *grup social*. Assumim, si és que arriba a ser el cas, l'existència d'una consciència col·lectiva, d'un sentiment d'identitat comuna, element que sens dubte no resulta irrellevant en la definició dels processos comunitaris per donar-lo per sobreentès, almenys si volem plantejar-nos una anàlisi rigorosa i compromesa de l'activitat comunitària de les nostres escoles.

Per aquesta raó, la nostra posició de partida no pot ser cap altra que la de la consideració de la construcció explícita d'aquesta percepció d'unitat, lluny de la seva mera assumpció sota qualsevol presumpte tret comú. "Una comunitat –proseguia el mateix Sennett (2001)– és una particular varietat d'un grup social en què els homes [i dones] creuen que ells comparteixen alguna cosa junts. [...] El vincle de comunitat és el de percebre identitat comuna, un plaer en reconèixer-nos a nosaltres i el que som". Sense cap mena de dubte, descobrir aquest reconeixement, en referir-nos a la comunitat escolar o educativa en abstracte, resulta una tasca si més no complexa. Llevat que, com veurem més endavant, ens apropem als entorns d'activitat quotidiana, la dels centres educatius no universitaris de Catalunya, a través d'un model d'anàlisi exhaustiu basat en la teoria del capital social.

10.2.1. El concepte de capital social en l'estudi del desenvolupament comunitari

Aquest concepte, encunyat per Lyda Judson Hanifan als Estats Units a començaments del segle passat, pretenia fer referència inicialment a la importància de la participació comunitària per al correcte funcionament de les escoles. Inspector educatiu en el context rural, Hanifan (1916) va proposar per primera vegada aquest ús metafòric del concepte de capital per a reflectir precisament la bondat o el valor –a imatge i semblança d'altres formes de capital ben conegudes– de les pròpies relacions socials com a oportunitats per a la col·laboració en benefici mutu. Però, com es desprèn del seu relat en el context escolar de principis del segle XX, no solament faria referència al benefici des del punt de vista individual dels implicats directes en els espais de col·laboració, sinó considerant, a la vegada, el benefici que la comunitat en el seu conjunt obtindria, a través del desenvolupament d'estratègies cooperatives per part dels seus components.

Aquesta perspectiva, que es nodreix fonamentalment de les aportacions teòriques desenvolupades entorn d'una aproximació grupal o col·lectiva, defineix el capital social, per sobre dels matisos entre els diferents autors, com el conjunt de xarxes i normes per a la col·laboració en benefici mutu (entre altres, Putnam, 1996 i 2002; OECD, 2001b; Fukuyama, 2000;

Woolcock i Narayan, 2000; Coleman, 1988). Malgrat que, en algunes ocasions, aquesta perspectiva ha estat criticada per una excessiva imprecisió en la definició, o per la conseqüent absència d'acord sobre la consideració de la confiança, bé com a causa, bé com a conseqüència, el consens a partir de la creixent evidència empírica ha permès l'acotació de la definició "en les seves fonts més que en les seves conseqüències" (Woolcock, 2001, p. 13). Només així ha estat possible l'operativització del concepte de capital social en què, ara sí, la confiança ha passat a ser considerada una conseqüència i, per tant, un indicador, al costat de la participació formal en associacions, la participació política o l'activitat social informal.

Si el concepte de comunitat ha estat una de les àrees estrella de la investigació en sociologia, la seva reformulació, a l'empara de la teoria del capital social, no ho està sent menys per a la investigació social contemporània (Woolcock, 2003). I no és estrany, ja que gràcies a la seva extraordinària ductilitat com a marc teòric, no solament ha sabut fer-se un buit en el propi llenguatge de la sociologia, sinó que ha permès el desenvolupament de múltiples propostes en disciplines com l'economia, la política, la medicina, l'urbanisme, l'epidemiologia, la psicologia social i comunitària, o l'educació entre altres (per exemple, vegeu Putnam, 2002, per a una extensa recopilació dels principals resultats en un ampli ventall de disciplines). No obstant això, com assenyala Woolcock (2001), no es tracta simplement d'"un bon màrqueting per a velles idees" (p. 13), sinó d'un nou llenguatge que ens permet avançar en una mateixa direcció, reduint la foscor de l'argot acadèmic amb què, de vegades, els científics socials s'han aproximat a aquests fenòmens.

Independentment de l'aproximació en la definició, la idea fonamental gira entorn de la importància de les relacions socials que indicàvem més amunt. Si l'estudi etimològic del terme *comunitat* ens el revela compost originàriament a partir de la juxtaposició de *cum* (preposició que significa 'amb, junts, conjuntament') i *munus* (substantiu que significa 'servei, regal, favor'), l'interès per les relacions socials i l'obtenció de beneficis (tant individuals o directes, com grupals o indirectes), a través de l'anàlisi del capital social, ha permès establir una important i fructuosa línia d'investigació transdisciplinària i comparada (entre altres, vegeu Putnam, 2003; Robison i Flora, 2003; Fukuyama, 2000; Portes, 1998; Putnam, 2002, per a una extensa revisió).

No obstant això, i centrant-nos en el context que ara ens ocupa, podríem dir que les anàlisis que s'han desenvolupat per al cas específic del sistema educatiu de Catalunya han estat especialment orientades cap al vessant més formal d'aquest marc teòric. L'estudi dels indicadors relacionats amb les AMPA (Orriols, Roldán i Oliart, 2004), o la implicació de les escoles en projectes educatius desenvolupats en el seu context local més immediat (Alsinet, Riba, Ribera i Subirats, 2003), són dos exemples d'anàlisi recent per al nostre context que,

probablement, no ens informen dels fenòmens comunitaris amb tota la riquesa que desitjaríem. Permeten que ens puguem fer una idea inicial de dos aspectes importants per a aquest tipus d'estudis, però no podem perdre de vista que aquests processos es caracteritzen per una complexitat molt més gran de la que es pot aprehendre a través d'una anàlisi exclusivament centrada en aquest tipus d'indicadors formals.

Al contrari, per a conèixer amb detall el grau de desenvolupament comunitari del nostre sistema educatiu és necessari que ens aproximem als espais de col·laboració on es poden generar els processos de construcció explícita de la percepció d'unitat, a què abans al·ludíem, del reconeixement mutu, en l'activitat quotidiana de l'escola. Dit d'una altra manera, una anàlisi en profunditat del desenvolupament comunitari del sistema educatiu requereix complementar la informació procedent dels estudis basats en indicadors formals, aprofundint en l'anàlisi de les oportunitats per a la trobada, la interacció i la col·laboració tant a l'aula com en el context organitzacional dels centres educatius, més enllà de la mera assumpció de l'existència de comunitat sota qualsevol presumpte tret comú.

10.2.2. Un model d'anàlisi en l'activitat quotidiana escolar

Així, per a construir un model d'anàlisi que ens permeti aprofundir en el coneixement del nivell de desenvolupament comunitari de les escoles de Catalunya, prendrem com a punt de partida la proposta d'Anthony P. Cohen en la seva magnífica obra *La construcció simbòlica de la comunitat*. Cohen (1985), preguntant-se quines poden ser les bases de la generació de la comunitat, ens ofereix les claus per a una aproximació processual, ancorada en l'activitat quotidiana, que ens permet entreveure com és possible aproximar-nos al desenvolupament del sentiment de comunitat o de pertinença en un grup determinat a partir de l'activitat social.

Tenint en compte, abans de res, que la creació de comunitat és un procés fonamentalment simbòlic, la base comuna a qualsevol d'elles es trobaria precisament en la capacitat d'un grup humà per a acordar i mantenir la creença que (a) els seus components tenen alguna cosa en comú entre ells, que (b) els distingeix significativament d'altres grups d'adopció. Tanmateix, aquesta percepció construïda a partir de l'establiment de normes i valors compartits que serveixen de límits o barreres simbòliques, tal com l'estem desenvolupant en el context escolar, no hauria de suposar necessàriament la negació dels altres-que-no-són-nosaltres. Més aviat al contrari, la constatació que existeixen per si mateixos, com a interlocutors diferents de nosaltres mateixos.

Des d'aquesta perspectiva, com veurem més endavant, tan important resulta per a una anàlisi de l'activitat comunitària la capacitat d'establir el 'nosaltres' com de reconèixer el 'vosaltres'.

tres', en la mesurar que interlocutors per a la col·laboració en benefici mutu. De forma conseqüent, des del context local on l'escola es troba fins al nivell de l'aula on es desenvolupa la pràctica pedagògica, tan importants resulten per a la creació de comunitat les oportunitats generades en el context intern dels centres escolars, com la interacció amb els agents del context extern en el qual s'insereix. Tan rellevant és el desenvolupament de col·lectius a l'escola amb interessos i objectius compartits, com la seva participació en les dinàmiques de gestió del centre. Resulta tan significativa l'estimulació d'una pràctica docent basada en la promoció del treball en equip, com la disposició del professorat a la col·laboració amb mares i pares, professionals, associacions, empreses o fins i tot amb altres centres educatius del context.

Així doncs, per a afrontar amb garanties l'exploració de totes aquestes qüestions en el context del sistema educatiu no universitari, estructurarem la nostra anàlisi entorn de la consideració de dos tipus fonamentals d'indicadors, tractant de donar una mica de llum als principals àmbits d'activitat quotidiana dels centres. Dos tipus que sorgeixen precisament de la distinció introduïda per Gittel i Vidal (1998) entre capital social vinculant (o inclusiu) i capital social que tendeix ponts (o exclusiu). Aquesta distinció, emparentada conceptualment amb l'anàlisi de l'exclusió social i la pobresa de Briggs (1998 i 2001) i de la força dels llaços febles de Granovetter (1973 i 2003), classificaria les diverses expressions a partir d'aquestes dues dimensions fonamentals.

D'una banda, el vinculant (de l'anglès *bonding*, és a dir, que uneix, que enganxa, que lliga, que vincula), es faria càrrec de la interacció que es produeix entre individus similars conduint a l'homogeneïtat en la relació, entre components de grups de referència establerts a partir d'aspectes importants com l'ètnia, el sexe, l'edat, la classe social, etc. Un primer tipus d'activitat social imprescindible per a la generació d'un 'nosaltres' a partir del desenvolupament de llaços forts que permetin una estreta col·laboració en grups relativament homogenis davant de demandes i objectius semblants. Seria el cas, per exemple, de la promoció de la cooperació com a estratègia de treball a l'aula, el desenvolupament d'estratègies per al treball en equip entre el professorat del mateix curs o etapa, així com de l'establiment dels mecanismes necessaris per a facilitar la participació dels col·lectius interns en la gestió del centre com a organització.

En l'altre extrem, i sempre tenint present que, com en tota distribució dimensional, els tipus purs no solen ser els més freqüents, el capital social que estableix ponts (de l'anglès *bridging*), és a dir, que omple buits, que redueix distàncies entre punts no comunicats per altres mitjans, es faria càrrec de la interacció menys freqüent entre individus diferents i conduiria a l'heterogeneïtat en la relació. La clau, com el mateix Granovetter (2003) finalment conclou, no estaria necessàriament en la debilitat dels llaços per si mateixa, sinó en

la mesura que “tendeixen en una gran proporció a ser ponts quan se’ls compara amb els forts, que amb prou feines tenen aquesta qualitat” (p. 227). Un segon tipus d’activitat social que permet la col·laboració, implicació i coresponsabilització dels altres-que-no-són-nosaltres. Parlem en aquesta ocasió, per exemple, de la disposició del professorat a la participació d’agents de la comunitat en la dinàmica de l’aula, del desenvolupament i participació en xarxes de col·laboració a través de projectes educatius compartits entre centres, així com l’establiment d’espais i vies per a la coresponsabilització dels agents de la comunitat local en la dinàmica dels centres.

Tanmateix, una cosa fonamental que s’ha de desprendre d’aquesta distinció essencial és que ni ambdós tipus no són intercanviables ni hi ha un únic responsable del funcionament adequat d’un col·lectiu. Com s’ha mostrat en altres àrees d’investigació (Larsen *et al.*, 2004; Warren, Thompson i Saegert, 2001; Woolcock i Narayan, 2000; Sampson, Raudenbush i Earls, 1997; Sampson, 1988), el desenvolupament comunitari òptim comença per la formació d’un fort substrat de capital social vinculant, on els llaços sòlids entre els components permeten l’organització a la recerca d’objectius comuns per sobre de l’heterogeneïtat d’interessos. Establerta aquesta condició inicial, la clau per al desenvolupament de l’acció conjunta estaria molt relacionada tant amb la relativització de les diferències entre els diferents grups o col·lectius, com amb la implicació d’organitzacions i institucions externes a través del desenvolupament del capital social que estableix ponts. Aquest tipus d’activitat, per la seva capacitat per a fer de pont entre grups densos d’interacció freqüent, adquireix llavors una enorme rellevància (Wellman, 1979 i 2001b), al marge de la importància que tradicionalment havia estat atribuïda, en els estudis clàssics comunitaris, a l’establiment de xarxes denses de relació de fort compromís (per exemple, entre altres, Tönnies, 1977; Wirth, 1938; Nisbet, 1969).

Recuperant la noció de comunitat sobre la construcció del nosaltres que sosteníem més amunt, la clau no resulta ser la seva mera construcció a partir d’unes normes i valors compartits que serveixin de límits o barreres simbòliques excloents respecte als altres-que-no-són-nosaltres (generació de capital social vinculant), sinó a través de la constatació contingent de la seva existència com a interlocutors vàlids, en un marc més ampli de col·laboració en benefici mutu (generació de capital social que tendeix ponts) més enllà dels propis límits de l’entramat d’interaccions denses i freqüents.

Des d’aquesta doble distinció fonamental, la nostra exploració d’indicadors d’activitat social i comunitària en l’entorn educatiu no universitari, de creació de comunitat, s’estructura al voltant dels dos principals contextos d’activitat quotidiana escolar: una perspectiva de la pràctica pedagògica, entorn del context de l’aula, així com una perspectiva organitzacional, posant atenció ara en el centre en el seu conjunt com a context d’activitat. La taula 1 repre-

senta esquemàticament ambdós tipus de relacions, així com el tipus de fenòmens que explorarem per estudiar el desenvolupament comunitari a partir de la creació dels diferents 'nosaltres' en l'activitat escolar quotidiana.

O dit d'una altra manera, intentarem respondre a algunes qüestions com: fins a quin punt disposen els alumnes d'espais per a la col·laboració dins de la dinàmica de l'aula? Participen els nostres centres en projectes educatius compartits? Quin tipus de relació estableixen les nostres aules amb la comunitat local i els diversos agents externs implicats en l'educació? Treballen els professors en col·laboració per a assolir conjuntament els objectius educatius? Quines mesures s'estan disposant des de les direccions dels centres perquè aquesta col·laboració sigui efectiva? Tenen sensibilitat per a l'aportació dels diferents col·lectius implicats en la presa de decisions del propi centre? Quina incidència tenen en la dinàmica del centre les mares i els pares, a través de la seva relació individual amb la direcció o el professorat, més enllà del radi d'acció de les AMPA? I la resta de col·lectius del context local?

Així, seguint el model d'anàlisi que acabem de plantejar, explorarem a continuació els diferents espais per al desenvolupament comunitari d'acord tant amb els dos tipus de capital social (vinculant i que tendeix ponts), com amb els diferents contextos d'activitat quotidiana de l'educació primària i secundària: la perspectiva de la pràctica pedagògica, considerant l'activitat a l'aula com a context de generació de capital social, i, a continuació, la perspectiva de l'organització, atenent les oportunitats que els mateixos centres com a organitzacions ofereixen per a aquestes finalitats.

10.2.3. L'aula com a context per al desenvolupament comunitari

L'aula, eix central de l'activitat educativa formal, és la primera parada en la nostra anàlisi de l'activitat comunitària dels centres de Catalunya. Una activitat a l'aula que, com dèiem, tindria en compte diferents entramats de relacions per a assolir els objectius de l'acció docent. Des d'aquest punt de vista, la creació de comunitat als nostres centres partiria, en primer lloc, de l'anàlisi del grau en què la dinàmica de l'aula estigui basada en una estratègia de treball en equip dels propis alumnes entre sí, promovent la col·laboració entre iguals, més directament relacionada amb el desenvolupament d'una pertinença —d'un nosaltres— ancorada en la quotidianitat de l'aula. On el treball individual i la competència són progressivament substituïts per un model de coresponsabilització, d'ajuda mútua, de col·laboració, on la interacció densa i freqüent serveix de base per a la consecució d'objectius i requeriments similars. Un model que transforma la figura del professor en un expert que acompanya en el procés d'aprenentatge i als alumnes en aprenents actius que duen a terme la seva activitat en un marc d'interacció social de l'aula (Marchesi i Martín, 1998, per a una revisió de la investigació recent).

Observant, doncs, en primer lloc, les formes de treball que s'estan promovent a les aules, sabem que la cultura del treball en equip a l'aula no és la més estesa, malgrat la importància que tradicionalment s'ha concedit a l'abandonament de pràctiques educatives més individualistes, directives o conservadores.

Taula 1. Presència de l'impuls del treball en equip i cooperatiu en la proposta educativa dels centres

	N	%
Gens present	9	2,60
Poc present	14	4,00
Ni poc ni força	109	31,30
Força present	135	38,80
Molt present	81	23,30
Total	348	100,00

Taula 2. Implementació del treball en equip i cooperatiu com a dinàmica de treball habitual als centres

	N	%
No s'ha previst	24	7,00
És un projecte	41	11,90
S'està implementant	134	38,80
Molt avançat	109	31,60
Assolit	37	10,70
Total	345	100,00

Examinant les polítiques de centre, d'acord amb la informació proporcionada pels equips directius, aquest tipus de treball a l'aula resulta estar bastant o molt present en la proposta educativa de més de dos terços dels centres educatius (62,10%). No obstant això, malgrat la rellevància que té en termes globals, quan ens interessem pel grau d'aplicació d'aquest objectiu, un 70,40% del total dels centres es troba implementant-lo en un grau avançat. Només un de cada deu centres (10,70%) tindria aquest objectiu aconseguit. D'aquesta manera, quan descendim a la pràctica a l'aula, una mica més d'un terç del professorat (34,20%) considera que, en la seva activitat, el tipus de treball promogut entre els alumnes és més aviat individual. De fet, amb prou feines un terç del total (21,30%) considera que la seva activitat està bastant o molt centrada en una estratègia de cooperació. Aquests últims –els que promouen el treball en equip de forma habitual– no representen més d'un 3,40% del total.

Taula 3. Valoració del grau de desenvolupament del treball en equip com a estratègia de treball a l'aula per part del professorat

	N	%
Gens present	123	5,70
Poc present	610	28,50
Ni poc ni força	955	44,60
Força present	383	17,90
Molt present	72	3,40
Total	2.143	100,00

D'altra banda, un segon espai d'activitat quotidiana interessant per a una anàlisi com aquesta és el del grau amb què les escoles catalanes col·laboren entre elles per al desenvolupament de projectes educatius conjunts. Lamentablement, els aspectes compartits entre centres, en moltes ocasions, es deuen segurament més a la seva relació comuna amb l'Administració, en una estructura d'organització fonamentalment radial del sistema educatiu, que a la seva interconnexió en el context geogràfic pròxim. Aquesta situació no sol plantejar una dificultat per a la identificació de l'especificitat local en els reptes i problemes de cada escola (Gairín, 2005), sinó que deixa, al seu torn, molt poc marge a les iniciatives basades en la coordinació entre centres del mateix territori. És cert que, gràcies a aquest model de gestió del sistema educatiu, s'ha assolit una certa autonomia en el funcionament intern de les escoles, però l'escassetat d'oportunitats per a la trobada entre elles també ha dificultat enormement el desenvolupament de polítiques conjuntes de col·laboració interorganitzacional basada en la coincidència en preocupacions, problemes, reptes i, per tant, objectius.

Taula 4. Valoració de la col·laboració en projectes educatius compartits amb altres centres per part del professorat

	N	%
El profit que es pot treure no compensa l'esforç que suposa participar-hi	128	5,90
Participació interessant, però només en determinats casos i condicions	1.381	64,10
La participació en experiències educatives compartides és molt important	645	29,90
Total	2.154	100,00

Centrant el nostre interès ara en la participació i el desenvolupament de projectes educatius conjunts entre centres, i d'acord amb la importància que concedeix el professorat a aquest

tipus de col·laboració, hem pogut comprovar que són molt pocs (5,90%) els que consideren que generalment no compensa la inversió d'esforç requerida per a dur-los a terme. Al contrari, una àmplia majoria (94,00%) considera que, o bé poden ser interessants en circumstàncies molt concretes (64,10%), o bé resulten experiències on és molt important que hi participin professors i alumnes (29,90%).

