

Desiderio de Paz Abril

col·lecció

**Ciutadania
Global**

1

Sabers

Escoles i educació per a la ciutadania global

una mirada transformadora



Intermón Oxfam
edicions

Escoles i educació per a la ciutadania global

Direcció col·lecció: Sibila Vigna
Coordinació producció: Elisa Sarsanedas
Correcció: Dolors Torrent Pujolàs

Disseny coberta: Octaedro
Interiors: Octaedro
Fotografia coberta: Pablo Tosco / Intermón Oxfam

Amb la col·laboració del Consell Assessor d'Educació d'Intermón Oxfam:
Leonardo Alanís, M. Àngels Aliè, Carme Batet, Gema Bello, Ruben Castillo, Mireia Claverol, Núria Ensesa, Marga Florensa, Pilar Galve, Israel García, María García, Santiago García, Lianella González, Joan Gratacós, Joan Pere Guzmán, Raquel León, Montse López, Laura Martí, M. Jesús del Olmo, José Palos, Carme Pi, Ferran Polo, Patricia Quijano, Anna Regàs, María Rico, Montse Riera, M. Luisa Ruiz, Lluïsa Salvador.


Aquesta publicació ha estat realitzada amb el recolzament financer de l'Agència Espanyola de Coopera-
ció Internacional pel Desenvolupament (AECID), amb càrrec al Projecte "Xarxa d'educadors i edu-
cadores per a una ciutadania global". El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva
d'Oxfam Intermon adjudicatària" i no reflecteix necessàriament l'opinió de l'AECID

1a edició: desembre de 2007
© text: Desiderio de Paz Abril
© versió catalana: Intermón Oxfam
Roger de Llúria, 15. 08010 Barcelona
Tel (93) 482 07 00. Fax (93) 482 07 07
E-mail: info@OxfamIntermon.org

ISBN: 978-84-8452-525-7
Dipòsit legal: B.52.064-2007

Impressió: Limpergraf, s.l.
Imprès a Espanya

Queda rigorosament prohibida, sense l'autorització escrita dels titulars del copyrigh la reproducció total o
parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment.

Imprès en paper reciclat Cyclus Offset de Torras Papel amb fibres 100% reciclades post-consum. Procés
de fabricació sense clor i sense blanquejants òptics. Homologat internacionalment amb Àngel Blau,
Cigne Nòrdic i NAPM: 

Índex

Pròleg	7
Introducció	13

PRIMERA PART Educació per a la ciutadania global

1. Educació per a la ciutadania global: un nou model educatiu humanista	22
1.1. La necessitat d'un nou model educatiu humanista i global per a la nostra societat global	22
Per què més humanista i global?	23
Una educació humanista per a una justícia global	26
1.2. Educació per a la ciutadania global	29
1.2.1. Educació global de la personalitat: concepció integral de l'alumne i de l'alumna	29
1.2.2. Concepció comuna de la ciutadania: ciutadania global/planetària/cosmopolita	31
1.2.3. Perspectiva global de justícia i de solidaritat: concepció global/interdependent de les realitats humanes i universalització de la justícia i la solidaritat	33
Quina justícia?	35

Quina solidaritat?	37
Riquesa, pobresa i dignitat humana	39
Un món millor	47
1.2.4. Ciutadà i ciutadana global	50
1.3. Freire i Habermas a l'horitzó: perspectiva d'esperança	55
1.3.1. Raó instrumental i raó comunicativa	56
De l'ensenyament com una tècnica o una acció instrumental a l'ensenyament com una acció comunicativa	58
1.3.2. L'educació com a possibilitat	61

2. Educació per a la ciutadania global: una manera transformadora d'entendre i de percebre l'educació

2.1. Una mirada cosmopolita emancipadora (global/planetària): compromesa amb l'altre	66
2.1.1. La lògica de la diferència inclusiva: identitats cosmopolites (planetàries/globals) o la necessitat d'ensenyar la identitat i la consciència terrenal	68
2.1.2. Empatia cosmopolita: aprendre a saludar l'altre	72
2.2. Una mirada crítica, participativa i democràtica	75
2.2.1. Compromesa amb el món	75
2.2.2. Promotora d'un món més democràtic	79
2.2.3. Amb criteri crític i actiu enfront de cultura mediàtica	82
Cultura mediàtica	82
Crítica de la cultura mediàtica	84
Criteri actiu i creatiu	89
2.3. Una mirada constructiva i reflexiva	92
2.3.1. Constructivisme social: la incondicionalitat de la responsabilitat humana envers l'altre	92
2.3.2. Modernització reflexiva, ciutadà reflexiu i "reverdiment del jo"	96
2.3.3. Ciutadà reflexiu/ciutadà global	98
2.3.4. Ciutadania global i apropiació del coneixement	102
2.4. Una mirada dialògica	105
2.4.1. Dialogicitat i comprensió empàtica i compromesa	105
2.4.2. Diàleg igualitari i justícia social	107
2.4.3. Concepció comunicativa de l'aprenentatge	110
Aprenentatge dialògic	111

2.5. Una mirada transformadora: per una educació de la humanitat (d'allò humà)	113
2.5.1. A favor de la civilització globalitzada	113
2.5.2. Lectura crítica, justícia i solidaritat: ensenyar a l'escola a llegir el món i a prendre consciència	117
Pràctica dialògica, construcció del coneixement i desastres naturals: educació èticament compromesa	119

SEGONA PART Escoles i educació per a la ciutadania global (L'educació com a possibilitat)

3. Pràctiques escolars i educació per a la ciutadania global

3.1. Ni les escoles no són llocs neutrals ni els professors i les professores no poden adoptar una postura neutral	124
L'educació mai no és neutral	124
Posicionaments	128
3.2. Marcs de comprensió de l'educació escolar	137
3.2.1. Concepcions sobre la pràctica	137
Pràctica tecnicoinstrumental i pràctica practicomoral	137
Pràctica criticocomunicativa	143
3.2.2. Perspectives sobre la pràctica educativa	147
La perspectiva tècnica	147
La perspectiva pràctica	158
La perspectiva criticocomunicativa	165
3.3. Pràctiques i experiències escolars "en perspectiva"	180
Pràctica tècnica o tecnocràtica	182
Pràctica practicosignificativa	205
Pràctica criticodialògica	224
A tall de conclusió	261

4. Educació per a la ciutadania global: una perspectiva comunicativa transformadora	264
4.1. Coneixement emancipador	265
Conscienciar i informar sobre les maneres de donar sentit al món, per poder prendre consciència del món en què vivim i del lloc que hi ocupem	269
Rigor científic, sensibilitat i compromís	270
La pertinença del coneixement: una mirada global al món orientada a l'acció, des d'una visió global del subjecte que aprèn	272
Educar per a la vida des d'una ètica planetària	273
4.2. Una perspectiva dialògica transformadora	276
Bibliografia	281

Pròleg

I, tanmateix, és imperatiu recuperar la dignitat de decidir
per a què serveixen les nostres accions, rehabilitar el diàleg i el pensament,
tornar la veu i la paraula als qui som a peu d'obra.

L. Alanís

Sobre aquesta obra

Una escola participativa és la base imprescindible per arribar a gaudir d'una societat autènticament democràtica que trascendeixi el formalisme de les votacions i l'enrenou dels processos electorals i faci possibles universos en què siguin reals la igualtat d'oportunitats, la justícia i l'autèntica llibertat, des d'una ciutadania crítica i reflexiva. El llibre que tenim a les mans aconseguix commoure'ns i captivar-nos seguint un pla harmònic, que es desplega i interpreta en el dia a dia de la tasca educativa talment com si fos un simfonia. I és que és tan senzill i complex alhora com construir, juntament amb els seus protagonistes (els alumnes i les alumnes) i la seva circumstància, l'escola afermada sobre les bases democràtiques.

Totes les persones que formem part de l'escola podem contribuir a formar ciutadans i ciutadanes que tinguin interès per conèixer, comprendre, reflexionar i interpretar la realitat mitjançant una pedagogia basada en un dia a dia escolar dialogant, participatiu i transformador. L'experiència ens ha ensenyat que no es pot considerar l'alumnat "com un simple auditori, sinó com un element integrant d'una comunitat amb preocupacions compartides, en què s'espera poder participar constructivament. En altres paraules, no hem de parlar *a*, sinó parlar *amb*. Això ja és

instintiu en el cas dels bons mestres”¹ Segurament, comptat i debatut, cal percebre que a les aules hi tenim subjectes (nens i nenes, nois i noies pensants) amb els quals cal obrir un diàleg, una comunicació de significats, malgrat l’estructura encotillada de les nostres escoles, malgrat les administracions, malgrat els tecnòcrates que tramen plans de millora en què es parla de “clients” i no de “pares, mares i alumnes”, malgrat que els/les docents tinguem tantes vegades la temptació de refugiar-nos al nostre búnquer particular de velles seguretats... malgrat tot plegat.

En els temps que corren, el debat sobre l’*Educació per a la Ciutadania*, marcat per actituds que van des de la demonització a unes expectatives exagerades de canvi social, ens recorda un cop més que sovint l’escola es converteix en això que s’ha anomenat la “paperera de la societat”, ja que se li encoloma l’imperatiu de resoldre molts dels problemes que la societat no ha estat capaç de solucionar. Tanmateix, mentre es continuen llançant arguments per justificar l’encert o l’error de les decisions polítiques, els professors i les professores continuem preguntant-nos cada dia, mentre exercim la nostra feina, pels plantejaments teòrics que comporta la nostra manera de treballar i d’estar amb els alumnes i les alumnes.

Aquest llibre demostra que avui més que mai cal que els que ens dediquem a aquesta complexa feina d’educar tornem a les idees. És necessari recuperar el discurs ideològic sobre l’escola per mirar de descobrir les trampes que l’han convertida en una mera servidora del sistema social dominant. En aquest sentit, la mirada de l’autor és radical. Potser perquè no hi ha lloc per altres possibles mirades. Els grans problemes de la nostra època, com ara l’accentuació creixent de les desigualtats i l’exclusió social, la crisi ecològica i les dificultats per exercir una democràcia arreu del món, ens col·loquen davant del repte de construir una ciutadania global en un món sostenible.

En un context en què l’educació és interpretada com un instrument de preparació per al mercat laboral o com una eina de reproducció social, aquest estudi ens ajuda a reflexionar sobre les nostres preocupacions en un marc teòric i pràctic, i ens permet recuperar la sensació d’optimisme i l’esperit transformador

1. Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, p. 29.

i revolucionari de l’educació promogut pel nostre estimat Paulo Freire. Els arguments que addueix ens allunyen del catastrofisme i de la por en què tant ens han adoctrinat i ens conviden a llançar-nos a l’aventura de construir aquella escola diferent de l’actual, que recuperi el paper utòpic i transformador, perquè una altra educació és possible (i necessària) per a un altre món possible (i necessari).

Sobre el grup d’ensenyants d’*Intermón Oxfam*

Immersos en aquesta “modernitat líquida” de què ens parla Bauman, l’equip educatiu d’Intermón Oxfam vam encomanar-li una tasca complicada, a en Desiderio: bastir una fonamentació teòrica per a les propostes educatives de ciutadania global que des de fa anys oferim al món educatiu. I ell ha complert l’encàrrec forçant-nos a llegir i rellegir les pràctiques quotidianes, ajudant a resituar-nos en la nostra docència, fent-nos participar dels seus descobriments i reflexions, disposat a escoltar les nostres crítiques, a dialogar, a discutir i incorporar els nostres interrogants i idees.

És difícil expressar el que ha suposat aquesta lectura i el treball col·lectiu, ja que també arrosseguem les nostres incerteses, perquè vivim immersos en la realitat de les escoles d’avui dia. Embarcats en un procés de formació com a individus i com a grup, ens descobrim qüestionats per una lectura, que no sempre és fàcil, d’una anàlisi i unes reflexions que col·loquen l’escola i els educadors i les educadores davant la seva consciència per transformar la realitat tot transformant la tasca educativa. Fa poc, en una conferència, el ponent explicava un dels projectes en què havia treballat i va acabar dient que el projecte en qüestió havia fet més per a ell que ell per al projecte. Aquesta és la sensació que compartim quan, gairebé sense adonar-nos-en, ens trobem formant part d’aquest llibre.

A partir del procés de revisió i de les aportacions a aquesta obra d’en Desiderio, la nostra feina com a equip educatiu fa un salt qualitatiu pel que fa a les aportacions i les reflexions, que reforcen el nostre empirisme. I, sens dubte, el reforçaran encara més a mesura que anem digerint la infinitat d’idees i perspectives que ens ofereix. El debat que aquest llibre ha generat entre nosaltres ens serveix per avançar en el repte de construir una

societat realment democràtica i justa i, per això, volem compartir-lo amb altres companys i companyes.

Sobre l'autor

Aquest llibre és fruit de deu anys de recerca i de pràctica diària d'un mestre que, coherent amb la seva manera de pensar i d'actuar, defensa el mètode dialògic practicant-lo. Un dels aspectes més interessants d'aquesta anàlisi és que, a diferència del que passa amb la gran majoria d'obres tècniques, en Desiderio ha partit de l'experiència quotidiana a l'aula: de la seva relació amb els alumnes i les alumnes, de saber estar al seu costat, escoltant-los i ajudant-los.

Algú va dir una vegada que la millor pràctica és tenir una bona teoria. La seva proposta dialògica, participativa, emancipadora, transformadora està validada per la coherència a la seva pràctica escolar. Des de la seva classe, en un centre educatiu de primària situat a l'extraradi de Barcelona, on treballa l'autor, aquestes pàgines construeixen un pont entre la realitat i la utopia, entre el compromís personal i el col·lectiu.

Deu anys d'una vida són molts anys... Els deu anys de reflexió d'en Desiderio plasmats en aquest llibre transmeten molts sentiments i experiències des de la docència, des d'una mirada cap a dins per trobar respostes cap a fora. I la seva mirada compromesa amb el patiment de milers de persones, amb la justícia com a bandera inevitable, compromet.

Una mirada cap al futur

Fa uns anys, des de l'àrea d'educació d'Intermón Oxfam, a uns quants ens van proposar de fer un seguiment d'un grup de recerca-acció de professorat. Vam passar moltes tardes al costat de l'ordinador esperant... Hi havia docents que responien i altres respostes es feien esperar més. Des d'aleshores hem fet molt camí. Ara constituïm un grup d'ensenyants que compartim l'ambició d'educar per a una ciutadania global. Tanmateix, en diversos moments d'aquest camí ens vam adonar que ens faltaven paraules i arguments per defensar les nostres raons.

En aquest món neoliberal i injust en què regna el mercadeig de les paraules buides, tornar el sentit a les paraules és urgent i necessari. Definir amb paraules l'escola i el món que volem exigeix compromís i acció transformadora. I l'obra d'en Desiderio va assumir aquest paper enormement complex esperant-nos a continuar cercant respostes per a aquests reptes del món global que ens ha tocat viure, en què la qualitat de la democràcia rau precisament en el reconeixement progressiu de la condició ciutadana de tots i cadascun dels habitants d'aquest planeta. És aquesta nova perspectiva la que ens reclama no ja l'aspiració sinó l'exigència d'aquesta ciutadania global per a la qual l'autor ens mostra diverses vies.

Per això, encara que els comerciants del llenguatge provin de boicotejar els nostres intents, ara ens sentim una mica més a prop, tal com diu Eduardo Galeano, d'albirar un altre món possible en què "serem compatriotes i contemporanis de tots els que tinguin voluntat de justícia i voluntat de bellesa, hagin nascut on hagin nascut i hagin viscut quan hagin viscut, sense que tinguin cap mena d'importància les fronteres del mapa o del temps..."²

Ensenyants del Consell Assessor d'Educació d'Intermón Oxfam

2. Galeano, E. (2006). *Patatas arriba (La escuela del mundo al revés)*. Madrid: Siglo XXI.

Introducció

Zygmunt Bauman, un dels sociòlegs i pensadors europeus més perspicaços, aguts i respectats, escriu que en aquest món globalitzat en què ens trobem, vivim més a prop que mai l'un de l'altre, compartim més aspectes de les nostres vides que mai, i cada vegada és més evident la nostra dependència mútua:

En aquest planeta, tots depenem l'un de l'altre i res del que fem o deixem de fer és aliè al destí dels altres. Des del punt de vista ètic, això ens fa a tots responsables de cadascun de nosaltres. La responsabilitat “hi és”, sòlidament col·locada al seu lloc per la xarxa d'interdependència global, en reconeguem o no la presència, l'assumim o no. (2004: 28)

És evident, segons Bauman, que en podem negar la presència o podem demanar que no ens molestin, assumint l'actitud del “passavolant”: gent que veu el mal, el sent i de vegades el diu, però no fa res (o no fa prou) per aturar-lo, coartar-lo o frustrar-lo. Però el cas és que, en un món global, únic i comú per a tots, el mal ens afecta a tots. I això és així perquè “un món global és un lloc en què, per una vegada, *el desideràtum de la responsabilitat moral i els interessos de la supervivència coincideixen i es fusionen*. La globalització és, entre moltes altres coses (i potser més que cap altra), un repte de caire ètic”.¹

1. Ibíd.

El que vull plantejar amb aquest treball és que l'educació, per la seva condició d'instrument indispensable per fomentar la transformació de les relacions socials, ha de tenir un paper cabdal en el desenvolupament d'aquest "repte ètic" de què parla Bauman, tan necessari en un món global interdependent que ha creat fins ara un "espai èticament buit", "un buit ètic global". Tanmateix, i tal com ja apunta aquest pensador, no hem arribat pas al final de la història, ni tan sols al començament del final, sinó que ens trobem al principi d'una altra gran transformació: la de poder sotmetre les forces globals, juntament amb els seus efectes cecs i nocius, al control democràtic popular, per tal d'obligar-les a respectar i observar els principis ètics de convivència humana i de justícia social. De moment, no podem avançar quines formes institucionals assumirà aquesta urgent i lloable tasca, però sí que estem segurs que hauran de passar un examen per poder dur a terme la seva missió: elevar les nostres identitats a un nivell planetari, al nivell de la humanitat.²

Afirmava que l'escola pot tenir un paper important en aquest repte ètic, pot ajudar a elevar les nostres identitats a un nivell planetari, col·laborar per formar ciutadans i ciutadanes globals.³ Sembla clar que la intervenció educativa també pot mirar cap a una altra banda o bé buscar la seguretat en les seves rutines i els seus rituals propis i tancar-se en les seves pròpies parets, per aïllar-se dels perills que arriben de "l'exterior"; com a alternativa, sempre té l'opció de refugiar-se en el món molt més acollidor de l'escola com a transmissora de la "cultura culta" o de la seva missió propedèutica per al mercat de treball. Tanmateix, i mal-

2. Bauman (2005b: 121).

3. A *Cap a un currículum per a una ciutadania global*, Ferran Polo ha emmarcat el concepte de *ciutadania global* que defenso aquí: en el discurs dominant actual, el concepte de ciutadania es basa en l'individualisme (fa èmfasi en la idea que la persona ha d'assumir les seves responsabilitats individuals i les obligacions socials que té pel fet de formar part d'unes institucions com la de la família o el mercat de treball), mentre que la dimensió social deixa de ser territori dels drets del ciutadà i passa a ser territori de les necessitats individuals. És un concepte despolititzat. En canvi, Ferran Polo ens proposa que la desigualtat de drets i, per tant, el manteniment de la injustícia, continuï essent el focus d'atenció per al *ciutadà global*. És a dir, com que la ciutadania duu implícita moralment la idea d'igualtat i, per tant, la reivindicació de la justícia (en paraules de Gimeno Sacristán), si la ciutadania no es viu en condicions d'igualtat entre els individus dels diferents pobles, ni la viuen igual inter-nament, l'esforç per gaudir-ne en condicions d'igualtat es converteix en un segon front de lluita i progrés humà.

grat aquestes opcions, els conflictes arriben a les escoles i, com a microcosmos socials que són, es converteixen també en escenaris de relacions multiculturals més o menys conflictives i, en el millor dels casos, en relacions d'enriquiment intercultural.

En qualsevol cas, tant estudiants com docents continuen immersos en "un món de dependència mútua", vivencien elements d'una ciutadania comuna, reben imatges del patiment dels altres i les seves consciències continuen sacsejant-se per la fragilitat i la vulnerabilitat universals.

Per això cal preguntar-nos, juntament amb Bauman⁴ (que reprèn l'argumentació de Stanley Cohen) "què n'hem de fer del nostre coneixement del patiment dels altres, i què ens fa aquest coneixement?" L'autor considera que la "negació" és la resposta de la gent, les organitzacions, el govern o la societat en conjunt davant d'informació que és massa pertorbadora, amenaçadora o anòmla per poder absorbir-la o assumir-la obertament. D'alguna manera, aquesta informació llavors es reprimeix, desacredita, desatén o reinterpreta; en definitiva, es nega. En principi, l'estructura de la negació s'edifica a partir de la manca de coneixement i d'oportunitats per actuar a partir d'aquest coneixement. Tanmateix, en el nostre món de les autopistes de la informació, l'apel·lació a la ignorància perd qualsevol crèdit, ja que la informació sobre el patiment d'altres persones està de seguida a l'abast de tothom gairebé a tot arreu, segons argumenta Bauman. Aquest és un escenari que ens identifica a tots com a "espectadors", gens lliures de culpa. Tal com va definir Petruska Clarkson, "espectador és el nom amb el qual es designa una persona que no s'implica activament en una situació en què una altra persona necessita ajuda".⁵ Tot i que els espectadors "no són realment" responsables dels horrors que presencien, *la innocència no és excusa* per mantenir-se sense fer res i no moure ni un dit. La culpa de l'espectador és el pecat de la inacció, de l'omissió i, en qualsevol cas –sentència Bauman– hi ha una "culpa moral". Per això, per la mateixa supervivència de la humanitat i per exigència moral, és urgent passar "d'espectador a actor moral". Cal reconèixer amb humilitat que "no hi ha cap més remei contra la

4. Destaquem aquí alguns elements del capítol 7 de Bauman (2004: 247), en què l'autor desenvolupa una aguda i fecunda fonamentació de la culpa moral de "l'espectador" que es mostra indiferent "davant el dolor dels altres".

5. Bauman (2004: 251).

síndrome del silenci i la indiferència que el discurs compromès”, i en un treball sobre educació com aquest, hi afegiria que aquest discurs compromès s’ha de forjar i construir entre tots i ha de començar a cultivar-se des de l’educació dels més joves.

Una perspectiva que vagi més enllà de la visió economicista i abasti també la dimensió cultural (i ètica) de la tendència globalitzadora, posa de manifest les contradiccions i les ambivalències de les quals neixen nous reptes per a l’educació, tal com apunta Gimeno Sacristán. Per això, si pensem que l’educació “ha de servir a un projecte d’ésser humà i de societat, n’haurem d’aprofitar les possibilitats i afrontar els riscos formant subjectes que la puguin reorientar”.⁶ Educar per a la ciutadania global seria, en aquest context, i reprenent les paraules de Gimeno Sacristán, *un educar per a la vida que és un educar per a un món en què res no ens és aliè*.

Tal com ens recorda Adela Cortina,⁷ enfront de reptes universals (i el repte ètic de què parla Bauman ho és) només podem donar com a resposta l’actitud ètica universalista, que té com a horitzó per a la presa de decisions el benestar universal, encara que calgui construir-lo des del benestar local i, cosa que és més urgent per a nosaltres, construint-lo des d’abaix, educant les joves generacions en una ètica global. I és que, continua Cortina, lluitar per una *globalització ètica*, per la mundialització de la solidaritat i la justícia, és l’única manera de convertir una “jungla global” en una comunitat humana en què hi tinguin cabuda totes les persones i totes les cultures humanitzadores.

No es tractaria només de revisar els continguts educatius, sinó també de revisar i reformular els objectius i la mateixa dinàmica dels processos d’ensenyament i aprenentatge. I es tractaria també de revisar i reconstruir el paper dels participants i de la cultura organitzativa, amb l’objectiu que l’educació permeti als joves ciutadans entendre i interpretar la realitat i fer una lectura crítica del món que faci possible una educació orientada vers el compromís i l’acció, a favor de la justícia social i l’equitat. En aquest sentit, en definitiva, l’objectiu final de l’educació seria ajudar els estudiants a passar “d’espectadors a actors morals”.

Així doncs, plantejem una concepció de l’educació que no és gens neutral, gens “expectant”. Ans al contrari, ja que és una

6. Gimeno Sacristán (2005: 15).

7. Cortina (2003a: 261).

concepció que busca que l’educació proporcioni a nens, nenes i joves elements per tal que es puguin comprometre i que puguin transformar i millorar el món.

Tal com apunta F. Imbernón, es tracta sobretot d’una nova forma de veure i practicar l’educació que incorpori el compromís de l’educació i dels seus protagonistes a les institucions educatives de “lluitar contra la pobresa, contra l’exclusió social, contra tot tipus de discriminació, a favor de la comunicació entre identitats”;⁸ i tot això a través del desenvolupament de mecanismes de comunicació que permetin construir nous objectius socials que ajudin a fomentar la participació, la feina i els projectes en comú per a la millora del món, de manera que tots els protagonistes de l’educació tinguin experiències democràtiques, solidàries, de reflexió i d’autoestima. Aquest complicat procés, alhora, permetrà anar generant una nova ètica de la comunicació i del diàleg que impliqui el reconeixement de l’altre.

En aquest sentit, Ricardo Petrella apunta que “el punt de partida per a una altra educació és donar al sistema educatiu l’objectiu prioritari d’aprendre a saber saludar l’altre”.⁹ I ens diu que saludar l’altre vol dir (entre d’altres coses) que el sistema educatiu es plantegi com a funció original ensenyar a tots els ciutadans a reconèixer l’existència de l’altre, que és enormement important tant per al jo com per al nosaltres. Això implica reconèixer que la societat té la funció i la responsabilitat col·lectiva de fomentar i garantir la vida amb mi mateix, amb nosaltres i amb l’altre.

Així mateix, aquest “saludar l’altre” ens apareix estretament vinculat a les grans preocupacions dels nostres dies: el respecte i el valor de la igualtat en la diversitat com a font d’enriquiment humà, la defensa del medi ambient i el consum responsable, el respecte dels drets humans individuals i socials, la valoració del diàleg com a eina per a la resolució pacífica dels conflictes i la participació, la corresponsabilitat i el compromís en la construcció d’una societat justa, equitativa i solidària, tal com es pot llegir al lloc web d’Intermón Oxfam a l’apartat “Cap a una Ciutadania Global”.

8. Imbernón (2002) ho expressa amb relació al que anomena *cinc ciutadanes per a un futur millor* (la ciutadania democràtica, la ciutadania social, la ciutadania paritària, la ciutadania intercultural i la ciutadania ambiental).

9. Petrella (2001).

Aquest llibre es divideix en dues parts. A la primera, argumento la necessitat de defensar un nou model educatiu humanista i global i evidencio la perspectiva esperançadora que ens facilita la força dels discursos de Habermas i Freire per caminar en aquesta direcció. Després, passo a desenvolupar el concepte d'educació per a la ciutadania global, a través de cinc eixos substantius, cinc mirades, cinc sensibilitats i compromisos fonamentals que ens ajuden a entendre l'abast de la proposta, que té com a finalitat educar en una ciutadania global. És allò que Edgar Morin anomena “la consciència cívica terrenal” (consciència de la responsabilitat i la solidaritat envers els fills de la terra), que desenvolupa una “empatia cosmopolita” que ens permet no ser indiferents davant el dolor aliè, sinó “actors morals” i solidaris, assedegats de justícia. Si ens mostrem una mica més atrevits, aquestes mirades es correspondrien amb la idea de *narrativa* de Neil Postman: “Hi ha narratives que són capaces d'augmentar el valor de la vida i de l'aprenentatge, sempre que els dediquem prou atenció”.¹⁰ Cadascuna de les mirades, reprenent les paraules d'aquest pensador, conté prou ressonància i força com perquè es pugui prendre com a motiu per a una educació per a la ciutadania global.

A la segona part del llibre aprofundeixo en diferents enfocaments o nivells de consciència de la pràctica escolar, en tres maneres d'assumir la realitat educativa, tres principis organitzadors i legitimadors de l'acció, tres maneres de dur a terme la pràctica educativa escolar (enfocament tecnicoinstrumental, enfocament practicosignificatiu i enfocament criticocomunicatiu). I tot això per posar en relleu fins a quin punt ens cal un enfocament comunicatiu, una pràctica dialògica, si els centres educatius volen facilitar un model educatiu humanista que els permeti educar per a una ciutadania global, que desenvolupi una ètica universalista que té com a horitzó per a la presa de decisions el benestar universal. Aquesta segona part es basa en la idea que no només l'Educació per a la Ciutadania Global beu dels grans principis i propostes ètiques, sinó que aquestes propostes també tenen un reflex en les pràctiques escolars diàries. O, si ho plantegem d'una altra manera: la societat en general coincideix amb la idea que l'escola ha de contribuir a formar ciutadans i

10. Postman (1999).

ciutadanes responsables, i no només alumnes. Tanmateix, com ha posat en relleu Juan Delval,¹¹ malgrat que tot sovint sorgeixen apassionades polèmiques sobre aspectes escolars en l'àmbit mediàtic o a l'entorn de les reformes educatives, normalment deixen de banda les pràctiques que s'apliquen a l'interior de les escoles i que configuren les rutines quotidianes i les maneres de fer en el dia a dia, pràctiques que de vegades no s'ajusten als objectius fixats, apunta Delval. Aleshores, com es pot preparar per a la democràcia, per a una ciutadania crítica i responsable, global, en una escola en què no s'ensenya als nens, les nenes i els joves a prendre decisions, en què amb prou feines se'ls assignen responsabilitats col·lectives, se'ls donen poques oportunitats per expressar-se, s'ensenya d'esquena a les seves realitats, sentiments...?

Tal com va escriure aquest autor, l'escola només canviarà en la mesura que siguem capaços de canviar el paper que hi tenen l'alumne i l'alumna. “Aquest canvi ha de contribuir a canviar l'escola i la societat, ja que de les escoles en sortirà un altre tipus d'alumnes, uns alumnes que entenen el món i que són capaços de pensar-hi de manera autònoma, amb idees pròpies”.¹² I per tal que això sigui possible, també cal canviar el paper dels professors i les professores, la dinàmica organitzativa i la mateixa idea de cultura escolar o de què cal entendre com a coneixement. Hem de permetre que els problemes fonamentals, especialment els problemes que fomenten el canvi en la nostra cultura, i els nostres procediments per pensar-hi, formin part d'allò que es fa a l'escola i a la feina de l'aula, afirmava Bruner,¹³ per tal de poder aconseguir un món més just, afegiria Freire.

11. Delval (2006).

12. Delval (2002: 142).

13. Bruner (2000).

Primera part

Educació per a la ciutadania global

1. Educación para la ciudadanía global: un nou model educatiu humanista

1.1. La necessitat d'un nou model educatiu humanista i global per a la nostra societat global

Condicionar els objectius de l'educació escolar a les exigències pragmàtiques del mercat equival a domesticar-la en benefici dels interessos tècnics i mercantilistes, a través d'una concepció reduccionista i esbiaixada de l'acció educativa i, alhora, limita la concepció de l'estudiant a la d'un consumidor submís i un ciutadà passiu.¹

En un món globalitzat però mancat de cohesió i farcit d'injustícies, no sembla que el tractament de problemes globals (com ara la convivència, el desenvolupament dels drets humans, l'alimentació, la salut, l'educació, la pau, la sostenibilitat, la igualtat de gènere, la interculturalitat, etc.) pugui arribar com a conseqüència d'un enfocament educatiu tecnocràtic, seguidista i responsable, fins a cert punt, d'una visió fragmentada i deshumanitzada de l'educació. Ens cal un nou model educatiu, més humà i global.

1. Tot i que he mirat de fer servir un llenguatge no sexista en el tot el llibre, he mantingut l'ús del genèric en els casos en què ho he considerat necessari per no dificultar la comprensió del text.

Per què més humanista i global?

La necessitat d'un nou model educatiu humanista enllaça directament amb la tradició de la Il·lustració, que s'ha mantingut viva durant el segle XX gràcies al paper de figures imprescindibles (Dewey i Russell).² Kant, exponent perfecte del pensament il·lustrat, considerava que quan les accions de les persones estiguessin fonamentades en principis universals de caire racional, independents de les circumstàncies històriques, socials o culturals concretes, que posessin en relleu la capacitat d'objectivitat i de veritat racionals de tots els éssers humans, la raó desplaçaria l'autoritat i el despòtic ordre social antic s'ensorraria i donaria pas a una societat més racional, més justa i més humana.³ Penso que és en aquest sentit que Kant⁴ escriu que les bases d'un pla d'educació s'han de dissenyar de manera cosmopolita, és a dir, fixant com a objectiu un món millor, més humà. Més enllà de les crítiques justificades del postmodernisme contra la possibilitat d'una raó i una objectivitat universals, ahistòriques (tal com plantejava Kant), el que cal destacar és que els ideals i els valors emancipadors de la Il·lustració (als quals miraven de donar resposta aquells suposats principis universals) continuen mantenint tota la vigència: a través de l'educació, es pot impulsar de manera racional que les persones es transformin i transformin alhora el món social en què viuen amb criteris de racionalitat, llibertat i justícia.

Més d'un segle després dels plantejaments de Kant (però en el marc de la mateixa tradició moderna), Bertrand Russell apuntava que l'objectiu de l'educació és "aconseguir que es percebi el valor de la realitat separada de la dominació", per tal de crear "ciutadans savis d'una comunitat lliure" i estimular una combinació de ciutadania, llibertat i creativitat individual.⁵ Més concretament, Dewey considerava que una reforma dels nivells inicials de l'educació podia provocar canvis socials significatius, ja que podia obrir el camí cap a una societat més justa i lliure, una societat en què "l'objectiu final de la producció no sigui la

2. Com ha apuntat Chomsky (2003: 45; 2005: 225).

3. Carr (1996: 157).

4. Kant (1991).

5. A: Chomsky (2003: 46).

producció de béns, sinó la producció d'éssers humans associats entre ells en situació d'igualtat".⁶

A l'alta política, la preocupació pels valors com a contingut fonamental de l'ensenyament es va tractar a la 44a Conferència Internacional de Ministres d'Educació, que es va celebrar el 1994 a Ginebra. En aquell moment, els ministres van considerar que els sistemes educatius, obsessionats pels continguts i preocupats excessivament per la competitivitat i per la pressió conceptualista, deixaven massa de banda l'educació global de la personalitat, el desenvolupament integral que permet no només que els alumnes assimilin informació, sinó que també aprenguin a seleccionar-la i gestionar-la a través de la capacitat d'anàlisi i de crítica i, sobretot, que permet que els estudiants desenvolupin la sensibilitat i la grandesa moral. Així doncs, proposaven recuperar la dimensió humanitzadora de l'educació.⁷

Aquesta va ser la pauta que va recollir l'Informe Delors, que, al principi (a l'apartat "L'educació o la utopia necessària") ja planteja que l'educació és un factor imprescindible per tal que la humanitat pugui assolir els ideals de pau, llibertat i justícia social. I és que, sempre segons Delors, l'educació representa un mitjà al servei del desenvolupament humà més autèntic i més harmoniós i, per tant, un mitjà per ajudar a fer retrocedir la pobresa, la marginació, l'opressió i la guerra. Per això mateix, més endavant ens recorda que:

L'educació té una responsabilitat específica en la construcció d'un món més solidari [...]. D'alguna manera, l'educació ha d'ajudar a fer néixer un nou humanisme, amb un component ètic essencial i que situï en un lloc important el coneixement i el respecte de les cultures i dels valors espirituals de les diverses civilitzacions, com a contrapès necessari a una globalització que, d'altra manera, només es notaria en els aspectes econòmics o tècnics. El sentiment de compartir uns valors i un destí comuns constitueix, en definitiva, la base de qualsevol projecte de cooperació internacional. (1996: 42)

6. A: Chomsky (2003: 45).

7. González Lucini (2000: 34-35).

Tal com ha apuntat Juan Carlos Tedesco,⁸ la cohesió social, la solidaritat, la responsabilitat envers els altres o el respecte de les identitats són fenòmens intencionals, *voluntaris* i no fruit de l'ordre social.⁹ Aquest caràcter voluntari dels fenòmens socials és el que contribueix a revalorar l'humanisme: aquesta concepció humanista implica acceptar que la característica bàsica de la condició humana és la possibilitat de superar els determinismes, ja siguin de tipus natural (herència genètica) o bé de caire social i cultural (origen social, ètnic, religiós, etc.). Així doncs, en el camp de l'educació, l'enfocament humanista vol dir apostar per la possibilitat de superar els determinismes més enllà dels enfocaments i de les teories que situen els condicionants biològics, socials i culturals com a factors decisius per explicar (o fins i tot justificar) les noves desigualtats.

Una concepció humanista de l'educació sempre tindrà sentit mentre existeixin les desigualtats i les injustícies. El sentiment d'insatisfacció amb la realitat és el motor que alimenta l'educació humanista i la seva voluntat de millorar el món, tot imaginant i mirant d'assolir uns nivells cada cop més alts de qualitat de *bona vida* per a tothom, tal com ens recorda Gimeno Sacristán:

Pensem que l'educació millora l'ésser humà i, per tant, millorar l'educació es traduirà en un augment del poder benefactor. Imaginar nous estats per a l'ésser humà i per a la societat és la manera de començar la dissonància que ens fa prendre consciència de la necessitat del canvi i que ens permet després aplicar la força de voluntat a l'acció per aconseguir-ho. Els que no es plantegen cap desig, no imaginem cap altre estat de coses i estan satisfets amb la realitat que se'ns presenta, mai no es proposaran d'anar més enllà de la situació de la qual parteixen. (2005: 145)

8. Tedesco (2002).

9. Bauman (2004: 27) puntualitza que, en contrast amb l'evidència diària de la nostra dependència mútua, "la solidaritat dels destins no depèn de la nostra voluntat. El que sí que depèn de nosaltres és decidir si el nostre destí comú acabarà amb la destrucció mútua o bé generarà solidaritat d'opinions, finalitats i accions". Pel que sembla, no hi ha alternativa (perquè és la més intel·ligent) a la fusió de la solidaritat dels destins amb la solidaritat de finalitats i acció, perquè altrament l'opció, com ja va advertir Hannah Arendt fa quaranta anys, se situa entre la solidaritat de la humanitat comuna i la solidaritat de la destrucció mútua.

Una educació humanista per a una justícia global

Al món en què vivim, tan extremament interdependent i desequilibrat, l'educació en general, i la cultura escolar en particular, també adquireixen una nova dimensió: una dimensió que consisteix a desenvolupar un enfocament global interdependent del nostre món, de les coses que ens passen, i potenciar “una responsabilitat específica en l'educació d'un món més solidari”. L'escola, l'institut i els centres educatius en general no poden mantenir-se al marge de tot el que passa al voltant seu. L'educació ha de facilitar a l'estudiant les bases per entendre el món que l'envolta, capacitar-lo per conèixer en un món plural i obert (ple d'incerteses i de possibilitats), de manera que pugui dur a terme accions col·lectives per intervenir i millorar l'entorn (que és tant nostre com dels altres).

La interacció, cada vegada més evident, de factors globals i nacionals obliga a potenciar una comprensió més àmplia de nosaltres mateixos i dels fenòmens que es produeixen al voltant nostre. Tal com proposa l'Informe Delors, l'educació ha de promoure un nou humanisme amb un component de qualitat personal, un component ètic de la vida i de justícia social.

La interconnexió de la realitat local/global ens situa ben bé davant el “repte de l'universalisme moral envers la nostra acceptació a ulls clucs de la pobresa severa i extrema a l'estranger”¹⁰ i ens planteja la necessitat d'afrontar-lo des de l'educació: per què no facilitem que els alumnes prenguin consciència i es responsabilitzin i s'enfrontin a tot el que té relació amb la convivència i el desenvolupament dels drets humans arreu del món? Per què hem d'amagar a les noves generacions el problema de la pobresa al món? Per què no les ajudem a indagar i a arribar a tenir un coneixement profund de les interconnexions que mantenen fora de l'àmbit dels drets humans una part important de la població? Per què no les impliquem en el debat moral al voltant de l'obligació de les societats pròsperes d'ajudar els que estan pitjor?, o en un nivell de més patiment,¹¹ per què no podem ar-

10. Pogge (2005: 154).

11. Tal com va defensar Boaventura de Sousa Santos, no es poden aprendre els conceptes sense una teoria dels sentiments. Sense una subjectivitat dolorosa, difícilment es pot accedir a l'objectivitat social. Com va plantejar Benedetti, tot reconstruint un poema de Campoamor: “Tot depèn del dolor amb què es mira” (J.C. Monedero, 2005).

ribar a prendre consciència de la nostra implicació causal i moral en el drama humà, no pas per plantejar responsabilitats o culpabilitats paralitzadores, sinó com a camí per poder arribar a una “resposta moral reflexiva per part de tots i cadascun de nosaltres”?¹²

És en aquest sentit que l'educació pot col·laborar en benefici d'allò que Boaventura de Sousa Santos anomena una *globalització contrahegemònica* o un *cosmopolitisme subaltern*, que converteix en visible tot el que tenen de comú les diferents formes de discriminació i d'opressió: el patiment humà. Així doncs, la globalització contrahegemònica es troba “incrustada en el caràcter global i multidimensional del patiment humà”.¹³

Un estudi elaborat des de la perspectiva de l'economia del desenvolupament, titulat *La fi de la pobresa*, de Jeffrey Sachs (economista molt influent i assessor del secretari general de l'ONU en l'elaboració dels objectius de desenvolupament del mil·lenni), reivindica la Il·lustració i la raó com els principals enemics de la pobresa i, a més a més, avala amb xifres la viabilitat d'eradicar la pobresa durant el primer quart de segle, una previsió que va més enllà dels objectius de l'ONU, que pretén reduir la pobresa, però només fins a la meitat, en aquest mateix període. A més a més, justifica una *globalització il·lustrada*: una globalització que afronti les necessitats dels més pobres entre els pobres, del medi ambient global i de l'extensió de la democràcia i, per tant, una globalització de les democràcies, l'acció multilateral, la ciència i la tecnologia, un sistema econòmic global pensat per donar resposta a les necessitats humanes.¹⁴

Hi ha molts estudiosos que, des de diferents disciplines, reclamen una resposta ètica de la societat en general, i de l'educació en particular: la idea de *globalització contrahegemònica* de Sousa Santos té uns quants punts de contacte amb la proposta de *globalització il·lustrada* de l'economista Sachs, amb la visió d'una *perspectiva ètica global* –o, més ben dit, amb la necessitat d'una *nova ètica* per a la nostra societat global–, que defensa el filòsof Peter Singer, amb el repte de l'*universalisme moral* i la justícia glo-

12. Pogge (2005: 188).

13. Sousa Santos (2005: 132).

14. Sachs (2005: 393).

bal conseqüent, que proposa Thomas Pogge o bé amb l'*ideal de ciutadania cosmopolita* d'Adela Cortina.¹⁵

Cal destacar que Singer posa entre cometes l'argument de Marx, que defensa que l'ètica d'una societat és un reflex de l'estructura econòmica generada per la tecnologia. Singer suggereix, en canvi, que la nostra ètica està relacionada amb la tecnologia d'una manera més flexible, menys determinista. L'ètica (desenvolupada a partir del comportament i dels sentiments dels mamífers socials) va derivar en un component diferent del que observem en els nostres parents no humans quan comencem a fer servir la capacitat de raonament per justificar el nostre comportament davant altres membres del grup. La nostra societat global interdependent, segons Singer, amb les possibilitats de vincular les persones d'arreu del món, ens ofereix les bases materials per a una nova ètica.

Si el grup davant del qual ens hem de justificar és la tribu o la nació, aleshores és probable que la nostra moralitat sigui tribal o nacionalista. Tanmateix, si la revolució de les comunicacions ha creat una audiència global, podem sentir l'afany de justificar el nostre comportament davant el món sencer. Aquest canvi proporciona les bases materials per a una nova ètica que respondrà als interessos de totes les persones que vivim en aquest planeta d'una manera que, llevat de la retòrica, cap ètica anterior no ha fet possible fins ara. (2003: 24)

La tesi de Singer és que la manera com experimentem la globalització dependrà de com responguem èticament a la idea que vivim en un sol món.

En el marc d'una societat mundial interdependent, un "sol món" (la nostra "comunitat global" necessitada d'una nova ètica global), als estudiants globals els cal una educació que els ajudi a visualitzar el món globalment per poder contribuir a desenvolupar-lo i millorar-lo com a ciutadans globals, és a dir, tenint en compte la importància de la concepció d'una *ciutadania comuna*. La idea de l'educació per a la ciutadania global implica posar en pràctica una educació global basada en una triple dimensió, tal com exposo tot seguit.

15. Singer (2003), Pogge (2005), Cortina (2003).

1.2. Educació per a la ciutadania global

Els centres educatius necessiten un nou model educatiu, un model educatiu "humanista" que potenciï una visió integral del ciutadà i la ciutadana i una visió global de la ciutadania, partint d'una concepció interdependent de les realitats mundials (socials, econòmiques, culturals, etc.), des d'una perspectiva de solidaritat i de justícia. A l'hora de proposar una *educació per a la ciutadania global*, voldria fer èmfasi en tres accents diferents, tres pilars complementaris i indissociables:

- a) Una educació global de la personalitat del ciutadà i la ciutadana joves: educació integral de l'alumnat.
- b) Una visió global de la ciutadania: ciutadania global/planetària/cosmopolita.
- c) Una perspectiva global de la justícia i de la solidaritat: concepció global/interdependent de les realitats humanes i universalització de la justícia i la solidaritat.

1.2.1. Educació global de la personalitat: concepció integral de l'alumne i de l'alumna

Una concepció integral dels alumnes en valora totes les dimensions (corporal, intel·lectual, espiritual, emocional, ètica i social), de manera que, en la línia marcada per l'Informe Delors, l'educació sigui per a la persona una experiència global que desenvolupa els quatre aprenentatges bàsics per afrontar els nous reptes de la societat: aprendre a conèixer o adquirir els instruments de la comprensió (aprendre a aprendre), aprendre a actuar i a influir en l'entorn propi (aprendre a fer), aprendre a viure junts (aprendre a conviure) i aprendre a ser persones (aprendre a ser). A més a més, l'educació per a la ciutadania global afegeix un cinquè pilar orientat a la construcció d'un món més just: *aprendre per al canvi, aprendre a transformar*, és a dir, una educació orientada al compromís i a l'acció en benefici de la justícia i la solidaritat, cosa que implica animar l'alumnat a responsabilitzar-se, a prendre decisions, a participar en accions de millora de l'entorn i a ser ciutadans i ciutadanes d'un món global.

Una educació integral, si seguim el fil d'Adela Cortina,¹⁶ implica educar a partir d'una moral cívica que comporti una realització personal dels éssers humans i que abasti tres dimensions: a) El desenvolupament d'un projecte personal: la formació del "caràcter individual", afavorint l'autoconeixement i l'autoestima; b) Una dimensió comunitària: el desenvolupament de les virtuts i del jo exigeixen una vida comunitària integrada (i no pas desarrelada), cosa que des d'una ètica dialògica anomenaríem la participació en una "comunitat real de comunicació". Aquesta comunitat real de comunicació afavoreix la solidaritat grupal, però també incorpora el desenvolupament de la participació, la democràcia i la solidaritat universalista; i c) La capacitat d'universalització: la capacitat de posar-se al lloc d'un altre, al lloc de les persones menys afavorides, dels desposseïts, per tal de fer possible la solidaritat universalista.

Una educació global que tingui en compte tots els "talents", tots els components del desenvolupament humà i personal (ensenyar a pensar, educació socioemocional, educació en valors que fomenti el desenvolupament d'una ètica del sentit de justícia, desenvolupament de la imaginació i la creativitat, la curiositat, la sensibilitat estètica, la comunicació amb els altres, l'habilitat física, etc.) té molta relació amb estudiants preparats per a l'exercici actiu i crític de la ciutadania, com també amb el desenvolupament d'una certa consciència en benefici dels més desfavorits i de les persones desposseïdes de gairebé tot (la creació d'una "solidaritat intel·lectual i moral de la humanitat" que proclama el document de constitució de la UNESCO).

Una educació per a la ciutadania global treballa per a l'educació de ciutadans crítics, lliures, justos i solidaris, per tal de contribuir al desenvolupament de persones íntegres valorades individualment i socialment. Quan ens fixem en les necessitats dels estudiants i els ensenyaem a pensar sobre ells mateixos i sobre els altres, i quan els capacitem per relacionar-se amb els altres i posar-se al seu lloc, en realitat preparem el camí per pensar i actuar "en" i "amb" el món global en què vivim.

16. Cortina (2000:134).

1.2.2. Concepció comuna de la ciutadania: ciutadania global/planetària/cosmopolita

La concepció de la ciutadania que plantegem va més enllà de la perspectiva "cívica" del ciutadà com a subjecte d'uns drets i d'unes obligacions (és a dir, més centrada en un desenvolupament de la ciutadania de caire tècnic: capacitar per viure en un marc social i econòmic concret i complaent amb l'*statu quo*) i aposta més per una ciutadania global/cosmopolita que defensa la pertinença a una comunitat mundial de persones iguals en termes de dignitat, que fa referència a una "ètica de l'espècie humana" (i que, per tant, assumeix una posició crítica amb l'*statu quo*).

Proposo una *ètica de l'espècie humana*. Avui, la humanitat no és només un substantiu abstracte, sinó un element concret, és el gènere humà present al planeta, que ha d'afrontar problemes comuns fonamentals de vida o mort. Ja hi ha una avantguarda d'aquests *ciutadans concrets* de la Terra, com ara Amnistia Internacional, Greenpeace o Metges sense Fronteres. Lluny de casa seva, s'interessen pels problemes de les persones, per la supervivència i el destí dels petits pobles que es troben en perill d'extermi. I en aquesta avantguarda, hi col·laboren persones que no pregunten per la seva religió, sexe, raça o filiació política. Per què? Perquè pateixen amb el patiment humà. (Morin, 2000: 8)

La idea de ciutadania global, doncs, fa referència a la *consciència cívica terrenal*, a la *humanitat com a destí planetari*, al *naixement de la humanitat com a consciència comuna i de solidaritat planetària del gènere humà*; la *ciutadania global com a comunitat de destins que cal fer realitat entre tots i totes*, com a humanitat inclosa indissociablement en la biosfera, perquè compartim un mateix món interconnectat, fusionat (tot i que no pas unit, sinó escindit).¹⁷ Aquest món interconnectat reclama la *mirada cosmopolita emancipadora* a la qual fa referència Ulrich Beck,¹⁸ una mirada que allibera l'individu, subjecte a la tirania de les pors i la irracionalitat i que l'uneix als altres en un mateix projecte ètic i polític. Un mateix projecte que ens fa patir amb el patiment humà, que ens fa sentir i viure una "ciutadania comuna".

17. Morin (2001).

18. Beck (2005).

Seguint el fil de Bauman, fa més de dos segles (el 1784) Kant va plantejar una profecia sobre el món que s'acostava (i que ara s'està començant a fer realitat): la "unificació perfecta de l'espècie humana a través de la ciutadania comuna". Aquest fet seria, per Kant, el "diseñi suprem de la Natura". I Kant pensava així perquè considerava que, atès que el planeta en què vivim és una esfera, la superfície del planeta en què vivim no permet una "dispersió infinita" i, al cap i a la fi, tots haurem d'aprendre a ser bons veïns pel simple fet que no tenim cap més lloc on anar. La Terra és la nostra propietat comuna i cap de nosaltres no té més dret a "ocupar-la" que qualsevol altre membre de l'espècie humana. En el moment en què tota la Terra estigui ocupada, no tindrem cap més opció que viure junts i ajudar-nos mútuament.¹⁹ Per tant, el caràcter geogràfic finit del nostre planeta imposa a les persones que hi viuen un principi d'hospitalitat universal que reconeix a l'altra persona el dret de no ser tractat com a un enemic. I, a conseqüència de la globalització, a partir del segle XX la comunitat de destí terrestre ens imposa de manera vital la solidaritat.²⁰

Precisament en aquest sentit parlem de ciutadania global i de la necessitat d'una educació per a la ciutadania global constructiva, autocrítica, orientada per una ètica planetària vers la justícia social planetària. L'educació per a la ciutadania global ensenya allò que Edgar Morin anomena la *consciència cívica terrenal*, és a dir, la consciència de la responsabilitat i de la solidaritat per als fills de la Terra, que ajudi a cultivar el que Kant va batejar com a *ciutadania comuna*. Tal com ens apunta l'epíleg de l'Informe Delors:

Sens dubte, *només una educació per a la justícia* permetrà reconstruir el nucli d'una educació moral de les consciències, que

19. A Bauman (2004: 24). A més a més, Bauman apunta: "Finalment, sembla que aquest moment ha arribat, ja que les reflexions filosòfiques de Kant sobre el futur de la humanitat, que feia dos segles que acumulaven pols en silenci, ignorades per tothom, de sobte emergeixen de nou des de l'oblit profund en què estaven ocultes i salten directament al centre del debat polític. Teoritzar sobre l'art de la vida a la superfície d'un planeta esfèric potser en algun moment es podia considerar un privilegi. Actualment, tal com perceben en primera persona els habitants de la Terra, i tal com hauran de reconèixer els polítics, malgrat les seves reticències, aquest tema és el més important de l'agenda de la supervivència humana".