Taula 5. Participació dels centres en projectes educatius compartits amb altres centres

	N	%
No	227	65,60
Sí	119	34,40
Total	346	100,00

Taula 6. Participació del professorat en projectes educatius compartits amb altres centres

	N	%
Mai	1.056	50,20
Ocasionalment	915	43,50
Habitualment	131	6,20
Total	2.102	100,00

No obstant això, quan tractem de determinar la implicació efectiva del professorat del sistema educatiu no universitari català, l'escenari no resulta tan favorable: aproximadament dos terços de les escoles (65,60%) habitualment no col·laboren amb altres centres en el desenvolupament de projectes educatius compartits. Conseqüentment, el professorat que participa de forma habitual en aquest tipus de projectes (6,20%) suposa realment una excepció, i si bé és cert que un ampli sector ho fa de forma ocasional (43,50%), resulta significatiu descobrir que aproximadament la meitat (50,20%) mai, ni tan sols de forma esporàdica, no participen en aquest tipus de projectes.

Finalment, en tercer lloc, des d'un plantejament com el que fem ens interessaria la promoció d'una dinàmica de treball que tregui profit també dels entramats de relacions que permeten la col·laboració amb els agents i col·lectius del context local, més directament relacionats amb el reconeixement de la importància de la seva participació –del reconeixement d'un 'vosaltres'– en l'activitat quotidiana de l'aula. Un model que transformi l'educació en un assumpte d'interès col·lectiu, i a l'escola en un agent educatiu més, potser el que assumeix una respon-

sabilitat directa més gran, però al cap i a la fi un més (Subirats, 2002, per a una anàlisi del sistema educatiu espanyol en uns termes similars).

Una visió sobre la pròpia educació on la responsabilitat educativa recaigui especialment en els mecanismes descrits pels professionals de l'escola, però tenint en compte la rellevància de la coresponsabilització en el procés dels diferents agents i col·lectius implicats en el context local a través de l'obertura de l'aula a la participació de col·lectius externs, com mares i pares, professionals, associacions, empreses, administracions, etc. Col·lectius ben diferenciats i, en molts casos, considerats aliens a la qüestió educativa, heterogenis quant als seus interessos i objectius respecte a l'escola, que no obstant això han de ser considerats per la seva contribució en la forma d'interaccions d'una freqüència i implicació menors.

Taula 7. Participació dels pares en la pràctica docent segons el professorat

	N	%
Mai	656	31,40
Ocasionalment	1.134	54,20
Habitualment	302	14,40
Total	2.092	100,00

Taula 8. Participació d'altres persones i institucions de fora del centre en la pràctica docent segons el professorat

	N	%
Mai	345	16,40
Ocasionalment	1.475	69,90
Habitualment	290	13,70
Total	2.110	100,00

La qüestió, com dèiem, no està únicament a garantir uns nivells adequats nivells de treball cooperatiu entre l'alumnat com a estratègia de treball. És necessària també la consideració del grau d'obertura amb què la dinàmica de l'aula respon a la influència dels agents i col·lectius externs. Lamentablement, des d'aquest punt de vista, les perspectives no resulten gaire millors. Al contrari, quan ens aproximem a la percepció dels professors sobre la participació externa a la seva activitat docent, són realment pocs (14,40%) els que indiquen una col·laboració habitual amb els pares dels alumnes o amb professionals i institucions de fora de l'escola (13,70%).

Taula 9. Valoració del grau de participació de col·lectius externs en les activitats docents per part del professorat

	N	%
Gens present	760	35,60
Poc present	680	31,80
Ni poc ni força	529	24,80
Força present	146	6,80
Molt present	22	1,00
Total	2.137	100,00

I és que resulta gairebé anecdòtica l'existència de docents que considerin que la seva pràctica està preferentment organitzada al voltant de la participació d'altres agents externs. Només un 7,80% considera que la seva activitat a l'aula està bastant o molt orientada a aquest tipus de participació, mentre que, en l'altre extrem, aproximadament dos terços del total (67,40%) indica que l'activitat a l'aula es troba, fonamentalment o completament, al marge d'aquesta influència.

10.2.4. El centre com a context per al desenvolupament comunitari

Observats els aspectes principals concernents a una pràctica pedagògica sensible als aspectes socials i educatius, a continuació ens aproximarem a la segona perspectiva d'anàlisi: el desenvolupament comunitari de les escoles de Catalunya des d'una perspectiva organitzacional.

D'acord amb el nostre model d'anàlisi, per a conèixer el desenvolupament comunitari en el propi centre com a context d'activitat quotidiana hem de començar per conèixer fins a quin punt el treball en equip i la participació en les decisions del centre formen part de la cultura de funcionament en el dia a dia. Malgrat que, des del punt de vista de la descentralització, les competències en matèria educativa no han assolit encara el nivell de l'administració local, els centres educatius no universitaris tenen un cert espai per a organitzar el seu funcionament de forma autònoma.

De fet, per molt que es tracti d'un sistema educatiu altament centralitzat i amb unitat de plantejaments, les escoles són organitzacions que sempre "acaben configurant realitats educatives diferents, conseqüència directa del filtre que la història institucional i la cultura dominant donen a qualsevol influència externa" (Gairín, 1999, p. 236-237). Parlem d'una cultura o clima que, com ocorre en multitud d'organitzacions alienes al context escolar, no només té una influència determinant en el seu funcionament global, sinó que també es conforma a través de les relacions quotidianes entre tots els seus components.

Així, començarem per referir-nos als indicadors relatius al tipus de treball desenvolupat pel professorat com a col·lectiu (Antúnez, 1999), en què la col·laboració entre els docents del mateix centre s'establiria entorn de la seva relació densa i freqüent al voltant de procediments i objectius similars. D'acord amb la informació proporcionada pel professorat, dos de cada tres docents (64,00%) indiquen que el treball en equip és una estratègia habitual en la seva activitat professional fora de l'aula.

Taula 10. Treball en equip com a estratègia de treball al centre segons el professorat

	N	%
Mai	43	2,00
Ocasionalment	728	34,00
Habitualment	1.370	64,00
Total	2.141	100,00

Aquesta pràctica, que contrasta notablement amb l'escàs 2,00% que no treballa mai en col·laboració amb el seu equip, sembla ser, a més, una de les claus en les polítiques dels centres, de manera que la planificació d'objectius compartits que permetin el seu treball en col·laboració resulta ser un aspecte prioritari per a una mica més de la meitat dels responsables d'etapa entrevistats (55,90%). De fet, tenint en compte les deu principals prioritats per a les direccions dels centres entre les quals podem trobar, per exemple, l'establiment de sistemes per a millorar l'aprofitament del temps, de sistemes innovadors per a atendre la diversitat, la formació del professorat, la millora dels sistemes de comunicació o la promoció de processos d'avaluació del centre, únicament l'establiment d'objectius que permetin millorar el funcionament del centre resulta ser una prioritat més estesa que el foment de la cooperació.

Taula 11. Prioritats per als centres segons els equips directius

	N	%
Establir objectius per a millorar el funcionament del centre	224	64,60
Prioritzar la planificació d'objectius compartits que permetin el treball conjunt del professorat	194	55,90
Establir sistemes innovadors per a atendre la diversitat	182	52,40
Fomentar la formació del professorat	74	21,30
Promoure processos d'avaluació del centre	73	21,00
Propostes de canvi que facin més atractiva la feina del professorat	61	17,60
Incrementar la participació del professorat en la presa de decisions del centre	59	17,00
Millorar els sistemes de comunicació entre el professorat i el centre amb la comunitat educativa	58	16,70
Establir sistemes per a millorar l'aprofitament del temps del professorat	54	15,60
Obtenir recursos econòmics addicionals per al centre	52	15,00

D'altra banda, d'acord amb el segon tipus de relacions, prenent el centre com a context d'activitat quotidiana, explorarem ara el grau i les formes de participació que els diferents actors implicats en el context intern de l'escola (professorat, direcció, alumnes, etc.) tenen en el seu funcionament, on la col·laboració s'estableix ara entorn de la convergència dels propis interessos en la cerca de l'establiment d'una cultura de gestió compartida de la quotidianitat del centre com a organització. Més enllà dels mecanismes formals de representació, disposem d'alguna informació sobre els tipus de participació impulsada pels equips directius, així com de la implicació efectiva del professorat.

Taula 12. Participació de l'alumnat en la dinàmica del centre segons els equips directius

	N	%
En decisions sobre el tipus d'activitats que es realitzen	238	70,80
En l'elaboració de normes de convivència i funcionament del centre	235	69,90
En el seu procés d'avaluació	162	48,20
En la definició del propi ritme d'aprenentatge	141	42,00
En els processos d'avaluació del centre	134	39,90

Així, des de l'òptica dels directors dels centres, la participació de l'alumnat se centraria fonamentalment en qüestions organitzatives més que en les relacionades amb el seu propi procés educatiu. Dos terços dels directors consideren que la participació dels alumnes és efectiva en aspectes com la decisió de les activitats que s'han de dur al centre (70,80%) o l'elaboració de normes de convivència i funcionament (69,90%). No obstant això, com dèiem, aquesta proporció descendeix notablement quan ens interessem per la seva implicació en les decisions en aspectes relacionats amb el seu aprenentatge com, per exemple, el seu propi procés d'avaluació (48,20%) o la definició del seu propi ritme d'aprenentatge (42,00%).

Taula 13. Participació del professorat en la dinàmica del centre segons els equips directius

	N	%
En les decisions de caràcter organitzatiu	337	96,30
En les decisions que afecten el projecte educatiu de centre	334	95,40
En les decisions que afecten la incorporació de les TIC i Internet al centre	286	81,70
En les decisions de caràcter econòmic i administratiu	178	50,90

Al contrari, d'acord amb les direccions dels centres, la participació del professorat queda circumscrita, majoritàriament, als processos d'organització del centre (96,30%), així com a qüestions estrictament acadèmiques, com el desenvolupament del projecte educatiu de centre (95,40%) o la incorporació de les TIC i Internet (81,70%). Tanmateix, al contrari que en el cas del rol esperat dels alumnes, la implicació en les qüestions administratives o econòmiques (50,90%) queda en un discret segon pla.

Un patró diferencial emergeix entre professors i alumnes, molt probablement d'acord amb el que tradicionalment s'ha esperat de cada un d'ells, des d'una concepció més tradicional de la direcció del centre, on la participació, i especialment la relacionada amb la presa de decisions sobre el procés educatiu, queda, en major mesura, reservada al col·lectiu del professorat.

Taula 14. Participació activa en la presa de decisions del centre segons el professorat

	N	%
Mai	332	15,30
Ocasionalment	1.118	53,10
Habitualment	667	31,70
Total	2.107	100,00

Tanmateix, més enllà de l'emergència d'aquest patró, resulta també interessant contrastar aquests nivells d'implicació amb la participació que el mateix professorat informa estar desenvolupant. D'acord amb el seu criteri, matisant a la baixa la perspectiva que ofereix la direcció, únicament un de cada tres professors (31,70%) diu que participa habitualment en les decisions que es prenen al seu centre. En comparació amb el treball en col·laboració amb els seus respectius equips, aquest nivell de participació comporta un descens d'un terç del total del professorat, mentre que s'incrementa notablement el nombre de professors que mai no participa en aquests processos (15,30% del total).

Finalment, per acabar la nostra exploració dels diversos espais per a la construcció del no-saltres dels centres educatius no universitaris de Catalunya, ens referirem ara breument als mecanismes que, des del centre, es desenvolupen per a promoure la seva vinculació amb el territori pròxim, amb la comunitat local a què pertany. Si bé des de la perspectiva pedagògica ens interessem pel nivell d'obertura de l'aula al context local, des d'un punt de vista més ampli el nostre objectiu seria conèixer el tipus d'implicació que el conjunt d'agents de la comunitat local té en el funcionament del centre. Es tractaria de col·lectius ben diferenciats, com les mateixes AMPA, empreses, associacions, etc., heterogenis quant als seus

interessos i objectius respecte a l'escola, a través d'interaccions d'una freqüència i implicació menors.

Com assenyalava Subirats (2002), l'ancoratge local, és a dir, la importància de la comunitat i el territori en la modulació del paper de l'escola en la nostra societat, és un assumpte relativament nou amb molt espai per al seu desenvolupament. Més enllà de les reformes necessàries del marc regulador que promoguin la implicació de l'Administració local, almenys la idea que les escoles no han de funcionar al marge de la comunitat en la qual desenvolupen el seu projecte educatiu forma part de l'imaginari sobre com ha de funcionar una escola. El desenvolupament de les associacions de mares i pares, l'organització d'activitats extraescolars, i fins i tot la col·laboració amb altres associacions i empreses alienes inicialment al context escolar, són instruments de coresponsabilització que, amb més o menys èxit, ha servit en les últimes dècades per a facilitar l'obertura dels centres educatius al seu context.

Taula 15. Col·laboració habitual del centre amb la comunitat i el territori segons els equips directius

	N	%
Amb els serveis de suport educatiu (equips d'atenció primària, centres de recursos pedagògics, serveis socials, etc.)	331	95,70
Amb fundacions, associacions, ONG	200	57,80
Amb empreses	153	44,20

Si bé és cert que per a una gran majoria de les escoles (95,70%) la col·laboració ha resultat habitual amb els serveis de suport educatiu com els equips d'atenció primària (EAP), els centres de recursos pedagògics (CRP) o els serveis socials, no podem dir el mateix respecte al món associatiu i empresarial. En aquest cas, la proporció d'escoles que col·laboren habitualment descendeix sensible i progressivament, fins i tot un 57,80% dels centres que col·labora habitualment amb fundacions, associacions i ONG, mentre que no s'apropen a la meitat (44,20%) els centres que fan el mateix amb empreses. No obstant això, un capítol especial, per la seva vinculació com a membres de la comunitat local, és el de la relació de les mares i pares amb l'escola. Malgrat que una gran part de les relacions entre la família i l'escola estan encarrilades per la relació directa i privada amb els professors responsables de l'educació de les seves filles i fills, seria convenient també tenir en compte la seva implicació en els processos de gestió que transcendeixen l'aula.

Taula 16. Participació de les mares i pares en la dinàmica del centre segons els equips directius

	N	%
En l'organització d'activitats extraescolars	251	73,60
En els processos d'avaluació del centre	143	41,90
En les decisions curriculars	29	8,50

Per a això, més enllà dels indicadors de participació formal de les AMPA, les impressions que les direccions dels centres ofereixen constaten que en tres quarts parts dels centres (73,60%) la participació d'aquest col·lectiu és habitual quan ens referim a l'organització d'activitats extraescolars. No obstant això, aquesta proporció es redueix sensiblement en parlar de decisions relatives al currículum: si bé una mica menys de la meitat (41,90%) de les mares i pares participen en els processos d'avaluació dels propis centres, són realment una excepció (8,50%) aquells en els quals les mares i pares estan implicats en les decisions curriculars.

Taula 17. Principals demandes de les mares i pares al centre segons els equips directius

	N	%
Temes relatius a la transmissió de coneixements	174	51,50
Temes relatius a la disciplina	92	27,20
Ampliació de l'oferta d'activitats extraescolars	42	12,40
Impuls de la informàtica	36	10,70
Impuls dels idiomes	28	8,30
Impuls d'Internet	10	3,00

De fet, quan ens aturem en la naturalesa de la participació a què ens estem referint, podem constatar que l'atenció dels pares i mares es dirigeix de forma prioritària a funcions que podríem considerar tradicionals, i queden en segon terme les demandes vinculades de forma més directa a la innovació. D'aquesta manera, la meitat dels directors (51,50%) aprecien una concentració de les demandes en allò que es refereix als processos de transmissió de coneixements, mentre que només una quarta part (27,20%) constata la preocupació per qüestions disciplinàries. Aspectes com la incorporació de la informàtica a la formació (10,70%), l'aprenentatge d'idiomes (8,30%) o l'ús d'Internet (3,00%) resulten ser els més allunyats del seu centre d'atenció.

10.2.5. Discussió

Com hem pogut veure, el concepte de capital social té un profund arrelament en el context educatiu. Però no únicament perquè una de les primeres proves escrites del seu ús hagi quedat associada a Hanifan en el context de les escoles rurals nord-americanes de principis del segle XX, sinó per la indispensable aportació que molts altres autors clàssics en la teoria del capital social, com Bourdieu, Coleman o Putnam, han produït des del context de l'escola o de l'educació en general. Tanmateix, i malgrat l'interès que hem constatat pels fenòmens comunitaris en la investigació sobre qualitat en l'acció educativa, són més aviat una excepció els estudis que persegueixen una anàlisi de l'activitat comunitària en el context escolar a partir de la consideració dels diferents indicadors de col·laboració informal en l'activitat quotidiana.

D'aquest cas, de l'anàlisi concreta del desenvolupament comunitari en el context educatiu no universitari de Catalunya, podem extreure algunes conclusions. En primer lloc, i d'acord amb el plantejament del nostre model, la comunitat és una qüestió simbòlica, una percepció d'identitat compartida construïda a partir de les xarxes i normes per a la col·laboració generades en els diferents contextos d'activitat quotidiana de les escoles. Més que un fenomen l'existència del qual hàgim de donar per pressuposada, és una determinada manera d'entendre l'educació, tant l'activitat pedagògica a l'aula pròpiament dita com l'organització dels centres, on posar en pràctica els beneficis de l'acció conjunta.

No obstant això, els nivells de desenvolupament que hem observat són bastant diferents. Si bé hi ha un cert interès per aquestes qüestions en l'àmbit de l'aula, encara és difícil concloure que la promoció del treball en equip, la participació en projectes educatius amb altres centres o l'obertura de l'aula a la participació dels diferents agents i col·lectius de la comunitat a què s'integra l'escola siguin les estratègies més esteses en l'actualitat. Al contrari, més enllà dels interessos abstractes i de les polítiques, els indicadors lligats a la pràctica pedagògica quotidiana semblen mostrar l'aula com un espai poc desenvolupat per a aquestes finalitats on no són gaires les oportunitats per al desenvolupament comunitari.

Per la seva part, el centre educatiu com a organització és un dels espais clàssics per al desenvolupament de l'activitat comunitària. En aquest sentit, els indicadors de participació i treball en equip ens han mostrat que existeix una certa cultura de la col·laboració, sobretot si aturem la nostra anàlisi en les formes de treball desenvolupades pel professorat com a col·lectiu. En canvi, pel que fa a la participació, encara podem trobar espais per al desenvolupament de noves oportunitats per a la generació del nosaltres. Si bé s'espera una certa complicitat dels col·lectius interns i externs, hem pogut comprovar que emergeixen patrons

diferencials on els tipus de participació esperats són més pròxims a formes més tradicionals de gestió dels centres.

Finalment, més enllà de les possibles valoracions sobre el grau de desenvolupament comunitari en els diferents àmbits explorats en el sistema educatiu no universitari, convindria fer una petita reflexió final sobre la importància de l'activitat comunitària, no només com a mitjà, sinó com a finalitat en si mateixa per a l'èxit de l'educació dels nostres alumnes a les escoles. En aquest sentit, i ja per concloure, hem d'assenyalar que l'adopció d'una perspectiva preocupada per la creació de capital social en el context educatiu no és simplement una qüestió de millora del rendiment. És ben cert que els moviments interessats per la qualitat en l'educació com els de l'eficàcia escolar i el de l'estudi dels processos per a la millora s'han centrat inicialment en aquest objectiu, però la qüestió no es dirimeix exclusivament en aquest terreny.

Una escola interessada a assumir un projecte integral de funcionament comunitari és, en realitat, aquella que té com a objectiu últim la preocupació per a fer significativa l'experiència educativa. Aspectes com el foment del sentiment de pertinença, la participació, la coresponsabilització, el treball en equip o l'acostament a la comunitat local ens parlen de qualitat en els processos, de la construcció del nosaltres en els diferents espais disponibles, no únicament dels resultats en termes d'indicadors basats en el rendiment. Des d'aquest punt de vista, per exemple, el mateix projecte PISA, l'aposta de l'OCDE per a l'avaluació de la qualitat en l'educació internacional a partir del rendiment dels estudiants, recull també d'alguns d'aquests aspectes en les seves anàlisis. Substituint el propi rendiment per mesures de vinculació i pertinença, la lectura de Willms (2003) dels resultats del PISA planteja l'èxit dels sistemes educatius per la seva capacitat per a implicar els estudiants i, per tant, per la seva participació efectiva en el funcionament quotidià de l'aula i del mateix centre.

Ja sigui en la dinàmica de treball de les aules, en la manera que tenen els centres d'organitzar el seu funcionament o en l'obertura a l'entorn d'ambdós contextos en els quals es desenvolupa l'acció educativa, una perspectiva favorable al desenvolupament de la comunitat constitueix, en aquest sentit, un apropament imprescindible quan es tracta de resoldre amb eficàcia els reptes i problemes diaris de l'escola. Una estratègia que, fent partícips i responsables els seus membres en cada un dels diferents espais, es planteja treure el màxim profit de la col·laboració en benefici mutu.

10.3. Els usos d'Internet com a eina per al desenvolupament comunitari

Una primera conclusió, a partir de l'anàlisi del context general en el qual podem caracteritzar el desenvolupament comunitari del sistema educatiu no universitari, és que aquest no és precisament el centre de l'activitat quotidiana. Amb algunes precisions, ja que després de revisar les àrees del nostre model d'anàlisi basat en el concepte de capital social és possible observar algunes àrees més desenvolupades que altres, les estratègies de treball escollides no són sempre la col·laboració, la participació i la coresponsabilització.

No obstant això, i com es podria esperar des d'una perspectiva no determinista de la tecnologia, l'estat de la qüestió no és gaire diferent quan ens aproximem a la incorporació d'Internet a les escoles com a eina per a aquestes mateixes finalitats (Meneses, Mominó i Muñoz-Rojas, 2005, per a una aproximació inicial). Reprenent alguna de les nostres observacions, i comparant amb algunes dades que ja s'han analitzat al llarg d'aquest informe des de les perspectives dels capítols dedicats a la pràctica educativa i a l'organització dels centres, ens trobem que, des d'un punt de vista social o comunitari, l'apropiació d'Internet és, també, escassa.

Taula 18. Influència de la introducció d'Internet en la manera de treballar en l'etapa en general segons el professorat

	N	%
No	1.203	56,30
Sí	933	43,70
Total	2.136	100,00

Taula 19. Influència de la introducció d'Internet que millora la comunicació amb la resta de professors en l'etapa segons el professorat (base: Internet hi ha influït)

	N	%
No	753	67,80
Sí	358	32,20
Total	1.111	100,00

Així, per exemple, tenint en compte que poc més de la meitat del professorat entrevistat (56,30%) té la percepció que la introducció d'Internet ha canviat la manera de treballar en la seva etapa, únicament una tercera part d'aquests (un 32,2%) considera que ho ha fet facilitant la comunicació entre l'equip de professors. Si traslladem aquestes xifres als núme-

ros totals, en realitat, únicament un 16,60% del total del professorat considera que Internet ha produït un canvi en aquest sentit.

Taula 20. Implementació de l'ús d'Internet en la proposta educativa de centre en relació amb el treball entre els professors segons els equips directius

	Comunicació entre l'equip de professors		Treball en equip entre els professors	
	N	%	N	%
No s'ha previst	114	33,40	143	42,20
És un projecte	82	24,00	89	26,30
S'està implementant	108	31,70	84	24,80
Molt avançat	24	7,00	17	5,00
Objectiu assolit	13	3,80	6	1,80
Total	341	100,00	339	100,00

I és que, atenent ara la informació que els responsables de TIC poden oferir-nos sobre això, són pocs els centres en els quals hi ha una implementació molt avançada o efectiva de l'ús d'Internet per a la comunicació (10,80%) o el treball en equip entre professors (6,8%). De forma conseqüent, i com veurem a continuació, són pràcticament una excepció (10,90%) els professors que utilitzen Internet per a comunicar-se amb la resta de l'equip docent.

Taula 21. Valoració del grau d'utilitat d'Internet com a instrument per a fomentar la participació al centre segons els equips directius

	N	%
Gens útil	6	1,70
Poc útil	54	15,50
Bastant útil	183	52,60
Molt útil	105	30,20
Total	348	100,00

Taula 22. Usos d'Internet per part dels directors de centre (base: Usuaris d'Internet en l'activitat professional)

	N	%
Per a la comunicació amb l'equip de professors	81	25,00
Per a la comunicació amb les mares i pares	43	13,30
Per a la comunicació amb els alumnes	27	8,30

D'altra banda, si observem per exemple algunes de les dades de què disposem sobre l'ús d'Internet com a instrument de comunicació entre els diferents col·lectius implicats en els mateixos centres, trobem una discrepància encara més interessant. Tot i que són majoria els directors dels centres (82,80%) que consideren que Internet pot ser un instrument adequat per a promoure i facilitar la participació en el seu centre, quan ens centrem en els usos que ells desenvolupen en concret, aquesta activitat resulta gairebé anecdòtica entre els directors que utilitzen Internet en la seva activitat professional. Segons l'indicador, entre una quarta part i pràcticament tots (entre un 75,00% i un 91,70%), els directors que són usuaris d'Internet no l'utilitzen per a comunicar-se amb els col·lectius implicats en el seu centre (percentatges que s'elevan fins a un 76,80% i un 92,30% si calculem sobre el total de directors, siguin o no usuaris d'Internet).

Taula 23. Influència de la introducció d'Internet que millora la participació dels pares en l'etapa segons el professorat (base: Internet hi ha influït)

	N	%
No	1.009	90,80
Sí	102	9,20
Total	1.111	100,00

Ara bé, si tenim en compte els usos que s'orienten cap al context extern, els que situàvem en el quadrant del capital social que estableix ponts per la seva intenció d'implicar col·lectius externs o del context local, podem observar que són majoria els professors que consideren que Internet, per exemple, no els ha servit per a millorar les possibilitats de comunicació amb els pares (90,80%). Tenint en compte que aquests, com dèiem més amunt, pertanyen a la no més de la meitat dels docents (56,30%) que considera que Internet ha produït algun canvi en l'activitat en l'etapa, en realitat únicament un 4,70% del total de professors entrevistats considera que efectivament li ha servit per a millorar la comunicació amb les famílies. De fet, com veurem més endavant, tornen a ser una excepció (9,10%) els professors que de fet utilitzen Internet com a instrument per a la promoció de la participació de les mares i pares.

El panorama, quan abordem la qüestió de la introducció d'Internet amb finalitats comunitàries, no sembla gaire millor que el relat que hem fet més amunt de l'activitat quotidiana no mitjançada per la tecnologia en el sistema educatiu no universitari. En canvi, més que limitar-nos a constatar una baixa penetració, que ho és alhora per a altres finalitats, tal com hem anat analitzant en altres capítols d'aquest informe, a continuació intentarem aproximar-nos a les característiques diferencials dels professors i els centres que utilitzen (o no) Internet per a generar capital social. Ens preguntem, al cap i a la fi, si aquest és un fet merament tecnològic, i la presumpta capacitat transformadora de la tecnologia simplement no ha funcionat a l'escola o si, al contrari, des d'una perspectiva no determinista, hi ha raons no tecnològiques per a explicar aquest dèficit.

10.3.1. L'ús d'Internet i la generació de capital social: el cas del professorat

A continuació, explorarem el grau de penetració d'Internet per al cas específic de l'activitat comunitària, intentant establir algunes relacions respecte al desenvolupament comunitari en l'activitat quotidiana dels centres. Si bé una anàlisi global d'indicadors ens ha mostrat que l'activitat comunitària és més aviat reduïda tant en els contextos presencials com en els mitjançats per l'ús de la tecnologia, ara centrarem la nostra atenció en l'activitat del professorat tant a l'aula com fora de l'aula per a intentar establir algunes conclusions sobre els condicionants d'aquest tipus d'ús d'Internet.

Així, d'acord amb el nostre model d'anàlisi, més enllà de la petita incursió sobre alguns indicadors generals, a continuació explorarem dos tipus d'ús bàsics que correspondrien bàsicament als dos tipus de capital social fonamentals. D'una banda, el capital social vinculant, aquell que genera un 'nosaltres' a partir del desenvolupament de llaços forts que permeten una col·laboració estreta en grups relativament homogenis davant de demandes i objectius similars, que explorarem a través dels usos d'Internet relacionats amb la comunicació i el treball en equip a l'aula, així com en la col·laboració en l'acció docent entre el professorat del mateix centre. D'altra banda, el capital social que estableix ponts, aquell que genera un 'vosaltres' a través de la reducció de les distàncies entre punts inicialment no comunicats i que permet la col·laboració, implicació i coresponsabilització dels altres-que-no-són-nosaltres, que aquí representarem a través de l'ús d'Internet a l'aula per part del professorat com a mitjà per a la participació en projectes educatius amb altres centres i la participació dels pares, així com la comunicació amb altres docents d'altres centres i amb altres professionals de fora del mateix centre.

Coneguts els nivells de penetració per a aquestes finalitats, el nostre objectiu serà l'exploració d'una sèrie de condicions associades a l'ús d'Internet per al desenvolupament comunitari. Per a això, en un primer moment, analitzarem les relacions entre els nostres indicadors i algunes característiques relatives als centres, com la grandària del municipi en el qual s'ubica el centre, la del mateix centre o la seva titularitat, així com al propi professorat, tenint en compte l'etapa en què duen a terme la seva activitat docent, l'edat, el gènere, el nivell d'alfabetització digital o el grau de desenvolupament comunitari observat en la seva pràctica quan no utilitza Internet. En aquest sentit, a partir de les associacions bivariades, la nostra intenció és establir models d'anàlisi multivariada que ens permetin, controlant estadísticament els diferents efectes, aclarir a quins factors serien atribuïbles les diferències en l'ús d'Internet com a instrument de desenvolupament comunitari.

Si, com sembla, després d'analitzar els indicadors en conjunt, una activitat quotidiana poc orientada al desenvolupament comunitari s'associaria a un escàs ús d'Internet per a aquestes mateixes finalitats, hauríem de poder corroborar aquesta associació per al cas específic

del professorat del qual disposem informació comparable en ambdós nivells. És a dir, controlat l'efecte de variables tant personals com contextuals, la nostra anàlisi se centrarà en l'estudi de la relació entre ambdós indicadors de creació de capital social, presencial i a través d'Internet, intentant respondre a una (aparentment) senzilla pregunta: són els professors que estan desenvolupant una activitat orientada a la col·laboració, la participació i la coresponsabilització els que incorporen Internet per a continuar ampliant les seves possibilitats des d'un punt de vista comunitari?

Taula 24. Usos d'Internet per part del professorat per a la generació de capital social vinculant

	N	%
Per a la comunicació amb els alumnes i entre ells a l'aula	556	25,70
Per al treball en equip entre els alumnes a l'aula	710	32,80
Per a la comunicació i el treball en equip entre els professors	234	10,90

Taula 25. Usos d'Internet per part del professorat per a la generació de capital social que estableix ponts

	N	%
Per a la participació a l'aula en projectes educatius compartits amb altres centres	541	25,00
Per a la participació de les mares i pares a les classes	197	9,10
Per a la comunicació amb professors d'altres centres	435	20,20
Per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre (EAP, CRP, serveis socials, etc.)	340	15,80

En el nivell purament descriptiu, la primera observació té a veure amb el fet que, també en aquest domini, la introducció d'Internet és relativament escassa. Si bé, quan ens fixem en els indicadors relatius al desenvolupament de capital social vinculant, entre aproximadament una quarta part (25,70%) i un terç del professorat (32,80%) utilitzen respectivament Internet a l'aula com a instrument per a la comunicació i el treball en equip, són gairebé excepció (10,90%) els que l'utilitzen per a treballar amb la resta de l'equip de professors al centre.

De la mateixa manera, quan tenim en compte un ús més orientat a l'establiment de ponts, no pas més d'una quarta part utilitzen la xarxa per a participar en projectes educatius compartits amb altres centres (25,00%) o per a comunicar-se amb altres professors d'altres centres fora de l'aula (20,20%). Quan ens referim als altres usos més vinculats a l'obertura al context local, els resultats ens mostren també que són pocs els que utilitzen Internet com a instrument per a la comunicació amb altres professionals (EAP, serveis socials, etc.) de fora del centre (15,80%) o com a instrument de participació de les mares i pares en l'activitat a l'aula (9,10%).

10.3.2. Diferències en funció de les característiques del centre

Malgrat que, en alguns casos, segurament no hauríem d'esperar grans percentatges d'ús (per exemple, tenint en compte la distribució actual de l'activitat als centres educatius, la comunicació entre professors del mateix equip docent segurament té altres espais més immediats que l'ús d'Internet), podem establir, com dèiem, un conjunt de característiques dels centres i dels mateixos professors que s'associen amb una penetració més gran en cada un dels dos tipus d'activitat comunitària. Comencem per observar les característiques dels centres, tractant d'observar quina és la tipologia en la qual aquests usos són més presents.

Taula 26. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció de la grandària del municipi

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Fins a 5.000 habitants	N	70	98	44
	%	26,2%	36,7%	16,5%
	Residu	0,2	1,4	3,2
Entre 5.000 i 50.000 habitants	N	197	265	77
	%	26,5%	35,6%	10,4%
	Residu	0,6	2,0	-0,5
Entre 50.000 i 500.000 habitants	N	164	191	63
	%	24,0%	28,0%	9,3%
	Residu	-1,2	-3,2	-1,6
Més de 500.000 habitants	N	125	156	50
	%	26,6%	33,2%	10,7%
	Residu	0,5	0,2	-0,1
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		1,447 0,026	11,666 ^b 0,073	10,618 ^c 0,070

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 27. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció de la grandària del municipi

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Fins a 5.000 habitants	N	84	26	83	59
	%	31,5%	9,7%	31,1%	22,1%
	Residu	2,6	0,4	4,7	3,0
Entre 5.000 i 50.000 hab.	N	208	77	159	100
	%	28,0%	10,3%	21,4%	13,5%
	Residu	2,3	1,5	1,0	-2,1
Entre 50.000 i 500.000 hab.	N	161	57	122	121
	%	23,6%	8,4%	18,0%	17,8%
	Residu	-1,0	-0,8	-1,7	1,8
Més de 500.000 hab.	N	88	37	71	60
	%	18,7%	7,9%	15,2%	12,8%
	Residu	-3,6	-1,1	-3,0	-2,0
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat V de Cramer		19,988 ^a 0,096	2,844 0,036	29,609 ^a 0,117	16,175 ^a 0,087

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Així, en primer lloc, tenint en compte la grandària del municipi en el qual es troba el centre, sembla que, en general, són els centres que es troben en localitats més petites (entorns preferentment rurals), on trobem una graus d'ús més elevats. Malgrat que les diferències no són gaire grans, l'anàlisi bivariada ens mostra que és a les escoles que es troben en municipis de menys de 5.000 habitants on trobem un ús més estès per a aquestes finalitats. Així mateix, i tenint en compte que on trobem una associació lleugerament superior és en el cas dels indicadors que representen el que hem denominat el capital social que tendeix ponts, els percentatges s'incrementen entre un 5% i un 10% respecte als totals observats en el conjunt global de professors.

Taula 28. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció de la grandària del centre

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Fins a 225 alumnes	N	107	149	55
	%	24,3%	33,8%	12,5%
	Residu	-0,8	0,5	1,3
Entre 226 i 675 alumnes	N	283	388	93
	%	25,0%	34,3%	8,3%
	Residu	-0,8	1,5	-4,1
676 alumnes o més	N	166	173	86
	%	28,1%	29,3%	14,6%
	Residu	1,6	-2,1	3,4
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		2,600 0,035	4,549 0,103	17,790 ^a 0,091

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 29. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció de la grandària del centre

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Fins a 225 alumnes	N	127	48	119	100
	%	28,8%	10,9%	27,1%	22,8%
	Residu	2,1	1,5	4,0	4,5
Entre 226 i 675 alumnes	N	268	97	229	164
	%	23,7%	8,6%	20,3%	14,6%
	Residu	-1,5	-0,9	0,2	-1,6
676 alumnes o més	N	146	52	87	76
	%	24,7%	8,8%	14,8%	12,9%
	Residu	-0,2	-0,3	-3,8	-2,2
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat V de Cramer		4,472 0,045	2,140 0,031	23,660 ^a 0,105	21,06 ^a 0,099

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

D'altra banda, atenent ara la grandària del centre en el qual està el professorat està duen a terme la seva pràctica, encara que les diferències no són significatives en un menor nombre d'usos, la tendència és molt similar a l'observada en el cas de la grandària de la població. Si les grans diferències es troben ara també entre els indicadors relacionats amb el que hem denominat capital social que tendeix ponts (de fet, excepte per al cas de la comunicació entre professors del mateix equip, no hi ha diferències significatives pel que fa als usos vinculats al desenvolupament de capital social vinculant), semblen afavorir també els professors que es troben en centres més petits. De fet, revisant els residus per casella, podem observar que fins i tot dins de les variables en què no hem trobat diferències significatives, hi ha una certa tendència (en alguns casos concrets fins i tot significativa) desfavorable cap als centres amb més estudiants.

Taula 30. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció de la titularitat dels centres

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Públics	N	321	438	135
	%	24,6%	33,5%	10,4%
	Residu	-1,5	0,8	-0,9
Privats	N	235	272	99
	%	27,5%	31,8%	11,6%
	Residu	1,5	-0,8	0,9
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat		2,267	0,707	0,804
V de Cramer		0,032	0,018	0,019

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 31. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció de la titularitat dels centres

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Públics	N	350	122	332	218
	%	26,8%	9,3%	25,5%	16,8%
	Residu	2,3	0,5	7,6	1,5
Privats	N	191	75	103	122
	%	22,3%	8,8%	12,1%	14,3%
	Residu	-2,3	-0,5	-7,6	-1,5
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat		5,500 ^c	0,205	57,776 ^a	2,334
V de Cramer		0,050	0,010	0,164	0,033

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Així mateix, tenint en compte les diferències que la titularitat pot estar produint en l'apropiació d'Internet amb finalitats comunitàries, podem observar una tendència molt similar quant al tipus d'activitat que observem. Si bé les diferències, no sempre significatives, es concentren en els indicadors relacionats amb la construcció de ponts en el context on es troba l'escola, analitzant els residuals per casella podem observar que per a aquest tipus d'usos (per exemple, l'ús d'Internet per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres, per a comunicar-se amb professors d'altres centres o amb altres professionals de fora del centre) les diferències són pràcticament sempre a favor dels centres públics. En canvi, i malgrat que les diferències no són significatives, els usos relacionats amb el desenvolupament de llaços forts (per exemple, per al cas de l'ús d'Internet a l'aula per a la comunicació entre els alumnes) semblen estar lleugerament més estesos entre els professors dels centres de titularitat privada.

10.3.3. Diferències en funció de les característiques personals del professorat

D'altra banda, i començant a abordar característiques més directament relacionades amb el professorat, podem posar atenció en l'existència de diferències en l'ús en funció de característiques com l'etapa en què desenvolupen la seva activitat docent, l'edat, el gènere o el nivell d'alfabetització digital o expertesa relativa a l'ús d'Internet. Dedicarem un espai especial al seu grau de desenvolupament comunitari observat a la pràctica quan no utilitza Internet, on ens aturarem a analitzar breument les diferències que, si n'hi hagués, podrien interferir en la seva possible associació amb els indicadors d'ús amb finalitats comunitàries.

Taula 32. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció de l'etapa

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Primària	N	200	264	81
	%	25,5%	33,6%	10,4%
	Residu	-0,2	0,6	-0,6
ESO	N	165	203	68
	%	24,5%	30,2%	10,1%
	Residu	-0,8	-1,8	-0,7
Batxillerat	N	142	170	66
	%	26,6%	31,9%	12,5%
	Residu	0,6	-0,5	1,4
Cicles Formatius	N	49	73	19
	%	28,5%	42,4%	11,1%
	Residu	0,9	2,8	0,1
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		1,461 0,026	9,816 ^c 0,067	1,973 0,030

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 33. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció de l'etapa

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb d'altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Primària	N	229	82	189	155
	%	29,2%	10,4%	24,2%	19,8%
	Residu	3,4	1,6	3,5	3,9
ESO	N	147	58	113	84
	%	21,8%	8,6%	16,8%	12,5%
	Residu	-2,3	-0,5	-2,6	-2,8
Batxillerat	N	124	40	110	70
	%	23,3%	7,5%	20,8%	13,2%
	Residu	-1,1	-1,5	0,4	-1,9
Cicles formatius	N	41	17	23	31
	%	23,8%	9,9%	13,5%	18,1%
	Residu	-0,4	0,4	-2,3	0,9
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat V de Cramer		11,842 ^b 0,074	3,673 0,041	17,464 ^a 0,090	18,502 ^a 0,093

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Així, començant per l'etapa, podem establir un patró diferencial molt similar respecte a l'etapa en què duen a terme la seva activitat docent. Per als usos més directament vinculats amb el desenvolupament de llaços forts (el que anomenem capital social vinculant), les diferències tornen a ser pràcticament menyspreables, i són estadísticament significatives únicament per al cas del seu ús com a instrument per al desenvolupament del treball en equip

entre els alumnes a l'aula, on destaquen especialment els professors de cicles formatius. No obstant això, quan posem atenció als usos relacionats amb la creació i el manteniment de llaços febles (capital social que tendeix ponts), no solament és aquí on es concentren la majoria de les diferències estadísticament significatives, sinó que hi podem observar un patró estable, segons el qual els professors de primària són sistemàticament els que més utilitzen Internet per a aquestes finalitats per sobre dels de secundària, sigui obligatòria o no. Fins i tot en el cas de l'ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares en la dinàmica de classe, on les diferències, de forma global, no són estadísticament significatives, els residus apunten en la mateixa direcció.