20. Morin (2001: 139).

suposa una cultura cívica caracteritzada pel no-conformisme i el rebuig de la injustícia i que prepari per a una ciutadania activa, en què la responsabilitat d'intervenció substitueixi la simple ciutadania per delegació. De fet, és a través de l'adquisició d'un sentit de justícia abstracte (equitat, igualtat d'oportunitats, llibertat responsable, respecte pels altres, defensa dels més febles, valoració de les diferències) com es creen actituds psicològiques que predisposen a actuar de manera concreta a favor de la justícia social. (Roberto Carneiro, a l'Informe Delors, 1996: 190)

És precisament en aquest sentit com hem d'entendre el ciutadà i la ciutadana global: una persona activa que no només exigeix els seus drets i compleix les seves obligacions envers la comunitat/societat-món, sinó que a més a més també rebutja tot tipus d'injustícies i d'exclusions i lluita per un món millor per a tothom, perquè se sent part d'una ciutadania comuna.

Per tot plegat, l'educació per a la ciutadania global aborda la *identitat terrenal* –és a dir, la condició humana– des d'una concepció planetària: el destí individual, el destí social, el destí històric, el destí de l'espècie humana... tots els destins ben rel·ligats i inseparables.²¹ Això és al que es refereix Adela Cortina amb "l'ideal de la ciutadania cosmopolita". El projecte de forjar una ciutadania cosmopolita pot convertir el conjunt d'éssers humans en una comunitat, perquè tenen una causa comuna: universalitzar la ciutadania social. I és que "avui dia, per ser un bon ciutadà de qualsevol comunitat política cal satisfer l'exigència ètica de tenir com a referents els ciutadans del món".²²

1.2.3. Perspectiva global de justícia i de solidaritat: concepció global/interdependent de les realitats humanes i universalització de la justícia i la solidaritat

Ens trobem en un context socioeconòmic mundial d'hegemonia i tirania del capitalisme global que ens ha d'interpel·lar a tots i, especialment, als educadors.

Tal com apunta l'Informe Delors:

21. Morin (2001).

22. Cortina (2003a: 255).

L'evolució de les interdependències ha contribuït a posar en relleu molts desequilibris: el desequilibri entre països rics i països pobres, la fractura social entre els opulents i els marginats a l'interior de cada país i la utilització irreflexiva dels recursos naturals que ens condueix cap a una degradació accelerada del medi ambient. De vegades, les desigualtats en matèria de desenvolupament s'agreugen, com destaquen molts informes internacionals, i es constata una autèntica deriva dels països més pobres. L'extensió dels mitjans d'informació i de comunicació fa que s'observin cada vegada més aquestes desigualtats tan evidents. La imatge, de vegades complaent, dels models de vida i de consum dels opulents que ofereixen els mitjans de comunicació suscita sentiments de rancúnia i frustració i, fins i tot, d'hostilitat i de rebuig, entre les persones desposseïdes de tot. Els països rics no poden ignorar l'exigència urgent d'una solidaritat internacional activa per garantir el futur en comú a través de l'establiment progressiu d'un món més just. (1996: 39)

O com exposa Eduardo Galeano, amb la seva claredat habitual: "Aquest món, que ofereix el banquet a tothom i tanca la porta a tanta gent és, alhora, igualador i desigual: *igualador* pel que fa a les idees i els costums que imposa i *desigual* pel que fa a les oportunitats que ofereix".²³

Les anàlisis ens parlen d'una realitat enormement complexa: situacions d'extrema pobresa al costat d'un consumisme desmesurat; l'abandonament de l'espai cívic fundador de la civilització per un mercantilisme exacerbant generador de dualisme; exclusió i amenaça per a l'ecosistema, una nova forma de misèria que reflecteix l'empobriment de la "naturalesa interior", de la cultura... Què se n'ha fet dels elements genuïnament humans? I de la commoció davant el drama del patiment dels altres? I del desig de justícia i de solidaritat?

Sembla evident que un dels components bàsics del procés humanitzador en el camp de l'educació és, sens dubte, l'educació per a la justícia i la solidaritat, en un context en què:

23. Galeano (2006: 25).

El nou rumb que ha pres la història, sobretot des que l'any 1989 es va imposar una lògica econòmica implacable basada en la llei del més fort i sotmesa a les exigències d'un neoliberalisme sense ànima, ens obliga a sacsejar les nostres consciències i despertar la nostra ètica enfront del repte social fonamental que planteja l'augment de les desigualtats al món. (Roberto Carneiro, a l'Informe Delors, 1996: 189)

Tal com es pregunta P. Pogge, com és possible la juxtaposició d'un gran progrés en matèria de normes i conductes morals (tal com demostra la història) i d'una situació moral de fons catastròfica? O bé:

"1. Com és possible que persisteixi la pobresa extrema de la meitat de la humanitat malgrat l'enorme progrés econòmic i tecnològic i malgrat les normes i els valors morals il·lustrats de la nostra civilització occidental, enormement dominant?

2. Per què nosaltres, ciutadans dels pròspers estats occidentals, no considerem com a mínim moralment preocupant que un món dominat en gran part per nosaltres i pels nostres valors proporcionï unes posicions de partida i unes oportunitats tan deficientes i tan inferiors a tantes persones?"²⁴

I, d'acord amb Pogge, "l'estesa pobresa extrema pot persistir perquè no considerem que eradicar-la sigui un imperatiu moral", no la veiem prou preocupant com perquè ens mereixi una reflexió moral seriosa que proclami la set i la urgència de la justícia al món. Aquest és precisament el punt en què l'educació per a la ciutadania global ha de posar el centre d'atenció.

Quina justícia?

Luis de Sebastián²⁵ desglossa els termes justícia i solidaritat i fa una distinció entre: "justícia commutativa", que fa referència a la igualtat, la proporció i l'equilibri en els intercanvis i, en general, en les relacions contractuals; "justícia distributiva" o bé donar a cadascú el que li pertoca, no només quant a la propietat material, sinó també amb relació als drets econòmics adquirits per la feina i a la resta de drets de la persona, principalment el dret a

24. Pogge (2005: 15).

25. Sebastián (1996).

la vida (i el de les societats a la pau), el dret a la llibertat en les diferents formes i variants, i tots els drets de la persona per la seva condició i pel fet de formar part d'una comunitat política en particular; i “justícia social”, que s'adreça més aviat a l'equitat i l'equilibri, és a dir, que s'interessa per si tota la població té l'oportunitat de dur una vida digna i, per tant, se centra en les desigualtats generades per les accions humanes.

Justícia i solidaritat, com a virtuts de les persones que volen que es respectin els drets de les persones i les societats, són termes gairebé coincidents, però la solidaritat pot arribar a ser més agosarada i generosa, en la línia del que exposa Luis de Sebastián, tot i que no pot prescindir de la justícia. Mentre que el principi de justícia postula una igualtat de respecte i de drets per a cada persona concreta, el principi de la solidaritat exigeix empatia i preocupació pel benestar del proïsme.²⁶ La solidaritat complementa la justícia.²⁷

A la seva cèlebre anàlisi *Teoria de la Justícia*, Rawls cercava la naturalesa de la justícia tot preguntant-se quins principis escollirien les persones d'una societat en una situació d'imparcialitat, és a dir, si les persones haguessin d'escollir aquests principis en condicions de desconeixement de la situació o la posició (natural o social) que ocuparia cada persona. Rawls va arribar a la conclusió que allò que totes les persones racionals “podrien voler” per assolir la justícia en el marc d'aquella societat en una situació similar (“posició original”) seria mirar de millorar la posició dels qui estan pitjor. P. Singer²⁸ ha matisat que Rawls limita la concepció dels “que estan pitjor” a les persones de la seva mateixa societat. Tanmateix, també afirma que si s'acceptés com a condició per escollir amb justícia el fet que la gent no conegués la seva ciutadania (com a idea territorial de la identitat), la seva teoria es convertiria en un argument molt potent per millorar les perspectives de les persones que estan pitjor arreu del món.

Tal com proposa T. Pogge,²⁹ el llenguatge dels drets humans és el que permet formular millor un criteri nuclear de justícia bàsica, complex i acceptable internacionalment, sempre que en-

26. Habermas (2000: 20).

27. Camps (2000).

28. Singer (2003: 21).

29. Pogge (2005: 65).

tenguem els drets humans com unes exigències adreçades a institucions socials amb persones responsabilitzades al capdavant d'aquestes institucions, és a dir, sempre que hi hagi institucions responsables que garanteixin l'accés segur a aquests drets, més enllà de la seva formulació jurídica.

Quina solidaritat?

Luis Alfonso Aranguren³⁰ ha distingit entre diferents concepcions de solidaritat, que podem tenir en compte si busquem una autèntica educació per a la solidaritat: la *solidaritat per necessitat*, que va néixer arran del discurs del Club de Roma, l'any 1972, i que ens explica que si som intel·ligents hem de ser solidaris amb els països empobrits, ja que ens hi va la vida a tots i ens afecta a tots, encara que només sigui per egoisme intel·ligent. Aquesta és la solidaritat que neix de la consciència del límit: límits ecològics, ambientals, demogràfics, d'escassetat de recursos; la *solidaritat com a espectacle*, una solidaritat que el mercat ha assumit com a pròpia i que ha convertit en article de consum; la *solidaritat com a campanya*, que mira d'obtenir una resposta immediata a una situació d'emergència a través de l'acció dels mitjans de comunicació; la *solidaritat com a cooperació*, que és totalment positiva i que ha fet possible l'ajuda al Tercer Món però que també implica uns certs riscos quan vol ser portadora de lògiques i patrons estrictament occidentals, concebuts des del Nord; i, com a model alternatiu, Aranguren proposa la *solidaritat com a punt de trobada*. Segons aquest autor, només hi haurà una solidaritat autèntica quan a l'altra persona se li reconegui la dignitat ferida, maltractada, humiliada i quan arribem a ser capaços d'escoltar-la. I és que la solidaritat entesa com a trobada significa viure l'experiència d'haver-se d'enfrontar al dolor i a la injustícia i no quedar indiferent i, per tant, pensar i viure d'una altra manera. Cal, per tant, reprendre la solidaritat, amb tota la seva substància, com a concepte ètic i com a valor moral, la qual cosa implica fugir del concepte en abstracte i de les seves adulteracions mercantilistes i *no doloroses*, i també que hem de ser capaços de desenvolupar processos i projectes concrets de solidaritat a partir de l'experiència i de la vida de cadascú. Així, doncs,

30. Aranguren (2000).

cal ajustar les nostres aspiracions als límits i les possibilitats del nostre entorn i incloure l'empatia i el compromís amb els més desafavorits.

L'educació per a la ciutadania global té com a font fonamental de significat i també d'identitat l'educació per a la justícia i la solidaritat, en un sentit dens i profund (no com a consum, sinó com a vida i com a “punt de trobada”, tant en l'àmbit proper com més llunyà, és a dir, “glocal”) i en un sentit ampli (de manera que s'articula i es relaciona amb les grans preocupacions humanes i amb tota mena de desigualtats i d'exclusions): com a educació en el respecte i el desenvolupament dels drets humans, el desenvolupament de la pau i la democràcia, la igualtat de gènere, la interculturalitat, la “justícia mediambiental”³¹ i el desenvolupament humà i sostenible.

Per això, afirmar que l'educació per a la ciutadania té com a font fonamental de significat i d'identitat una educació per a la justícia i la solidaritat equival a dir que té com a fonament la defensa de la dignitat de la persona per damunt dels interessos mercantilistes del capital i dels interessos fronterers i que, per tant, parteix de la consideració que totes les persones són valuoses per elles mateixes.

En aquest sentit, l'educació per a la ciutadania global té com a objectiu el desenvolupament centrat en l'ésser humà, que implica ajudar a pensar el món com a societat planetària i obrir les mentes i els cors de nens, nenes, joves i adults al clam dels oprimits i de les persones que pateixen.

Com que l'educació per a la ciutadania global està orientada vers la construcció d'un sentiment i un compromís de solidaritat i de justícia social (i també vers el desenvolupament de la democràcia o el desenvolupament humà i sostenible) no es limita al coneixement i l'anàlisi d'uns fets i uns processos, sinó que, a partir d'una concepció constructiva i activa dels estudiants, planteja una actuació educativa que valori continguts, habilitats, actituds i valors en un context de *praxi*. I és que, tal com explica Aranguren, “el vi com a concepte no emborratxa. Emborratxa beure'n i només si ens submergim en la realitat, si

31. “Justícia mediambiental” entesa com una “noció àmplia que afirma el valor d'ús de la vida, de totes les formes de vida, contra els interessos de la riquesa, el poder i la tecnologia” (Castells, 2001, vol. II: 157).

bevem la solidaritat, podrem comprovar fins a quin punt ens afecta i ens complica la vida, però també fins a quin punt ens fa feliços”.³² Per això, el repte com a docents és poder reinventar la solidaritat a partir de les experiències educatives pròpies a les nostres escoles, a partir de la vida que siguem capaços de promoure i desenvolupar als centres educatius.

Riquesa, pobresa i dignitat humana

Mai abans l'economia mundial no havia estat tan poc democràtica, mai el món no ha estat tan escandalosament injust i mai no hi ha hagut tanta distància entre rics i pobres, tal com denuncia Eduardo Galeano.³³ El 1960, el 20% de la humanitat, el més ric, tenia trenta vegades més (en termes de renda per càpita) que el 20% més pobre. El 1990, la diferència era multiplicada per seixanta. El darrer informe de les Nacions Unides, segons apunta Arcadi Oliveres, dibuixa una relació d'1 a 86, és a dir, una persona del Canadà ingressa el mateix que 86 persones de Bangla Desh.³⁴ I dins de cada país es reproduïx el mateix abisme entre els que tenen de tot i els que no tenen res. La quantitat de rics no para de créixer, però el nombre de pobres creix encara més.

La meua amiga María Rico em comentava que, durant una taula rodona d'experts que parlaven sobre la pobresa a la qual va assistir, Susan George (que no devia estar gaire contenta amb el rumb que prenia l'anàlisi) va deixar anar, una mica enfadada, que més que no pas parlar tant de pobresa caldria parlar més de riquesa. Tot seguit, va expressar la percepció que costa d'acceptar que són dues realitats molt vinculades. Els pobres són pobres perquè altres persones s'han apropiat de la seva riquesa i els han robat la capacitat de crear-ne, tal com escriu Vandana Shiva.³⁵

En el cas concret de l'Àfrica, en un llibre publicat recentment titulat *Àfrica, pecado de Europa*, Luis de Sebastián es mostra contundent: “La poca rellevància econòmica de l'Àfrica a escala internacional és el resultat de l'espoli, el desgast, l'abandonament i la marginació a què ha estat sotmès aquest continent al llarg dels se-

32. Aranguren (2000: 58).

33. Galeano (2003).

34. Oliveres (2005: 15).

35. Shiva (2005).

gles”.³⁶ I, al pròleg d’aquest llibre, hi podem trobar una citació molt significativa del ministre d’Afers Exteriors i Cooperació espanyol Miguel Ángel Moratinos: “L’Àfrica no és un continent pobre, sinó empobrit; no és marginal, sinó marginat; i no és vell, sinó jove. Per això, el continent i la seva ciutadania han de tenir l’oportunitat de ser protagonistes del seu propi desenvolupament”. I és que, no ens enganyem, l’Àfrica no és un continent oblidat per la globalització, ans al contrari, ja que és el continent més integrat al món capitalista com a perifèria explotada.³⁷

Les riqueses acumulades per Europa són fruit de les riqueses arrabassades a l’Àfrica, Hispanoamèrica i l’Àsia, tal com ens recorda V. Shiva:

Sense la destrucció de la rica indústria tèxtil de l’Índia, sense l’aparició del comerç d’espècies, sense el genocidi de les tribus indígenes americanes, sense l’esclavitud africana, la Revolució Industrial no hauria generat noves riqueses per a Europa o els Estats Units. Fou l’absorció violenta dels recursos del Tercer Món i dels mercats del Tercer Món el que va crear la riquesa del Nord. (2005)

Dos mites econòmics faciliten la separació de dos processos estretament vinculats com són el creixement de l’opulència i el creixement de la pobresa, segons la visió de V. Shiva:³⁸ d’una banda, el que considera el creixement només com el creixement del capital, sense tenir en compte la destrucció de la natura i de l’economia de subsistència de les persones que generen aquest creixement i, de l’altra, el que considera que produir només el que es necessita per al consum propi és com no produir. Tots dos mites contribueixen a la mistificació del creixement i el consumisme, però alhora amaguen els processos reals que generen la pobresa.

Arcadi Oliveres,³⁹ amb un llenguatge molt entenedor, aprofundeix en els mecanismes que han provocat la pobresa i les “perversions” d’un sistema que manté la injustícia: el nou coloni-

36. Sebastián (2006: 16).

37. Tamayo, a *En el horizonte de la utopía*, *El País*, dissabte 3 de març de 2007, p. 15.

38. Shiva (2005).

39. Oliveres (2005).

alisme, que continua absorbint la riquesa dels països desposseïts a través de diferents pràctiques immorals; el comerç internacional injust, que afavoreix els països rics i les grans empreses (perquè estableixen les regles de les transaccions en funció dels seus interessos i fixen els preus); la política econòmica de les grans empreses (multinacionals i transnacionals), que actuen sense escrúpols i es guien exclusivament per criteris de rendibilitat i beneficis; els mecanismes del deute extern, que condueixen cap a l’endeutament dels països empobrits i n’ofeguen les febles economies; el control per part dels països rics de la tecnologia i els seus productes a través de les patents (només cal observar la usura despietada i sense ànima amb què gestionen el cas dels fàrmacs per tractar la SIDA), que fa que el Tercer Món tingui molt poques possibilitats d’accedir a aquests productes, etc. A més a més, tancar les portes a la immigració continua essent una postura egoista i despietada per part dels països més desenvolupats, tot i que, com explica Luís de Sebastián en el cas concret del moviment migratori d’Àfrica cap a Europa: “Res ni ningú no els podrà parar i a Europa haurem d’assumir les conseqüències del fet que la nostra presència al continent africà no hagi estat més constructiva, humana i justa”.⁴⁰

A l’hora de plantejar definicions, els sociòlegs i els economistes troben útil diferenciar entre tres graus de pobresa, en la línia de la reflexió de Sachs.⁴¹

- a) La *pobresa extrema* (o absoluta) significa que les famílies no poden afrontar necessitats bàsiques per a la supervivència (alimentació, assistència mèdica, educació, aigua potable, habitatge, articles bàsics, etc.). Per tal de determinar el nombre de pobres extrems del planeta, el Banc Mundial fa servir l’indicador d’ingressos inferiors a un dòlar diari per persona, segons la paritat del poder adquisitiu. Segons aquest criteri, la sisena part de la humanitat viu en la pobresa extrema i lluita cada dia per sobreviure.
- b) El concepte de *pobresa moderada* fa referència a unes condicions de vida en què les necessitats bàsiques estan cobertes, però només d’una manera molt precària.

40. Sebastián (2006: 16).

41. Sachs (2005: 51).

- c) El concepte de *pobresa relativa* s'interpreta com un nivell d'ingressos situat per sota d'una proporció determinada de la renda nacional mitjana.

Val la pena destacar que, acostumats com estem a identificar pobresa amb *sense sostre* o *mendicitat*, als països rics hi ha pobres amb sostre, en el sentit que no poden satisfer les necessitats humanes d'una manera “digna” o similar a la dels seus veïns: no tenen accés a béns culturals ni a activitats de lleure, com tampoc a una assistència sanitària, a una educació de qualitat o a d'altres avantatges que afavoreixin una mobilitat social ascendent. Àfrica és a tot arreu.⁴² Beck, amb relació als disturbis que es van produir als barris perifèrics francesos la tardor de 2005, ha expressat aquesta idea amb molta contundència:

La globalització econòmica ha dut cap a una divisió del planeta que ha fet miques les fronteres nacionals, cosa que ha provocat l'aparició de centres molt industrialitzats de creixement accelerat al costat de deserts improductius, i aquests deserts no només són “a l'altra punta del món”, a l'Àfrica, sinó també a Nova York, París, Roma, Madrid i Berlín. Àfrica és a tot arreu. S'ha convertit en un símbol de l'exclusió. Hi ha una Àfrica real i moltes altres de metafòriques a l'Àsia i a l'Amèrica del Sud, però també a les metròpolis europees, en què les desigualtats del planeta, amb la seva tendència globalitzada i local, deixen una petja molt particular. I les definicions de “pobre” i “ric”, que semblaven eternes, es troben en ple procés de transformació. (2005b)

42. Segons la darrera enquesta sobre les condicions de vida dels espanyols (ECV) de l'Institut Nacional d'Estadística, un de cada cinc espanyols viu per sota del llindar de la pobresa relativa (que es calcula en el 60% dels ingressos mitjans anuals, és a dir, al voltant de 5.177 euros anuals o 369 euros mensuals), la mateixa proporció que fa 10 anys (*El País*, dimarts 6 de desembre de 2005). De fet, si tenim en compte, per exemple, el fort creixement econòmic d'Espanya a la darrera dècada o un altre indicador que apareixia com a notícia fa pocs dies i que destacava que a Espanya el creixement de la proporció dels més rics entre els rics se situa entre els deu primers països del món on augmenta més, no és gaire difícil d'entendre que Espanya es trobi al grup de països amb més desigualtats de la UE, amb nivells superiors a la mitjana comunitària. En aquest sentit, poden ser de gran interès els articles de José Antonio Alonso i Silverio Agea Rodríguez “¿Disminuye la pobreza en España?” (*El País*, diumenge 22 de gener de 2006, p. 19).

La pobresa creua el món de manera transversal. I és que les fonts de solidaritat social, segons Habermas, s'esgoten a un ritme tal que fa que les condicions de vida del Tercer Món d'abans es comencin a estendre fins al centre del Primer. Aquestes tendències se sintetitzen en els fenòmens d'una nova *underclass*: grups empobrits abandonats al seu destí, que tenen tan poc poder com les regions empobrides davant les regions desenvolupades del món. Tanmateix, sempre segons Habermas, aquesta forma de fragmentació no vol dir que aquestes societats, que han perdut la solidaritat, es puguin desfer d'una de les parts que les integren sense conseqüències polítiques importants. A llarg termini, és inevitable que sorgeixin les tensions socials, el trasllat del “verí dels guetos” a tots els estaments de la societat i una erosió moral de la societat d'ampli abast.⁴³ Entre altres motius, perquè el món està “esgotat”, com ha destacat Bauman:⁴⁴ no hi ha una zona “a part”, una vàlvula de sortida ni un refugi territorial per a les tensions del nostre desenvolupament en un món de dependència mútua. En aquest espai planetari i global no hi ha cap lloc en què es pugui afirmar amb certesa que hom es troba a casa, que és absolutament lliure de viure com vulgui i d'intentar assolir els seus objectius i de no parar atenció a la resta d'esdeveniments a causa de la poca rellevància que tenen. En aquest món “esgotat”, tots som residents permanents que no tenim cap més lloc on anar. Aquí hi trobem el fonament per sospitar que “un món global és un lloc en què, per una vegada, *el desideratum de la responsabilitat moral i els interessos de la supervivència coincideixen i es fusionen*. La globalització és, entre moltes altres coses (i potser més que cap altra), un repte de caire ètic”.⁴⁵

En la línia dels objectius del mil·lenni, però defensant-ne una urgència i una ambició més grans, Sachs destaca que el repte de la nostra generació consisteix a ajudar els més pobres entre els pobres a fugir del patiment de la trampa de la pobresa extrema, de manera que puguin iniciar el que anomena “el seu ascens per l'escala del desenvolupament econòmic”. En aquest sentit, la fi de la pobresa no només representa la fi del patiment extrem, sinó també el començament del progrés econòmic i de l'esperança i la seguretat que acompanyen el desenvolupament. Per això:

43. Habermas (1999: 100-101).

44. Bauman (2004 i 2005a).

45. Bauman (2004: 28).

Com a societat global, hem d'assegurar-nos que les regles internacionals del joc de la gestió econòmica no col·loquen –voluntàriament o involuntària– trampes en els graons més baixos de l'escala, en forma d'una ajuda al desenvolupament poc adequada, de barreres comercials proteccionistes, de pràctiques financeres mundials desestabilitzadores, de normes sobre la propietat intel·lectual mal ideades i d'altres actuacions similars que impedeixen que el món de rendes baixes pugi els graons de l'escala del desenvolupament. (2005: 57)

Tanmateix, segons V. Shiva, tota l'anàlisi de Sachs està “tocada” per la ideologia del desenvolupament, del desenvolupament com a creixement econòmic, creixement de mercats i de consum (encara que sigui insostenible), un model de desenvolupament unidireccional (aquesta “escala del desenvolupament econòmic”). Tanmateix, val la pena separar el concepte cultural d'una vida simple i sostenible entesa com a pobresa de l'experiència material de la pobresa tal com la viuen els desposseïts i els més mancats de tot. En aquest sentit, V. Shiva considera que les economies de subsistència que satisfan les necessitats bàsiques a través de l'autosuficiència no impliquen necessàriament una baixa qualitat de vida física, ja que garanteixen una elevada qualitat de vida en termes de menjar i aigua, sostenibilitat dels mitjans de vida i solidesa en la identitat i el significat social i cultural. Sigui com sigui:

La pobresa econòmica és només una de les formes de la pobresa. La pobresa cultural, la pobresa social, la pobresa ètica, la pobresa ecològica o la pobresa espiritual són altres formes de pobresa amb més presència a l'anomenat Nord ric que no pas al Sud, anomenat pobre. I aquestes altres pobreses no es poden esborrar amb dòlars, sinó que necessiten compassió i justícia, atencions i maneres de compartir. (2005)

La pobresa material de tants éssers humans és, en gran mesura, conseqüència de la pobresa espiritual dels més pròspers, com escrivia Mayor Zaragoza.⁴⁶

46. Mayor Zaragoza: “La pobreza en África”, *El País*, 29 d'agost de 2005.

Així doncs, la pobresa material té relació amb l'absència de possibilitats, amb un procés de desposseïment, de pauperització i d'exclusió, i l'exclusió es tradueix en una absència de dignitat: no se'ls reconeix com a persones ni se'ls reconeix la plenitud com a individus. Crec que és això el que volia dir Morin quan escriu:

El problema de la pobresa està mal valorat en termes de renda; és sobretot el problema de la injustícia que pateixen els indigents, els miserables, els necessitats, els subordinats, els proletaris, no només en relació amb la desnutrició o la malaltia, sinó en tots els aspectes de l'existència en què viuen desposseïts de respecte i de consideració. El problema dels desposseïts és la seva impotència davant del menyspreu, la ignorància o els cops de sort. La pobresa és molt més que pobresa. O, dit d'una altra manera: essencialment, no es mesura en termes monetaris. (2005: 285)

Que la pobresa no es mesura només en termes monetaris és un fet que ja havia observat una gran coneixedora i una gran lluitadora a favor dels més pobres entre els pobres, la Mare Teresa:

Sabem què vol dir pobresa: primer de tot, tenir gana de pa, necessitar roba i no tenir un sostre. Però hi ha una mena de pobresa molt més gran, la de no ser desitjat, la de no rebre amor i la d'estar abandonat. Aquesta pobresa vol dir no tenir ningú a qui recórrer. (1997: 123)

En aquest mateix sentit s'expressa Eduardo Galeano quan parla de les pobreses que produeix la nostra societat de consum.⁴⁷

47.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que no tenen temps per perdre el temps.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que no tenen silenci ni en poden comprar.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que tenen cames que s'han oblidat de caminar, igual com les ales de les gallines s'han oblidat de volar.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que mengen escombraries i en paguen un preu com si fos menjar.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que tenen el dret de respirar merda com si fos aire i sense pagar res a canvi.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que només tenen la llibertat d'escollir entre un canal de televisió i un altre.
Pobres, ben bé pobres, ho són els que viuen drames passionals amb les màquines.