Taula 34. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció de l'edat

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Fins a 30 anys	N	71	87	29
	%	29,6%	36,3%	12,1%
	Residu	1,3	1,1	0,6
Entre 31 i 50 anys	N	395	501	172
	%	26,5%	33,6%	11,6%
	Residu	0,8	0,9	1,6
51 anys o més	N	83	110	28
	%	21,7%	28,8%	7,4%
	Residu	-2,1	-2,0	-2,4
Total	N	549	698	229
	%	26,0%	33,0%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		5,428 ^d 0,051	4,457 0,046	5,879 ^d 0,053

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 35. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que tendeix ponts en funció de l'edat

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Fins a 30 anys	N	66	27	49	39
	%	27,5%	11,3%	20,4%	16,3%
	Residu	0,9	1,2	0,0	0,1
Entre 31 i 50 anys	N	389	132	312	245
	%	26,1%	8,9%	21,0%	16,5%
	Residu	1,4	-0,7	1,2	0,8
51 anys o més	N	78	34	67	54
	%	20,4%	8,9%	17,7%	14,2%
	Residu	-2,4	-0,2	-1,4	-1,1
Total	N	533	193	428	338
	%	25,2%	9,1%	20,3%	16,1%
Khi quadrat		5,950 ^d	1,455	2,070	1,141
V de Cramer		0,053	0,026	0,031	0,023

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Ara bé, quan ens centrem en característiques com l'edat del professorat, malgrat que les diferències no són gaire grans en una bona part dels casos, no sembla haver-hi una tendència específica per a cadascun dels dos tipus d'activitat comunitària. Al contrari, independentment de l'indicador que observem i malgrat que no són sempre estadísticament significatives, són els professors més joves els que sistemàticament semblen estar utilitzant Internet per a qualsevol dels dos tipus de capital social amb una freqüència lleugerament superior.

Taula 36. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció del gènere

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Homes	N	267	303	112
	%	32,4%	36,8%	13,6%
	Residu	5,6	3,1	3,3
Dones	N	289	407	122
	%	21,6%	30,4%	9,2%
	Residu	-5,6	-3,1	-3,3
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat		31,268 ^a	9,405 ^b	10,576 ^a
V de Cramer		0,120	0,066	0,070

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$ **Taula 37. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció del gènere**

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Homes	N	223	99	187	135
	%	27,1%	12,0%	22,8%	16,4%
	Residu	1,7	3,7	2,3	0,7
Dones	N	318	98	248	205
	%	23,7%	7,3%	18,6%	15,4%
	Residu	-1,7	-3,7	-2,3	-0,7
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat		2,987 ^d	13,587 ^a	5,488 ^c	0,433
V de Cramer		0,037	0,079	0,050	0,014

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

En aquest sentit, i observant les diferències en l'apropiació que podríem distingir a partir del gènere dels professors, tampoc no sembla que hi hagi una distribució diferencial si comparem els usos vinculants amb què generen ponts. Al contrari, encara que les diferències són més grans que en el cas de l'edat, són també sistemàticament les professores que componen la nostra mostra les que semblen estar incorporant en menor mesura Internet per a la col·laboració, la participació i la coresponsabilització, tant pel que fa als contextos intern com extern d'activitat quotidiana.

Ara bé, ja que ens estem plantejant quines poden ser les principals característiques individuals que s'associen amb aquest tipus d'ús, no podem deixar de tenir en compte els propis coneixements tècnics de què disposa el professor per a utilitzar Internet. En aquest sentit, com hem fet en altres anàlisis relatives a l'activitat del professorat amb Internet en aquest informe, construïm un indicador d'alfabetització digital a partir de les habilitats en l'ús d'Internet de què els mateixos professors han informat a raó d'un punt per ítem.²⁹⁴

L'anàlisi de les propietats de l'escala resultant²⁹⁵ (mitjana = 3,92, desviació típica = 2,00), la puntuació de la qual va de zero a set en funció del nombre d'habilitats reportades, ens revela una fiabilitat moderada (Alfa de Cronbach = 0.793).²⁹⁶ L'exclusió de qualsevol dels set ítems considerats no incrementa la consistència interna de l'escala, de manera que queda justificada la inclusió de tots els ítems utilitzats en l'autoavaluació de les habilitats del professorat. Així mateix, una anàlisi exploratòria de la validesa de l'escala ens permet avaluar la dimensionalitat de la variable generada per A construir l'indicador final. Atesa la mètrica dels ítems que el conformen (variables nominals amb dos valors, en funció de si saben o no fer cada una de les tasques), el mètode d'anàlisi factorial de correspondències múltiples (Hair *et al.*, 2006) ens ofereix una solució unidimensional que explicaria el 45,24% de la variància observada, i permetria la seva construcció amb garanties suficients per a no violar els supòsits de les escales additives.

294. L'avaluació de les habilitats per a l'ús d'Internet es va dur a terme a través d'un conjunt d'ítems de dificultat variable que ens informen de la capacitat per a enviar un missatge de correu electrònic, adjuntar un arxiu en un missatge de correu electrònic, adjuntar un enllaç, utilitzar un cercador, participar en un xat, descarregar un programa o dissenyar una pàgina web.

295. Malgrat que aquesta escala s'ha utilitzat en altres anàlisis al llarg d'aquest informe, per exemple en el capítol referit a la pràctica docent, els resultats de la recodificació en grups no són idèntics ja que fan referència a mostres diferents (en aquest cas, tot el professorat, mentre que en l'anàlisi específica de la pràctica ha quedat limitat a l'ensenyament obligatori per qüestions metodològiques). Mantenim, de tota manera, les puntuacions originals en cadascun dels professors, de manera que els models multivariats finals puguin ser comparables entre les diferents anàlisis en el que fa referència al paper de les habilitats tecnològiques.

296. En la investigació social es considera adequada una alfa de Cronbach propera a 0,70, i el límit inferior generalment acceptat és 0,60. Una escala amb una alfa de prop de 0,80, com és el cas de l'indicador d'expertesa que hem elaborat, es considera d'una alta fiabilitat.

Taula 38. Classificació del professorat en funció del seu grau d'alfabetització digital en l'ús d'Internet

	N	%
Nivell d'alfabetització baix	275	12,70
Nivell d'alfabetització mitjà	1.337	61,80
Nivell d'alfabetització alt	551	25,50
Total	2163	100,00

A partir de les puntuacions totals obtingudes en l'escala final, per a l'anàlisi bivariada, agrupem els 2.154 participants en tres categories, utilitzant un criteri normatiu. El grup intermedi, que englobaria el 61,80% del professorat, es faria càrrec de l'habilitat mitjana observada a la mostra i quedaria conformat per tots els professors la puntuació dels quals es troba a l'interval definit per $\pm$ una desviació típica entorn de la mitjana ($3,92 \pm 2,00$). Els extrems resultants, les puntuacions dels quals serien inferiors o superiors a les d'aquest grup, es consideren d'habilitat baixa (12,70%) i alta (25,50%) respectivament.

Taula 39. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció del nivell d'alfabetització digital

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Nivell baix	N	23	38	5
	%	8,4%	13,8%	1,9%
	Residu	-7,0	-7,2	-5,1
Nivell mitjà	N	301	409	130
	%	22,5%	30,6%	9,7%
	Residu	-4,3	-2,8	-2,2
Nivell alt	N	232	263	99
	%	42,1%	47,7%	18,0%
	Residu	10,2	8,6	6,3
Total	N	556	710	234
	%	25,7%	32,8%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		128,039 ^a 0,243	103,606 ^a 0,219	53,437 ^a 0,158

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 40. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció del nivell d'alfabetització digital

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Nivell baix	N	32	16	8	6
	%	11,6%	5,8%	3,0%	2,2%
	Residu	-5,5	-2,0	-7,5	-6,5
Nivell mitjà	N	322	111	248	192
	%	24,1%	8,3%	18,6%	14,4%
	Residu	-1,3	-1,7	-2,4	-2,3
Nivell alt	N	187	70	179	142
	%	33,9%	12,7%	32,6%	25,9%
	Residu	5,6	3,4	8,4	7,5
Total	N	541	197	435	340
	%	25,0%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat		50,254 ^a	13,252 ^a	104,167 ^a	81,152 ^a
V de Cramer		0,152	0,078	0,220	0,194

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

D'aquesta manera, i observant de nou que en general hi ha graus d'associació bastant similars entre els diferents tipus d'ús d'Internet amb finalitats comunitàries, les dades no ens mostren perfils diferenciats si tenim en compte la divisió entre els dos tipus d'activitat que estem analitzant. En general, com més habilitat, més freqüència d'ús per a cada una de les finalitats, amb diferències que poden ser de fins i tot un 20,00% respecte al conjunt global de la mostra. Les habilitats individuals, certament, són un fort predictor de l'ús d'Internet en general i, en aquest cas, també ho són per sobre de qualsevol de les altres característiques que hem considerat.

Finalment, per acabar la nostra primera aproximació a les característiques del professorat associades a un ús comunitari d'Internet més elevat, abordarem la seva relació amb el nivell de desenvolupament comunitari de l'activitat del professorat en general. En la primera part d'aquest capítol, repassem alguns dels indicadors més significatius tant en l'àmbit de l'aula com del centre tractant d'avaluar el nivell de desenvolupament comunitari en l'activitat quotidiana de les escoles catalanes. Conegut el context, el nostre següent objectiu ha estat l'avaluació de la penetració d'Internet, centrant especialment la nostra mirada en l'activitat del professorat tant en temps docent com fora d'aquest temps per a tractar d'analitzar la

concordança dels dos tipus d'indicadors. És a dir, ¿són els professors que més promouen la col·laboració, la participació i la implicació en la seva activitat quotidiana els que promouen usos d'Internet amb aquestes mateixes finalitats quan incorporen les noves tecnologies a la seva activitat?

Per a respondre a aquesta qüestió, encara en el nivell bivariat d'anàlisi, construïm un únic indicador global de desenvolupament comunitari en l'activitat del professorat amb el qual provar estadísticament la seva relació amb els usos socials i comunitaris d'Internet en el context escolar.²⁹⁷ Després de provar diferents ítems amb diferents escales de resposta, l'anàlisi factorial de correspondències múltiples (Hair *et al.*, 2006) ens va servir de guia per a obtenir l'indicador global més parsimoniós (mitjana = 10,14, desviació típica = 1,99), amb una fiabilitat moderada (Alfa de Cronbach = 0,685), i en què una estructura unidimensional explica el 44,20% de la variància. A partir d'aquesta solució, assignades les puntuacions de cada professor en aquesta dimensió, classifiquem els 2.154 professors en tres grups utilitzant un criteri normatiu.

Taula 41. Classificació del professorat en funció del grau de desenvolupament comunitari en la seva pràctica

	N	%
Desenvolupament comunitari baix	409	19,00%
Desenvolupament comunitari mitjà	1.455	67,50%
Desenvolupament comunitari alt	290	13,50%
Total	2.154	100,00%

El grup intermedi, que englobaria el 67,50% del professorat, es faria càrrec del grau mitjà de desenvolupament comunitari observat en la seva pràctica quan no utilitza Internet, i quedaria conformat per tots els professors la puntuació dels quals es troba en l'interval definit per $\pm$ una desviació típica entorn de la mitjana ($0,00 \pm 1,02$). Els extrems resultants, les puntuacions dels quals serien inferiors o superiors a les d'aquest grup, es consideren d'un desenvolupament comunitari baix (19,00%) i alt (13,50%) respectivament.

297. D'entre els diferents que explorem en la primera part d'aquest capítol com a context de desenvolupament comunitari en el sistema educatiu no universitari, finalment utilitzem cinc que comparteixen escala en el qüestionari del professorat (ordinal, amb tres nivells: mai, ocasionalment i habitualment), en què el professorat valora el grau en el qual en la seva activitat quotidiana treballa en equip amb la resta de professors, participa activament en les decisions del centre, participa en experiències educatives amb altres centres, implica els pares en la seva activitat docent i està obert a la participació d'altres persones o institucions alienes al centre

Aturem-nos per un instant, abans de continuar amb les nostres anàlisis sobre la relació entre l'activitat quotidiana i l'apropiació d'Internet per a la generació de capital social, per a assenyalar algunes diferències observades en el grau de desenvolupament comunitari. La pràctica, igual com l'ús d'Internet, varia respecte de les característiques dels centres i del professorat, i fer una comparació entre ambdues abans d'establir la seva relació pot ser una bona primera aproximació a la qüestió que ens ocupa.

Taula 42. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari en la pràctica en funció de la grandària del municipi

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Fins a 5.000 habitants	N	39	168	59	266
	%	14,7%	63,2%	22,2%	100,0%
	Residu	-1,9	-1,6	4,4	
Entre 5.000 i 50.000 habitants	N	130	510	102	742
	%	17,5%	68,7%	13,7%	100,0%
	Residu	-1,3	0,9	0,3	
Entre 50.000 i 500.000 habitants	N	126	477	76	679
	%	18,6%	70,3%	11,2%	100,0%
	Residu	-,3	1,8	-2,1	
Més de 500.000 habitants	N	114	300	53	467
	%	24,4%	64,2%	11,3%	100,0%
	Residu	3,4	-1,7	-1,5	
Total	N	409	1.455	290	2.154
	%	19,0%	67,5%	13,5%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		32,376 ^a 0,087			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 43. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari a la pràctica en funció de la grandària del centre

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Fins a 225 alumnes	N	45	280	114	439
	%	10,3%	63,8%	26,0%	100,0%
	Residu	-5,2	-1,9	8,6	
Entre 226 i 675 alumnes	N	215	776	134	1.125
	%	19,1%	69,0%	11,9%	100,0%
	Residu	0,2	1,5	-2,2	
676 alumnes o més	N	149	399	42	590
	%	25,3%	67,6%	7,1%	100,0%
	Residu	4,6	0,0	-5,3	
Total	N	409	1.455	290	2.154
	%	19,0%	67,5%	13,5%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		101,765 ^a 0,154			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$ **Taula 44. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari en la pràctica en funció de la titularitat del centre**

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Públics	N	229	863	211	1.303
	%	17,6%	66,2%	16,2%	100,0%
	Residu	-2,1	-1,6	4,6	
Privats	N	180	592	79	851
	%	21,2%	69,6%	9,3%	100,0%
	Residu	2,1	1,6	-4,6	
Total	N	409	1.455	290	2.154
	%	19,0%	67,5%	13,5%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		22,573 ^a 0,102			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Observant les diferències en funció de les característiques del centre, és a dir, la grandària de la població en la qual es troba, la seva pròpia grandària i la titularitat, en general les tendències són bastant similars, encara que les associacions són significativament més intenses. Així, com en el cas dels usos d'Internet per a la generació de capital social, els centres situats en poblacions més petites (per exemple, les de menys de 5.000 habitants) i els centres també més petits (en la nostra mostra, els que tenen fins a 225 alumnes) són els que tenen professors amb una pràctica més orientada al desenvolupament comunitari. Respecte a la titularitat, en aquest cas, les diferències són clarament favorables a les escoles públiques, en què l'activitat quotidiana del professorat sembla en conjunt més orientada a aquestes finalitats, malgrat que, com hem vist, les diferències en l'ús d'Internet són més aviat moderades i, fins i tot en algun cas, a favor dels professors de les escoles privades.

Taula 45. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari en la pràctica en funció de l'etapa

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Primària	N	66	543	174	783
	%	8,4%	69,3%	22,2%	100,0%
	Residu	-9,4	1,3	9,0	
ESO	N	166	450	52	668
	%	24,9%	67,4%	7,8%	100,0%
	Residu	4,7	-0,1	-5,2	
Batxillerat	N	130	361	40	531
	%	24,5%	68,0%	7,5%	100,0%
	Residu	3,7	0,2	-4,6	
Cicles formatius	N	47	101	24	172
	%	27,3%	58,7%	14,0%	100,0%
	Residu	2,9	-2,6	0,2	
Total	N	409	1.455	290	2.154
	%	19,0%	67,5%	13,5%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		149,702 ^a 0,186			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 46. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari en la pràctica en funció de l'edat

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Fins a 30 anys	N	61	156	23	240
	%	25,4%	65,0%	9,6%	100,0%
	Residu	2,6	-0,9	-1,9	
Entre 31 i 50 anys	N	285	997	205	1.487
	%	19,2%	67,0%	13,8%	100,0%
	Residu	0,1	-0,6	0,7	
51 anys o més	N	57	268	55	380
	%	15,0%	70,5%	14,5%	100,0%
	Residu	-2,3	1,4	0,7	
Total	N	403	1.421	283	2.107
	%	19,1%	67,4%	13,4%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		12,224 ^b 0,054			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$ **Taula 47. Diferències en el grau de desenvolupament comunitari en la pràctica en funció del gènere**

		Nivell baix	Nivell mitjà	Nivell alt	Total
Homes	N	179	555	88	822
	%	21,8%	67,5%	10,7%	100,0%
	Residu	2,6	0,0	-2,9	
Dones	N	230	900	202	1.332
	%	17,3%	67,6%	15,2%	100,0%
	Residu	-2,6	0,0	2,9	
Total	N	409	1455	290	2.154
	%	19,0%	67,5%	13,5%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		12,951 ^b 0,078			

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

D'altra banda, tenint en compte ara les diferències individuals, és a dir, l'etapa en què duu a terme la seva activitat docent, la seva edat i gènere, els resultats ens indiquen patrons substancialment diferents. A més, les diferències són significatives en tots els casos, i s'estableix un perfil diferent del de l'activitat comunitària mitjançada per la tecnologia on les diferències no sempre ho eren. Si bé quant a l'etapa, i sobretot com hem vist per als usos d'Internet que generen ponts, resulten ser els professors de primària els que també tenen una activitat més centrada en la col·laboració i la participació, l'edat i el gènere ens mostren resultats contraris.

No obstant això, encara que en l'anàlisi dels usos d'Internet hem pogut observar que el perfil dels que l'utilitzen per a generar capital social es corresponia amb el dels professors homes i joves, el grau de desenvolupament comunitari en l'activitat quotidiana sembla estar significativament menys desenvolupat en aquests dos grups que en el de professores dones i professors de més edat. Les evidències, almenys en l'anàlisi bivariada, semblen mostrar matisos entre ambdós tipus d'activitat comunitària, bé estigui mitjançada per Internet o no.

Taula 48. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant en funció del grau de desenvolupament comunitari

		Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells	Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors
Nivell baix	N	75	99	32
	%	18,3%	24,2%	7,9%
	Residu	-3,8	-4,1	-2,2
Nivell mitjà	N	381	484	160
	%	26,2%	33,3%	11,0%
	Residu	0,6	0,6	0,3
Nivell alt	N	99	124	42
	%	34,1%	42,8%	14,5%
	Residu	3,5	3,9	2,1
Total	N	555	707	234
	%	25,8%	32,8%	10,9%
Khi quadrat V de Cramer		22,561 ^a 0,102	26,887 ^a 0,112	7,727 ^c 0,060

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Taula 49. Diferències en l'ús d'Internet per a la generació de capital social que estableix ponts en funció del grau de desenvolupament comunitari

		Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres	Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres	Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre
Nivell baix	N	59	24	39	23
	%	14,4%	5,9%	9,6%	5,7%
	Residu	-5,5	-2,6	-5,9	-6,2
Nivell mitjà	N	364	130	289	225
	%	25,0%	8,9%	20,0%	15,5%
	Residu	-0,2	-0,5	-0,5	-0,5
Nivell alt	N	118	43	106	91
	%	40,7%	14,8%	36,6%	31,4%
	Residu	6,6	3,6	7,4	7,8
Total	N	541	197	434	339
	%	25,1%	9,1%	20,2%	15,8%
Khi quadrat		62,258 ^a	16,633 ^a	76,524 ^a	84,476 ^a
V de Cramer		0,170	0,088	0,189	0,198

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Ara sí, comprovades les diferències a nivell individual i de centre pel que fa referència al desenvolupament comunitari en l'activitat quotidiana del professorat, tanquem aquest petit parèntesi per acabar la nostra anàlisi bivariada sobre els usos d'Internet amb aquesta finalitat. Tal com podem observar, hi ha una relació estadísticament significativa respecte a ambdós tipus de capital social i per a cadascun dels indicadors d'ús, i hi destaquen especialment alguns usos específics que hem classificat com de creació de ponts. En aquest sentit, es poden destacar, per exemple, els usos desenvolupats a l'aula per a participar en projectes educatius amb altres centres, o fora d'ella per a comunicar-se amb altres professors d'altres centres o altres professionals, com els EAP, serveis socials, etc.

En tot cas, encara que existents, les diferències ens mostren que es podria esperar que els professors més interessats pel desenvolupament comunitari semblen ser alhora en termes generals els que més utilitzen Internet amb aquestes finalitats. Tanmateix, ja que els perfils sociodemogràfics tant en l'activitat quotidiana com en els usos específics que són objecte d'anàlisi en aquest treball resulten significativament diferents, i tenint present que hi ha diferències importants que hem de controlar –incloent-hi l'alfabetització en l'ús d'Internet– és necessari culminar explorant els resultats des d'una perspectiva multivariada. D'aquesta forma podrem establir algunes conclusions sobre les (inter)relacions entre ambdós fenò-

mens, aprofundint en els factors al voltant dels quals podem constatar les diferències en l'apropiació d'Internet per part del professorat.