I és que, en el fons, la pobresa és la negació de la dignitat humana. I, actualment, com es pregunta Petrella, quina és la dignitat humana a les nostres societats? “La dignitat humana es caracteritza actualment pel fet de ser reconegut com a ciutadà. Per tant, la pobresa, segons la meua definició, és la negació de la ciutadania”,⁴⁸ una negació de la ciutadania que funciona a partir de tres nivells de pobresa. Podem parlar de ciutadania civil, que vol dir tenir llibertats civils, llibertat de pensament, de religió, els drets i els deures vinculats al fet de ser ciutadà com a ésser humà i, per tant, la pregunta seria: estem d’acord a donar llibertat de pensament i de participació? També trobem la ciutadania social, que vol dir tenir dret a l’existència, el dret a la vida, a l’aigua, a l’alimentació i el dret a l’educació i, per tant: estem d’acord a donar uns ingressos mínims a tothom? I ciutadania política, perquè tots tenim dret a participar, organitzar-nos, crear partits polítics, etc.

Així, doncs, seguint el fil de Petrella, la pobresa significa ser desigual, ser exclòs de la ciutadania, i l’exclusió de la ciutadania és una negació de la dignitat humana.

L’educació per a la ciutadania global parteix de la idea que hi ha alternatives al manteniment de la pobresa, que ningú no ha de ser pobre ni exclòs, que el que necessita la humanitat no són fronteres i reductes de prosperitat, sinó persones que construeixin un entorn vital compartit pròsper i digne per a tothom, persones mútuament responsables en l’aspiració de tota persona i tot poble a la dignitat, la justícia, la llibertat i la pau. La dignitat humana, com afirma Victoria Camps⁴⁹ tot recordant Kant, parteix del reconeixement que tota persona és valuosa per ella mateixa, més enllà de qualsevol situació de discapacitat, pobresa o desavantatge. Tanmateix, per això, perquè qualsevol persona pugui realitzar-se en termes d’autonomia i dignitat, cal la solidaritat de tothom i la justícia social.

Pobres, ben bé pobres, ho són els que són sempre molts i estan sempre sols.

Pobres, ben bé pobres, ho són els que no saben que són pobres. Galeano (2006: 257).

48. Petrella: “Estrategias para acabar con la pobreza” (p. 4)

49. Camps (2000: 129).

Un món millor

Tal com escriu Arcadi Oliveres,⁵⁰ la pobresa no és un mal sense remei. El problema és que el món en què vivim perpetua inèrcies injustes i oblida el valor de la vida a canvi d’interessos, sobretot econòmics, i de poder. Hi ha una bona colla d’estudis i anàlisis, fets des de diferents disciplines, que mantenen i defensen que és possible eradicar la pobresa, que és un error (i un error èticament censurable) concebre la pobresa com un fet natural o com un producte ineludible d’un món dominat per una mena de darwinisme social i que és possible una globalització diferent de la globalització neoliberal que facilita allò que de Sousa Santos⁵¹ anomena el “feixisme social” (que es basa en el domini dels processos estructurals d’exclusió per damunt dels processos d’inclusió).

Si tothom disposés dels mateixos ingressos, els ingressos mitjans de la humanitat se situarien, segons els càlculs fets uns anys enrere, entre els 4.000 i els 5.000 dòlars anuals, una renda per càpita mundial que aleshores s’equiparava a la de Portugal i que, amb uns càlculs més actuals, s’equipararia a la de Lituània. Així, doncs, la idea clau, continua A. Oliveres, és la redistribució de la riquesa i la renda, cosa que vol dir que per poder viure en un món més just cal que els que tenen més abaixin una mica el nivell per tal que els que tenen menys es puguin apropar a aquesta mitjana de Lituània. I per aconseguir-ho, la mesura més urgent per eradicar la pobresa passa per crear un sistema de governabilitat mundial que faci obligatòria aquesta transferència.

L’economista Sachs⁵² fa càlculs i demostra que l’eradicació de la pobresa es pot fer realitat en el marc dels límits amb què el món ric ja s’ha compromès: el 0,7% del producte nacional brut del món amb rendes altes. Peter Singer,⁵³ especialista en ètica, també fa càlculs aproximats i concreta una mica més sobre quan hauria de transferir cada persona d’un país ric per superar la pobresa mundial: els que tenen prou diners per gastar en luxes i frivolitats tan habituals en les societats riques haurien de donar l’1% dels seus ingressos a aquells que “tenen problemes per

50. Oliveres (2005).

51. Sousa Santos (2005).

52. Sachs (2005).

53. Singer (2003).

obtenir prou diners per menjar, que no tenen aigua no contaminada per beure, que no tenen recés per fer front als elements ni les atencions mèdiques bàsiques”. Aportar aquesta quantitat no exigeix cap mena d’heroisme moral, mentre que no fer-ho representa un signe d’indiferència davant la persistència de la pobresa extrema i davant les morts relacionades amb la pobresa, que podrien evitar-se:

Tot el que caldria perquè el món avancés en la línia d’eliminar la pobresa global molt més ràpid del que proposen els objectius de la Cimera del Mil·lenni seria la modesta xifra de l’1% dels ingressos, si tots els que s’ho poden permetre aportessin aquest import. Això ens indica fins a quin punt estem lluny del moment en què la nostra ètica es basi no pas en les fronteres nacionals, sinó en la idea d’un sol món. (2003: 207)

Per tant, considerar com a “ambiciosos” els objectius fixats pels líders mundials a la Cimera del Mil·lenni (objectius adreçats a reduir la pobresa i la fam a la meitat l’any 2015) no deixa de reflectir un clima certament pessimista pel que fa a l’ajuda.

En qualsevol cas, no sembla gens utòpic, sinó més aviat necessari i realista, el compromís de les ONG i de moltes altres institucions líders de la societat civil que tenen un objectiu comú: convertir la pobresa en història (plataforma Feu de la Pobresa Història⁵⁴). A més a més, en l’àmbit legislatiu, Petrella⁵⁵ proposa començar per declarar il·legal la pobresa, tal com al segle XIX es va declarar il·legal l’esclavitud. Per començar a avançar en la línia d’aquesta proposta, l’autor considera que no només necessitem escoles plenes d’ordinadors i programes que converteixin els nostres estudiants en els millors, sinó que també ens calen programes escolars que difonguin la necessitat d’il·legalitzar la pobresa per tal que el món sencer pugui progressar i tots nosaltres també.

No obstant això, tal com ens adverteix A. Oliveres, la redistribució de la riquesa i un millor repartiment de transferències des del Nord, a tots els nivells, per tal d’aconseguir un món més igualitari i més just, més solidari, passa per canviar algunes estratègies del procés de globalització:

54. <http://makepovertyhistory.org>. A Espanya, <http://www.pobrezacero.org>.

55. Petrella (2000, 2005a i 2005b).

- Així com la primera etapa del capitalisme va generar unes condicions de desigualtat que van fer necessària la creació dels sindicats per reivindicar els drets dels treballadors i solucionar els abusos del capitalisme, aplicant la mateixa lògica de relació entre països rics i pobres, caldria un sistema de “sindicalització” dels països del Tercer Món per tal que poguessin reclamar els seus drets i unes condicions de vida més dignes.
- Per poder canviar la lògica salvatge de la globalització imperant, cal la pressió dels moviments altermundialistes, en el doble vessant de *protesta* (la que sorgeix com a resposta a les reunions dels organismes internacionals vinculats i identificats com a motors de les polítiques més agressives en el camp econòmic mundial) i de *proposta* (relacionada amb l’organització de fòrums socials). La primera proposta d’aquest moviment mundial és una millor distribució de l’accés a la terra. La segona és la pràctica del comerç just, entesa no només com la compra de productes de comerç just en botigues solidàries, sinó també com la política de vigilància i manteniment de preus de productes bàsics dels països del Tercer Món per tal que la vida d’una part dels ciutadans del món no estigui subjecta als interessos de les grans empreses. La tercera proposta fa referència al control de les empreses transnacionals a través de la creació d’un organisme de caràcter polític i judicial que en controli els excessos. La quarta consisteix a frenar l’especulació financera. També és necessària la transferència de tecnologia i la flexibilització de les migracions. I per tal que es produeixin aquests canvis, cal una consciència social que els consideri factibles. Per tant, és necessària una *educació* que permeti pensar en l’arribada del moment que la injustícia global penetri a les consciències, de la mateixa manera que la cultura ecològica ens fa prendre consciència de la importància de la capa d’ozó o de la cultura del reciclatge.
- Per tal d’avançar en la transformació d’una pauta de comportament segons els paràmetres anteriors, és imprescindible el compromís personal: que la persona, en comptes de ser còmplice del sistema dominant, aposti per altres vies de comportament (pel consum responsable, perquè –com a inversors o com a estalviadors– pensem en la banca ètica, etc.). No hem d’oblidar que la reducció del consum és una de les primeres accions

que cal prendre per poder avançar cap a un món més igualitari, ja que, tal com ens va recordar la Conferència Mundial del Medi Ambient, celebrada el 2002 a Johannesburg, si tota la humanitat consumís la mateixa quantitat de paper, aigua, petroli o fusta que consumeixen els habitants del Primer Món, si prenem com a mitjana el consum d'un europeu, caldrien tres planetes com el nostre. Si els habitants del Primer Món redueixen el consum, els habitants del Tercer Món podran assolir uns nivells mínims que ara no tenen.⁵⁶

Els plantejaments i les estratègies de l'alterglobalització que convergeixen als fòrums socials mundials (com recordava Juan José Tamayo a l'article esmentat abans, amb relació al VII Fòrum Social Mundial i al II Fòrum Mundial de Teologia i Alliberament, celebrats el gener de 2006 a Nairobi, Kènia):

[...] són una llum d'esperança en un món marcat per l'imparable empobriment de les majories populars del Sud, el deteriorament cada cop més gran del medi ambient, la reducció dels drets socials arran de la privatització dels serveis públics, el clima bèl·lic que s'escampa com una taca d'oli i les constants amenaces de més guerres preventives.⁵⁷

1.2.4. Ciutadà i ciutadana global

Des del corrent que anomenem Educació per a la Ciutadania Global plantejem una concepció de ciutadania que va més enllà de la ciutadania cívica dominant en el discurs actual, basada en l'individu (individualisme), és a dir, centrada en la possibilitat que l'individu pugui exercir els seus drets civils i polítics, que assumeixi les seves responsabilitats individuals i socials com a membre d'una família o com a integrant del mercat de treball. Aquesta ciutadania cívica representa un tipus de ciutadania neutra i despolititzada, en el sentit que hi ha una ruptura entre el component individual i el social perquè no hi ha compromisos ni lligams amb el context social, no es pretén transformar res

56. Oliveres (2005).

57. Tamayo, a "En el horizonte de la utopía", *El País*, dissabte 3 de març de 2007, p. 15.

perquè els problemes i les desigualtats socials s'individualitzen i se subjectiven, fet que fa que la centralitat se situï en l'esfera privada, en el món de cadascú.⁵⁸

Aquí, en canvi, plantejem una concepció del ciutadà amb referents situats en el terreny social, en la democràcia participativa, la justícia i l'equitat. En un context de globalització, justícia i solidaritat aquests referents es fan equivalents a la responsabilitat de tots envers tothom: vetllar constantment pel benestar de tota la societat, perquè a llarg termini garanteix el benestar propi i el dels altres, cosa que representa la base més sòlida sobre la qual es pot construir el nostre propi benestar.⁵⁹ Es tracta d'una concepció del ciutadà i la ciutadana que integri l'enfortiment de la responsabilitat personal en la realització del destí col·lectiu, tal com proposava l'Informe Delors. En aquest sentit, Gimeno Sacristán escriu:

Si la condició jurídica del ciutadà és el resultat d'un llarg procés de lluites pel reconeixement dels drets, la dimensió social i cultural de la ciutadania és una elaboració refinada d'una forma de vida que fa bé als altres i que obliga les persones a interioritzar una sèrie de valors i pautes de comportament: de cooperació, solidaritat, tolerància, resolució pacífica de conflictes, ús del diàleg, etc., com també la renúncia a una part de les llibertats per tal que els altres també en puguin gaudir. Així, doncs, parlem d'un tipus humà i d'un model de societat en què això sigui possible. Per aconseguir-ho, cal fer entendre als ciutadans què vol dir viure aquests valors en societat. És a dir, es tracta de consolidar una construcció cultural particular de creences, valors i comportaments de les persones, una autèntica transformació vers un sistema de vida harmoniós. (2003: 19)

Aquesta "transformació vers un sistema de vida harmoniós" remet, segons Gimeno Sacristán, a la idea d'igualtat i justícia i a la lluita per aconseguir-ho.

58. Polo (2004).

59. Aquest és, a grans trets, el missatge del document de treball d'un seminari celebrat a Palerm l'octubre de 2003 entre representants d'ONGD europees i membres de la UE, a Ferran Polo (2004: 51).

La ciutadania duu implícita moralment la idea d'igualtat i, per tant, la reivindicació de la justícia. Els individus dels diferents pobles no la viuen en condicions d'igualtat, ni la viuen igual internament i, per això, l'esforç per gaudir-ne en condicions d'igualtat es converteix en un segon front de lluita i progrés humà. (A Ferran Polo, 2004: 35)

M. Hardt i A. Negri parlen del *dret a la ciutadania global*. La ciutadania global té relació amb una demanda política que defensa, per exemple, vincular el dret i la feina per tal que tots els moviments migratoris tinguin un reconeixement, perquè totes les persones que han hagut d'emigrar puguin tenir els mateixos drets de ciutadania al país en què viuen i treballen, per tal que sigui possible garantir un ingrés de ciutadania al qual té dret qualsevol membre de la societat (*un salari social i un ingrés garantit per a tothom*). I és que la situació ideal seria que les persones tinguessin dret a quedar-se on són i a tenir un lloc, en comptes d'haver de marxar constantment. El dret a la ciutadania global implica el poder de la *multitud* de tornar a ocupar l'espai públic per tenir autocontrol sobre les seves pròpies vides.⁶⁰

Per tant, la desigualtat de drets i el manteniment d'unes condicions de vida injustes i excloents és la lent a través de la qual el ciutadà global mira el món per ajudar a canviar-lo. D'acord amb això, la ciutadana i el ciutadà global:

- Mostren interès per conèixer i reflexionar críticament sobre els problemes mundials i sobre com incideixen en les nostres vides i les dels altres (consciència o capacitat de percebre la interdependència o la imbricació mundial de les decisions i les accions públiques i privades).
- Estant arrelats a l'àmbit local, se situen al món a través de formes d'identitat complexes, múltiples, que es barregen les unes amb les altres i, alhora, estan submergits en un món d'identitats plurals barrejades. D'aquí neix el seu respecte per la diversitat i la seva indignació en resposta a la injustícia i l'exclusió (consciència de la complexitat humana i consciència cosmopolita, planetària).
- Participen i es comprometen activament amb la vida ciutadana en diferents nivells (des dels més locals fins als més globals),

60. Hardt i Negri (2002: 360).

per tal d'aconseguir un món més just i inclusiu (consciència democràtica i ètica planetària).

- Són conscients dels seus drets i les seves obligacions i es fan responsables de les seves accions com a ciutadans planetaris (identitat i consciència terrenal).
- Són persones responsables, crítiques, que no només exigeixen els seus drets i compleixen les seves obligacions, sinó que, a més a més, també lluiten per un món millor per a tothom (amb la qual cosa connecten amb els processos democràtics de formació de la voluntat comuna).

En conclusió, es proposa una educació per a la ciutadania global que té com a meta una "ciutadania per a la justícia global". El fet d'emfatitzar una ciutadania a favor de la justícia i la solidaritat globals no implica una oposició ciutadania global/ciutadania local (ciutadans del planeta/ciutadans del barri). Ans al contrari, ja que fa referència a una ciutadania global que integra les preocupacions i les accions locals, en viu i en parteix. Així doncs, parlem, en sentit literal, d'una ciutadania "glocal", en el sentit que apunta Michela Mayer:⁶¹ que assumeix no només la responsabilitat del que passa a escala local, sinó també la responsabilitat des d'una visió global; que no es limita a seguir els efectes locals de les accions, sinó que a més a més intenta determinar amb antelació els possibles efectes sobre el planeta; que interactua en l'àmbit transnacional a través de xarxes, associacions i organitzacions que plantegen debats públics sobre les polítiques dels estats, alhora que actua a escala local establint relacions i aliances socials que permetin construir models d'un tipus diferent de relació entre l'home i la natura i entre les persones. Perquè, treballant només en l'àmbit local, sense referències al context global, ens arrisquem a perdre la visió real de les causes del problema de la pobresa (exclusió) i les solucions (inclusió). De la mateixa manera, si ens centrem només en el context global, sense tenir en compte les arrels de l'exclusió a la realitat local, ens convertim en simples espectadors sense cap mena de compromís, tal com apuntava el document de treball del seminari celebrat a Palerm esmentat abans.

61. Mayer (2002).

Tal com apunta Habermas,⁶² en societats cada dia més plurals, sotmeses des de dins a la força explosiva del multiculturalisme i des de fora a la pressió problemàtica de la globalització, el concepte de ciutadania ja no s'associa a una identitat nacional culturalment i ètnicament homogènia, sinó a una identitat forjada en un context de comunicació pública que vagi més enllà de les fronteres. Per tant, la idea de la ciutadania està vinculada a l'autocomprensió eticopolítica dels ciutadans i les ciutadanes, mútuament responsables, d'una comunitat democràtica.

En poques paraules, una educació per a la ciutadania global constitueix el conjunt d'accions i pràctiques educatives que tenen com a objectiu ajudar les persones implicades (i, especialment, les generacions joves) a participar de manera activa i responsable en els seus entorns (en un context de societat global de dependència mútua i de fragilitat i vulnerabilitat universals), guiades per criteris de solidaritat i de justícia (per la defensa i el desenvolupament dels drets humans).

Tal com defensa F. Imbernón⁶³ (quan fa referència a una educació per a la solidaritat, per a la ciutadania social), en una educació per a la ciutadania global no es tracta només d'introduir elements curriculars a partir de discursos retòrics, sinó que també cal incorporar el compromís, per part de l'educació i dels seus protagonistes a les institucions educatives, de lluitar contra la pobresa, contra l'exclusió social, contra tota mena de discriminacions i a favor de la comunicació, de manera que sigui possible construir nous imaginaris socials que ajudin a obtenir més participació, feina i projectes en comú entre les persones.

En resum, doncs, l'educació per a la ciutadania global es fonamenta en tres pilars bàsics: una concepció integral de l'educació, una educació en valors que desenvolupi una perspectiva ètica i una perspectiva sociopolítica que desenvolupi la necessitat d'adoptar compromisos per millorar la situació dels que han estat exclosos.

62. Habermas (2004).

63. Imbernón (2002).

1.3. Freire i Habermas a l'horitzó: perspectiva d'esperança

Paulo Freire continua essent un referent per a tots els docents, els col·lectius i les ONG que tenen com a meta la comunitat planetària, per a tots els educadors que pensen en una educació global per al canvi (canviar les coses per aconseguir un món més conscient de l'altre, més humà). Si en seguim el fil, ens veiem obligats a pensar la història com a possibilitat:

Pensar en la història com a possibilitat equival a reconèixer l'educació com una possibilitat. Vol dir que, tot i que l'educació no pot aconseguir-ho tot, sí que té algunes fites a l'abast. Un dels reptes als quals hem d'enfrontar-nos els educadors és descobrir què és factible històricament en la línia de contribuir a la transformació del món, per tal de fer néixer un món més arrodonit, menys cancellut, més humà. (Citat per Macedo al pròleg de Chomsky, 2003: 21)

El discurs postmodern ha volgut trobar en Freire un pensador del passat, tal com ha posat de manifest Ramón Flecha⁶⁴. Tanmateix, Freire sempre tindrà raó de ser mentre existeixin les desigualtats i les tensions entre el que és i el que hauria de ser. Perquè ningú no va identificar el problema i va marcar el camí com ell, que va assenyalar la importància d'una educació desvetlladora, desmitificadora de la realitat, a través de la immersió d'educadors i alumnes en la realitat pròpia per tal de poder arribar a una veritable comprensió i consciència crítica i, d'aquesta manera, poder transformar-la (tot alliberant-se dels lligams i de l'opressió).

A més a més, com va reconèixer el mateix Freire, una determinada crítica científicista ha intentat fer-li ombra tot apel·lant a la manca de rigor amb què planteja els problemes i al llenguatge que fa servir (pròxim a les preocupacions de la gent i, per tant, "afectat" per aquestes preocupacions). La pretensió científicista, de tant cercar l'objectivitat (un esforç gens menyspreable), acaba per camuflar la realitat (efecte abjecte):

64. A la introducció del llibre de Freire (2002), *A la sombra de este árbol*.

La passió amb què conec, parlo o escric no redueix el compromís amb què denuncio o anuncio. Sóc una totalitat i no pas un ésser dicotòmic. No tinc una part esquemàtica, meticulosa, racionalista i una altra de desarticulada i imprecisa que vol veure el món d'una manera simplista. Conec amb tot el meu cos, sentiment, passió. I també amb la raó. (2002: 18)

Freire no ha estat sol en la seva lluita per posar al centre de l'educació la necessitat d'una conscienciació crítica (la seva “denúncia i anunci”) per descobrir-ne el potencial alliberador i la possibilitat de transformar les dificultats en possibilitats. Des de la ciència social crítica, Habermas també ha donat prioritat a la força del diàleg intersubjectiu que ha de regir totes les situacions i els intercanvis socials, és a dir, el paper del diàleg igualitari per aclarir i democratitzar les relacions socials.

1.3.1. Raó instrumental i raó comunicativa

Tant la Teoria de l'Acció Comunicativa de Jürgen Habermas com la Pedagogia Alliberadora de Paulo Freire han posat de manifest la validesa i l'autenticitat de les comprensions sobre el *món de la vida* com a resultat d'un diàleg mantingut en igualtat de condicions.⁶⁵ El coneixement obtingut i socialitzat d'aquesta manera, com a cerca de l'entesa mútua, respon a necessitats i interessos que van més enllà d'una concepció tècnica del coneixement i de l'educació (com a entrenament purament tècnic, com a saber neutral i objectiu del món) i apunta cap a una concepció històrica i social del coneixement, una concepció política en el sentit d'avançar cap a la consecució d'una societat més justa, solidària i lliure.

Jürgen Habermas ha contraposat dues menes de pràctiques o d'accions humanes⁶⁶ a l'hora d'explicar el comportament humà i, per extensió, la modernitat: d'una banda hi trobem l'acció teològica, fonamentada en la racionalitat instrumental, que busca una intervenció eficaç en el món (no comunicativa); és a dir, l'actor (individual o social) escull els mitjans més escaients per

65. Ferrada (2001).

66. Habermas (1987). Habermas parla també de dues menes d'accions més: acció regulada per normes i dramàtica.

aconseguir l'objectiu plantejat (la racionalitat d'acord amb finalitats). D'altra banda, hi ha l'acció comunicativa fonamentada en el diàleg, imprescindible per desenvolupar accions coordinades i que donin resposta a les necessitats de tothom (a través d'acords o de consens).

Tal com concreta Ayuste, el domini de la raó instrumental com l'única raó possible, regida per les màximes d'eficàcia i l'èxit dels mitjans per a determinats objectius, s'està convertint en un domini despòtic, que superposa els interessos del capital als interessos de l'individu. En aquest sentit, el subjecte es troba sotmès a la raó de les grans empreses i del mercat, a la raó dels diners o a la raó de la cultura dels grups socials dominants. La carrera armamentística, el capitalisme global, les diferències Nord-Sud, la degradació del medi ambient i la colonització cultural són conseqüències directes de la concepció instrumental, basada en els objectius i la cerca dels mitjans més eficaços, i no pas en interessos compartits, que serien més propis de la raó comunicativa.⁶⁷

Tant Habermas com Freire ens han ajudat a descobrir les limitacions del discurs tecnocràtic en contrast amb la racionalitat comunicativa. Han posat de manifest les limitacions de la racionalitat instrumental, tecnocràtica, que redueix les relacions socials (i educatives) a criteris tècnics i mercantilistes (predomini dels valors del mercat, de la competitivitat, l'individualisme, la ideologia de l'eficàcia, etc.), en oposició a la racionalitat comunicativa, en què comunicació i interacció equivalen a una comprensió en comú del món, que ens anima a intervenir-hi per aconseguir una societat mundial més harmoniosa. I tot això a través de la preeminència del valor de les persones i de la formació de ciutadans “competents” i també solidaris i compromesos amb la justícia. És el que volia dir Freire quan escrivia que l'educació necessita tant formació tècnica, científica i professional com somnis i utopia.⁶⁸

L'educació tecnocràtica, sota el pes de la racionalitat instrumental, reforça una educació “doctrinal”, “bancària”, tecnicista, a partir de la base d'una concepció individualista i mercantilista

67. Ayuste (1997: 80).

68. Freire (2002).

de la vida i de les relacions socials. L'educació críticodialògica, en el marc d'una racionalitat comunicativa, implica educar els estudiants en una ciutadania responsable, pensant críticament el món, donant sentit a les seves experiències i entenent la necessitat de lluitar de manera individual i col·lectiva per una societat més justa.

La primera es postula en contra que els estudiants desenvolupin un sentit social, un sentit de comunitat, mentre que la segona reforça el paper del jove com a ciutadà crític, responsable, immers en un moviment comunal/global. I en l'àmbit escolar, l'educació críticocomunicativa reforça, d'una banda, la importància de la participació de tots els implicats en l'educació dels més joves, en la selecció i la transmissió dels coneixements educatius i, de l'altra, el valor dels col·lectius socials per pensar i actuar de manera compromesa. I això és així perquè a través del diàleg igualitari no només intercanviem, modifiquem i construïm significats en el camí per assolir una entesa (coneixements i accions consensuades). En el procés de participació també passem a ser "subjectes" (persones, grups o moviments socials) amb voluntat de canviar el que no funciona, perquè aquest procés implica el respecte de les circumstàncies dels que estan en desavantatge.

La diferència se'ns presenta ben clara: implicaria traslladar l'accent des d'un enfocament instrumental de l'acció educativa (èmfasi en competències, habilitats específiques i coneixement del món objectiu, necessaris però no suficients si no hi ha reflexió) centrat en els resultats i en els nivells d'"èxit" adients, que afavoreix un tipus d'aprenentatge rutinari i mecànic, a un enfocament críticocomunicatiu, que permet la lectura crítica del món, que alimenta l'aprenentatge per a la comprensió transformadora des del diàleg reflexiu.

De l'ensenyament com una tècnica o una acció instrumental a l'ensenyament com una acció comunicativa

Tal com comenta John Elliott,⁶⁹ el punt de vista que sosté que l'ensenyament és una tècnica o una acció instrumental implica que un agent (el professor o la professora)⁷⁰ administra deter-

69. Elliott (1997: 193).

70. Al llarg d'aquest llibre, faré servir indistintament els termes professor/mestre i professora/mestra.

minats tractaments (mètodes docents) a objectes passius (alumnes), amb l'objectiu d'assolir determinats resultats preconcebuts (objectius). En el pla de les relacions socials que es fomenten a l'aula, l'acció instrumental influeix sobre el comportament de les persones i en garanteix l'obediència, cosa que implica l'ús d'un cert poder, expressat a través de sancions positives o negatives (premis i càstigs). Així, l'ensenyament concebut com una acció instrumental constitueix un poder coercitiu en el sentit apuntat i l'objectiu, l'aprenentatge, passa a dependre del poder. Aquesta concepció de l'educació considera l'aprenentatge com una conducta passiva dirigida pel professor i no pas com una construcció entre professors i estudiants. En canvi, a l'ensenyament com a acció comunicativa la responsabilitat educativa dels professors rau en la creació de les condicions facilitadores que permetin als estudiants comprendre el tema per si sols, cosa que implica una concepció activa de l'aprenentatge i no pressuposa que sigui l'efecte de l'ensenyament. L'estudiant desenvolupa la comprensió des de "dins", a través de l'ús de les seves pròpies capacitats racionals i, per tant, aquesta comprensió no es pot impulsar des de "fora" (una idea que també comparteix el paradigma de recerca de procés-producte i la seva imitació més recent, el moviment de les escoles eficaces). No obstant això, i cal remarcar-ne la importància per a l'acció comunicativa, els alumnes difícilment podrien exercir les seves capacitats racionals de manera aïllada i tancant-se a les raons i als arguments exposats abans per altres persones. El desenvolupament intel·lectual exigeix necessàriament obrir-se a la discussió i participar en el diàleg. El fet que aquest desenvolupament no estigui causat des de "fora" no implica que no sigui un efecte de diferents influències.

Aquest tipus d'aprenentatge, tot i que és incoherent amb la utilització d'estratègies de poder pensades per garantir l'aquiescència gairebé causal de l'estudiant, pot estar influenciat racionalment per l'ensenyament que implica l'estudiant en el diàleg o el discurs sobre la tasca d'aprenentatge. En el diàleg, el professor mira d'influir sobre el desenvolupament d'una determinada tasca de l'alumne presentant proves, raons i arguments. (Elliott, 1997: 200)

I és que per Habermas –afegeix Elliott– el discurs pur, el diàleg autèntic, s'ha de produir en una "situació de comunicació

ideal”, la que es pressuposa en tota comunicació interpersonal, és a dir, en absència de tota coerció i amb el domini de “la força del millor argument”. La influència exercida a través d’aquesta forma ideal de comunicació és, segons aquest pensador, força diferent de la influència del poder exercida amb l’acció instrumental sobre l’altre. El consens i els acords o els desacords construïts des del diàleg estan justificats o acceptats racionalment. En el camp de l’ensenyament, apunta Elliott, la qüestió és com diferenciar les influències racionals de les influències irracionals que pot exercir el professor. Habermas mira de resoldre aquest punt amb relació a les propietats formals del discurs: els participants han de disposar d’igualtat efectiva d’oportunitats per adoptar els seus papers en el desenvolupament del diàleg i, especialment, de la mateixa llibertat per “plantejar, posar en dubte i aportar raons a favor i en contra de propostes, explicacions, interpretacions i justificacions”⁷¹. Per tant, conclou Habermas, les condicions del discurs es corresponen amb els valors liberaldemocràtics de la “igualtat”, la “llibertat” i la “justícia” i constitueixen les condicions que permeten que les persones desenvolupin la seva comprensió a través de la comunicació amb els altres. El plantejament d’aquestes condicions per al discurs constitueix la responsabilitat educativa de professors i professores.

De la mateixa manera que el discurs facilita, i no provoca, el desenvolupament de la comprensió, els professors permeten aquest desenvolupament quan posen de manifest valors del discurs en les seves comunicacions amb els alumnes. En aquest cas, la relació entre els mitjans i els objectius no és de tipus tècnic o instrumental. Els valors del discurs no són resultats extrínsecs dels actes educatius, sinó normes intrínseques que han de satisfer els actes ideals d’aquesta mena. I es posen en pràctica no tant *a través de* sinó *en* els actes docents. (Elliott, 1997: 200)

Habermas i Freire no han estat els únics que s’han oposat radicalment a la colonització mercantilista i instrumental del món de la vida, ni tampoc a l’hora de defensar una modernitat dialògica que es contraposa a la modernitat simple, lineal, tecnocràtica de la societat industrial, basada en l’estat nació. Beck,

71. A Elliott (1997: 200).

Giddens i Lash han posat de manifest el paper destacat de la reflexivitat i del diàleg a la nostra societat moderna i a la nostra individualitat, en el que han anomenat *l’era de la modernitat reflexiva*. Així mateix, tant per Castells (a “la societat xarxa” de “l’era de la informació”) com per Touraine (al “nou paradigma”), el *subjecte*, l’acció social significativa, reflexiva i amb sentit, continua tenint un potencial transformador, que no es pot reduir a la racionalitat instrumental: “el que es converteix en subjecte s’eleva cap a si mateix, cap a tot allò que dóna sentit a la vida, allò que li crea la llibertat, la responsabilitat i l’esperança”.⁷²

1.3.2. L’educació com a possibilitat

Cal destacar els esforços de Habermas i Freire per vincular teoria i pràctica. De fet, no podia ser de cap altra manera, atès que tots dos conceben la teoria com a formes de discurs que els practicants/subjectes produeixen des d’una aprehensió crítica de les seves pròpies condicions socials específiques, amb voluntat emancipadora/alliberadora. Per tots dos, el fonament de la racionalitat, el fonament de la vida humana, cal trobar-lo en la comunicació sense desequilibris, en el diàleg crític. Tant Habermas com Freire es prenen molt seriosament la relació entre teoria social radical i el compromís amb l’acció a favor de la justícia social i l’alliberament. Aquests dos grans pensadors i militants de l’esperança, per vies diferents, van coincidir a relacionar l’acció dialògica i les relacions democràtiques. Tots dos proposen una teoria pràctica que identifica la manera de desenvolupar accions dialògiques que cerquen l’entesa, la creació cultural i l’alliberament.

Ja per acabar, l’educació per a la ciutadania global que s’està desenvolupant i fomentant en aquest llibre entronca directament amb Paulo Freire i Habermas, ja que comparteix:

- Una mateixa “curiositat epistemològica”. En paraules de Giroux, es podria formular (tot i que ens arrisquem a simplificar-ho molt) de la manera següent: “Com podem fer que la instrucció

72. Beck, Giddens i Lash (1997), Beck (1998), Castells (2001), Touraine (2005: 147).

escolar sigui significativa per aconseguir que sigui crítica i com podem fer que sigui crítica per tal que sigui alliberadora?”⁷³

- Objectius educatius comuns: l’educació té com a meta una lectura crítica del món, en una comunicació dialògica dels participants per aconseguir un món més just i lliure.
- Un camí compartit, una ciutadania militant: educadors, alumnes, famílies, comunitat local, ONG i col·lectius diversos, constructors en comú de coneixements a través del diàleg, integrants d’una comunitat (local i global) cap a la qual podem fer arribar la cultura participativa i democràtica.
- Una concepció emancipadora de l’educació i de la pedagogia. Per expressar-ho de manera sintètica, l’educació entesa com “un model de profecia exemplar”:⁷⁴ els models de profecia exemplar, més que no pas limitar-se a la narració de la crítica, narren també les estratègies del compromís i la transformació, guiats per l’esperança de canviar els contextos per mantenir viva la promesa de la pedagogia com a acte de ciutadania crítica i justícia social. Això implica entendre “l’educació com una pràctica preformativa”,⁷⁵ és a dir, que l’educació formi part del mateix procés de canvi social.
- Una concepció de la història i de l’educació com a possibilitat en el marc d’una perspectiva de justícia: com a procés autènticament humanitzador, com a esperança de poder canviar les situacions d’injustícia.
- El valor dels col·lectius socials i de l’agència; en definitiva, el valor dels processos de participació i de l’activisme.

Freire entén la història com a possibilitat des d’una visió pragmàtica:

73. Giroux (1990: 42).

74. Giroux (1999: 57). Giroux és un gran coneixedor, difusor i potenciador de l’obra de Freire als Estats Units i també a casa nostra. Se situa a la primera línia dels reformadors crítics, des dels estudis culturals i la pedagogia crítica.

75. D’acord amb Giroux (2001: 132), els progressistes que vulguin convertir la pedagogia en una pràctica preformativa haurien de començar per l’interessant anàlisi de Raymond Williams: “L’impuls més determinant (per definir la política cultural) és el desig de convertir l’aprenentatge en part del mateix procés de canvi social”. I és que la concepció de la pedagogia com una pràctica preformativa i compromesa també subratlla la necessitat de replantejar-nos el paper que els educadors i els acadèmics poden dur a terme com a intel·lectuals transformadors i com a intel·lectuals públics.

- Perquè la naturalesa humana es constitueix socialment i històricament (som éssers històrics), la subjectivitat situada (compromesa i integrada en el context, no pas alienada) té un paper important en el procés de transformació.
- Com que som éssers de transformació i no pas d’adaptació, l’educació es converteix en un fet rellevant en la mesura que aquest paper de la subjectivitat es valora com una tasca històrica i política necessària: l’educació com a cerca constant, com a forma de política cultural.
- Perquè, com totes les pràctiques, també l’educació està sotmesa a limitacions, perd significat si no té en compte la realitat, és a dir, que homes i dones construïm la història que és possible, no la que volem ni la que altres ens volen imposar: “...el llenguatge de qui s’insereix en una realitat contradictòria, empès pel somni de fer-la menys perversa, és el llenguatge de la possibilitat. És el llenguatge mesurat de qui lluita per la utopia d’una manera impacientment pacient”.⁷⁶
- I és que l’educació és un camí d’esperança:

Què pot fer l’educació amb relació a l’esperança? [...] Independentment de quina sigui la dimensió a partir de la qual valorem l’autèntica pràctica educativa (gnoseològica, estètica, ètica, política), aquest procés implica l’esperança. Els educadors sense esperança contradiuen la seva pràctica, són homes i dones *sense rumb*, perduts en la història. (Freire, 2002: 119)

Per tant, una educació per a la ciutadania global implica concebre l’educació com a possibilitat, com a esperança de fer, construir i aportar una forma més humana al món, com a esperança i com a “nord” per a una educació autènticament humanitzadora.

Tal com observarem en diferents punts d’aquesta obra, hi ha molts estudiosos dels processos educatius que han descobert en la dialogicitat, la reflexivitat i la consciència crítica de Freire i Habermas una inspiració constant per desenvolupar una visió crítica i responsable de l’acció educativa en particular i de la realitat social en general. És una aposta a favor de la “vida” esco-

76. Freire (2002: 57).

lar com a reflexió i diàleg entre participants compromesos i en contra de deixar que tot flueixi sota el pes de l'estructura i de les constriccions (en el sentit que una altra educació és possible, en col·laboració amb els moviments “altermundialistes”). Es tracta de perseguir allò que Paulo Freire anomena “inèdit viable”,⁷⁷ és a dir, que no tocarem la utopia perquè hi ha inèdits viables que ens demostrin que la realitat es pot modificar, que la ideologia de l'inevitable es pot evitar, que les coses canvien a poc a poc i no pas de cop.

77. A Aranguren (2000).

2. Educació per a la ciutadania global: una manera transformadora d'entendre i de percebre l'educació

La mirada que busca l'educació per a la ciutadania global és una mirada complexa, perquè el concepte d'educació en què es fonamenta supera el d'una educació tècnica o d'una educació com a consum (més preocupada per objectius i produccions concretes). L'educació per a la ciutadania global es fonamenta en una concepció de l'educació com un procés autènticament humanitzador i emancipador, basada en una comprensió crítica i profunda de les coses que ens passen en aquest món globalitzat i que ens ofereix les eines per millorar-lo. Per això, si parafrasegem Beck, *la mirada* des del concepte de ciutadania global que volem desenvolupar cerca una transformació de la manera com entenem la realitat que ens condueixi cap a una nova visió del món, dels elements “glocals”, de la condició d'igual o diferent, del que és nostre i el que és dels altres, de manera que sigui possible una nova complexitat en l'experiència del món. I aquesta nova complexitat en l'experiència del món implica tenir en compte la visió del món interconnectat i fusionat com a possibilitat emancipadora de tothom, i no pas com a control d'alguns. Per tant, la concepció planetària de la ciutadania (més enllà del concepte de ciutadania cívica i individualista) integra moltes mirades.

2.1. Una mirada cosmopolita emancipadora (global/planetària): compromesa amb l'altre

Ulrich Beck⁷⁸ diferencia “cosmopolitització” de “globalització”. Aquesta darrera noció està molt vinculada a l'àmbit econòmic com a “globalisme”: la defensa del mercat global, celebrat per les virtuts del creixement neoliberal i per la utilitat de moure el capital, els productes i les persones sense barreres frontereres. En canvi, la “cosmopolitització” fa referència al procés multidimensional que modifica de manera irreversible la naturalesa històrica dels mons socials, caracteritzats ara per una relació d'interdependència real:

Entesa d'aquesta manera, la cosmopolitització suposa l'aparició de diferents lleialtats, com també l'augment de múltiples formes de vida transnacionals, l'ascens d'actors polítics no estatals (des d'Amnistia Internacional fins a l'Organització Mundial del Comerç) i la puixança de moviments de protesta globals contra el globalisme (neoliberal) i a favor d'una organització *diferent* (cosmopolita). Així, es propugna el reconeixement internacional dels drets humans, el dret al treball, la protecció del medi ambient, la supressió de la pobresa, etc. (2005: 19)

En el mateix sentit, també Baudrillard havia diferenciat entre mundialització i universalitat:

Les paraules mundialització i universalitat no volen dir el mateix, sinó que més aviat són termes excloents. La mundialització fa referència a tècniques, mercat, turisme i informació. La universalitat té relació amb els valors, els drets humans, les llibertats, la cultura i la democràcia [...]. De fet, tot el que hi ha d'universal mor amb la mundialització [...]. La mundialització dels intercanvis acaba amb la universalitat dels valors [...]. És el triomf del pensament únic sobre el pensament universal. (A Pérez Gómez, 1998: 43)

Tant Beck com Giddens han destacat la necessitat de parar atenció a la “cosmopolitització reflexiva”, en el sentit que no no-

més avança exclusivament en el pla objectiu (en els fluxos i els intercanvis), sinó que inclou processos de conscienciació i consciència de la realitat cosmopolita, planetària, global i la possibilitat de reorientar aquest globalisme, aquesta mundialització perversa dels intercanvis.

Però perquè això pugui ser realitat en un món en què tots estem *en relació d'interdependència real*, en què tot ens afecta, l'educació no pot ser neutral, tal com ja indicava Freire a *Pedagogia de l'oprimit* o a *Pedagogia de l'esperança*, el mateix Dewey a *Democràcia i educació* o bé l'Informe Delors (entre d'altres). Per això, l'educació per a la ciutadania cerca, en un pla social, la reconstrucció dels objectius educatius de l'escola i, a títol individual, la reconstrucció de la mirada de l'estudiant:

Per a aquest món que s'ha tornat cosmopolita, necessitem urgentment una nova manera de mirar, la mirada cosmopolita, si volem comprendre la realitat social i política en què vivim i actuem. Així doncs, la mirada cosmopolita és resultat i alhora condició de la reestructuració conceptual de la percepció. (Beck, 2005)

Tots els enfocaments cosmopolites, escriu T. Pogge⁷⁹, comparteixen tres elements: l'*individualisme*, per al qual les unitats bàsiques de preocupació moral són els *éssers humans* o les *persones* –en comptes de, per exemple, els llinatges familiars, les tribus, les comunitats ètniques, culturals o religioses, les nacions o els estats. Aquests darrers estaments poden constituir unitats de preocupació només de manera indirecta, pels seus membres individuals o ciutadans; la *universalitat*, per a la qual la condició de ser unitat bàsica de preocupació correspon a cada ésser humà viu en *igualtat de condicions*; i la *generalitat*, una condició especial que té una validesa global. Les persones són unitats bàsiques de preocupació *per a tots els éssers humans*, i no només per als seus compatriotes, correligionaris o altres persones més o menys properes.

Per tant, la mirada cosmopolita exigeix una reestructuració de la mirada que faci realitat la preocupació per tots els éssers humans del planeta sota un únic criteri universal de justícia, que

78. Beck (2005).

79. Pogge (2005).

estigui atenta a les reclamacions d'una major solidaritat, que integri les noves realitats interculturals, mediambientals, democràtiques i igualitàries. Cal una nova mirada que incorpori una "moral universalista" (igualtat de condició i de dignitat de tots els éssers humans).

Atès que no només vivim en un món cada vegada més interdependent, sinó que també ens trobem submergits ja en societats més plurals, constituïdes per subjectes amb identitats cada vegada més híbrides (identitats cosmopolites/identitats planetàries), l'educació per a la ciutadania global, des d'una mirada cosmopolita emancipadora (o global/planetària), cerca dues dimensions o principis bàsics: d'una banda, "la lògica de la diferència inclusiva" i, de l'altra, "l'empatia cosmopolita".

2.1.1. La lògica de la diferència inclusiva: identitats cosmopolites (planetàries/globals) o la necessitat d'ensenyar la identitat i la consciència terrenal⁸⁰

L'educació per a una ciutadania planetària pretén que el ciutadà global faci seva una "lògica de la diferència inclusiva"⁸¹ a través de la qual, a l'hora de determinar la identitat, la lògica que dicta "o això o allò" queda substituïda per la lògica inclusiva de "no només, sinó també". Això vol dir, si seguim el fil de Beck, que a l'hora d'afrontar realitats ambivalents, cal prioritzar el fet que una cosa remet a una altra, que cap de les dues realitats no és possible sense l'altra i que totes dues es concreten tenint en compte que és un "no només, sinó també" jeràrquic, en què el respecte pels drets humans representa el principi superior pel qual cal regir-se en darrera instància. En aquest sentit, l'educació per a la ciutadania global segueix la proposta de Morin quan diu: "Cal ensenyar a no contraposar la universalitat a les pàtries, sinó a vincular de manera concèntrica les nostres pàtries familiars, regionals i nacionals i a integrar-les en l'univers concret de la pàtria terrenal".⁸²

80. "Ensenyar la identitat terrenal" és un dels set coneixements necessaris per a l'educació del futur, segons Morin (2001).

81. Beck (2005).

82. Morin (2001: 92).

No té sentit contraposar els elements locals i globals, les pàtries i la universalitat. És precisament en el sentit de Beck i Morin que defensem una *ciutadania global arrelada*⁸³, que no contraposa (local/global, pàtries/universal), sinó que inclou, perquè una cosa remet a l'altra, perquè totes dues es vinculen i es concreten: "S'imposa un doble imperatiu antropològic, per salvar la unitat humana i la diversitat humana. S'imposa desenvolupar les nostres identitats concèntriques i plurals: la de la nostra ètnia, la de la nostra pàtria, la nostra comunitat de civilització i, finalment, la de ciutadans terrestres".⁸⁴

Per tant, som a través de múltiples identitats o pertinençes⁸⁵ que s'entrellacen les unes amb les altres i som, també, immersos en un món d'identitats plurals barrejades. Per això, la nostra identitat híbrida resultant ens interpel·la davant de qualsevol tipus de marginació, i no només això, sinó que "ens

83. Així ho expressa també el document *Pacte Nacional per a l'Educació, Debat curricular. Reflexions i propostes*. Departament d'Educació de la Generalitat, a l'apartat "Desenvolupament personal i ciutadania": "Ensenyem l'arrelament o defensem que la lleialtat principal ha de ser la humanitat. Molt probablement no calgui escollir sinó defensar un cosmopolitisme arrelat, és a dir, pensar alhora en el conjunt de la humanitat sense haver de perdre necessàriament els vincles de pertinença a l'espai local" (p. 165), a <http://www.gencat.net/educacio>. El testimoni i les idees d'Amin Maalouf a *Identitats assassines* són prou eloqüents en aquest sentit.

84. Morin (2001: 93).

85. Tal com puntualitza Castells (2001, vol. 2: 28): La identitat s'ha de diferenciar d'allò que els sociòlegs anomenen rols o conjunts de rols. Les identitats són una font de sentit per als actors, organitzen i omplen de sentit el que fem i desenvolupem amb els nostres rols. La identitat està construïda a partir de múltiples "pertinençes", escriu Maalouf. La intuïció de Bauman (2005b) és que actualment, en el marc del que anomena l'era de la "modernitat líquida", la "identitat", igual que la "pertinença", ja no es poden considerar inamovibles, ja no ofereixen garanties per a tota la vida. Això s'explica, en certa manera, perquè la identitat se'n presenta com un element que cal inventar més que no pas descobrir, com una cosa que cal construir des del principi o bé que implica escollir entre ofertes alternatives (els més afortunats, perquè també n'hi ha que no han pogut accedir a l'opció d'escollir identitat i es troben en *absència d'identitat*, dins de la "classe marginal" o exclosos. D'aquí neix la fragilitat i el caràcter provisional de la identitat: davant d'una identitat *unitària*, ben pastada i construïda amb solidesa, es perfila la identitat com una capa lleugera que es pot llevar en qualsevol moment. I és que, en la fase "líquida" de l'era moderna (en contrast amb la "sòlida" que ha quedat enrere) no hi ha res del món que estigui destinat a perdurar i encara menys a durar per sempre. La vida moderna líquida és una escenificació quotidiana de la transitorietat universal (Bauman, 2004: 126). La flexibilitat que permet escollir i negociar la identitat pròpia queda retallada per la implacable necessitat de recursos per afrontar-la, com escriu Cortina (2003b: 99).

ofèn a tots perquè fereix la substantivitat del nostre ésser”, en paraules de Freire. I és per això que el canvi profund de la nostra societat arribarà “si fem realitat el que és obvi: *la unitat en la diversitat*, la unitat de diferents elements conciliables i no pas antagonics”.⁸⁶ És allò que Morin anomena “unitax multiplex”:⁸⁷ entendre el factor humà equival a entendre’n la unitat en la diversitat i la diversitat en la unitat. Cal concebre la unitat en la multiplicitat i la multiplicitat en la unitat. Per tant, l’educació ha de vetllar perquè la idea d’unitat de l’espècie humana no n’esborri la idea de diversitat i perquè la de diversitat no n’esborri la idea d’unitat. Així doncs, ha d’il·lustrar i desenvolupar aquest principi d’*unitat-diversitat* en tots els camps (en el camp individual, social, diversitat cultural i pluralitat de persones). En definitiva, l’educació per a la ciutadania global desenvolupa “la consciència antropològica” que reconeix la nostra unitat en la diversitat, tenint en compte que cal subratllar emfàticament que som més iguals que diferents, en el sentit que apunta F. Carbonell:

És molt més important el que ens fa iguals en dignitat que no pas tot l’univers d’anècdotes que ens fa diferents. I només des de la igualtat és possible el diàleg intercultural, des del reconeixement de la mateixa dignitat humana i dels mateixos drets cívics, polítics i socials de l’altre. (2005: 71)

Per concretar el principi de la “lògica de la diferència inclusiva” en una educació per a la ciutadania global: l’escola continua essent un lloc privilegiat per suprimir i barrejar les diferències, per impartir una educació intercultural, per educar en la unitat de la diversitat, per fer significativa la “realitat cosmopolita”, la realitat global i planetària de la qual formem part, experimentant i conscienciant que no només som ciutadans d’aquí i europeus, sinó que també som ciutadans d’un “sol món”, un únic món, ciutadans d’una “comunitat global”.⁸⁸ I, per tant, no només parlem del Sud des del Nord, sinó que també cal aprendre a pensar i a sentir des del Sud, entre altres motius perquè, com escrivia Beck o Habermas, Àfrica és per tot arreu; o bé, com amb

86. Freire (2002: 94).

87. Morin (2001: 66).

88. Singer (2003).

tanta lucidesa ha analitzat Bauman:⁸⁹ la propagació global de la modernitat ha fet que a tots els racons del planeta es generi una gran quantitat de “població supèrflua”, éssers humans que estan mancats dels mitjans de subsistència adequats i no tenen cap mena d’esperança de millora.

En qualsevol cas, dins els processos socials i culturals provocats per la globalització, serà més important que mai aprendre a viure amb les diferències (fins i tot amb les que pretenen qüestionar la identitat pròpia). En aquest sentit:

En l’acceptació recíproca de les diferències rauen les condicions per a una educació intercultural. Només el coneixement i l’acceptació de la diferència de l’altre obren el camí a la comprensió, la cooperació i l’amistat. L’altre ha de ser descobert, ja que sense ell avui dia no és possible una educació intercultural. (Christoph Wulf, 2004: 141)

I és que entendre els altres també permet obtenir un millor coneixement d’un mateix, com subratlla l’Informe Delors.⁹⁰ És el que Pérez Tapias esmenta quan planteja la urgència d’educar en “l’aprenentatge del reconeixement”⁹¹ per donar una resposta educativa a les necessitats de les nostres aules, cada vegada més plurals, i per establir així les condicions d’un *mestissatge humanitzador*. Tapias planteja tres etapes: *el reconeixement de mi per l’altre, el reconeixement recíproc i el reconeixement de l’altre per mi*. I el més important de tot és que s’arribarà al fons d’una educació moral quan l’educació faci possible la capacitat de *reconèixer-me en l’altre* (el reconeixement de l’altre com una persona igual que nosaltres). Per la nostra condició d’iguals en drets, em preocupa l’altre, sóc responsable davant seu, de la seva vida i fins i tot de la justícia que mereix. Per això en reivindico els drets, els drets de l’altre, que també són els meus.