10.3.4. Anàlisi multivariada dels usos per a la creació de capital social

A continuació, per a finalitzar la nostra anàlisi, adoptarem una perspectiva multivariada en l'estudi dels usos d'Internet per part del professorat que ens permeti provar la nostra hipòtesi de treball: que el nivell de desenvolupament comunitari en la pràctica sense Internet serà un factor determinant en l'ús d'Internet per a aquestes mateixes finalitats per sobre d'altres diferències organitzacionals i individuals. A partir de l'anàlisi bivariada inicial, hem construït i provat set models paral·lels –un per a cada una de les variables dependents, és a dir, els set indicadors d'ús que estem analitzant en aquest treball– amb l'objectiu d'establir alguns judicis inferencials sobre els múltiples efectes dels diferents factors considerats en l'explicació de la variabilitat en l'ús d'Internet.

A causa de la naturalesa dicotòmica de les variables dependents, i atesa l'estructura no mètrica d'una bona part de les variables independents considerades, els models estadístics s'han basat en la tècnica de regressió logística. Únicament han estat considerades variables independents amb relació bivariada estadísticament significativa, i s'ha utilitzat el criteri de reducció en el logaritme del valor de versemblança ($-2LL$) per a la construcció dels models finals. A més, les proves de Hosmer i Lemeshow (2000) no van mostrar significació en tots ells, fet que indica que no hi ha diferències significatives entre els valors reals i els pronosticats per a les variables dependents. No obstant això, com que les proves de khi quadrat són especialment sensibles a la grandària de la mostra, s'han calculat per al lector interessat les mesures pseudo R^2 (Cox i Snell R^2 i Nagelkerke R^2) i el percentatge de classificació correcta per a cada un dels models.

Amb els controls estadístics apropiats, referits a cada una de les característiques de centre i individuals que hem analitzat, la regressió logística ens permet avaluar l'efecte independent de cada una de les variables i, mantenint constants la resta d'efectes, explicar que els canvis en cada d'elles s'associen a les diferents probabilitats d'utilitzar Internet per a cada un dels objectius considerats. Tanmateix, a causa del nombre de models de variables independents considerades, la nostra intenció no és comentar tots i cada un dels coeficients parcials. En lloc d'això, i ja que el lector interessat pot trobar tota la informació en les taules, la nostra estratègia es basarà en l'avaluació de la contribució específica que cada variable té en cada un dels set indicadors, establint les diferències quan sigui oportú entre els usos més propers al desenvolupament de capital social vinculant i el que tendeix ponts.

Taula 50. Anàlisi multivariada de l'ús d'Internet per a la generació de capital social vinculant

	Ús d'Internet a l'aula per a la comunicació amb els alumnes i entre ells				Ús d'Internet a l'aula per al treball en equip entre els alumnes				Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors			
	B (E.T.)	Wald	Exp(B)		B (E.T.)	Wald	Exp(B)		B (E.T.)	Wald	Exp(B)	
Constant	-2,163 (0,278)	60,657^a	0,115		-1,755 (0,255)	47,336^a	0,173		-3,097 (0,385)	64,744^a		0,045
Grandària municipi												
Fins a 5.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.000- 50.000	-0,164 (0,194)	0,711	0,849	-	-0,141 (0,177)	0,640	0,868	-	-0,782 (0,252)	9,635^b	0,458	-
50.000-500.000	-0,283 (0,203)	1,933	0,754	-	-0,465 (0,186)	6,231^c	0,628	0,868	-0,893 (0,268)	11,068^a	0,410	-
Més de 500.000	-0,084 (0,213)	0,155	0,919	-	-0,111 (0,195)	0,322	0,895	0,895	-0,762 (0,284)	7,208^b	0,467	-
Grandària del centre												
Fins a 225 alumnes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Entre 226 i 675 alumnes	0,218 (0,165)	1,730	1,243	-	0,250 (0,150)	2,771^d	1,284	1,284	-0,242 (0,234)	1,069	0,785	-
676 alumnes o més	0,394 (0,198)	3,972^c	1,484	-	0,015 (0,183)	0,006	1,015	1,015	0,484 (0,271)	3,185^d	1,623	-
Titularitat												
Públic	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privat	0,150 (0,128)	1,370	1,162	-	0,049 (0,119)	0,170	1,050	1,050	0,135 (0,186)	0,527	1,145	-
Etapas												
Primària	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESO	-0,080 (0,144)	0,308	0,923	-	-0,109 (0,134)	0,663	0,897	0,897	0,219 (0,213)	1,060	1,245	-
Batxillerat	-0,048 (0,155)	0,095	0,953	-	-0,059 (0,145)	0,168	0,942	0,942	0,309 (0,219)	1,984	1,362	-
Cicles formatius	0,086 (0,207)	0,173	1,090	-	0,451 (0,190)	5,640^c	1,570	1,570	0,201 (0,297)	0,459	1,223	-
Edat												
Fins a 30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Entre 31 i 50	-0,053 (0,164)	0,104	0,948	-	0,009 (0,155)	0,003	1,009	1,009	0,114 (0,228)	0,252	1,121	-
Més de 51	-0,117 (0,207)	0,322	0,889	-	0,003 (0,193)	0,000	1,003	1,003	-0,143 (0,301)	0,226	0,867	-
Gènere												
Home	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dona	-0,255 (0,113)	5,090^c	0,775	-	0,009 (0,106)	0,007	1,009	1,009	-0,108 (0,158)	0,471	0,897	-
Alfabetització digital												
	0,285 (0,031)	86,830^a	1,330	-	0,265 (0,028)	89,698^a	1,304	1,304	0,312 (0,044)	49,184^a	1,366	-
Desenvolupament comunitari												
	0,332 (0,056)	35,750^a	1,394	-	0,251 (0,051)	23,945^a	1,286	1,286	0,321 (0,076)	17,616^a	1,379	-
Ajust del model												
Cox & Snell R ²	0,086	0,079			0,079	0,058			0,058	0,058		
Nagelkerke R ²	0,126	0,110			0,110	0,117			0,117	0,117		
Precisió classificació	75,3%	69,0%			69,0%	89,1%			89,1%	89,1%		
Significació del model	0,000	0,000			0,000	0,000			0,000	0,000		
N total	2.107	2.107			2.107	2.099			2.099	2.099		

a. p < 0,001; b. p < 0,01; c. p < 0,05; d. p < 0,10

Taula 51. Anàlisi multivariada de l'ús d'Internet per a la generació de capital que estableix ponts

	Ús d'Internet a l'aula per a la participació en projectes educatius compartits amb altres centres			Ús d'Internet a l'aula per a la participació dels pares a les classes			Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb professors d'altres centres			Ús d'Internet al centre per a la comunicació amb altres professionals de fora del centre		
	B (E.T.)	Wald	Exp(B)	B (E.T.)	Wald	Exp(B)	B (E.T.)	Wald	Exp(B)	B (E.T.)	Wald	Exp(B)
Constant	-1,581 (0,271)	34,108^a	0,206	-2,107 (0,386)	29,758^a	0,122	-2,761 (0,313)	78,051 ^a	0,063	-3,520 (0,350)	101,232^a	0,030
Grandària municipi												
Fins a 5.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.000-50.000	-0,065 (0,187)	0,120	0,937	0,167 (0,278)	0,358	1,181	-0,205 (0,200)	1,043	0,815	-0,324 (0,226)	2,052	0,723
50.000-500.000	-0,269 (0,197)	1,874	0,764	0,003 (0,293)	0,000	1,003	-0,226 (0,211)	1,147	0,797	0,178 (0,231)	0,593	1,194
Més de 500.000	-0,438 (0,213)	4,239^c	0,646	-0,036 (0,313)	0,014	0,964	-0,219 (0,229)	0,914	0,804	-0,202 (0,251)	0,645	0,817
Grandària del centre												
Fins a 225 alumnes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Entre 226 i 675 alumnes	0,110 (0,162)	0,459	1,116	-0,116 (0,229)	0,256	0,891	-0,006 (0,178)	0,001	0,994	-0,281 (0,188)	2,237	0,755
676 alumnes o més	0,407 (0,199)	4,189^c	1,502	0,033 (0,282)	0,014	1,033	0,026 (0,230)	0,013	1,026	-0,352 (0,237)	2,216	0,703
Titularitat												
Public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privat	-0,172 (0,131)	1,727	0,842	-0,042 (0,190)	0,048	0,959	-0,848 (0,156)	29,562^a	0,428	0,031 (0,157)	0,040	1,032
Etapas												
Primària	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESO	-0,193 (0,144)	1,791	0,825	-0,077 (0,209)	0,137	0,926	-0,127 (0,166)	0,584	0,881	-0,132 (0,177)	0,558	0,876
Batxillerat	-0,243 (0,157)	2,407	0,784	-0,270 (0,235)	1,316	0,764	-0,117 (0,175)	0,446	0,889	-0,118 (0,192)	0,379	0,889
Cicles formatius	-0,139 (0,213)	0,427	0,870	0,007 (0,299)	0,001	1,007	-0,574 (0,266)	4,676^c	0,563	0,182 (0,247)	0,545	1,200
Edat												
Fins a 30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Entre 31 i 50	-0,048 (0,167)	0,083	0,953	-0,281 (0,234)	1,438	0,755	0,104 (0,191)	0,296	1,110	0,213 (0,205)	1,078	1,238
Més de 51	-0,289 (0,210)	1,889	0,749	-0,259 (0,291)	0,789	0,772	0,076 (0,237)	0,102	1,079	0,253 (0,255)	0,988	1,288
Gènere												
Home	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dona	-0,034 (0,115)	0,085	0,967	-0,505 (0,166)	9,281^b	0,603	0,062 (0,129)	0,233	1,064	0,277 (0,141)	3,827^c	1,319
Alfabetització digital												
	0,185 (0,030)	38,259^a	1,203	0,094 (0,043)	4,728^c	1,098	0,405 (0,037)	122,367^a	1,499	0,395 (0,040)	98,814^a	1,484
Desenvolupament comunitari												
	0,452 (0,056)	64,791^a	1,571	0,315 (0,080)	15,487^a	1,371	0,445 (0,063)	50,301^a	1,561	0,556 (0,069)	65,718^a	1,743
Ajust del model												
Cox & Snell R ²	0,074		0,021									
Nagelkerke R ²	0,109		0,046									
Precisió classificació	75,4%		90,8%									
Significació del model	0,000		0,000									
N total	2.107		2.107									

a. p < 0,001; b. p < 0,01; c. p < 0,05; d. p < 0,10

En primer lloc, abans d'explorar els resultats posant especial atenció a la contribució independent de cada variable, es pot assenyalar que, si bé hem trobat algunes diferències interessants d'assenyalar a la nostra mostra, els factors principals de variació semblen estar sobretot relacionats amb el grau d'alfabetització digital i, de manera interessant per als objectius d'aquesta investigació, amb el grau de desenvolupament comunitari observat en la seva activitat quotidiana.

És a dir, més enllà de les diferències que hem pogut constatar en l'anàlisi bivariada, sembla que, en general, podem descartar qualsevol altre efecte: els professors que tenen uns mínims coneixements i a més mostren una orientació a la col·laboració, la participació i la implicació dels diferents col·lectius, són els que finalment estan utilitzant Internet per a generar capital social (vinculant o que tendeix ponts) per sobre de consideracions relatives a algunes altres de les seves pròpies característiques personals o dels centres en els quals exerceixen com a professors. Dit això i encara que, com diem, en una bona part dels models no podem identificar efectes estadísticament significatius per a la resta de variables, sí que podem establir algunes tendències que, tot i ser perfectament vàlides per a la nostra mostra de professors, haurien de ser extrapolades amb cautela més enllà dels límits d'aquest treball.

Així, en primer lloc, tenint en compte les característiques dels centres on exerceixen la seva tasca docent els 2.154 professors de la nostra mostra, sembla que, una vegada controlats tots els efectes de manera independent, amb prou feines podem trobar algunes betes significatives a favor dels que es troben en municipis més petits (per exemple, per al cas de l'ús d'Internet al centre per a la comunicació amb l'equip de professors). Així mateix, si tenim en compte la divisió entre els dos tipus de capital social, sembla que també hi ha una lleugera tendència independent a favor dels professors de centres més grans per al cas dels indicadors d'ús més relacionats amb la creació de capital social vinculant (per exemple, en l'ús d'Internet a l'aula per a la comunicació entre els alumnes). Finalment, atenent la titularitat dels centres, encara que sense significacions rellevants, les regressions logístiques ens mostrarien un professorat de l'escola privada més propens a utilitzar Internet per a generar i mantenir llaços forts (capital social vinculant), mentre que el de l'escola pública estaria lleugerament més orientat a l'ús d'Internet per a l'establiment de llaços febles (capital social que tendeix ponts).

En segon lloc, pel que té a veure amb les característiques personals, tot just podem trobar algunes diferències estadísticament significatives que ens permetin establir tendències, i són els usos més vinculats a la generació de ponts els que permeten veure-les més clarament. Així, en general, serien els professors homes, més joves i de primària els que més utilitzen Internet com a instrument de desenvolupament comunitari (per exemple, en l'ús

d'Internet a l'aula com a instrument per a la participació dels pares). Tanmateix, com dèiem, també en aquest cas són diferències que, tot i existir en la nostra mostra, no són prou intenses per a assegurar que no es deguin a un artefacte estadístic, com en el cas del nivell d'alfabetització digital i el grau de desenvolupament comunitari de la seva activitat.

Tanmateix, i ja per a finalitzar els factors associats a la introducció d'Internet per part del professorat com a instrument de desenvolupament comunitari, on sí que podem trobar clarament un efecte independent i amb totes les garanties estadístiques és en el nivell d'alfabetització digital ($p < 0,001$) i en el grau de desenvolupament comunitari de l'activitat quotidiana del docent ($p < 0,001$). Controlat l'efecte d'aquests dos, les diferències que inicialment havíem detectat en l'anàlisi bivariada semblen perdre tota la seva capacitat explicativa de les diferències en l'ús d'Internet.

De manera interessant, ambdós efectes són estadísticament independents, de manera que sabem que fins i tot controlant l'efecte de l'habilitat amb Internet, un increment d'un punt a l'indicador global comunitari s'associa amb increments en la probabilitat d'Internet per a aquests finalitats, que es mouen entre un 28,60% (en el cas de l'ús d'Internet a l'aula com a instrument de treball en equip entre els alumnes) i un 74,30% (per a l'ús d'Internet al centre per a comunicar-se amb altres professionals de fora del centre). Les diferències, com en altres ocasions, resulten més evidents en els usos relacionats amb l'establiment de ponts, però en ambdós casos es mostren en la mateixa direcció i amb una alta significació estadística.

10.3.5. Discussió

Les nostres anàlisis multivariades sobre la introducció d'Internet en l'activitat quotidiana de les escoles, des d'un punt de vista social i comunitari, semblen confirmar la hipòtesi que són els interessats per aquestes qüestions els que finalment l'incorporen amb una probabilitat més alta tant a l'aula com al centre.

Internet, lluny de ser un agent autònom de canvi a les escoles, seria un instrument perquè aquells l'activitat dels quals està presidida per uns valors relacionats amb la cooperació, la participació i la coresponsabilització, tant a nivell intern (aula i centre) com extern (respecte al seu context local i a altres centres), puguin explotar els avantatges que la xarxa suposa en termes de relació social. Internet, més que una xarxa d'ordinadors (Wellman, 2001), permet la creació de xarxes de persones i construir entre elles un teixit de col·laboració que resulta essencial des d'una perspectiva comunitària per a l'èxit dels diversos col·lectius implicats en els centres educatius.

Els nivells de penetració, sens dubte, encara són escassos, com hem mostrat en altres moments en aquest informe, però, per sobre d'aquestes taxes baixes, hem pogut concloure que són factors no tecnològics relacionats amb els coneixements i les habilitats (que més endavant discutirem en el cas específic de la seva adquisició per part dels alumnes) i la pròpia activitat quan no s'està connectat (en aquest cas, el grau de desenvolupament comunitari) els que expliquen la variabilitat en l'apropiació de la tecnologia en un context en el qual no sembla que hi hagi una especial sensibilitat pels aspectes comunitaris en l'educació.

Internet, almenys amb les nostres dades a la mà, no semblaria necessàriament un factor de canvi, sinó un context de propagació, un espai per a la col·laboració, probablement tan poc desenvolupat i aprofitat en termes comunitaris com l'activitat quotidiana dels centres que hem explorat en la primera part d'aquest capítol.

És a dir, la introducció de la xarxa a les escoles, en aquest sentit, no tenim cap dubte que no tindria cap valor com a possible solució als dèficits que, quant al desenvolupament comunitari escolar, hem pogut constatar en els contextos no mitjançats per la tecnologia. Superats els nivells mínims que tenen a veure amb la desigualtat en l'alfabetització digital del professorat, la qüestió principal rauria en una necessària reflexió al voltant de la col·laboració, la participació i la coresponsabilització com a instruments educatius, un assumpte radicalment no tecnològic i sobre el qual tornarem en les conclusions d'aquest capítol.

10.4. L'escola i la inclusió digital dels infants i joves

Des dels orígens dels estudis sobre els beneficis de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la vida a la societat xarxa (Castells, 2000b), els riscos d'exclusió digital han tingut una presència creixent en els debats polítics i acadèmics. Internet, la tecnologia que representa les xarxes impulsades per les tecnologies informacionals que el professor Castells (2000a) situa en el cor mateix d'un nou tipus d'organització social, s'ha mostrat sistemàticament com una tecnologia distribuïda de manera desigual entre les poblacions, sigui quin sigui el nivell d'observació: països, territoris, ciutats, barris, organitzacions, grups socials, llars o individus. En canvi, malgrat el seu naixement relativament recent com a objectiu de recerca, l'anàlisi de l'exclusió digital s'ha conduït entre dos paradigmes ben diferenciats. Com veurem, un d'ells està més limitat que l'altre: el de l'escletxa digital (*digital divide*), basat en el paradigma de l'accés, i el de la desigualtat digital (*digital inequalities*), una aproximació molt més àmplia i profitosa.

A mitjan noranta, després d'un període en què es van subratllar els beneficis de l'ús de la xarxa, els polítics i els científics van introduir i impulsar un debat ben conegut sobre el concepte d'escletxa digital (Norris, 2001; Compaine, 2001, per una visió contraposada sobre aquesta qüestió). Deutora de les formulacions clàssiques sobre la hipòtesi del *knowledge gap*,²⁹⁸ la exclusió digital va ser inicialment definida com la creixent escletxa entre els que disposen d'accés a les TIC –principalment Internet– i els que no en disposen (per exemple, vegeu els influents estudis de la National Telecommunications and Information Administration, 1995 i 1998). D'aquesta manera, al llarg dels noranta i la dècada actual, hem estat capaços d'establir pragmàticament diferències consistents en referència a l'accés a les TIC en funció de característiques socials, econòmiques i demogràfiques, en alguns casos suposadament reductibles sense cap mena d'intervenció (Compaine, 2001; Katz i Rice, 2002).

No obstant això, mentre s'ha argumentat que aquestes diferències s'haurien de reduir naturalment amb la difusió progressiva d'Internet a les societats, s'han anat afegint patrons persistents d'ús diferencial d'aquestes tecnologies a l'operacionalització de l'escletxa digital per a renovar el debat al voltant de l'exclusió digital (entre altres, vegeu per exemple els papers posteriors de la mateixa NTIA o els quatre estudis posteriors desenvolupats per l'UCLA

298. En la seva formulació original, aquesta hipòtesi planteja que "en la mesura que s'incrementa la infusió dels mitjans de comunicació de masses en un sistema social, determinats segments de la població d'estrats socioeconòmics més alts tendeixen a adquirir la informació a ritmes més ràpids que els segments que pertanyen a un estrat socioeconòmic més baix, de manera que la distància en coneixements entre aquests estrats tendeix a incrementar-se i no pas a reduir-se" (Tichenor, Donohue i Olien, 1970, p. 159-160).

Center for Communication Policy a partir de 2000; per a algunes bones revisions sobre això, vegeu també Haythornthwaite i Wellman, 2002; Castells, 2001, i Lentz, 2000). En efecte, els investigadors han fet un pas important, com a mínim redefinint els seus objectius, i han passat del que la tecnologia –els mitjans en la formulació original de Katz (1959)– podria fer a les persones cap al que la gent està fent en realitat amb elles. En aquest sentit, una altra vegada, aquest fet ha portat al desenvolupament d'una creixent àrea de recerca en la qual les diferències en l'ús de la xarxa, més enllà de les desigualtats produïdes per factors econòmics, s'han mostrat també en funció del gènere, la raça, el nivell educatiu, l'edat, inclòs el tipus de connexió utilitzada per accedir-hi.

Malauradament, el paradigma de l'escletxa digital no ha resultat un punt de partida fructuós per anar més enllà en la cerca de les causes de la distribució desigual d'Internet, principalment a causa de la seva dependència pragmàtica amb un apropament que beu de la conceptualització ben discutida al voltant de la hipòtesi del *knowledge gap* (Gaziano 1983 i 1997, i Viswanath i Finnegan, 1996, per a algunes revisions molt interessants sobre les evidències empíriques disponibles). En el canvi de mil·lenni, amb la progressiva difusió de les TIC a les societats, el debat s'ha hagut de renovar, incloent-hi una reflexió sobre les noves formes de desigualtat per tal d'anar més enllà de les més o menys intuïtives explicacions *a posteriori* sobre les desigualtats sociodemogràfiques documentades.