En definitiva, concebre una educació per a la ciutadania global com una mirada planetària, cosmopolita, compromesa amb l’altre, intercultural, té una relació molt estreta amb una educació per a la pau, en el sentit que fomenta el respecte mutu i la

89. Bauman (2005).

90. Informe Delors (1996: 41).

91. Pérez Tapias (2000).

capacitat de conèixer i de cooperar amb els altres, els que són diferents, els que pensen i senten d'una altra manera. Així, doncs, proposo, en matèria d'educació, una perspectiva ciutadana global que camini cap a una societat global/mundial de dependència i de preocupació mútua.

2.1.2. Empatia cosmopolita: aprendre a saludar l'altre

En certa manera, els moviments migratoris i els mitjans de comunicació permeten que sorgeixin formes de vida transnacionals: “els vincles culturals, les lleialtats i les identitats travessen les fronteres i els controls nacionals”.⁹² Segons el que argumenta Beck, cal concebre els elements transnacionals i cosmopolites com a parts integrants d'una redefinició dels elements nacionals i locals, però no com una suplantació d'aquests darrers elements. Tanmateix, les teories i les persones estem atrapades en un marc territorial de la identitat que ens impedeix considerar *la interdependència, el mestissatge, la barreja de cultures i tradicions*, un marc que potencia *la impossibilitat de viure una societat mundial sense fronteres*. Per això, cal valorar la importància de superar la diferència exclouent del tipus “o això o allò” (el pilar de les categories territorials de la identitat) per aprofundir en el “no només, sinó també” inclouent de la societat cosmopolita en què ens trobem immersos. Això ens permet entendre que el patiment de la gent d'altres zones i cultures del món ja no està sotmès a un esquema del tipus amic-enemic. Això és el que planteja Habermas quan parla de la *identitat postnacional o postconvencional*, que no es basa en la sang o en la terra, sinó en la condició de membre d'una comunitat moral inclusiva (“universalista”, que exigeix un reconeixement mutu en el sentit d'un mateix respecte per a tothom i de la mateixa consideració envers tothom).

Seguint el fil d'aquesta argumentació, Beck es pregunta: com va ser possible la protesta contra la guerra d'Irak a moltes grans ciutats? I respon: per l'*empatia cosmopolita*, que va impulsar el que podríem anomenar *la globalització de les emocions* en el sentit que res del que passa a l'altre no ens és indiferent, situació que dona peu a una “compassió cosmopolita”. I en aquest sentit ha

92. Beck (2005: 14-18).

tingut un paper molt important la capacitat i la voluntat dels mitjans de comunicació per ajudar-nos a posar-nos en la pell dels altres, de les víctimes.

Segons Beck, Alexis de Tocqueville, un segle enrere i en referència a l'Amèrica posttestamentària i democràtica, ja va entreveure l'ànima de la mirada cosmopolita:

Com que tots els homes pensen i senten gairebé de la mateixa manera, llença una ràpida mirada cap a si mateix i amb això en té prou. Per tant, no hi ha cap misèria que no entengui sense esforç i la dimensió de la qual no li reveli l'instint secret. Tant si es tracta d'amics com d'enemics, la força de la imaginació de seguida el situa al seu lloc. Amb la seva compassió, barreja l'experiència personal, que el fa patir mentre s'esquinça el cos d'una persona igual. (A Beck, 2005: 17)

En aquest sentit, i ja en l'àmbit educatiu, Ricardo Petrella apunta que “el punt de partida per a una altra educació és donar al sistema educatiu l'objectiu prioritari d'aprendre a saber a saludar l'altre”⁹³ (aprendre a trobar-se amb l'altre):

- Saludar l'altre vol dir que el sistema educatiu es planteja com a funció principal ensenyar a tots els ciutadans a reconèixer l'existència de l'altre (un aspecte de gran importància tant per al jo com per al nosaltres), cosa que implica reconèixer que la societat té la funció i la responsabilitat col·lectiva de fomentar i garantir la capacitat de viure junts, amb nosaltres i amb l'altre.
- Saludar l'altre és, per tant, aprendre la importància del canvi (en la història de les societats humanes) mitjançant tensions creadores i conflictives entre la unitat i la multiplicitat, la universalitat i l'especificitat, la globalitat i la localitat.
- Saludar l'altre és aprendre la democràcia i viure-la. Això implica l'associació i la participació de tots els membres d'una comunitat humana (de la comunitat local a la comunitat mundial) a les activitats d'informació, formació, debat, decisió i avaluació, sense deixar ningú de banda, sense establir categories de ciutadans pel seu nivell de formació.

93. Petrella (2001).

- Saludar l'altre és aprendre la solidaritat, la capacitat de reconèixer el valor de les contribucions de tots els éssers humans per viure junts. Es fonamenta en el respecte a l'altre i en les diferents formes i continguts de la creativitat personal i col·lectiva.
- Tothom qui comparteixi aquest principi general de la política d'una educació centrada en el desenvolupament, la garantia i la participació de béns comuns com els coneixements i la informació, té la possibilitat i alhora l'obligació de contribuir de manera decisiva al moviment a favor d'un desenvolupament mundial solidari en el pla econòmic, eficaç en el pla social i democràtic en el pla polític.

L'educació per a la ciutadania global mira de desenvolupar entre els joves estudiants una ciutadania cosmopolita/plane-tària que trenqui la lògica bipolar que contraposa identitat universal i particular, que contraposa nosaltres o vosaltres, el que és nostre i el que és vostre, que mira d'estrènyer vincles amb l'altre, a favor del benestar comú, i que assumeix les injustícies i tota mena de discriminacions com a reptes personals i com una realitat contra la qual convé lluitar per eradicar-la. Per això, l'educació per a la ciutadania global reclama una revolució en el camp dels valors de la societat liberal que reprengui l'essència de la humanitat:

Ens cal una revolució en els valors que ens faci més persones i ens ensenyi a pensar en els altres i a fer-los justícia, especialment a aquells que no són ningú perquè no els necessita ningú. I que ens faci sentir que el nostre destí està vinculat al de la humanitat i ens permeti recuperar així l'autèntica identitat i vocació de la persona que es construeix com a tal amb relació als altres. Necessitem, en definitiva, *tornar a creure en l'ésser humà* i en la seva capacitat d'actuar d'una manera altruista, generosa i solidària. (Oller i Sala, 2002: 6)

L'educació per a la ciutadania global desenvolupa l'empatia cosmopolita partint de la realitat de l'alumne i l'alumna a les nostres aules i escoles, cada dia més diverses i barrejades, tot ensenyant i experimentant el reconeixement i l'acceptació de la diversitat en la igualtat, potenciant el coneixement i el respecte de l'altre i la comprensió i la confiança mútues, afavorint i fent

possible l'aprenentatge cooperatiu i solidari. Per tant, es tracta de potenciar la *trobada* amb l'altre.

2.2. Una mirada crítica, participativa i democràtica

Des d'una lectura profunda d'aquest món globalitzat (o cosmo-polititzat, en el sentit que expressa Ulrich Beck), l'educació per a la ciutadania no es limita a una visió crítica de queixa, ja que és possibilista ("un altre món és possible", una altra educació és possible).

Una mirada crítica i democràtica fa referència a la presa de consciència de les tensions, les contradiccions i les injustícies del món en què vivim ("glocal") i a participar en la resolució d'aquests conflictes a través del diàleg igualitari, com a mitjà per a l'anàlisi crítica i involucrant-nos en les accions que desenvolupin contextos de més justícia social i solidaritat, ja que ens sentim mútuament dependents. Això ens duu vers una educació per a la ciutadania global que implica integrar els diferents àmbits de la societat que puguin potenciar processos d'educació i formació, de manera que totes les persones implicades cooperin.

2.2.1. Compromesa amb el món

Henry Giroux⁹⁴ ha copsat millor que ningú en les obres de Freire aquest binomi indissoluble –és a dir, compaginar el llenguatge de la crítica amb el de la possibilitat– que tant va ajudar la perspectiva sociològica a superar les importants mancances que presentava una teoria radical que es limitava al llenguatge de la crítica i la dominació. Anar més enllà del llenguatge de la crítica de queixa i de la reproducció implica valorar l'educació com un factor de canvi, ja que tot i que les escoles s'estructuren d'una manera establerta, també poden acollir moltes possibilitats alliberadores.

En aquest sentit, Giroux⁹⁵ ha combinat dues idees: la de "l'esfera pública" de Habermas i la de "l'educació com a política cultu-

94. Giroux (1990, 1991, 1994, 1999 i 2001).

95. Giroux (1991).

ral” de Freire, per construir una visió possibilista i alliberadora de les escoles.

Habermas fa servir el concepte “esfera pública” com a base i com a garantia de la “societat comunicativa”, tot fent referència al marc democràtic de la presa de decisions col·lectiva. El problema és que els procediments tradicionals, com els parlaments o els partits, no permeten disposar d’una base suficient per a la presa de decisions col·lectiva. Tanmateix, Habermas considera que és possible renovar l’esfera pública reformant els procediments democràtics i impulsant una participació més coherent dels òrgans comunitaris, dels grups locals i socials, tal com fa notar Giddens.⁹⁶ Els mitjans de comunicació i Internet podrien tenir un paper important en el desenvolupament social d’un diàleg i un debat oberts, però de vegades només responen a objectius comercials i partidistes.

Entendre l’educació com una manera de fer política cultural implica situar al centre de l’escola i de la vida educativa la dimensió social, cultural, política i econòmica de la vida quotidiana, com apuntaven Freire i Macedo.⁹⁷ Per tant, la pedagogia sempre és contextual i cal veure-la com una part del mateix procés de canvi social.

Giroux ha desenvolupat el concepte de les escoles “com a esferes públiques democràtiques”, una idea molt vinculada al concepte de professors i professores com a “intel·lectuals transformadors”, com a intel·lectuals públics, a partir de la base d’una concepció de la vida de l’escola com una “forma de política cultural”: allunyada d’una concepció neutra o tecnocràtica que no té en compte el criteri ètic, l’educació està compromesa amb valors d’igualtat, ciutadania crítica, democràcia i justícia social i econòmica.

La visió de les escoles com a esferes públiques democràtiques fa referència al fet que siguin centres d’un moviment participa-

96. Giddens (2002: 846). També és cert, seguint el fil de Giddens, que hi ha autors que han criticat Habermas per no valorar la relació entre gènere i democràcia (la democràcia, durant molt temps, ha estat un àmbit masculí) o bé perquè la seva *Teoria de l’acció comunicativa* no parla en cap moment del gènere. I és que, quan analitza la democràcia, Habermas tracta la ciutadania com un concepte neutral, quan la realitat és que la ciutadania s’ha desenvolupat generalment d’una manera més favorable per a l’home que per a la dona.

97. Freire i Macedo (1989: 40).

tiu en què tots els agents socials contribueixen que els estudiants aprenguin els coneixements i les habilitats necessàries per viure en una autèntica democràcia en un món global i cosmopolita, en què tots els estudiants aprenen el *llenguatge de la crítica i la responsabilitat social*.⁹⁸ En aquest sentit, atès que les organitzacions no governamentals per al desenvolupament (ONGD) han acumulat una gran experiència i sensibilitat en el camp de les problemàtiques de la justícia social, tenen el compromís de participar en aquest moviment en xarxa de les escoles en tot allò que té relació amb fomentar un diàleg constructiu des de les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries.

Més que no pas actuar com a simples tècnics o executors de les decisions que prenen els altres, els mestres poden arribar a esdevenir intel·lectuals transformadors, intel·lectuals públics, quan se senten amb el compromís de liderar aquest moviment des de dins de les escoles; quan, des d’una visió crítica i compromesa, inscriuen els seus coneixements i actes en la vida de l’escola i de la comunitat i la vida pública col·lectiva. I això, evidentment, no pas actuant de manera individual i marginal, sinó en col·laboració amb tots els agents comunitaris i els moviments socials per poder combinar pedagogia i política cultural i redefinir la relació entre *la cultura de l’ensenyament* i *les cultures de la vida quotidiana*, per educar per tal d’aconseguir una *ciutadania crítica i un coratge cívica*. Això implica prendre consciència de la significació política, ètica i social que té el paper de la cultura popular com a principal mitjà pedagògic per a les noves generacions.⁹⁹ Educar per aconseguir una ciutadania crítica i un coratge cívica, d’acord amb Giroux, significa en part redefinir el paper dels educadors com a intel·lectuals públics compromesos i sense fronteres, que poden unir-se per explorar la força de la cultura en la revitalització de la vida pública, desenvolupant entre els joves un sentit de subjecte (especialment pel que fa a les obligacions de ciutadania i de vida pública), des d’una perspectiva crítica en un paisatge cultural i global transformat radicalment: “La cultura és un terreny estratègic en l’àmbit pedagògic i polític [...] la força del qual es pot estendre fins a

98. Giroux (2001: 40).

99. Giroux (2001: 37).

discursos i pràctiques públiques sobre el significat de la democràcia, la ciutadania i la justícia social”.¹⁰⁰

Un lideratge del professorat compromès, doncs, no en el sentit gestor, sinó entès com a lideratge moral, ètic i polític,¹⁰¹ no pas tancant-se sobre els preceptes i les rutines propis, sinó investigant, descobrint a partir de processos de reflexió en col·laboració amb altres agents socials (pares i mares, comunitat, administració local, ONG, col·lectius i agents socioeducatius, etc.), sobre tot el que hi ha d’humà al “voltant” seu. I és que, tal com l’autor llatí Terenci va posar en boca d’un dels personatges de l’obra *El botxí de si mateix*: “Jo sóc humà, i res del que és humà no m’és aliè”.¹⁰²

Així doncs, el referent ètic i polític naixeria de la importància col·lectiva que es concedeix a la vida humana i la necessitat d’afrontar les injustícies causades per la discriminació de classe, el sexisme, el racisme i altres formes d’explotació i d’exclusió. Aquest referent el trobaríem, en definitiva, en una visió compartida del patiment humà, la solidaritat i la comunitat dels éssers humans, començant, evidentment, per ampliar i aplicar a les nostres pròpies aules i escoles els *principis de diversitat, diàleg, tolerància i compassió*.

Per tal que les escoles puguin funcionar com a esferes o comunitats democràtiques liderades per professors i professores

100. Giroux (2001: 42).

101. Marina (2003: 35). L’autor planteja una distinció entre moral i ètica que em sembla molt interessant i que professors i professores hauríem de tenir en compte en una educació per a la ciutadania global: “Entenc com a *moral* el sistema normatiu admès per una societat i que inclou valors, prohibicions, drets i deures. Una part d’aquest contingut normatiu s’imposa per convicció o per una pressió social suau i és el que anomenem *moral* en sentit estricte. Una altra part s’imposa coactivament, i d’això en diem *dret*. Així doncs, cada cultura té la seva moral. Per això podem parlar de moral cristiana, islàmica, budista, confucionista, laica, revolucionària, marxista, etc. Amb la paraula *ètica* designo una possible moral transcultural, universal. Ningú no dubta de l’existència i la necessitat de la moral. Les societats necessiten organitzar-se a través de sistemes normatius que resolguin els inevitables conflictes provocats per la convivència. La història ens demostra que si ens limitem al nivell moral deixem sense resoldre els problemes més greus relacionats amb la pau i la justícia. Per aquest motiu, hem de construir una ètica universal que ens faciliti un model per resoldre definitivament aquests gravíssims problemes i redreçar la història de la humanitat”.

102. Morin (2001: 138).

transformadors (intel·lectuals públics), s’han d’obrir i projectar cap a l’entorn com a centre de cultura i, alhora, deixar-se ajudar i poder rebre aportacions de l’entorn, com també han posat en relleu Delval i Fernández Enguita.¹⁰³ I per tal de poder-se obrir a l’entorn, les escoles han de funcionar a partir d’un sistema flexible i obert i han de saber establir relacions de cooperació amb les organitzacions que tenen projectes per compartir:

Per exemple, quin sentit té que un mestre intenti elaborar un discurs sobre la solidaritat amb el Tercer Món si a quatre passes hi ha una ONG cent vegades més preparada i amb ganes de fer-ne difusió? (Fernández Enguita, 2001: 104)

Les escoles que funcionen com a esferes públiques democràtiques desenvolupen dues menes d’accions molt relacionades: d’una banda, amplien les possibilitats d’una activitat pedagògica conjunta entre diversos àmbits socials; de l’altra, es fusionen amb altres moviments socials més amplis que en multipliquen el potencial d’activisme social (com ara l’acció conjunta amb la comunitat local i l’associació amb les ONG). I és que pensar i actuar ja no són àmbits exclusius de cap institució ni fan referència a contextos separats, motiu pel qual les escoles compromeses amb el món integren totes dues dimensions (potenciar l’acció de l’escola cap a l’exterior i de l’entorn cap a l’escola), de manera cooperativa, amb l’ajuda de la comunitat i del conjunt de la societat.

2.2.2. Promotora d’un món més democràtic

En el marc d’unes escoles enteses com a esferes o comunitats crítiques democràtiques, l’educació per a la ciutadania global mira de proporcionar als estudiants les eines per entendre de manera crítica el món des d’una “ètica planetària”, alhora que participen en contextos vius de *praxi* comunitària; l’escola ha de ser “un laboratori de vida democràtica”, en paraules de Morin. Una educació per a la ciutadania global entén les escoles com a

103. Delval (2002 i 2006) i Fernández Enguita (2001).

esferes democràtiques, és a dir, com a centres d'aprenentatge i d'intencionalitat democràtica, de pràctiques ètiques i de compromisos viscuts amb l'acció col·lectiva. I és que, seguint el fil de Morin: "La regeneració democràtica suposa la regeneració del civisme, i la regeneració del civisme suposa la regeneració de la solidaritat i la responsabilitat, és a dir, el desenvolupament de l'antropoètica".¹⁰⁴

Morin parla d'autoètica, socioètica, antroppoètica i d'ètica planetària perquè veu l'individu, la societat i l'espècie com a categories interdependents. El problema actual de l'ètica –afirma– no és el deure, la prescripció o la norma, sinó saber si el resultat de les nostres accions s'ajusta al que voldríem per a nosaltres mateixos, per a la societat i per al planeta: "La meua ètica és una ètica basada en el ben pensar i hi ha implícita la meua idea de pensament complex".¹⁰⁵

A través de l'educació per a la ciutadania global, es potencia tot un procés educatiu en què es van construint visions crítiques, complexes i possibilistes de la realitat, que integra aspectes com ara drets humans, solidaritat, corresponsabilitat i justícia social, perspectiva ecològica, perspectiva de gènere, participació i relacions d'igualtat. En definitiva, si les escoles funcionen com a esferes públiques democràtiques, ensenyen "la veritat sobre el món i la societat",¹⁰⁶ tal com apunta Noam Chomsky:

Una educació que tingui com a objectiu aconseguir un món més democràtic hauria de proporcionar als seus estudiants eines crítiques amb les quals traçar relacions entre els esdeveniments que, finalment, desemmascarin les mentides i els enganys. En comptes d'adoctrinar els estudiants amb mites sobre la democràcia, l'escola els hauria de comprometre amb la pràctica de la democràcia. (2003: 41)

Sens dubte, dos dels objectius prioritaris de l'educació per a la ciutadania global estan expressats perfectament a través d'aquestes paraules de Chomsky. D'una banda, es tracta de fomentar un món més democràtic i proporcionar als estudiants

eines crítiques per arribar al fons dels fets (desemmascarant la manipulació i les mentides, les creences i els dogmes més útils per als interessos dels que manen de veritat); i, de l'altra, es tracta de comprometre els estudiants en la pràctica de la democràcia i permetre'ls experimentar i descobrir per ells mateixos la naturalesa de la democràcia i el seu funcionament (que no és el mateix que injectar-los patriotisme o fer-los memoritzar els ideals de la democràcia).

Tot seguint el fil de Chomsky, és molt important la relació entre una escola que desenvolupa el pensament crític i independent i que ajuda a desmentir les fal·làcies d'un sistema corporatiu consumista que tot ho envolta i una escola que dona al seu alumnat l'oportunitat de desenvolupar els principis i la pràctica de la democràcia. En contrast amb una escola doctrinal i "bancària", d'estudiants "recipients", en paraules de Freire, l'educació per a la ciutadania global destaca la importància que els alumnes se submergeixin en els aspectes reals i autènticament importants per a ells, la importància que estudiïn i explorin la veritat sobre ells mateixos de manera individual i col·lectiva, alhora que descobreixen el valor dels vincles col·lectius per involucrar-se en les necessitats de tothom. I és que la democràcia no es pot concebre com una democràcia formal basada en la representativitat i la delegació, sinó que també cal una participació conscient, "ha de ser un producte dels ciutadans que alhora ha de produir ciutadans responsables".¹⁰⁷

Dewey,¹⁰⁸ molt preocupat per com enriquir i fomentar la democràcia, entenia que per tal que les persones assoleixin i mantinguin una forma de vida democràtica (entesa com a manera de viure associats, com a experiència comunicada de manera conjunta, com a compromís participatiu en la construcció dels valors que regulen la convivència humana), han de tenir oportunitats d'aprendre què vol dir aquesta forma de vida i com es pot practicar. També creia que l'educació té un paper molt important en l'aprenentatge pràctic de formes de vida democràtiques.

104. Morin (2001: 137).

105. Morin, a Morin i Sàtino (2004).

106. Chomsky (2003: 34).

107. Mayer (2002: 93).

108. Dewey (2001).

Apple i Beane¹⁰⁹ han concretat que el desenvolupament de la democràcia a les escoles va lligat a dues línies de treball: crear estructures i processos democràtics a través dels quals es pugui configurar la vida de l'escola i crear un currículum que aporti experiències democràtiques.

A la nostra societat global, en què sembla que tot està condicionat pel que anomenaríem “les forces de la globalització” (que no només afecten les esferes econòmica i social de la vida, sinó que fins i tot “reorganitzen les persones i fan estralls amb les seves identitats socials”¹¹⁰), l'educació per a la ciutadania global ha d'ajudar els estudiants a recuperar el control sobre les decisions significatives per a les seves vides i els ha d'animar a indagar per arribar al fons de les coses (l'autèntica raó), tot construint projectes a partir de problemes reals, participant en projectes comunitaris per millorar l'entorn, prenent consciència de la importància d'implicar-se en la presa de decisions que afecten el benestar comú. Cal tenir present que la participació s'hauria de construir no només a partir de la participació en la resolució dels problemes, ja que una educació per a la ciutadania global implica també educar en la construcció d'aquests problemes i fomentar una participació en la definició dels problemes. Suposa, per tant, ensenyar a interrogar, a qüestionar i a investigar.

2.2.3. Amb criteri crític i actiu enfront la cultura mediàtica

Cultura mediàtica

Ignacio Ramonet¹¹¹ explica que, a conseqüència de la revolució digital (la barreja de text, so i imatge), el món dels mitjans de comunicació, el món de la cultura de masses i el món de la publicitat estan més interconnectats i més fusionats, fins al punt que no hi ha diferències entre tots tres. Per tant, ens trobem en un context en què cal pensar globalment aquests tres universos diferents.

109. Apple i Beane (1997).

110. Bauman (2005).

111. Ramonet (2005: 193).

Diferents estudis han destacat la importància de la cultura mediàtica en la formació de la consciència dels individus. Christoph Wulf¹¹² posa l'exemple que la televisió i els mitjans de comunicació fomenten la universalització del món amb imatges. La televisió visualitza el món en temps real, cosa que aconsegueix una miniaturització, una imaginació i una enorme acceleració de les informacions. La telecomunicació substitueix el contacte amb els fets, amb els cossos, amb els objectes i amb la natura. Les informacions condicionen la nostra percepció del temps, una concepció en què passat i futur se sacrifiquen en benefici del present. En aquest sentit, podem afirmar que la televisió ha transformat les característiques de la nostra vida. I és que la televisió no només ens mostra i ens “representa” el món en què vivim, sinó que defineix cada vegada més què és la realitat i, no només això, sinó que crea una nova realitat, que Baudrillard anomena “hiperrealitat”.¹¹³ En definitiva, “ens acostumem que se sacrifiqui la realitat per presentar-la en imatges”, és a dir, en benefici d'un “simulacre”. La difusió mundial d'aquest tipus de percepció mediàtica (abstreta, imaginada, presentista) constitueix un element important de la universalització dels hàbits de percepció, d'actituds, de valors i de coneixements, segons Wulf. Alguns autors bategen aquesta homogeneïtzació cultural a través de l'univers telemàtic amb el nom de *telèpolis* (teleciutat).¹¹⁴

Castells¹¹⁵ puntualitza que Internet s'està convertint en el *cor* articulador dels diferents mitjans, dels multimèdia, en el sentit que interactua i canalitza tota la informació que després es decideix que passi pel conjunt del sistema multimèdia.

Castells¹¹⁶ ha estudiat a bastament la societat de la informació que, en convertir-se en informacional, no només afecta

112. Wulf (2004: 140).

113. A Giddens (2002: 587), Baudrillard (2005).

114. Val la pena destacar, com comenta Bauman (2004: 259), que va ser Henning Bech, analista de l'experiència contemporània de la vida urbana, qui va idear el concepte de “teleciutat” per marcar l'estret vincle entre les relacions indiferents, o bé la manca de reacció del *flâneur* (sempre al bell mig de la multitud urbana, però de la qual mai no forma part), i l'experiència de l'addicte a la televisió.

115. Castells (2005: 226).

116. Castells (2001).

l'esfera econòmica, sinó que també contribueix a modificar les formes de vida que ara es configuren com a xarxes (una "societat xarxa", perquè l'estructura social es construeix a l'entorn de xarxes d'informació basades en Internet). A la societat xarxa, Internet constitueix la infraestructura tecnològica i alhora el mitjà organitzatiu.