De qualsevol manera, l'extensió successiva de la vella i obsoleta metàfora dels que “tenen” i “no tenen” (*haves vs. have-nots*), ha ajudat decisivament a desenvolupar un nou marc basat en un apropament multidimensional a la definició de la desigualtat. Malgrat que l'anàlisi de les conseqüències informacionals i socials d'Internet va ser inicialment una qüestió estrictament relativa a l'accés a la tecnologia, la visió de la desigualtat digital ha portat els investigadors a adoptar progressivament una creixent perspectiva per a tornar a formular l'antiga escletxa digital en un fenomen complex i multidimensional (per exemple, Lievrouw, 2000; DiMaggio i Hargittai, 2001; van Dijk i Hacker, 2003). Quan l'accés a la tecnologia no és l'única preocupació, les formulacions tecnològiques a partir de diferències demogràfiques en l'accés semblen poc més que deterministes i poc útils (Lievrouw i Farb, 2003, per a una discussió interessant al voltant del que anomenen les limitacions d'un apropament vertical o jeràrquic a la desigualtat). Conseqüentment, més que tractar-se d'una qüestió relacionada amb el gènere, l'edat o els ingressos, les desigualtats romandrien i s'haurien d'explicar en termes de les diferències entre individus i grups socials en motivació, interès social, funcionalitat, habilitats, coneixement i ús efectiu.

10.4.1. L'anàlisi de les desigualtats digitals dels infants i joves

Malgrat l'interès acadèmic relativament recent per al desenvolupament d'una veritable i renovada sociologia d'infantesa i la gent jove (James i Prout, 1997; Prout, 2005), aquest col·lectiu ha estat rarament analitzat com una àrea d'interès en si mateixa durant les darreres dècades del segle XX. Una gran part de la recerca s'ha fet des d'una aproximació parcial i indirecta, en què els científics han fracassat sistemàticament en la consideració dels infants i joves com a subjectes més que com a objectes del procés d'investigació (Cahil, 1992; Qvortrup, 2005). En altres paraules, s'ha desenvolupat una conceptualització d'ells com a subjectes passius en espera, encara en el seu procés de formació, que ha mostrat ser pobre, limitat i determinista (James, Jenks i Prout, 1998).

De la mateixa manera, com a components integrals de la societat, les tecnologies de la informació i la comunicació no han estat lliures d'aquestes mateixes concepcions científiques i polítiques quant a la seva relació amb els infants i joves (Buckingham, 1998; Selwyn, 2003). Tanmateix, malgrat aquestes limitacions, un cos modest però creixent de recerca ha tractat d'apartar les velles promeses i preocupacions cap a un nou tipus de debat principalment centrat en el seu accés i en l'ús d'Internet (Livingstone, 2002 i 2003, per a una ampla revisió de la literatura). Inicialment desenvolupat com a resultat secundari d'altres estudis generals adreçats a poblacions adultes, els últims avenços han començat recentment a entendre els infants i joves com un conjunt d'agents heterogenis, actius, autònoms, diversos i versàtils que construeixen la xarxa en contextos significatius de la seva vida quotidiana.

En aquest context, les desigualtats en el procés d'apropiació i construcció d'Internet per part seva ha donat pas a una petita però interessant àrea de recerca recent. Fortament influïda per la discutida escletxa digital, els investigadors socials han començat, amb més o menys èxit, a encarar les implicacions més àmplies de la seva exclusió digital. Respecte a aquest tema, s'han de reconèixer els treballs inicials d'autors com Koss (2001), Facer i Furlong (2001), i Valentine, Holloway i Bingham (2002), que han contribuït a desenvolupar l'interès per a tractar tant la seva exclusió en termes generals, com per a la negociació que es fa de l'ús de la xarxa per part dels infants en els contextos escolars. A més a més, estudis empírics com els de Facer, Furlong, Furlong i Sutherland (2001), Holloway i Valentine (2003), i Judge, Puckett i Cabuk (2004) han contribuït a desenvolupar el focus en la desigualtat en l'accés a les TIC, en la cerca progressiva de les diferències en els contextos extraescolars, així com en la important influència de l'accés a les seves llars.

A més, com ha estat el cas de la investigació sobre l'escletxa digital en poblacions adultes, els investigadors han anat incorporant les diferències en termes d'ús (a més a més de les revisions ja esmentades més a munt, vegeu estudis recents com els de Lenhart, Madden i

Hitlin, 2005, i Mediappro, 2006), tant pel que fa a les escoles (Levin, Arafeh, Lenhart i Rainie, 2002), a la comparació de l'accés i ús d'Internet entre la llar i l'escola (Kent i Facer, 2004; Livingstone, Bober i Helsper, 2005), o fins i tot a través de l'anàlisi específica de les diferències observades en termes del seu ús per a la comunicació, la participació i la seva implicació (Livingstone i Bober, 2004). No obstant això, els esforços per al desenvolupament d'una aproximació més rica i multidimensional a l'exclusió digital per part dels infants i joves no han estat tan evidents. Certament, malgrat les interessants formulacions en aquesta àrea de recerca, les desigualtats en altres variables que no siguin l'accés a les TIC o el seu ús no són encara tan comunes. En són una excepció les explicacions complexes per sobre de les descripcions sociodemogràfiques.

En aquest sentit, i parlant ara de l'estudi que nosaltres hem desenvolupat en aquest capítol, el nostre objectiu serà formular i testar empíricament un model d'anàlisi multivariada per a avaluar la contribució de l'escola en la promoció de la inclusió (present i futura) dels infants i joves en la societat xarxa. Així, a partir de l'enfocament renovat de les desigualtats digitals, estudiarem la seva apropiació d'Internet des d'un punt de vista multidimensional. Ens centrarem en l'accés, l'ús efectiu, especialment en les habilitats o coneixement requerits per a desenvolupar amb èxit aquest ús actiu i significatiu de la xarxa. Per això, la nostra intenció ha estat construir i provar empíricament un model d'adquisició d'habilitats en la pràctica, en què la seva activitat en els contextos d'activitat quotidiana són el focus principal en l'explicació de les desigualtats.

D'acord amb les formulacions recents dels nous estudis d'alfabetització (Gee, 1992; John-Steiner, Panofsky i Ferrer, 1994), l'adquisició i desenvolupament d'aquesta no seria simplement la consecució d'una habilitat cognitiva neutral i descontextualitzada per a llegir i escriure. Al contrari, és el desenvolupament d'unes habilitats dependents del context històric i cultural per a dominar els processos informacionals –i també comunicacionals també– en la pràctica social (de Castell i Luke, 1986, per a una revisió de l'evolució de la base ideològica de l'alfabetització en els contextos educatius). L'adquisició de l'alfabetització és, per tant, una pràctica d'aprenentatge integrada dins pràctiques socials més àmplies desenvolupades en escenaris significatius, i entrellaçada amb aquestes pràctiques (Wells, 1981; Heath, 1983; Cook-Gumperz, 2006).

Així, estenent aquest marc al cas específic de l'adquisició en la pràctica d'habilitats bàsiques relatives a l'ús de la xarxa, aquests contextos d'activitat quotidiana dels infants i joves són el nostre interès primari en la comparació de les influències de dins i fora de l'escola. En aquest sentit, per a l'anàlisi de les desigualtats en l'alfabetització digital, podrem analitzar la contribució específica dels centres a partir de l'avaluació de la relació entre el desenvolupament d'aquestes pràctiques digitals bàsiques i la seva apropiació d'Internet tant

durant el temps de classe com el temps en què són al centre però fora de classe. Després de controlar les característiques sociodemogràfiques, també serem capaços d'avaluar i tenir en compte la contribució específica de l'ús d'Internet fora de l'escola, comparant els efectes independents de cadascun d'aquests contextos, amb l'objectiu final d'identificar la contribució neta de l'escola a la seva inclusió present i futura.

D'acord amb aquest plantejament, per a desenvolupar l'anàlisi hem recollit el nivell actual d'alfabetització digital dels infants i joves a partir d'una llista d'habilitats orientades a l'ús d'Internet des d'un punt de vista informacional però també comunicacional. És a dir, si de fet eren capaços de fer servir un cercador de pàgines web, baixar un arxiu, accedir a un xat i participar-hi, enviar un missatge de correu electrònic i si, de fet, disposen d'un compte de correu electrònic personal.²⁹⁹ Les cinc respostes s'han codificat, per a l'anàlisi estadística, com cinc indicadors dicotòmics i serveixen de mesures indirectes de les habilitats observables, una estratègia d'avaluació de l'alfabetització bastant menys costosa i difícil per a estudis amb mostres grans com aquest, però que han demostrat ser els millors predictors per sobre de mesures com l'habilitat general percebuda (Hargittai, 2005).

10.4.2. L'escola i la reducció de les desigualtats en l'alfabetització digital

Sota el discurs més optimista al voltant de la relació entre tecnologia i els infants i joves, les concepcions més deterministes tracten aquestes col·lectius com una globalitat amb una habilitat quasi innata pel que fa a les TIC, que els faria ser l'avantguarda mateixa de la revolució digital sense cap mena d'esforç. En comptes de considerar la naturalesa heterogènia de la seva adopció i apropiació de la xarxa, aquestes representacions simplistes cristal·litzen fàcilment en el coneixement popular a través de la metàfora cridanera però superficial de l'infant informàtic o "ciberinfant". No obstant això, com discutíem més amunt pel que fa a la urgència d'estudis empírics sobre els processos d'apropriació significativa en la vida quotidiana, ni cap dels estudis recents ni els resultats que aquí presentem avalen aquestes visions sobre la infantesa i la joventut en la societat xarxa.

299. En rigor, comparat amb la resta, l'últim indicador no seria una mesura d'una habilitat o pràctica estàndard, tot i que, atesa la seva important presència en l'ús quotidià actual d'Internet, l'hem tingut en compte en aquest treball per a complementar l'anàlisi de la difusió del correu electrònic entre els infants i joves. Disposar i mantenir un compte de correu electrònic propi indicaria, en aquest sentit, un coneixement efectiu més probable sobre la correspondència electrònica bàsica.

Taula 52. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció de l'edat

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Primària	N	2.149	1.448	1.904	1.417	1.102	2.661
	%	80,9%	54,6%	71,7%	53,4%	41,6%	43,9%
	Residu	-18,8	-18,9	-24,9	-28,1	-26,1	
ESO	N	1.634	1.356	1.638	1.461	1.242	1.730
	%	94,6%	78,5%	94,8%	84,5%	71,8%	28,5%
	Residu	8,4	11,5	13,8	14,0	11,6	
Batxillerat i cicles formatius	N	1.624	1.278	1.586	1.465	1.297	1.671
	%	97,3%	76,5%	95,0%	87,7%	77,7%	27,6%
	Residu	12,4	9,3	13,7	17,1	17,2	
Total	N	5.407	4.082	5.128	4.343	3.641	6.062
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		358,740 ^a 0,243	357,204 ^a 0,243	620,806 ^a 0,320	793,274 ^a 0,362	692,378 ^a 0,338	

a, p< 0,001; b, p< 0,01; c, p< 0,05; d, p<0,10

Taula 53. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció del gènere

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Noies	N	2.728	1.852	2.617	2.173	1.816	3.114
	%	87,8%	59,6%	84,1%	69,9%	58,4%	51,5%
	Residu	-4,0	-13,5	-1,3	-3,3	-2,9	
Nois	N	2.671	2.224	2.504	2.163	1.820	2.938
	%	91,0%	75,9%	85,4%	73,7%	62,1%	48,5%
	Residu	4,0	13,5	1,3	3,3	2,9	
Total	N	5.399	4.076	5.121	4.336	3.636	6.052
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		16,017 ^a 0,051	182,461 ^a 0,174	1,753 0,017	10,770 ^a 0,042	8,467 ^b 0,037	

a. p < 0,001; b. p < 0,01; c. p < 0,05; d. p < 0,10

Taula 54. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció de la titularitat del centre

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Públic	N	2.900	2.091	2.725	2.270	1.833	3.332
	%	87,2%	62,9%	81,9%	68,3%	55,2%	55,0%
	Residu	-6,1	-8,4	-6,7	-6,7	-8,8	
Privat	N	2.507	1.991	2.403	2.073	1.808	2.730
	%	92,0%	73,1%	88,2%	76,0%	66,3%	45,0%
	Residu	6,1	8,4	6,7	6,7	8,8	
Total	N	5.407	4.082	5.128	4.343	3.641	6.062
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		37,323 ^a 0,079	71,045 ^a 0,108	45,144 ^a 0,086	44,280 ^a 0,086	76,850 ^a 0,113	

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Ben al contrari, lluny de ser un fet, els totals per columna i l'anàlisi bivariada donen suport a una distribució desigual d'aquestes pràctiques digitals bàsiques. En primer lloc, hauríem d'assenyalar que els indicadors d'alfabetització digitals individuals semblen no ser igualment comparables en la seva distribució en la mostra. En aquest sentit, saber com utilitzar un cercador (89,40%) o com participar en un xat (84,70%) semblen ser pràctiques més fàcils i accessibles per als infants i joves que per exemple saber com enviar un correu electrònic (71,70%) o com baixar un arxiu (67,50%).

A més a més, després d'inspeccionar la distribució d'aquestes habilitats digitals bàsiques per als diferents subgrups, no trobem cap casella a les taules on tots els participants hagin adquirit l'habilitat en qüestió, sinó que també podem observar com es dona la mateixa distribució segons si tenim en compte l'edat, el gènere i la titularitat de l'escola. No importen les categories que observem, saber com utilitzar un cercador a la xarxa és l'element més freqüentment reportat mentre que com baixar un arxiu és el que menys.

Com esperàvem, definitivament, els infants i joves no semblen conformar un grup homogeni quant a la seva alfabetització digital. Conseqüentment, també podem observar diferències estadísticament significatives entre els diferents grups conformats per les variables de control. D'aquesta manera, tal com mostren les anàlisis d'associació, els nois són sistemàticament millors que les noies –amb l'excepció de l'habilitat per a participar en xat, en què les

diferències no són estadísticament significatives—, així com els més grans (ensenyament secundari, obligatori o no) més hàbils que els estudiants més joves (ensenyament primari obligatori). El mateix succeeix quan tenim en compte la titularitat del centre: els estudiants de les escoles i instituts privats han informat d'un coneixement significativament més elevat ítem a ítem que els dels centres públics.

Una vegada hem observat la desigual distribució de les pràctiques digitals bàsiques, i després de la discussió de les diferències sociodemogràfiques estadísticament significatives, el nostre segon objectiu és anar més enllà i avaluar la contribució a la seva alfabetització digital de l'activitat a l'escola amb Internet. Així, a partir de les primeres discussions sobre les disparitats entre les llars i les escoles, dues aproximacions diferents ens permetran respondre empíricament al nostre objectiu principal.

En primer lloc, fins a quin punt l'escola —d'entre els diferents contextos formals i informals on poden aprendre a fer servir Internet— ha estat el lloc on han après preferentment els rudiments bàsics en l'ús de la xarxa, complementant aquesta informació amb una caracterització específica del tipus d'apropiació efectiva a les aules i escoles. En segon lloc, després d'analitzar l'ús d'Internet per part dels infants i els joves, desenvoluparem i provarem empíricament un conjunt de models multivariats que, amb els controls estadístics oportuns, ens permetin mesurar les contribucions específiques del temps a l'aula i al centre en l'alfabetització digital.

Taula 55. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció del lloc primari d'aprenentatge

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar-se un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
No sap	N	55	30	67	20	10	279
	%	19,7%	10,8%	24,2%	7,2%	3,6%	4,6%
	Residu	-38,6	-20,7	-28,7	-24,5	-19,8	
Escola	N	1.174	699	1.024	694	476	1.395
	%	84,4%	50,2%	73,6%	49,8%	34,2%	23,0%
	Residu	-6,8	-15,7	-13,2	-20,7	-22,6	
Casa seva	N	1.119	816	1.015	904	849	1.194
	%	94,0%	68,7%	85,1%	75,8%	71,4%	19,7%
	Residu	5,7	1,0	0,4	3,5	8,8	
Acadèmia privada	N	268	224	263	217	159	292
	%	92,1%	76,7%	90,4%	74,6%	54,6%	4,8%
	Residu	1,6	3,5	2,8	1,1	-2,0	
Amb amics	N	957	695	967	793	575	1040
	%	92,0%	67,0%	93,1%	76,5%	55,3%	17,2%
	Residu	3,1	-0,4	8,2	3,7	-3,6	
Autodidacte	N	1.834	1.618	1.792	1.715	1.572	1.862
	%	98,7%	86,9%	96,3%	92,1%	84,7%	30,7%
	Residu	15,6	21,5	16,7	23,5	25,9	
Total	N	5.407	4.082	5.128	4.343	3.641	6.062
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		1664,384 ^a 0,524	929,703 ^a 0,392	1173,592 ^a 0,440	1306,040 ^a 0,464	1305,193 ^a 0,465	

a. $p < 0,001$; b. $p < 0,01$; c. $p < 0,05$; d. $p < 0,10$

Així, d'una banda, com podem observar en els totals marginals de filera, l'escola (23,00%) és el segon context més freqüentment reportat pels participants com a espai principal per a l'aprenentatge inicial, només per darrere dels que afirmen que han estat autodidactes (30,70%). No obstant això, lluny de consideracions ordinals, si fem una ullada a les dades en conjunt, els infants i joves estan rebent aquesta formació bàsica amb una freqüència significativament més alta a la seva llar, una acadèmia privada, amb amics i per ells mateixos (72,40% en total) que en els escenaris d'educació formal rebuda a les escoles i instituts.

Taula 56. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció de l'accés a Internet a l'aula

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar-se un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Mai	N	1.880	1.479	1.850	1.568	1.356	2.210
	%	85,3%	67,0%	83,8%	71,1%	61,6%	36,5%
	Residu	-7,8	-0,5	-1,5	-0,8	1,7	
Mensualment	N	1.933	1.426	1.824	1.553	1.284	2.101
	%	92,1%	68,1%	86,9%	74,0%	61,2%	34,7%
	Residu	5,1	0,8	3,4	2,9	1,2	
Setmanalment	N	1.482	1.085	1.350	1.131	914	1.627
	%	91,3%	66,9%	83,2%	69,6%	56,3%	26,9%
	Residu	2,9	-0,6	-2,0	-2,3	-3,7	
Diàriament	N	99	78	91	79	76	109
	%	90,8%	71,6%	83,5%	72,5%	69,7%	1,8%
	Residu	0,5	0,9	-0,4	0,2	2,1	
Total	N	5.394	4.068	5.115	4.331	3.630	6.047
	%	89,4%	67,4%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat		62,373 ^a	1,654	12,163 ^b	9,713 ^c	16,956 ^a	
V de Cramer		0,102	0,017	0,045	0,040	0,053	

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05; d, p < 0,10

Taula 57. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció de l'accés a Internet al centre fora del temps de classe

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar-se un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Mai	N	3.097	2.306	2.914	2.374	1.958	3.599
	%	86,2%	64,2%	81,1%	66,1%	54,6%	59,4%
	Residu	-9,6	-6,5	-9,4	-11,9	-10,8	
De tant en tant	N	2.184	1.684	2.090	1.863	1.586	2.332
	%	93,8%	72,3%	89,7%	80,0%	68,1%	38,5%
	Residu	8,9	6,4	8,6	11,3	9,9	
Sempre disponible	N	126	92	124	106	97	131
	%	96,2%	70,2%	94,7%	80,9%	74,0%	2,2%
	Residu	2,6	0,7	3,2	2,4	3,3	
Total	N	5.407	4.082	5.128	4.343	3.641	6.062
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat		92,239 ^a	42,714 ^a	91,616 ^a	140,952 ^a	118,311 ^a	
V de Cramer		0,123	0,084	0,123	0,153	0,140	

a. p < 0,001; b. p < 0,01; c. p < 0,05; d. p < 0,10

Taula 58. Diferències en habilitats digitals bàsiques en funció de l'accés a Internet fora del centre

		Sap com fer servir un cercador	Sap baixar-se un arxiu	Sap participar en un xat	Sap enviar un correu electrònic	Disposa d'una adreça pròpia	Total marginal
Mai	N	651	353	552	289	120	1.067
	%	61,2%	33,1%	51,9%	27,1%	11,3%	17,6%
	Residu	-32,8	-26,3	-32,8	-35,6	-35,9	
Mensualment	N	1.848	1.169	1.719	1.320	945	2.039
	%	90,9%	57,4%	84,6%	64,9%	46,4%	33,7%
	Residu	2,7	-11,9	-0,2	-8,4	-15,6	
Setmanalment	N	1.247	989	1.204	1.099	969	1.281
	%	97,4%	77,6%	94,0%	85,8%	75,8%	21,1%
	Residu	10,5	8,7	10,4	12,6	12,8	
Diàriament	N	1.657	1.567	1.648	1.632	1.605	1.670
	%	99,3%	94,0%	98,7%	97,7%	96,3%	27,6%
	Residu	15,5	27,2	18,7	27,7	35,4	
Total	N	5.403	4.078	5.123	4.340	3.639	6.057
	%	89,4%	67,5%	84,7%	71,7%	60,2%	100,0%
Khi quadrat V de Cramer		1.155,90 ^a 0,437	1.259,94 ^a 0,457	1.222,06 ^a 0,450	1.772,86 ^a 0,541	2.258,73 ^a 0,611	

a, p< 0,001; b, p< 0,01; c, p< 0,05; d, p<0,10

D'altra banda, encara comentant aquests totals de filera, hi ha també algunes diferències en l'ús d'Internet segons el context, on els contextos de dins l'escola (temps de classe i temps escolar) estan proporcionant moltes menys oportunitats per a l'accés i ús per part dels alumnes que els contextos externs. Respecte a això, per exemple, si tenim en compte el percentatge d'infants amb connexió diària a través d'aquests contextos, la proporció d'usuaris d'Internet disminueix des d'una mica més d'un quart del total fora de l'escola (27,60%) fins a gairebé una cinquantena part (1,80%) durant el temps de classe. El mateix succeeix per a qualsevol altre nivell que considerem, incloent-hi la suma de qualsevol freqüència d'ús –com a mínim connectats de manera mensual–, que va des d'un 82,40% (ús a fora de l'escola) fins a un 63,50% (pels usuaris d'Internet en temps de classe).