Internet és el nucli d'un nou paradigma sociotècnic que constitueix en realitat la base material de les nostres vides i les nostres formes de relacionar-nos, treballar i comunicar-nos. Internet processa la virtualitat i la transforma en la nostra realitat, tot constituint la societat xarxa, que és la societat en què vivim. (2005: 228)

En aquest sentit, les formes de vida també es deslocalitzen, estan d'alguna manera a l'aire, desarrelades i "desterritorialitzades". "Ser al món" es transforma, per dir-ho d'alguna manera, en "ser al planeta" i l'ordre de la informació és alhora una "societat mediàtica".¹¹⁷

Crítica de la cultura mediàtica

Scott Lash, seguint la línia d'Ulrich Beck, amplia la visió clàssica dels sociòlegs sobre la societat de la informació com a producció intensiva de coneixement i d'un conjunt postindustrial de béns i serveis. Lash considera que també cal estar amatents a altres fenòmens, com ara el "fenomen d'una societat desinformada de la informació" (cosa que posa en relleu l'efecte paradoxal de la informació: "espavilament"/"estupidització"):

Primer de tot, potser cal tenir en compte la paradoxa de la societat de la informació. És a dir, com una producció tan racional pot tenir com a resultat la increïble irracionalitat de les sobre càrregues d'informació i la informació equivocada, la desinformació i la informació descontrolada. En aquest cas, estem parlant d'una societat desinformada de la informació. La clau per entendre-ho és analitzar què s'elabora en la producció d'informació, no pas com a béns i serveis amb molt de contingut

¹¹⁷. Lash (2005: 13).

informatiu, sinó com a bytes d'informació més o menys descontrolada. En aquest cas, es planteja una teoria de les conseqüències no previstes. (2005: 23)

Així doncs, aparentment se'ns ofereix molta informació, sabem de moltes coses, però no entenem gairebé res. Els acadèmics parlen de la banalització de la informació. Però, com ens afecta aquest procés? L'explicació de Bauman¹¹⁸—que pren com a punt de partida una reflexió a l'entorn de l'eloqüent eslògan que va fer servir a la darrera dècada el mitjà francès RTL ("La informació és com el cafè: quan és calenta i forta, és bona")—, ja és prou aclaridora: "Per ajustar-se a aquesta creença, els mitjans reciclen el món com una successió d'esdeveniments". O, més ben dit, "la xarxa d'esdeveniments s'ha convertit en l'única manera d'afrontar el món", de manera que tenim la impressió que la successió ràpida d'esdeveniments, com a "punts d'interès públic", se'ns fa tan necessària que per a nosaltres suposa la manera d'estar informats de tot el nostre món en moviment constant. Tenim la impressió que estem al dia amb la constant acceleració de la realitat. Tanmateix, la realitat és que, com a consumidors d'esdeveniments, tots acabem malalts de bulímia:

[Els esdeveniments] estan pensats per consumir-los immediatament i evacuar-los amb la mateixa velocitat, per tal que ens els puguem empassar sense mastegar i que així no els arribem a digerir mai. Tot i que arriben a la consciència, en surten molt abans de tenir cap possibilitat de ser assimilats i de formar part així de l'organisme consumidor. (2004: 216)

Per això, Bauman suggereix corregir l'eslògan d'RTL: "El cafè que la informació imita no només és calent i fort, sinó també *instantani*".

Enfront el risc de l'efecte d'una societat desinformada de la informació o del risc de caure en la bulímia informativa, una educació de la ciutadania global ha de tenir molt present la cita clàssica que unes dècades enrere va deixar-nos McLuhan: "El mitjà és el missatge". Això vol dir que el mitjà és el contingut, i

¹¹⁸. Bauman (2004: 214-219).

no només la infraestructura tecnològica, sinó també el missatge.¹¹⁹ Aquesta és la qüestió: els mitjans i les noves tecnologies de la informació i la comunicació (especialment la televisió i Internet) no només han d'entrar a l'escola per aportar-hi informació, sinó que hi han d'entrar també com a contingut, com a objectiu específic de crítica i d'anàlisi, per poder desglossar-ne els mecanismes i revelar què diuen i què no diuen. És el que Postman assenyala quan diu que l'escola ha de proporcionar als alumnes i les alumnes "alguna mena de formació tecnològica seriosa", un element bàsic per al ciutadà global submergit en l'era de les tecnologies.

Amb un llenguatge agut i suggestiu, Postman¹²⁰ ha expressat què cal entendre per una "formació tecnològica seriosa": per als educadors, és tan important preguntar-nos com podem fer servir la televisió (o els ordinadors, el processador o Internet) per controlar l'educació com preguntar-nos com podem fer servir l'educació per controlar la televisió; és tan important preguntar-nos com fer-ho servir (la televisió, l'ordinador o qualsevol altra tecnologia) com preguntar-nos com ens fan servir. Per als alumnes és tan important obtenir respostes de l'ordinador com formular-li preguntes, ja que "preguntar suposa trencar l'encanteri", despullar el mite, desmitificar els "mitjans".

I és que, tal com planteja aquest autor, l'escola no pot resoldre amb ordinadors tots els problemes que no pot solucionar sense els ordinadors. Considero que Castells apunta en la mateixa direcció quan diu que "Internet és un instrument que desenvolupa, però que no canvia, els comportaments, sinó que els comportaments s'apropien d'Internet i, per tant, s'amplifiquen i es

119. Amb la particularitat que, unes quantes dècades més tard de la cita de McLuhan, Lash en fa una lectura perversa, en el sentit que el missatge (o la comunicació) és el mitjà paradigmàtic de l'era de la informació, i el missatge s'assembla a un *byte*. Abans, el mitjà dominant era la narració, la poesia lírica, el discurs, la pintura. Tanmateix, avui és el missatge (el missatge o la comunicació). I avui el mitjà s'assembla molt a un *byte*, ja que està comprimit. Tots els antics mitjans esmentats feien servir el discurs per expressar-se, és a dir, el desenvolupaven a través de proposicions i enunciats organitzats a partir d'un fil argumental. En canvi, els mitjans informacionals (com la televisió, els diaris o els mitjans digitals) no tenen temps per als discursos i ens convencen no pas amb l'argumentació lògica, sinó amb la facticitat bruta dels seus missatges (Lash, 2005).

120. Postman (1993, 1999).

potencien a partir del que ja són".¹²¹ Per tant, Internet és una ajuda, però no pas la solució per als problemes educatius sobre com afrontar el món i com trobar sentit al nostre món, que són els que ens preocupen.

Sigui com sigui, la tasca fonamental de l'escola és ajudar els alumnes a aprendre a interpretar els símbols de la seva cultura, cosa que implica aprendre a distanciar-se de les seves formes d'informació, per no arriscar-nos a patir el que temia Huxley quan parlava de la possibilitat que *la veritat s'amagui en un mar d'irrellevància*. Atès que els mitjans i les noves tecnologies estan carregats d'ideologia i de política (la informació com a mercaderia, "el seu discurs infantilitzador"),¹²² hem d'estar amatents al mal que patien els personatges d'*Un món feliç*: "no era que riguessin en comptes de pensar, sinó que ja no sabien de què reien ni per què havien deixat de pensar".¹²³

El ciutadà global, reflexiu, ha de saber com enfrontar-se a les tecnologies de la informació i la comunicació amb un cert esperit crític, cosa que implica haver après a qüestionar, a distanciar-se: Què és la informació? Quin tipus d'informació proporciona? Fins a quin punt contribueix a fer pensar? Hi ha una tendència política, ètica o moral en la informació? És contrastable la informació? Quins mecanismes de convenciment fa servir? Quin paper hi tenen la publicitat i les marques a la nostra societat? Quina imatge ofereix de nosaltres la publicitat? Com ens pensa i ens representa? Quina imatge ofereix del nostre món, la nostra família, els nostres amics? Com es veu el món a la televisió? Com es veu el Sud a la televisió?

Aquests interrogants són imprescindibles, per exemple, per no quedar exposats als mecanismes que fan que la televisió exerceixi una forma especialment perniciosa de "violència simbòlica". I és que la televisió, segons Bourdieu,¹²⁴ gaudeix

121. Castells (2005: 217).

122. Ramonet (2005: 196) explica que la informació es concep essencialment com a mercaderia. No és un discurs que tingui la vocació ètica d'educar o d'informar el ciutadà, ja que les empreses mediàtiques estan obstinades a obtenir el màxim benefici possible. El discurs dels mitjans es caracteritza per la brevetat, la simplicitat i uns elements d'espectacularitat i dramatisme (o emoció). D'alguna manera, és com s'acostuma a parlar als nens. Per això parla de discurs infantilitzador dels mitjans.

123. Postman (1993: 206).

124. Bourdieu (2001: 21).

d'una mena de monopoli per la via dels fets sobre la formació de les ments, especialment en les persones que no contrasten la informació amb altres mitjans. Per evitar-ho, a través de l'educació per a la ciutadania global, es planteja la centralitat de la televisió a l'escola (i de les noves tecnologies de la informació i la comunicació): ensenyar a mirar la televisió, a relacionar-se amb la televisió d'una manera crítica i creativa, és a dir, desmuntar cooperativament a les aules els gèneres televisius de més repercussió amb l'objectiu, a través del pensament en comú, de poder establir una distància crítica i poder “deconstruir”, reconstruir i contrarestar el poder perniciosos de la violència simbòlica televisiva que esmenta Bourdieu. Aquesta aproximació crítica també ha d'ajudar a enfortir la visió particular (des de la cultura pròpia) d'aquesta construcció mediàtica (abstreta i imaginada) de la realitat complexa i multidimensional. Pot ser una bona estratègia per contrarestar aquesta individualització del ciutadà per consum de la representació de la “realitat virtual”, a través de les xarxes informàtiques que apuntava Bauman:¹²⁵ el ciutadà s'individualitza separant-se de la seva pròpia realitat experiencial i de les possibilitats comunicatives de la vida pública.¹²⁶ En aquest sentit, penso que també Touraine comenta que el món de les imatges manipulades pels mitjans de comunicació s'oposa al subjecte, a l'individu viu, concret, que se sent mancat del sentit de la seva experiència i els seus projectes.¹²⁷

No obstant això, Bauman proposa adoptar una visió més complexa entre la “realitat” i la seva “representació mediàtica” (entre el món i el món “com es veu a la televisió”) i tenir present que el nostre *Lebenswelt* (el nostre “món vital”) i el món “com es veu a la televisió” actuen de manera còmplice. La televisió és “fàcil per a l'usuari” i nosaltres som els usuaris per als quals la televisió és fàcil, i per tant no serveix de gaire carregar a la televisió les culpes de tots els nostres “mals”:

¿No valdria més dir, en canvi, que entre el món “com es veu a la televisió” i el *Lebenswelt* que serveix de marc per a la nostra política de vida i que creem i recreem quan la duem a terme, hi

125. Bauman (2002).

126. A Martínez Bonafé (2003: 64).

127. Touraine (2005: 149).

ha una relació d'afinitat, i també de reforçament circular mutu (o potser helicoïdal)? Ens podem lamentar per la forma d'algun d'aquests mons, però hem d'adreçar les queixes a tots dos, ja que estan units en una abraçada inseparable. Intentar canviar la manera de ser de la televisió exigeix canviar el món. (2004: 199)

En paraules d'E. Galeano: “La realitat real imita la realitat virtual, que imita la realitat real, en un món que transpira violència per totes bandes”.¹²⁸

En definitiva, “qui pregunti *què n'hem de fer dels mitjans* ha de preguntar primer *què n'hem de fer del món en què treballen aquests mitjans*. No es pot respondre una pregunta sense mirar de trobar una resposta coherent per a l'altra”, adverteix Bauman.¹²⁹

Criteri actiu i creatiu

El ciutadà global s'ha d'enfrontar a les tecnologies amb un criteri crític i alhora actiu i creatiu. Tal com analitza Castells,¹³⁰ els moviments socials més importants ara mateix són moviments basats en valors (medi ambient, ecologisme, dones, drets humans, etc.). Per tant, són moviments que depenen sobretot de la capacitat de comunicació i de reclutament de suports per a aquests valors, principis i idees. Internet permet la transmissió instantània d'idees en un marc molt ampli i fa possible agrupar-se al voltant de valors.

En aquest sentit, una altra apreciació important de Castells és que la gent té vivències, construeix valors, resistències i alternatives en societats locals, però el poder (dels moviments) funciona en xarxes globals. I Internet permet, des de la vivència local, des del nostre món local, oposar-se a la globalització, a la destrucció del medi ambient, a la destrossa del Tercer Món en termes econòmics, articulant els projectes alternatius locals a través de protestes globals (com en els casos de Seattle, Washington i Praga): “Internet és la connexió global-local, que és la nova forma de control i de mobilització social a la nostra societat”.¹³¹

128. Galeano (2006: 279).

129. Bauman (2004: 219).

130. Castells (2005: 220-222).

131. Castells (2005: 222).

En definitiva, no podem subestimar que Internet conté la llavor de noves pràctiques polítiques. “(...) els nous mitjans ofereixen noves possibilitats per a la construcció de subjectes polítics planetaris, *net-ciutadans* que seran múltiples, dispersos, virtuals, nusos d’una xarxa d’intel·ligència col·lectiva”¹³². Internet permet un nou espai, una nova esfera pública en què pot triomfar la llibertat d’expressió i que es regeix per nous criteris, més inclusivament, transparents i universalistes; i tot això ofereix un important marge per a la renovació profunda de les condicions de vida pública, en el sentit de més llibertat i responsabilitat dels ciutadans¹³³. Tanmateix, cal tenir present que hi ha una desigualtat d’accés i de poder també en aquest àmbit:

Últimament, la galàxia Internet ha obert oportunitats d’expressió alternatives imprevistes i molt valuoses. Per Internet difonen els seus missatges moltes veus que no són ecos del poder. Tanmateix, l’accés a aquesta nova autopista de la informació encara és un privilegi dels països desenvolupats, d’on són el noranta-cinc per cent dels seus usuaris, i la publicitat comercial ja intenta convertir Internet en una mena de Businessnet. (Galeano, 2006: 282)

Giroux ha posat de manifest que, amb l’auge de les noves tecnologies mediàtiques i la influència global de les indústries culturals altament concentrades, l’abast i l’impacte de la cultura popular en la construcció i la remodelació de tots els aspectes de la vida quotidiana no tenen precedents. Això explica la necessitat que els plans d’estudi contemplin una redefinició de la relació entre *cultura d’ensenyament* i *les cultures de la vida quotidiana* per poder analitzar la significació política, ètica i social que té el paper de la cultura popular com a principal mitjà pedagògic per als joves.

Per exemple, ni els conservadors ni els progressistes no acostumen a reconèixer la importància de fer servir pel·lícules de Hollywood com ara *La llista de Schindler* per repassar esdeveniments històrics importants o bé d’incorporar dibuixos ani-

132. Poster (2005: 264).

133. Lévy (2005: 293).

mats de Disney als plans d’estudis per analitzar com es construeixen els rols de gènere en aquestes obres i què suggereixen als joves sobre les postures subjectives que han d’adoptar o qüestionar o a les quals s’han d’oposar en una societat patriarcal. (2001: 38)

Així, doncs, per tal que la ciutadania pugui aprofitar les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies cal partir d’una visió crítica de l’acció i l’impacte que tenen, però també d’una visió possibilista.

El desenvolupament d’aquest criteri actiu i creatiu fa necessari que l’escola fomenti una visió similar al que Edward de Bono¹³⁴ anomena *pensament lateral*. Aquest concepte, que va néixer en l’àmbit de la gestió dels recursos humans (podríem dir que en el context dels mitjans de comunicació i de la informació) vol dir més o menys que la nostra percepció de tot el que ens envolta, les imatges amb què els mitjans de comunicació presenten el complex món en què vivim, és reduccionista, limitada i està condicionada per una lògica i un codis concrets. Desenvolupar el pensament lateral vol dir potenciar la capacitat per sortir de les pautes habituals de percepció amb la finalitat de buscar més una manera de mirar les coses, de crear nous conceptes, nous marcs no condicionats per les pautes rígides (establertes i restringides) amb els quals visualitzar i buscar noves possibilitats, transformar la nostra experiència quotidiana.

Per exemple: acostumats com estem a tenir una experiència de la misèria i del patiment dels altres mediatitzada per càmeres de televisió i satèl·lits, les imatges, sempre xocants d’entrada, ens poden donar una idea que es tracta de coses que passen a persones diferents i allunyades de nosaltres. Però a l’escola, estimulats per la reflexió i el desenvolupament del pensament lateral, educadors i alumnes poden arribar a descobrir que “els nostres privilegis se situen al mateix mapa que el seu patiment i que es poden relacionar –amb formes que potser preferim no imaginar-nos– amb el seu patiment, i de la mateixa manera la riquesa d’alguns pot implicar la pobresa d’altres”,¹³⁵ per expressar-ho amb paraules de Susan Sontag. I és que –continua Sontag– les

134. Bono (1999).

135. Sontag (2003).

imatges doloroses i impactants només aporten una espurna. Cal anar més enllà per tal de descobrir a quina realitat correspon l'espurna.

Aleshores, de cara als nostres objectius, desenvolupar el pensament lateral vol dir pensar dues vegades les idees que donem per fetes per l'acció dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies audiovisuals, qüestionar el que se'ns presenta com a "obvi", cridar l'atenció sobre el que queda en silenci, en segon terme, "veure a través de", "mirar més enllà de". D'això parla Peter L. Berger¹³⁶ quan es refereix al desenvolupament d'una nova "perspectiva sociològica". La idea seria ensenyar els docents a llegir i a fer servir les noves tecnologies de la informació i la comunicació per descobrir el món en tota la seva dimensió, en tota la seva "veritat" i per poder participar activament en els moviments socials, en els moviments de valors de què parla Castells.

2.3. Una mirada constructiva i reflexiva

2.3.1. Constructivisme social: la incondicionalitat de la responsabilitat humana envers l'altre

La vida social és reflexiva. En aquesta vida social formada pel comportament dels éssers humans –constituïda principalment per les seves accions– el tret característic de les accions és que són significatives, tenen sentit per a les persones que les duen a terme, i només són intel·ligibles amb relació al sentit ("el significat subjectiu"), orientat de manera reflexiva o mútua pels participants en l'acció (actors situats socialment i històrica), tal com plantejava Weber, un dels pares de la sociologia, a *Economia i societat*.

Seguint el fil d'aquesta idea, tal com va defensar el constructivisme social d'Alfred Schütz i de Berger i Luckman,¹³⁷ el que anomenem realitat social és una construcció humana social que depèn del significat que atribuïm a les nostres accions. Tanmateix, es tracta d'un tema circular: les persones actuem

136. Berger (1989).

137. Schütz (1974 a i 1974 b), Berger i Luckman (1988).

i construïm la realitat, el nostre món, el que anomenem societat o cultura en general, que alhora dona forma i configura el nostre context o marc mental, a partir del qual som i fem creativament. Considero que és en aquest sentit que Nelson Goodman va escriure que "els mons es fan en la mateixa mesura que es troben"¹³⁸ i que la disposició per construir mons alternatius pot ser alliberadora i, encara que no sempre ho sigui, la construcció de mons forma part d'un doble procés de conèixer i actuar (el coneixement entès com a *referir* i no només com a *referir*).

I, concretant una mica més: "la realitat que atribuïm als mons en què vivim és construïda".¹³⁹ No hi ha excuses per no canviar les situacions que mantenen en condicions d'injustícia una part molt important de la població, ja que no són situacions que vinguin donades (del cel o la terra), sinó que són "fabricades" pels homes (concretament, per una manera egoista i miop d'entendre el desenvolupament, sense un desenvolupament autènticament humà i sostenible, equitat ni justícia social). Aquesta concepció de la realitat com una construcció humana i social (és a dir, reflexiva) evidencia la capacitat dels humans per intervenir-hi, en funció de com canvien els nostres pensaments i coneixements generats a partir d'interaccions mediatitzades de manera simbòlica (és a dir, a partir del diàleg, la participació comunitària i el coneixement compartit). Aquesta mirada fa èmfasi en el caràcter inacabat dels fenòmens socials, la seva dimensió creativa i la possibilitat del canvi intencional: tenim davant per davant una societat determinada –desigual i injusta–, però també oberta a la nostra capacitat de transformació.

Tal com suggereix Noam Chomsky, la solidaritat internacional pot adoptar formes noves, més constructives, a mesura que la majoria de la població mundial vagi entenent que els seus interessos són compartits o molt semblants i que avançarem més si ho fem junts.

Avui dia no hi ha més motius que abans per pensar que estem restringits per lleis socials, misterioses i desconegudes, quan no més es tracta de decisions preses dins d'institucions subordina-

138. Goodman (1990: 43).

139. Bruner (2000: 38).

des a la voluntat humana: institucions humanes, en definitiva, que s'han de sotmetre a un examen de legitimitat i que, en cas que no l'aprovin, poden ser substituïdes per altres de més lliures i més justes, com ja s'ha fet en el passat. (2003: 201)

Val la pena recordar que, en el marc de la tradició ètica de Zubiri, i tot intentant analitzar les arrels antropològiques de la moral, Ellacuría destaca que l'ésser humà no respon de manera reactiva ni mecànica en la seva relació amb l'entorn; ans al contrari, ja que entén la realitat i, per això, hi respon adequadament qui està disposat a “fer-se càrrec de la realitat”, a respondre-hi per “encarregar-se de la realitat” i “carregar-se la realitat a sobre”¹⁴⁰. Parlem d'un constructivisme reflexiu, compromès, moral o bé, com apunta Cortina, es tracta d'optar per una moral de la responsabilitat que es prengui seriosament la realitat humana, és a dir, una moral de la responsabilitat humana per l'altre.

En aquest sentit, Bauman¹⁴¹ escriu que en el nostre món de les autopistes de la informació, la informació sobre el patiment d'altres persones està de seguida a l'abast de tothom gairebé a tot arreu. I això implica dues conseqüències que plantegen interrogants ètics d'una transcendència sense precedents: d'una banda, ser espectador ja no és la situació excepcional de poques persones. En certa manera, tots som testimonis del patiment humà; d'altra banda, tots ens trobem amb la necessitat d'expiar les nostres culpes i de justificar-nos, recorrent a una negació que es basa en dos pilars (manca de coneixement i manca d'oportunitats per actuar a partir d'aquest coneixement). Tanmateix, en un món d'interdependència global, la responsabilitat com a espectador¹⁴² enfront la desgràcia humana, per més allunyats

140. Tal com han posat de manifest Cortina (2000: 97) i Diego Gracia (a l'entrevista “Diego Gracia. El maestro deliberador”, a *El País Semanal*, núm. 1.531, diumenge 29 de gener de 2006, pp. 12-18).

141. Bauman (2004: 247-255).

142. Tal com va definir Petruska Clarkson, “espectador és el nom amb què es designa una persona que no s'implica activament en una situació en què una altra persona necessita ajuda”. Espectador és qui no ha desenvolupat l'empatia. I com que a més a més és poeta, ho va expressar d'aquesta manera en un poema intitulat “Assassinat de l'empatia”:

Hi ha un ancià al teu costat i una noia jove, un nen o un nadó, un gos o un amic o un lloc

que en siguin els testimonis, difícilment es pot negar o, si es fa, no es pot fer amb convicció. I aquesta responsabilitat com a espectador és el pecat de la inacció, de l'omissió, que implica una “culpa moral”. L'absència d'un nexa causal entre la conducta de l'espectador i el patiment de la víctima no esborra la culpa i, segons Jaspers –continua Bauman– això és així perquè el postulat del *caràcter absolut de la solidaritat humana* és la base fonamental de tota moral i és inseparable de qualsevol posició moral. I és el que Levinas anomenava “la incondicionalitat de la responsabilitat humana envers l'altre”. En resum:

Alhora que conserva l'eterna funció de crear i nodrir l'ésser moral, “la responsabilitat envers l'altre”, una responsabilitat autènticament incondicional que ara també implica tasques de previsió i precaució, és a la nostra època la “dura realitat” de la condició humana. Ens *carreguem a sobre* la responsabilitat envers els altres, tant si la reconeixem i l'*assumim* com si no ho fem i no hi ha res, o gairebé res, que puguem fer per treure'ns aquest pes de sobre. (Bauman, 2004: 255)

D'acord amb Bauman, la nostra responsabilitat s'amplia ara a la humanitat com un conjunt, ja que involucra tota la població humana de la Terra, tant els que viuen actualment com els que encara no han nascut. Per això es justifica la necessitat de passar d'*espectador* a *actor* (tant en un pla individual com amb relació als organismes globals), entesa com una necessitat de supervivència i com una exigència ètica.

que absorbeix la violència, el vici, la baixesa i hi ha algú aturat, simplement contemplant, passivament, reflexionant, mirant de trobar motius per no participar, mirant d'evitar sentir aquesta empatia, aquesta empatia humana nostra, la igualtat de l'ésser i del dolor.
A Bauman (2004: 252).

2.3.2. Modernització reflexiva, ciutadà reflexiu i “reverdiment del jo”

Beck, Giddens i Lash¹⁴³ parlen de “modernitat reflexiva” (o de “segona modernització”, en oposició a la modernització simple de la societat industrial) com a element constitutiu del nostre nou món de la “incertesa fabricada” (que Beck anomena “la societat del risc”): mentre que a la societat industrial la “lògica” de la producció de riquesa s’imposa a la “lògica” de la producció de riscos, a la societat del risc s’inverteix aquesta relació precisament perquè les forces productives han perdut la innocència a partir de la reflexivitat dels processos de modernització. És a dir, “el procés de modernització es torna *reflexiu*, s’agafa com a tema i com a problema”¹⁴⁴ i en surten a la llum les misèries i no només els avenços tècnics o econòmics. Ja no s’entén el vell dualisme entre societat i natura. Els problemes ecològics no són els problemes del medi ambient o del món que ens envolta, sinó del món interior de la societat, segons exposa Beck. Ambientalistes i humanistes ja no es mouen per interessos diferenciats. Protegir la natura equival a millorar la qualitat de vida, a salvar la Terra a llarg termini, i a nosaltres a curt termini. Entendre això té relació amb la pregunta sobre com volem viure. Té relació amb allò que Castells¹⁴⁵ anomena el *plantejament ecològic* de la vida, de l’economia, una manera holística d’afrontar i reflexionar sobre els problemes i la informació, perquè com més sabem, més percebem les possibilitats de la nostra tecnologia i més ens adonem de l’important i perillós abisme que separa les nostres capacitats productives de la nostra organització social primitiva, inconscient i, gairebé sempre, destructiva. Aquest és l’objectiu comú al voltant del qual s’estructuren els moviments i les protestes globals i locals, reivindicatius i culturals, amb una sensibilitat ecològica. Això no vol dir que els ciutadans ja siguin universalistes, generosos o globals; encara no, apunta Castells. Encara pesen molt les velles i les noves divisions de classe, gènere, ètnia, religió i territorialitat, que actuen com a rèmores, dividint projectes d’interès global (un fet que Bauman bateja com a *guerres de reconeixement*). Tanmateix, sí que vol dir que hi ha una con-

143. Beck (1998, 2002) i Beck, Giddens i Lash (1997).

144. Beck (1998: 26).

145. Castells (2001, vol. 2 : 135-158).

nexió entre moviments populars i mobilitzacions a favor d’un creixement sostenible, de la pau, la solidaritat, etc. que s’alcen a favor de la justícia mediambiental, que són projectes alternatius. D’alguna manera, segons Castells, és com si reprenguessin, a partir de paràmetres nous, l’antiga dialèctica entre dominació i resistència, entre *Realpolitik* i utopia, entre cinisme i esperança.