Per a resumir el que han estat fins ara els nostres resultats, en comparació amb els altres contextos de vida quotidiana, l'escola és el segon lloc més freqüentment informat com a iniciació a l'ús d'Internet i, especialment per al temps de classe, un context relativament habitual per a

l'accés i ús d'Internet. Tanmateix, els espais informals a fora de l'escola encara representen un context molt més estès per a l'apropiació d'Internet, tant com a espais per a l'aprenentatge com pels nivells d'accés i ús que hi hem pogut observar. En altres paraules, la relació amb Internet dins de l'escola incideix, però els espais de fora encara semblen molt més importants.

Adicionalment, més enllà de resultats descriptius, també podem disposar dels diferents nivells d'associació entre la disponibilitat de les habilitats digitals bàsiques i el lloc principal d'aprenentatge informat o els nivells d'ús d'Internet en la vida quotidiana de la gent jove. Parant atenció als percentatges per casella i a les relacions bivariades estadísticament significatives, trobem una relació coherent i estadísticament significativa respecte de cadascuna de les habilitats digitals analitzades ($p < 0.001$). En termes generals, els alumnes que han rebut una formació bàsica en qualsevol dels contextos d'educació formal disposen sistemàticament dels nivells més baixos d'alfabetització digital, que va des d'un 84,40% fins a un 49,80% –34,20% si també considerem disposar d'una adreça de correu electrònic pròpia. Consegüentment, els que fonamentalment han après a casa seva, una acadèmia privada, amb amics o es declaren autodidactes són significativament més fluids amb les pràctiques digitals seleccionades independentment de l'indicador que s'avaluï.

Simultàniament, pel que fa a la nostra aproximació a l'alfabetització com la suma de pràctiques socials adquirides en contextos significatius socialment organitzats, es poden observar consistentment un conjunt de relacions bivariades significatives respecte a l'accés i l'ús d'Internet fora de l'escola ($p < 0.001$), i durant el temps al centre ($p < 0.001$). El temps d'ús d'Internet a l'aula, encara que està significativament associat en alguns casos, no mostra una relació tan forta i constant amb les pràctiques digitals seleccionades. Amb aquest respecte, i clarament pel que fa a l'ús d'Internet dins i fora de l'escola (però no a l'aula), sempre que trobem una relació significativa podem observar que un ús més freqüent s'associa consistentment amb nivells més alts d'alfabetització.

10.4.3. Anàlisi multivariada de les desigualtats en l'alfabetització digital

A continuació, com dèiem abans, desenvoluparem cinc models multivariats paral·lels amb la intenció de neutralitzar els efectes de terceres variables que puguin estar confonent els resultats. Amb els controls sociodemogràfics oportuns, i mantenint estadísticament constants els altres efectes inclosos en els models logístics, podem explicar que els canvis en cadascuna de les variables independents es relacionen amb les variacions en les diferents probabilitats d'haver adquirit cadascuna de les habilitats específiques considerades. No obstant això, com ja hem anat fent amb altres anàlisis semblants, l'estratègia analítica no serà comentar un per un els coeficients parcials de regressió logística, sinó l'avaluació horitzontal de les contribucions particulars de cada variable en cadascun dels indicadors, a fi de donar l'oportunitat al lector interessat de comprovar els detalls específics a la seva pròpia discreció.

Taula 59. Anàlisi multivariada de l'adquisició d'habilitats digitals bàsiques a la pràctica dels infants i joves

	Sap fer servir un cercador			Sap baixar un arxiu			Sap participar en un xat			Sap enviar un correu electrònic			Disposa d'una adreça pròpia		
	B (S.E.)	Wald	Exp(B)	B (S.E.)	Wald	Exp(B)	B (S.E.)	Wald	Exp(B)	B (S.E.)	Wald	Exp(B)	B (S.E.)	Wald	Exp(B)
Constant	-2.590 (0.193)	179.643c	0.075	-2.844 (0.205)	191.982c	0.058	-1.915 (0.170)	127.606c	0.147	-3.392 (0.250)	184.790c	0.034	-4.069 (0.337)	145.735c	0.017
Etap															
Primària	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESO	0.990 (0.154)	41.078c	2.691	0.505 (0.089)	32.279c	1.656	1.393 (0.138)	102.348c	4.028	1.006 (0.099)	103.730c	2.734	0.737 (0.093)	63.182c	2.091
Batx. i c. formatius	1.799 (0.199)	81.403c	6.046	0.349 (0.094)	13.804c	1.418	1.221 (0.145)	71.149c	3.391	1.203 (0.110)	120.096c	3.329	1.028 (0.101)	103.163c	2.794
Gènere															
Noia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Noi	0.398 (0.107)	13.867c	1.489	0.779 (0.066)	137.728c	2.180	0.017 (0.087)	0.037	1.017	0.098 (0.073)	1.805	1.103	-0.030 (0.070)	0.177	0.971
Titularitat															
Públic	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privat	0.291 (0.110)	7.027b	1.338	0.264 (0.067)	15.717c	1.303	0.247 (0.090)	7.599b	1.280	0.108 (0.074)	2.096	1.114	0.218 (0.071)	9.376b	1.243
Lloc d'aprenentatge															
No sap	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Escola	2.472 (0.194)	162.943c	11.847	1.577 (0.212)	55.279c	4.841	1.684 (0.178)	89.929c	5.385	1.768 (0.253)	48.874c	5.861	1.558 (0.342)	20.785c	4.751
Casa seva	2.904 (0.226)	164.485c	18.256	1.784 (0.220)	65.634c	5.956	1.591 (0.194)	66.959c	4.910	2.283 (0.260)	76.856c	9.802	2.449 (0.345)	50.287c	11.576
Acadèmia privada	2.901 (0.290)	100.330c	18.195	2.480 (0.253)	96.365c	11.944	2.502 (0.267)	87.982c	12.202	2.498 (0.289)	74.956c	12.163	1.823 (0.365)	24.902c	6.192
Amb amics	2.312 (0.215)	115.627c	10.091	1.749 (0.220)	62.942c	5.750	2.209 (0.207)	113.572c	9.110	2.073 (0.259)	64.056c	7.951	1.420 (0.345)	16.921c	4.136
Autodidacte	3.532 (0.277)	162.100c	34.194	2.394 (0.223)	114.922c	10.959	2.243 (0.215)	108.821c	9.420	2.788 (0.265)	110.792c	16.241	2.396 (0.345)	48.107c	10.976
Internet a classe															
Mai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mensualment	0.630 (0.130)	23.337c	1.878	0.032 (0.079)	0.164	1.033	0.133 (0.110)	1.461	1.142	0.201 (0.090)	4.993a	1.223	-0.010 (0.085)	0.014	0.990
Semanalment	0.842 (0.139)	36.710c	2.322	0.226 (0.088)	6.581a	1.253	0.194 (0.115)	2.831	1.214	0.421 (0.098)	18.503c	1.523	0.216 (0.095)	5.238a	1.242
Diàriament	0.116 (0.376)	0.095	1.123	0.127 (0.244)	0.271	1.135	-0.338 (0.3016)	1.216	0.713	0.047 (0.267)	0.031	1.048	0.546 (0.265)	4.231a	1.726
Internet al centre															
Mai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
De tant en tant	0.241 (0.120)	4.038a	1.273	0.080 (0.071)	1.273	1.083	0.125 (0.097)	1.653	1.133	0.299 (0.079)	14.225c	1.349	0.233 (0.075)	9.605b	1.262
Sempre disponible	0.312 (0.518)	0.363	1.366	-0.326 (0.232)	1.978	0.722	0.591 (0.435)	1.847	1.807	-0.137 (0.277)	0.247	0.872	0.116 (0.260)	0.198	1.123
Internet fora centre															
Mai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mensualment	0.931 (0.122)	58.600c	2.536	0.538 (0.092)	34.439c	1.713	1.025 (0.104)	96.710c	2.788	0.972 (0.095)	104.889c	2.643	1.357 (0.115)	138.638c	3.883
Semanalment	2.042 (0.208)	96.756c	7.706	1.348 (0.109)	154.165c	3.851	1.978 (0.151)	171.542c	7.231	2.004 (0.119)	285.570c	7.422	2.479 (0.127)	382.146c	11.932
Diàriament	2.815 (0.329)	73.376c	16.700	2.595 (0.139)	350.655c	13.400	3.058 (0.241)	160.495c	21.281	3.525 (0.189)	346.696c	33.958	4.296 (0.172)	621.751c	73.420
Ajust del model															
Cox & Snell R ²	0.222			0.259			0.231			0.328			0.391		
Nagelkerke R ²	0.452			0.361			0.402			0.472			0.528		
Precisió classificació	92.2%			75.3%			87.7%			80.9%			79.0%		
N total	6.021			6.019			6.023			6.024			6.017		

a. $p < 0.001$; b. $p < 0.01$; c. $p < 0.05$; d. $p < 0.10$

En primer lloc, parant atenció a les variables sociodemogràfiques, hem d'assenyalar que l'edat dels nens i nenes és la variable amb un efecte més significatiu i coherent ($p < 0.001$), mentre que el gènere i la titularitat de l'escola semblen tenir un paper secundari amb menys variacions. De fet, en comparació amb els resultats de l'anàlisi bivariada, els estudiants més grans continuen sent sistemàticament els millors independentment de l'habilitat que analitzem. Per exemple, controlant la resta de variables en els models, la raó de probabilitats dels estudiants de l'educació postobligatòria es mou entre un 1,418 i un 6,046 en la comparació amb els estudiants de la primària. Tal com mostren els valors corresponents de l'exponencial de la beta, la probabilitat que aquests alumnes disposin d'habilitats s'incrementa, en termes generals, entre un 41,80% i un 504,60% depenent de l'indicador d'alfabetització digital observat.

Al contrari, pel que fa a les diferències de gènere inicialment observades, sembla que les noies i els nois siguin bastant comparables, especialment en el cas de les pràctiques comunicatives, en què les diferències es tornen estadísticament no significatives. No obstant això, quan ens fixem en l'habilitat per a fer ús d'un cercador o baixar un arxiu, les probabilitats dels nois són, respectivament, entre un 48,90% i un 118,00% més altes que els de les seves homòlogues noies. A més a més, encara que podem continuar observant un cert benefici per al cas dels estudiants de les escoles privades quan els comparem amb els de l'ensenyament públic, la raó de probabilitats no excedeix un valor d'1,338 (un 33,80% més probable) en el millor dels casos.

En aquest punt, podem fer una comparació en funció del lloc on preferentment han après a fer servir Internet, on totes les possibles opcions —és a dir, l'escola, la seva llar, una acadèmia privada, amb els amics o de forma autodidacta— es comparen amb aquells infants i joves que en efecte no en saben, i per tant no han après de cap d'aquestes maneres. Si ens mantenim en l'anàlisi horitzontal, hi ha una relació coherent i estadísticament significativa ($p < 0.001$). De manera coherent amb l'anàlisi bivariada les millors posicions són sempre per als contextos d'activitat quotidiana diferents de l'escola, que en cap cas no puja mai de la quarta posició en el millor dels casos, amb exponencials que es mouen entre 4,751 i 11,847.

Indubtablement, aquests valors responen a coeficients logístics bastant alts, però és important tenir present que el grup de comparació és el que està format pels homòlegs que encara no han après a fer servir Internet. Controlant l'efecte de la resta de variables independents considerades en els models, l'aprenentatge preferent en escenaris informals està associat amb una probabilitat d'alfabetització més alta, amb un efecte independent que es concentra especialment entre els que han après de forma autodidacta (amb una raó de probabilitats de fins a 34,194), en una acadèmia privada (fins a 18,195) i a la seva llar (fins

a 18,256). En aquest sentit, la formació bàsica d'Internet proporcionada a les escoles no sembla ser tan útil, o com a mínim no és millor que la resta de contextos d'activitat quotidiana dels infants i joves.

Finalment, per a completar la nostra anàlisi sobre la contribució de l'escola als processos d'alfabetització digital, podem comparar l'efecte independent dels tres espais socials i significatius d'activitat amb Internet seleccionats, dels quals n'hem avaluat l'apropiació específica. Fent una ullada global, hem de precisar que si els resultats de l'anàlisi bivariada no eren molt esperançadors, una vegada controlada la resta d'efectes amb l'anàlisi multivariada obtenim una imatge encara pitjor de la contribució del sistema educatiu formal a l'alfabetització digital. L'ús d'Internet en temps de classe no només mostra encara una relació feble amb l'adquisició d'habilitats digitals, sinó que la significació estadística bivariada ha desaparegut pel que fa al seu ús en el temps de centre quan no estan a l'aula. Mirant els valors de les exponencials d'aquests dos casos, valors superiors a 1,500 –que implicarien un augment d'un 50% en la probabilitat de disposar de l'habilitat seleccionada–, són de fet excepcions als resultats. En la millor de les situacions, comparat amb les raons de probabilitat de l'ús d'Internet fora de l'escola, es tracta efectivament d'un efecte mitjà bastant modest.

En aquest sentit, l'anàlisi multivariada ens demostra la influència extrema de l'última variable considerada en els cinc models paral·lels. En efecte, si parem l'atenció als resultats horitzontalment per última vegada, podem observar una relació significativa coherent amb tots els indicadors ($p < 0.001$), en què un augment en la freqüència d'ús d'Internet fora de l'escola es veu acompanyat sistemàticament d'una adquisició més probable de cadascuna de les habilitats digitals bàsiques. Per exemple, comparant entre usuaris amb una freqüència diària fora de l'escola i els seus homòlegs que mai no es connecten a Internet, la probabilitat de disposar d'aquestes habilitats bàsiques puja entre 13,400 i 33,958 vegades en funció de l'indicador considerat –73,420 si tenim en compte la disponibilitat d'una adreça de correu electrònic pròpia. Definitivament, a més a més dels efectes independents que hem comentat abans, aquestes són unes raons de probabilitats molt altes que clarament subratllen el paper decisiu dels factors familiars i personals per sobre de la influència efectiva de l'escolar per a reduir les desigualtats.

10.4.4. Discussió

Els resultats d'aquesta anàlisi mostren, en primer lloc, que una aproximació multidimensional a l'exclusió digital pot ser molt suggeridora per a introduir preguntes d'investigació noves i interessants en el context de la desigualtat dels infants i joves. Responent a la pregunta essencial –en les pròpies paraules de Sen (1992), desigualtat en què?–, el nostre focus

d'interès principal s'ha centrat en la desigualtat d'oportunitats per a adquirir els rudiments i les habilitats bàsics que permetin els infants i joves treure profit de les xarxes informacionals basades en les TIC, en les quals (i a través de les quals) es desenvolupa progressivament la vida quotidiana en comunitat en la societat xarxa.

En aquest sentit, atenent la relació clàssica entre capital social i capital humà (Coleman, 1988), hem mostrat que l'activitat quotidiana dels infants i joves en els diferents contextos socials contribueix a la creació d'un tipus específic de capital humà. Més encara, enfocant aquesta relació des d'una perspectiva inversa, ens hem centrat en l'anàlisi de l'adquisició i el desenvolupament d'aquestes habilitats digitals bàsiques precisament pel seu benefici potencial com a facilitadors fonamentals per a la creació actual i futura de capital social. Sens dubte, aquest és, precisament, el tipus de prerequisits en què hauríem de ser capaços d'evitar la desigualtat d'oportunitats en una societat progressivament organitzada a través de xarxes informacionals i de comunicació.

Lluny d'una visió mitològica sobre l'alfabetització que "ens porti inevitablement a una llarga llista de "bones coses" (Gee, 1996, p. 42), nosaltres hem establert un vincle amb els beneficis potencials de l'alfabetització digital entesa com un conjunt de pràctiques culturals pròpies dels processos informacionals i comunicacionals que es donen en un tipus específic de societat basada en l'ús intensiu de les TIC. A mesura que l'accés estricte a Internet es converteix (aparentment) en un assumpte menys problemàtic, ens hem d'aproximar a l'alfabetització digital com l'oportunitat desigual, diversa i socialment mitjançada d'aprendre i practicar els rudiments específics sobre Internet, entès aquest com un objecte prosaic de la nostra cultura.

Així, a més de caracteritzar els infants i joves del nostre estudi com una població heterogènia, diversa i autònoma en la seva relació amb les noves tecnologies, en aquest capítol sobre les relacions entre el binomi escola i comunitat hem tractat d'aprofundir en la seva responsabilitat per a reduir les desigualtats en el procés d'alfabetització digital. Per això, hem desenvolupat un model d'adquisició a la pràctica que, establint el vincle entre els diferents graus d'apropiació d'Internet en els diferents contextos significatius de la seva vida quotidiana, ens permeti comparar l'efecte independent dels usos que es promouen a les seves aules i les seves escoles.

De fet, respecte a la contribució específica de l'escola, aquest ha estat un punt crític per a algunes de les argumentacions més crítiques amb les visions utòpiques i deterministes que es poden entreveure sota una inversió tan gran i prolongada en l'equipament informàtic i connexió de les escoles. No només a causa del seu reduït impacte a l'activitat quotidiana a l'aula (Cuban, Kirkpatrick i Peck, 2001; vegeu Cuban, 1986, per a una revisió crítica de la

introducció de les innovacions tecnològiques des d'una perspectiva històrica), sinó també pel lloc i la funcionalitat dels ordinadors i la connexió a Internet a les escoles, una intensa crítica recurrent s'ha anat consolidant al voltant de la seva contribució inespecífica –i habitualment desconeguda– als resultats educatius desitjats (Cuban, 2001; Burns i Ungerleider, 2003).

Considerant els nostres resultats globalment, altres condicions d'accés i ús a Internet no vinculats a l'escola semblen exercir un paper clau en l'adquisició i desenvolupament de les habilitats digitals bàsiques. És a dir, després de controlar estadísticament tots i cadascun dels efectes independents, les associacions bivariades estadísticament significatives amb l'experiència d'ús d'Internet en el context de l'escola es mostren com un artefacte estadístic, especialment per a l'ús d'Internet al centre però fora del temps de classe.

No obstant això, aquests resultats no impliquen que el nostre model d'alfabetització digital basat en la pràctica no estigui sostingut per l'evidència empírica, i que consegüentment hàgim d'eradicar Internet de les escoles. Al contrari, el que accentua l'anàlisi multivariada és l'especial influència de les pràctiques fora de l'escola i, per tant, la crida necessària a l'atenció sobre el tipus d'accés i ús que es promou actualment a les escoles, tant pel que fa al temps de classe com quan són al centre però no a l'aula, per a reduir una de les moltes formes de desigualtat extraescolar.

Òbviament, estar digitalment alfabetitzat no és l'única condició, de la mateixa manera que dominar l'ordinador mai no ha estat prou per a l'alfabetització informacional (Bawden, 2001). En canvi, probablement mereix que considerem l'alfabetització digital desenvolupada en la pràctica, juntament amb l'adquisició d'altres competències informacionals i habilitats comunicacionals a l'escola de la societat xarxa, amb més prudència, tenint presents les seves implicacions per a la seva inclusió digital present i futura. Com a mínim si, lluny d'hipotètics beneficis derivats d'un plantejament determinista estrictament tecnològic, concebem els infants i joves, el futur mateix de la nostra societat, no només com a membres en formació sinó com a membres actius en la nostra societat.

10.5. Conclusions: cap a una escola xarxa?

La breu història del concepte de capital social, almenys d'acord amb el cànon establert per Robert D. Putnam a partir de la popularitat de la seva controvertida investigació a finals dels anys noranta (per exemple Putnam, 2002, p. 15), es remunta a principis del segle xx per a documentar els seus primers usos en el context acadèmic. Lyda J. Hanifan, inspector estatal de les escoles rurals de Virgínia Occidental, utilitzava per primera vegada, el 1916, la metàfora del capital aplicada al context social per a recolzar la seva argumentació entorn de la importància de l'activitat comunitària per a l'èxit de les escoles d'aquesta manera:

"In the use of the phrase social capital I make no reference to the usual acceptation of the term capital, except in a figurative sense. I do not refer to real estate, or to personal property or to cold cash, but rather to that in life which tends to make these tangible substances count for most in daily lives of people, namely, goodwill, fellowship, mutual sympathy and social intercourse among a group of individuals and families who make up a social unit, the rural community, whose logical center is the school. In community building as in business organization and expansion there must be an accumulation of capital before constructive work can be done." (Hanifan, 1916, p. 130)

Reformador pràctic, acostumat al tracte amb economistes i homes de negoci, aquest sembla ser el primer ús documentat de la terminologia per a explicar, en el context que ens ocupa, en un llenguatge que els fos comprensible, la importància de l'activitat social. Després de tornar a publicar-ho amb petites modificacions com un capítol de la seva última obra titulada *The community center* (Hanifan, 1920), amb aquesta metàfora pretenia transmetre la preocupació creixent per l'escàs desenvolupament del teixit comunitari de l'Amèrica del Nord rural i cada vegada més pobra de l'època (vegeu per exemple, Hanifan, 1913). Una preocupació que, a començaments de segle, havia conduït al naixement i ràpida difusió del Social Center Movement, del qual Hanifan era un dels membres més actius en aquell temps, i dins del qual podem ubicar l'interès per un aprenentatge actiu i integrat al context comunitari local.

En canvi, encara que aquesta opinió sigui probablement la més estesa en la literatura, aquest no sembla ser el final del camí en la recerca dels seus orígens. Tal com ha assenyalat Farr (2004), en la seva anàlisi històrica del concepte, molts són els indicis per a pensar que, en realitat, el mateix Hanifan pogués haver-lo adoptat de John Dewey. De fet, seria a les seves obres (Dewey, 1899 i 1900) i no a la publicació d'Hanifan (1916), on podríem trobar no ja uns usos de l'expressió datats anteriorment, sinó les bases per al desenvolupament que aquest últim va fer. Aquest fet, encara que trivial si únicament ens interessés la pugna pel crèdit de la primera utilització per part dels científics socials, contribueix encara

més a situar els orígens del concepte de capital social en el context educatiu, específicament en el pragmatisme de Dewey (Pulliam, 1991, per a una revisió dels orígens i les influències del pragmatisme en l'educació).

Eminent pensador, filòsof, pedagog i sociòleg, Dewey és un dels autors principals de l'educació cívica del progressisme nord-americà (Bowen, 1992, per a una interessant revisió d'aquest moviment), del qual són deutors intel·lectuals una bona part dels diferents moviments educatius interessats pel desenvolupament comunitari als Estats Units. Entre aquests moviments destaquen principalment el Community Civics (Dunn, 1920), o sobretot el mateix Social Center Movement (Ward, 1913), en què, com hem dit, Hanifan va desenvolupar una bona part de la seva activitat científica. Interessat pel paper que l'escola exerceix en un context més ampli, la seva perspectiva parteix de la consideració d'aquesta des d'un punt de vista sociològic, en dos sentits com veurem, més enllà de la visió més comuna construïda al voltant del desenvolupament, l'aprenentatge i el progrés individuals dels infants.

D'una banda, des d'un punt de vista sociològic, situant l'educació i en concret l'escola com un component essencial de la societat per a promoure la seva pròpia evolució (Dewey, 1899). És a dir, en lloc d'entendre l'activitat a l'escola com una qüestió exclusivament centrada en el progrés individual de l'alumne, en la seva maduració i els coneixements que va adquirint, es tractaria de vincular el seu funcionament amb els interessos que la comunitat en conjunt té envers els seus propis futurs membres. L'educació, més que tractar-se d'un procés centrat en la relació entre l'alumne i el professor, o entre el professor i els pares, hauria de tenir a veure en definitiva amb la responsabilitat de la societat mateixa per a fer-se a si mateixa, per a desenvolupar-se, a través del ple desenvolupament de cada un dels seus futurs membres.

D'altra banda, situant l'interès pedagògic en l'escola com a institució social en si mateixa, i no en relació amb la societat en general, la seva importància estaria precisament en la seva definició com a context de desenvolupament (Dewey, 1916). La complexitat del món social adult situa l'interès de l'organització de l'escola com a entorn de desenvolupament, no tant com a instrument en si mateix, sinó com a context on poder establir les condicions per a l'aprenentatge de les habilitats, els coneixements i els valors necessaris per a l'activitat adulta. Una competència que situaria preferentment en un nivell social, el progressiu aprenentatge del qual ha de quedar garantit per aquesta institució a partir de les seves tres característiques bàsiques.

En primer lloc, l'escola ha de simplificar l'entorn d'activitat quotidiana que, altrament, resultaria excessivament complex per a la incorporació de la nena o nen. No participant-hi, difi-

cilment trobaria el seu sentit, que és social, i per tant no podrien formar part de la seva formació. La seva simplificació, en el context escolar, com a institució suposa la garantia del seu aprenentatge. En segon lloc, ha de perseguir una simplificació que incorpori un criteri de selecció i perfeccionament, on no tindria sentit la representació asèptica de les situacions, les normes i els valors que poden suposar un desavantatge per a l'aprenentatge. L'escola és, en tot cas, com hem dit, l'agent que garantiria el perfeccionament de la societat, a través del desenvolupament individual, però sobre la base de la selecció i potenciació d'allò que pot fer millor la societat en conjunt. I, en tercer lloc, garantint que l'ambient construït per a l'aprenentatge suposi, no només el més adequat dels disponibles, sinó una veritable oportunitat per a superar la desigualtat d'oportunitats en funció de la classe o grup social a què cada infant pertany. Una garantia que la institució educativa suposarà, en tot cas, l'experiència de participar en un ambient homogeni i equilibrat, una societat en miniatura, per a la infantesa i la joventut.

Si bé és cert que l'autor emprà el terme *democràcia* per a referir-se a la forma òptima d'organització de l'escola d'acord amb aquestes característiques ideals, no és menys cert que ho fa en la mesura que aquesta suposa una manera de vida en associació. "La societat –sentenciava Dewey (2004)– significa associació; significa agrupar-se entorn de les relacions i accions conjuntes en la recerca d'una millor execució de qualsevol experiència, que es veu amplificada i ratificada en el moment en què és compartida" (p. 118). Aquestes agrupacions, entorn de grups, clubs i associacions, que ocupen els diferents espais d'activitat quotidiana, com ara les escoles, els barris o els llocs de treball, són les que conformen a la pràctica la vida democràtica: la societat mateixa com a forma de vida en cooperació en el seu conjunt, a través de les successives i diferents xarxes socials que uneixen la gent entre si. Una noció de la democràcia molt pròxima als processos comunitaris que, de fet, resulta al seu torn molt similar a la concepció desenvolupada per la teoria del capital social (Campbell, 1995, per a una interessant revisió sobre els conceptes de comunitat, associació i democràcia a Dewey).

És a dir, una forma de vida conjunta que, en el cas de l'educació, facilita la cooperació i la participació en el propi procés educatiu, en què la intel·ligència deixa de ser una qualitat personal i individual per a ser alguna cosa necessàriament social, desenvolupada en l'acció, però a través de pràctica assentada en la participació i la col·laboració, on els grups socials són necessaris per a convertir-se en ésser humà. Un procés de desenvolupament l'objectiu final del qual és, més que l'aprenentatge de coneixements abstractes i deslligats de la pròpia acció, aprendre a resoldre problemes nous en un context de socialització a través d'estratègies col·laboratives. Fins i tot la seva idea "d'ocupació" (vegeu, per exemple, Dewey, 2001), tantes vegades situada al centre del procés educatiu per a recuperar el sentit del currículum més enllà de l'acumulació de coneixements abstractes aliens a l'acció, sorgeix com a fidel reflex de l'activitat quotidiana dels adults on, per compartir un origen comú, el sentit és sempre social i en relació amb la comunitat.

D'aquesta manera, malgrat que la concepció de la seva pedagogia s'ha vist generalment orientada a l'acció sobre el professorat i la institució educativa per a provocar la modificació de les condicions organitzatives i d'administració de l'educació (per exemple, Beltrán, 2000), no podem obviar que la seva filosofia impregna tots els àmbits d'activitat de l'escola, incloses és clar les pràctiques docents. El professorat, en aquest sentit, tindria com a missió la promoció d'una organització social i cooperativa de l'activitat a l'aula, on l'associació i l'intercanvi substituirien la competència i la supervisió, i on la integració en l'activitat de l'escola quedaria perfectament definida a partir de la participació en la vida escolar com a comunitat. En aquest sentit, el mateix Dewey (2001) reflexionava sobre aquestes implicacions de la manera següent:

"There is no obvious social motive for the acquirement of mere learning, there is no clear social gain in success thereat. Indeed, almost the only measure for success is a competitive one, in the bad sense of that term – a comparison of results [...] to see which child has succeeded in getting ahead of others in storing up, in accumulating the maximum of information. So thoroughly is this the prevalent atmosphere that for one child to help another in his task has become a school crime. [...] Mutual assistance, instead of being the most natural form of cooperation and association, becomes a clandestine effort to relieve one's neighbor of his proper duties. [...] Helping others, instead of being a form of charity which impoverishes the recipient, is simply an aid in setting free the powers and furthering the impulse of the one helped. A spirit of free communication, of interchange of ideas, suggestions, results, both successes and failures of previous experiences, becomes the dominating note of the recitation. [...] It is in the comparison of individuals, not with regard to the quantity of information personally absorbed, but with reference to the quality of work done – the genuine community standard of value. In an informal but all the more pervasive way, the school life organizes itself on a social basis" (Dewey, 2001, p. 11-12)

Les similituds entre una aproximació com aquesta i el tipus d'estudi plantejat en aquesta investigació és innegable, especialment si tenim en compte la seva consideració explícita de la importància dels aspectes socials i comunitaris en els diferents àmbits d'activitat quotidiana de les escoles, tant des d'un punt de vista institucional com pel que fa a la seva funció social.

En primer lloc, en aquest treball hem concretat l'anàlisi del desenvolupament comunitari en l'estudi de la generació de capital social, mitjançant o no per Internet, tant en el funcionament intern (de l'aula i del centre) com a partir de les seves interaccions amb la comunitat local. Com hem vist, per concloure, una aproximació als fenòmens comunitaris del context escolar organitzada teòricament al voltant del concepte de capital social pot ser una eina molt

interessant per a una exploració exhaustiva dels diferents contextos d'activitat quotidiana del sistema educatiu no universitari.

En síntesi, el nivell de desenvolupament és ben diferent en funció del context d'activitat quotidiana escolar que analitzem. Si bé existeix un cert interès per aquestes qüestions en l'àmbit de l'aula, encara és difícil concloure que la promoció del treball en equip, la participació en projectes educatius amb altres centres o l'obertura de l'aula a la participació dels diferents agents i col·lectius de la comunitat on s'integra l'escola siguin les estratègies més esteses en l'actualitat. Al contrari, més enllà dels interessos abstractes i de les polítiques, els indicadors lligats a la pràctica pedagògica quotidiana semblen mostrar l'aula com un espai poc desenvolupat per a aquestes finalitats, on no són gaires les oportunitats per al desenvolupament comunitari.

Per la seva part, el centre educatiu com a organització és un dels espais clàssics per al desenvolupament de l'activitat comunitària. En aquest sentit, els indicadors de participació i treball en equip ens han mostrat que hi ha una certa cultura de la col·laboració, sobretot si aturem la nostra anàlisi en les formes de treball desenvolupades pel professorat com a col·lectiu. En canvi, quant a la participació, encara podem trobar espais per al desenvolupament de noves oportunitats per a la generació del nosaltres. Si bé s'espera una certa complicitat dels col·lectius interns i externs, hem pogut comprovar que emergeixen patrons diferencials, on els tipus de participació esperats són més pròxims a formes més tradicionals de gestió dels centres.

A més a més, des del punt de vista dels usos d'Internet per a aquestes finalitats, hem pogut observar que, més enllà de la seva baixa penetració com a instrument de desenvolupament comunitari, concordant amb l'anàlisi prèvia, els dos factors explicatius fonamentals són el nivell d'alfabetització i el grau de desenvolupament comunitari no mitjançat per la xarxa de l'activitat quotidiana del professor. Dos efectes independents que, d'acord amb una concepció no determinista de la tecnologia, mostren que, superat un nivell mínim que té a veure amb la desigualtat en la disponibilitat de coneixements tècnics, la qüestió principal rau en una necessària reflexió al voltant de la col·laboració, la participació i la coresponsabilització com a instruments educatius. La introducció de la xarxa a les escoles, en aquest sentit, no serveix de cap manera per si mateixa com a solució als dèficits que, quant a desenvolupament comunitari escolar, hem pogut constatar en els contextos no mitjançats per la tecnologia.

I finalment, en segon lloc, des del punt de vista de la funció social de l'escola, hem concretat l'anàlisi en la capacitat de l'escola per a reduir les desigualtats que, en el cas concret de l'alfabetització digital, suposa per a la inclusió (actual i futura) dels infants i joves amb

una societat progressivament organitzada a partir de xarxes informacionals. Com hem vist, per a concloure, una aproximació multidimensional als fenòmens d'exclusió digital pot ser molt suggeridora per a introduir preguntes d'investigació noves i interessants en el context de la desigualtat dels infants i joves. En aquest sentit, analitzant la desigualtat d'oportunitats per a adquirir els rudiments i les habilitats bàsics que els permetin treure profit de les xarxes informacionals basades en les TIC, en les quals (i a través de les quals) es desenvolupa progressivament la vida quotidiana a la societat xarxa.

Així, a més de caracteritzar els infants i joves com una població heterogènia, diversa i autònoma en la seva relació amb les noves tecnologies, la nostra investigació ha tractat d'explicar les desigualtats en el procés d'alfabetització observades en estret vincle amb els diferents graus d'apropiació d'Internet en diferents contextos significatius en la seva vida quotidiana, incloent-hi les seves aules i les seves escoles. En aquest sentit, aprofundint en el paper de l'escola com a instrument per a la reducció de desigualtats, són precisament l'accés i les condicions d'ús fora de l'escola, i no a l'aula ni al centre, els factors que exerceixen un paper cabdal en l'adquisició i el desenvolupament de les habilitats digitals bàsiques.

Com hem pogut mostrar a partir del nostre model basat en la pràctica, l'activitat que es desenvolupa en l'actualitat a les escoles no sembla estar promovent aquest aprenentatge, almenys no per sobre de les diferències personals externes, fent segurament necessària una reflexió sobre els objectius amb què a les escoles s'està fent servir. Sobretot si, lluny de beneficis deterministes i hipotètics derivats d'un plantejament estrictament tecnològic, entenem els infants i els joves com a membres actius de la societat, no només en el seu procés de formació.

L'escola, a la llum d'aquesta doble anàlisi dinàmica i funcional, encara té alguns reptes pendents pel que fa a la introducció de la xarxa des d'un punt de vista comunitari. En aquest sentit, i ja per concloure actualitzant aquest debat en el trànsit a la societat xarxa, podríem aprofitar el concepte d'escola xarxa com a metàfora d'un interès per a desenvolupar tot el potencial que donen les organitzacions basades en xarxes –sigui a través de l'ús de les noves tecnologies o no– en nom d'un enfortiment dels processos socials i comunitaris en l'activitat quotidiana a l'aula, al centre, així com preparant les futures generacions per a la seva inclusió –actual i en el futur– en una societat progressivament basada en xarxes informacionals.

Òbviament, quan parlem d'una escola xarxa, la comparació amb el concepte d'empresa xarxa sembla inevitable. En canvi, amb això no volem dir que els hàgim d'entendre'ls de la mateixa manera, atès que hem de tenir molt present la consideració diferencial entre amb-

dues organitzacions. L'empresa, definida com el "conjunt de recursos organitzats sota una determinada estratègia, assumint un risc i amb la finalitat d'obtenir un benefici" (Vilaseca *et al.*, 2003, p. 34), té uns objectius i unes finalitats clarament diferenciats dels de l'escola.

En aquest sentit no hi ha cap dubte que, com sostenia Laval (2004) en la seva crítica del tractament de l'ensenyament públic per part de les polítiques neoliberals, l'escola no és una empresa. Però més enllà d'aquesta afirmació arrelada en la prevenció davant dels perills de la mercantilització dels sistemes educatius, segurament podrem convenir fàcilment que, com s'acostuma a definir, l'escola és una organització –de fet, una institució, en virtut de l'encàrrec i la responsabilitat que rep per part del conjunt de la societat per a portar a terme les seves funcions– que té com a finalitat proveir d'instrucció i ensenyament.

Prenent com a base la concepció de l'escola que ja defensava el mateix Dewey, no podem perdre de vista que l'escola, més que un context definit únicament per a acollir una funció instrumental pedagògica, és una organització social on els aprenentatges es deriven dels processos socials que es programen, organitzen i produeixen en els diferents espais d'activitat quotidiana. Des d'aquest punt de vista, i fetes aquestes prevencions inicials degudes a la diferència en els seus objectius, podem plantejar-nos la conveniència de la traducció del concepte d'empresa xarxa cap al context educatiu atenent específicament els seus trets distintius com a organització.

És a dir, ateses les transformacions en el context macrosocial degudes a la apropiació i ús de les xarxes informacionals com a instruments d'organització social (Castells, 2004), no podríem imaginar un model d'escola que respongui a aquests trets específics en el trànsit cap a la societat xarxa?

D'acord amb el professor Castells (2004), una empresa xarxa no és una xarxa d'empreses, com una escola xarxa no seria una xarxa d'escoles. Al contrari, es tractaria d'un tipus d'organització basat en l'establiment de xarxes de col·laboració tant entre empreses senceres com en parts d'empreses, així com en la adopció d'un model de gestió interna basada igualment en la cooperació entre unitats relativament autònomes. Des d'aquest punt de vista, la tipologia pura d'empresa xarxa es defineix (tot i que no es troba tan fàcilment) per la ruptura amb els models jeràrquics propis d'economies basades en l'industrialisme a partir de la descentralització de la capacitat de decisió, la capacitat per a establir aliances temporals al voltant de projectes basats en la col·laboració, i l'aposta per la flexibilitat com a estratègia per a evolucionar amb l'entorn i la resta de components d'aquestes xarxes empresarials. Un model d'organització característic en què, en definitiva, les xarxes basades en l'ús de les tecnologies de la comunicació, vertebren les relacions de gestió, producció, distribució i

venda (Vilaseca *et al.*, 2003, per a una caracterització en termes econòmics dels trets fonamentals i definitoris de l'empresa xarxa a Catalunya).

Salvades les evidents diferències entre els contextos econòmic i educatiu, aquest plantejament ens apropiaria a una concepció de l'escola centrada en la cultura de la col·laboració, amb l'establiment de vies per a la comunicació fluïda i la participació en els processos de decisió dels diferents col·lectius interns, facilitant i promovent el desenvolupament del treball en equip i la participació amb projectes externs amb altres centres educatius o segments (projectes entre aules de diferents centres, per exemple), així com la coresponsabilització de les mares i pares i la comunitat local en general en el seu funcionament. En certa manera, recollint els trets principals que els diferents plantejaments orientats a l'estudi de la qualitat a l'educació porten assenyalant com a crítics en els contextos de la pràctica pedagògica des d'abans (i podríem dir que fins i tot independentment) que es produeixi l'interès per la incorporació a gran escala de la tecnologia informàtica i específicament de la pròpia xarxa a l'aula.

Moltes són les diferències que podríem trobar a partir d'aquesta comparació, i probablement moltes derivades de les pròpies característiques de l'activitat en els contextos escolar i empresarial. Però també és cert que, en aquest cas, l'escola xarxa podria ser, més que una realitat que no hem pogut constatar amb resultats empírics, una metàfora per a un projecte de canvi més profund que no només té a veure amb factors tecnològics. Més enllà de promeses deterministes sobre un suposat guany intrínsec, aquesta metàfora ens permetria reflexionar, amb totes les seves especificitats i dins dels evidents marges d'autonomia dels centres en el sistema educatiu, al voltant de l'impuls i el desenvolupament de les xarxes per a la col·laboració en benefici mutu.

Un canvi que, a la llum de les dades que hem analitzat en aquest capítol, no s'està produint a escala comunitària en l'actualitat, ni en el desenvolupament comunitari a nivell d'aula o de centre (amb Internet o sense), ni a través de l'exercici de la seva funció social com a instrument per al desenvolupament de les habilitats bàsiques per a la inclusió (actual i futur) dels infants i joves en una societat caracteritzada per xarxes informacionals, i pel qual haurem de pensar-hi, coresponsabilitzar-nos i col·laborar en benefici de l'escola i, finalment, de la mateixa societat.