Evidentment, atès que es tracta de mobilitzacions de caire simbòlic, moviments d’idees i de valors, tot comença a partir de les reflexions pròpies, a partir del diàleg global entre cultures, en definitiva, a partir del “reverdiment del jo”:

El plantejament verd de la política és una mena de celebració. Reconeixem que cadascú de nosaltres és part dels problemes del món i també som part de la solució. Els perills i les possibilitats de cura no estan fora de nosaltres. Comencem a treballar des d’on som. No hi ha cap necessitat d’esperar fins que les condicions siguin ideals. Podem simplificar les nostres vides i viure d’una manera que afirmi els valors ecològics i humans. Arribaran condicions millors, perquè hem començat [...]. Per tant, podem dir que l’objectiu fonamental de la política verda és arribar a una revolució interior, al “reverdiment del jo”. (Petra Kelly, a Castells, 2001, vol. 2: 135)

En aquest sentit, al costat de la idea de societat de risc de Beck, Giddens situa la idea de *confiança* en els individus i les institucions. Amb la universalització del risc no només cristalitzen “amenaces globals”, sinó també tota una dinàmica reflexiva de la modernitat, és a dir, un potencial cultural i polític generat per la crítica pública i la recerca (anti)científica. Per això, la modernització reflexiva la trobarem íntimament vinculada al coneixement que neix de la reflexió sobre els fonaments, les conseqüències i els problemes dels processos de modernització, a través de la qual podem qüestionar, reorganitzar i reestructurar els fonaments de la vida i de l’acció social.¹⁴⁶

Podríem dir que, enmig de possibles amenaces i incerteses, la reflexivitat augmenta en una relació directament proporcional i, si abans hi havia actuacions i costums que es con-

146. Beck (2002: 173).

sideraven naturals, ara es qüestionen, cosa que exigeix un augment de la reflexivitat social: “Pensar i reflexionar constantment sobre les circumstàncies en què desenvolupem les nostres vides”.¹⁴⁷

Així, en aquesta reflexió crítica, segons Giddens, hi té un paper fonamental el “ciudadà reflexiu”, actiu, que no es limita a reaccionar reflexivament als processos sistèmics, sinó que adapta les seves pràctiques socials a les modificacions de la informació i les circumstàncies (la visió dual i dialèctica de Giddens entre estructura i agència). Efectivament, aquest ciudadà reflexiu i responsable obre, segons Giddens, les portes de la modernitat tardana a una “utopia realista”.¹⁴⁸ En aquest sentit, Lash fa èmfasi en la importància de les “comunitats reflexives”¹⁴⁹ per construir significats compartits per a l'experiència activa en la pràctica social diària.

2.3.3. Ciudadà reflexiu/ciudadà global

Manuel Escudero ha descrit el ciudadà reflexiu d'una manera molt gràfica:

Un ciudadà normal, com tots nosaltres, però que és l'ésser més format i més reflexiu de la història i que només està disposat a legitimar les polítiques que subscriuguin tres valors universals: que els drets humans s'han de respectar a tot arreu, cosa que encara no es produeix; que el medi ambient s'ha de preservar a tot el planeta, i encara no passa; i que hi ha d'haver una convergència econòmica i social a escala planetària; i en comptes de tot això regna la misèria més absoluta a molts racons del món.¹⁵⁰

Tant Habermas (amb la idea de l'“esfera pública” a la “societat comunicativa”), com Castells (“societat xarxa”), Beck (“societat del risc”), Giddens (“reflexivitat social”), Bauman (“societat assetjada”) i Touraine (“nou paradigma”) defensen, en contra dels

147. Giddens (2002: 849).

148. A Beck (2002: 184).

149. A Beck (2002: 185).

150. Escudero (2005). Arran d'un debat sobre “si l'ONU serveix per resoldre els problemes del nostre món”.

pensadors postmoderns (crítics, però no possibilistes; deconstructors, però no constructius),¹⁵¹ una nova segona modernitat en què encara queda una mica de control humà, basat en la reflexivitat del subjecte i la reflexivitat i la dialogicitat socials, i en què és possible i necessari pensar i actuar localment i globalment.¹⁵² La nova societat no anuncia el final dels intents de reforma social i política, sinó més aviat al contrari, ja que en neixen noves formes d'activisme, segons Giddens.¹⁵³

Organitzacions no governamentals, moviments globals i tota mena d'organismes que treballen fora del marc polític formal (des de “la subpolítica” o globalització des de baix) tenen una gran responsabilitat en la gestió del risc global (el tret principal de l'ordre global segons Beck) i poden influir sobre els mecanismes polítics tradicionals. A més a més, poden posar de manifest que “hi ha una estructura bàsica de poder dins de la societat mundial del risc, que divideix els qui produeixen i es beneficien dels riscos i les moltes persones que queden afectades per aquests riscos”¹⁵⁴ (és a dir, a rics i pobres) i que, per tant, avala la càrrega de responsabilitat (no només en termes de costos, sinó

151. No podem deixar de banda que una línia important del pensament postmodern centra l'entusiasme en les “polítiques de vida” per damunt de les “polítiques d'emancipació”. Les polítiques de vida, segons Bauman (2004: 210), estan limitades al marc individual, se centren en l'espai de “la identitat individual com a tal”, i el preserven dels altres. Per tant, no tenen cap interès ni en la moral ni en l'ètica. En canvi, les polítiques d'emancipació parlen sobre com lluitar per una societat bona o una societat millor per a tothom. El que per a les polítiques de vida seria “l'autenticitat” i el “ser fidel a un mateix” són en les polítiques emancipadores els ideals de justícia social i la preocupació per una vida compartida més humana que la viscuda fins ara. En terminologia de Beck, podríem dir que, mentre que les polítiques de vida se centren en “solucions biogràfiques per a contradiccions sistèmiques”, les polítiques d'emancipació busquen fomentar les solucions globals a contradiccions sistèmiques.

152. “Pensar i actuar localment” i “pensar i actuar globalment” poden ser lemes complementaris: el component local no es pot aïllar del global, però el global no es pot imposar al component local” (UNESCO, Santiago de Compostela, 2000, a M. Mayer, 2002: 93). I és que, tal com ho va expressar el mateix Giddens de manera sintètica, són dos mons entrelaçats: “En altres paraules, les realitats locals i globals s'han entrelaçat de manera inseparable... La comunitat local ha deixat de ser un lloc saturat de significats familiars i coneguts per tothom per convertir-se, en gran mesura, en una expressió localment situada de relacions distants” (a Pérez Gómez, 1998: 42).

153. Giddens (2002: 847).

154. Beck (2002: 25).

també ètics) que han assumit els primers amb els segons. D'aquí neix la lluita contra “la discriminació mediambiental”.¹⁵⁵ els pobres estan exposats, més sovint que la població en general, a les substàncies tòxiques, la contaminació, els perills per a la salut i la degradació dels llocs en què viuen.

A les organitzacions no governamentals, les comunitats transnacionals o els moviments globals, hi podem veure els primers indicis d'una “ciutadania global”, una nova constel·lació d'una subpolítica global, actors transnacionals que treballen al marge del sistema de política parlamentària i desafien els organismes polítics i els grups d'interessos establerts. Així doncs representen, segons Beck, “models de comunitats de risc postnacionals”, i conformen una mena de “partit mundial” en un triple sentit.¹⁵⁶

1) Apel·len a valors i objectius que no tenen una base nacional sinó cosmopolita (*llibertat, diversitat, tolerància*) i que es poden integrar en qualsevol tradició, cultura o religió, i se senten compromesos amb el planeta en conjunt.

2) Són partits mundials perquè situen la globalitat en el nucli de la imaginació, l'acció i l'organització polítiques. Tant programàticament com institucionalment proposen una política d'alternatives concretes a les prioritats i les agendes nacionals.

3) Són partits mundials, en el sentit que només són possibles com a partits *multinacionals*. Són moviments i organismes, partits que, tot i que tenen un origen nacional, com que interactuen en els diferents àmbits de la societat mundial, lluiten per generar valors, reciprocitats i institucions cosmopolites i, per això, són moviments cosmopolites.

El moviment de base, la força de mobilització d'aquesta mena de “partit mundial”, segons Beck, té relació amb la imatge d'una societat mundial universal, amb un sentit global d'acció:

Quan la globalitat es converteix en un problema quotidià o en l'objecte de cooperació (a les grans ciutats, les organitzacions i els moviments, escoles i universitats transnacionals), l'ambient i

155. Castells (2000, vol. 2: 157).

156. Beck (2002: 26).

la mentalitat d'una ciutadania mundial autoconscient comença a prendre forma amb una interpretació postnacional de la política, la responsabilitat, l'estat, la justícia, l'art, la ciència i l'intercanvi públic. Tanmateix, encara cal determinar, tant empíricament com política, en quina mesura això ja és així ara. (2002: 27)

Beck matisa que aquesta “ciutadania cosmopolita”, ciutadania global, reflexiva, no s'ha de confondre amb l'aparició de la classe global de gestors.¹⁵⁷ Això explica la necessitat de diferenciar entre “capitalistes globals” i “ciutadans globals”, malgrat que una ciutadania mundial plural navega a favor del vent del capital global. Tanmateix, el més important és que, en l'àmbit de les estructures, dels experts i els contraexperts transnacionals, de moviments i xarxes transnacionals, podem contemplar-hi formes experimentals d'organització i l'expressió d'un “sentit comú cosmopolita”, un sentit global d'acció:

Les organitzacions voluntàries tenen un paper cabdal en la construcció d'una societat civil global. Contribueixen a generar el sentit públic i la confiança pública, a obrir les agendes nacionals a les preocupacions transnacionals, cosmopolites. I impliquen una consolidació del component humà per mèrits propis.

Com es poden fer possibles i poderosos els moviments cosmopolites? Al cap i a la fi, aquesta pregunta només es pot respondre des d'on la gent la planteja i l'escolta: en l'àmbit de l'experimentació política. Ciutadans del món, uniu-vos! (2002: 28)

Efectivament, la incapacitat cada cop més gran dels estats per afrontar els problemes globals fa que les societats civils assumeixin cada vegada més les responsabilitats de la *ciutadania global*. En aquest context, Amnistia Internacional, Greenpeace, Metges sense fronteres, Oxfam Internacional i moltes altres organitzacions humanitàries no governamentals s'han convertit en una important força en l'àmbit internacional des dels anys noranta, aconseguint més fons, actuant amb més eficàcia i rebent més legitimitat que els esforços internacionals fomentats pels governs.¹⁵⁸ Aquesta “important força” és el que Beck ano-

157. El que Castells anomena “elit de globopolites”, “elit informacional” o “cercles gestors de l'economia informacional” (2001, vol. 1: 493).

158. Castells (2001, vol. 2).

mena els actors i moviments de la societat civil global, és a dir, els *empresaris del bé comú global*,¹⁵⁹ i també el que de Sousa Santos anomena globalització *contrahegemònica* (“l’actuació transnacional d’aquells moviments, associacions i organitzacions que defensen interessos i grups relegats marginats pel capitalisme global”).¹⁶⁰

2.3.4. Ciutadania global i apropiació del coneixement

L’enfocament educatiu de ciutadania exposat aquí planteja per als estudiants una apropiació reflexiva del coneixement (pensar i reflexionar constantment sobre les circumstàncies –locals i globals o “glocalitat”– en què desenvolupem la nostra vida), de manera que col·labori en la construcció d’aquest “sentit comú cosmopolita” global del qual parla Beck. I tot això tenint en compte que, tal com diu Giddens, quan les societats s’orientaven més pel pes dels costums i la tradició, la gent podia fer les coses d’una manera menys reflexiva i més ajustada a la situació de l’entorn. No és el cas de la nostra societat *posttradicional*. En la modernitat reflexiva (“segona modernitat” o “modernitat tardana”), l’educació per a la ciutadania global pretén:

- Ajudar els alumnes i les alumnes a ser més conscients dels riscos i les amenaces globals, en un moment en què els avantatges del poder del progrés tècnic i econòmic queden cada vegada més eclipsats pels riscos i les conseqüències que es plasmen en amenaces irreversibles per a la vida de les plantes, els animals i els éssers humans.
- Desenvolupar un sentit de moralitat i de justícia global a favor dels més pobres, les víctimes del primer procés de desenvolupament i que continuen essent víctimes del “globalisme” dominant.

L’educació per a la ciutadania global pretén que la *globalitat* esdevingui un problema quotidià a les escoles, cosa que implica situar en una posició central la responsabilitat humana envers l’Altre, aprendre a saludar l’Altre. Només així establim les ba-

159. Beck (2005: 147).

160. Sousa Santos (2005: 328).

ses educatives, tal com suggereix Beck, per tal que l’ambient i la mentalitat d’una ciutadania mundial autoconscient prengui forma en una nova interpretació postnacional de la política, la responsabilitat i la justícia social. En un món obert, ple d’incerteses “fabricades”, però també farcit d’oportunitats, l’educació per a la ciutadania implica ajudar l’estudiant a créixer com a ciutadà reflexiu per tal que es pugui posicionar, prendre decisions, assumir més responsabilitats, en definitiva, per tal que pugui passar de ser un “espectador” a ser un “actor” i assumir el postulat del caràcter absolut de la solidaritat humana com a pilar fonamental de qualsevol posició moral.

Per poder assolir aquest objectiu, aquest nou enfocament d’educació ciutadana, en la intervenció educativa hi ha d’haver un “compromís dialògic” (l’autorreflexió i el diàleg com a procediments educatius de base, i també impregnant el clima escolar i ciutadà). En aquest sentit, Pérez Tapias parla de la possibilitat que l’escola contribueixi a “la conformació dialògica de la nostra identitat”, és a dir, a formar persones amb caràcters profundament democràtics, basats en actituds de respecte radical envers l’altre. En aquest sentit, és important formar *persones frontereres* (en paraules d’Amin Maalouf) perquè és a les “fronteres” on les diferències s’entrellacen i on es produeix un enriquiment que humanitza i ens dignifica. És a dir, l’escola ha d’ajudar a formar persones intel·lectualment obertes i, el que és més important, “obertes des del cor, des de les actituds, des de les entranyes, perquè els sentiments són del cap, del cos i dels peus”.¹⁶¹

Per tal de fer-ho viable, Bruner ha plantejat, des de l’àmbit de la psicologia cultural, quatre idees fonamentals sobre el caràcter íntim de l’ensenyament i de l’aprenentatge escolar, unes idees bàsiques per tal que els alumnes puguin adquirir una mirada oberta, puguin “apropiar-se” del coneixement (autèntic, no emboirat pel saber etnocèntric), a partir de la base de passar de “consumidors passius” a “constructors actius de coneixement” en l’era de la modernitat reflexiva o de la societat del coneixement.

161. Pérez Tapias (2000).

La primera d'aquestes idees era la d'*agència*: assumir més control sobre la pròpia activitat mental. La segona és la *reflexió*: no “aprendre en fred”, sense més ni més, sinó fer que el que s'aprèn tingui sentit, entendre-ho. La tercera és la *col·laboració*: comparar els recursos de la barreja d'éssers humans implicats en l'ensenyament i l'aprenentatge. La ment està a l'interior del cap, però també està amb altres. I la quarta és la *cultura*, la forma de vida i pensament que construïm, negociem, institucionalitzem i, finalment (un cop fet tot plegat), acabem anomenant “realitat” per reconfortar-nos. (2000: 105)

Que els nostres estudiants arribin a ser “ciutadans reflexius” en el sentit de Giddens (que dominin i defineixin políticament i biogràficament les incerteses que sorgeixen en l'ordre destradicionalitzat a escala cosmopolita), que aprenguin a ser “ciutadans fronterers”, actors de la societat civil global, només és viable potenciant l'autoconeixement, la reflexió, una visió crítica i el compromís, des d'una concepció de l'escola com a comunitat educativa. Això no vol dir que l'aprenentatge de continguts i destreses específiques no sigui important. Amb el desenvolupament de l'autoconeixement i de la “reflexió” vull exposar que durant el procés de coneixement no ens limitem només a la relació de dades i fets i la descripció d'esdeveniments, sinó que també mirem de descobrir els vincles entre els fets (les seves causes i conseqüències), perquè tot va lligat. I, sobretot, ens hi endinsem en la mesura que ens trobem submergits en els esdeveniments, que ens afecten i ens commouen i ens estimulen a actuar per coneixement i consciència (“agència”) en “col·laboració” amb els altres, buscant l'*estira i arronsa* de la conversa i el diàleg, construint una “cultura” participativa sobre el que ens passa a tots amb més consciència, amb més consciència de l'Altre, en el marc d'una “societat” cosmopolita (local/global). Aquest tipus de coneixement, que podríem anomenar coneixement ètic, és el que pot contribuir a una cultura global solidària i el que fixarà les condicions per a un *mestissatge humanitzador*.

2.4. Una mirada dialògica

La societat reflexiva, com a fenomen social integrat per ciutadans i ciutadanes reflexius, es fonamenta en un marc i una actitud dialògics. El corrent comunicatiu proposa l'actitud dialògica com a solució per poder construir un món autènticament humà: amb la base situada en accions dialògiques que permetin l'entesa, la creació cultural i l'emancipació. La idea de partida és que les persones desenvolupen accions comunicatives, és a dir, accions a través de les quals dues persones o més pretenen entendre's sobre alguna cosa, com a autèntica base per desenvolupar projectes democràtics, justos i solidaris.

2.4.1. Dialogicitat i comprensió empàtica i compromesa

La reflexió és una característica fonamental de tota interacció. La mirada crítica i reflexiva neix del diàleg intersubjectiu. Freire considera que la relació dialògica és una pràctica fonamental en un doble sentit: com a part integrant de la naturalesa humana i la democràcia i com a exigència epistemològica per a una educació crítica de la curiositat. D'aquesta manera:

La dialogicitat és una exigència de la naturalesa humana i, alhora, una reclamació a favor de l'opció democràtica de l'educador.

No hi pot haver comunicació sense dialogicitat i a la comunicació hi trobem el nucli del fenomen vital. En aquest sentit, la comunicació és factor de vida, de més vida. (2002: 100)

I és que el diàleg exigeix que els interlocutors es reconeguin recíprocament com a persones, com a subjectes i com a interlocutors vàlids.

La necessitat que tota la comunicació impliqui una bona comprensió porta Morin a aprofundir en “la importància d'ensenyar la comprensió”.¹⁶² Morin considera que hi ha dos tipus de comprensió: la comprensió intel·lectual o objectiva i la comprensió humana intersubjectiva (la comprensió dels altres). Comprendre intel·lectualment vol dir comprendre en conjunt

¹⁶². Morin (2001: 113).

(té relació amb la intel·ligibilitat i l'explicació). La *comprensió humana* va més enllà de l'explicació, implica un coneixement de subjecte a subjecte:

Si veig un nen plorant, [la comprensió humana] en comprendrà el dolor no pas mesurant el grau de salinitat de les seves llàgrimes, sinó trobant dins meu el record de les meves angoixes infantils, l'identificarà amb la meua experiència i m'identificarà amb ell. Percebem la resta de persones no només objectivament, sinó com un altre subjecte amb el qual ens identifiquem i que identifiquem. Comprendre implica necessàriament un procés d'empatia, d'identificació i de projecció. La comprensió, sempre intersubjectiva, exigeix obertura, simpatia i generositat. (2001: 115)

Una educació per a la ciutadania global busca la comprensió empàtica que ens condueix cap a una “ètica de la comprensió”, és a dir, un art de viure la comprensió de manera desinteressada (ni excusa ni acusa): “*Si sabem comprendre abans que condemnar, estarem en el bon camí per humanitzar les relacions humanes*”.¹⁶³ L'ètica de la comprensió estarà afavorida pel ben pensar (visió àmplia dels esdeveniments) i per la introspecció (l'autoexamen). A més a més, entendre els altres implica tenir consciència de la complexitat de l'ésser humà (no reduir un ésser a la mínima part, a allò que fa mal o que no ens agrada). Només així podrem aprendre les lliçons més importants de la vida: “La compassió pel patiment de tots els humiliats i l'autèntica comprensió”.¹⁶⁴

Considero que és en aquest sentit (de distinció entre comprensió intel·lectual i comprensió empàtica de Morin) que Chomsky¹⁶⁵ considera que el “coneixement” (la comprensió intel·lectual de Morin) és diferent de la “comprensió autèntica” (“comprensió àmplia”, “erudició compromesa”), ja que inclou una concepció del lloc que ens correspon al món material i social compromesa no només amb la veritat, sinó també amb els valors humans.

163. Morin (2001: 121).

164. Morin (2001: 123).

165. Chomsky (2005: 270).

Una educació per a la ciutadania global ha de fomentar la conformació dialògica de la identitat, ha d'ajudar els estudiants a desenvolupar una actitud dialògica que afavoreixi una comprensió empàtica en el sentit de Morin, una “educació compromesa” en el sentit de Chomsky, que els permeti situar-se al món d'una manera responsable i compromesa amb el més humà. Això, alhora, té relació amb la idea que va plantejar Kant (després d'analitzar la nostra consciència moral) sobre “el reconeixement que tota persona és absolutament valuosa, és a dir, valuosa per ella mateixa i no pas per utilitzar-la per a finalitats concretes”, com escriu A. Cortina.¹⁶⁶ Per tant, la comprensió empàtica, com a comprensió àmplia i compromesa, representa un coneixement autèntic i ètic que té relació amb el compromís de justícia i solidaritat planetàries. Per avançar en aquesta direcció, l'escola ha d'esforçar-se per convertir-se en un laboratori de vida democràtica:

I, sobretot, la classe ha de ser el lloc d'aprenentatge del debat argumentat, de les regles necessàries per a la discussió, la presa de consciència de les necessitats i els processos de comprensió del pensament dels altres, d'escollar i respectar les veus minoritàries i marginades. Així, l'aprenentatge de la comprensió ha d'ocupar un paper fonamental en l'aprenentatge democràtic. (Morin, 2001: 138)

2.4.2. Diàleg igualitari i justícia social

D'altra banda, Jürgen Habermas¹⁶⁷ ha fet èmfasi en el diàleg igualitari que busca l'entesa (i que considera una acció comunicativa guiada per una “racionalitat comunicativa”).

En diem igualitari per oposició al diàleg que busca imposicions que desvirtuen l'essència mateixa del diàleg i el converteixen en un diàleg instrumentalitzat, que tracta l'altre principalment com un mitjà per assolir els objectius propis. En canvi, l'autèntic diàleg igualitari és sincer, tracta l'interlocutor com una persona valuosa per ella mateixa, amb la qual mira d'entendre's per arribar a un acord que pugui satisfer interessos universalitzables, és

166. Cortina (2000: 129).

167. Habermas (1987, 2000 i 2002).

a dir, de tots i que tots puguin voler. L'autèntic diàleg igualitari es construeix a partir de la intersubjectivitat (superant l'objectivisme i arribant a una entesa, a afirmacions o normes que es comparteixen amb els altres perquè tothom les accepta o bé perquè serveixen i són vàlides per a tothom).

I busca l'entesa amb una base racional, en el sentit que sotmet a la crítica les propostes que fan totes les persones implicades al procés del qual sorgeixen els acords (o les dissensions, com puntualitzaria John Searle), a través dels millors arguments.

D'acord amb Habermas, per ser racional i autèntic, el discurs s'ha de produir en una "situació de parla ideal",¹⁶⁸ és a dir, en absència de tota coerció i amb el domini de "la força del millor argument".

Aquest concepte de *racionalitat comunicativa* es remunta a l'experiència central de la capacitat d'unir sense coaccions i de generar consens, que té una parla argumentativa en què diferents participants superen la subjectivitat inicial dels seus punts de vista respectius i, gràcies a una comunitat de conviccions motivada racionalment, s'asseguren tant la unitat del món objectiu com la intersubjectivitat del context en què es desenvolupen les seves vides. (1987: 28).

Habermas defensa l'autonomia racional i el potencial dels individus per determinar les seves accions a partir de les seves pròpies reflexions racionals, a les quals arriben a través d'un discurs construït en comú (en la direcció del corrent principal de la tradició filosòfica de la Il·lustració).

Així, la parla argumentativa, el discurs, té un component racional i un component de cerca de la veritat en cooperació ("comunitat de conviccions motivada racionalment" o comunitat que participa de conviccions racionals, és a dir, que té

168. Habermas observa en les normes de racionalitat implícites al discurs pràctic comú –les que confereixen sentit– la base per reconstruir les condicions o els supòsits previs racionals de les accions comunicatives. Aquestes normes de racionalitat, presents de manera ingènua en l'acte de parla corrent, constitueixen els quatre postulats de validesa, les quatre pretensions de validesa de la parla (i d'aquí en neix la "situació ideal de parla"): 1) que el que es diu, el que es declara, és veritat; 2) que és intel·ligible; 3) que el parlant és sincer (diu el que pensa) i 4) que el parlant té raó quan parla com ho fa (el que diu és correcte). (Carr i Kemmis, 1988).

motius per mantenir-se i que està oberta a ser criticada racionalment).

La necessitat de vincular la veritat a la recerca cooperativa de la veritat és un element que ja va esmentar Ortega y Gasset d'una manera molt eloqüent: "La veritat integral només s'obté articulant el que veu el proïsme amb el que veig jo, i així successivament. Cada individu és un punt de vista essencial".¹⁶⁹ Però, a més a més, Habermas vincula la recerca cooperativa de la veritat a una perspectiva ètica i de justícia social, ja que concep un tipus d'interacció "sense asimetries ni restriccions" (comunicació lliure i oberta), amb la voluntat de millorar les vides de les persones. Aquesta situació ideal de parla exigeix un tipus de discussió democràtica que s'ajusta als valors liberaldemocràtics d'"igualtat", "llibertat" i "justícia"; en definitiva, implica una teoria de la comunicació simètrica i una teoria democràtica de l'acció política amb interès emancipador.

Si ens fem ressò de les paraules de J. Elliott,¹⁷⁰ l'educació per a la ciutadania global exigeix accions educatives definides per l'obligació de dur a la pràctica els valors del discurs en el sentit de Habermas, és a dir, desenvolupant un enfocament comunicatiu i dialògic dels problemes importants que ens afecten a tots (participació, drets humans, veus minoritàries i marginades, exclusió, equitat, medi ambient, etc.), tenint en compte les aportacions de tots els participants i fomentant alhora la responsabilitat conjunta, el respecte pels altres, la igualtat, la llibertat i la dignitat humana. L'educació per a la ciutadania global es marca com a fita que tots els estudiants siguin capaços de construir una concepció de la realitat que integri coneixement i valoració ètica i moral d'aquesta realitat.¹⁷¹ Nens, nenes i joves han d'aprendre que viuen en una societat democràtica que es construeix a partir del diàleg (principal instrument de consensos i acords) i, per tant, en una societat democràtica

169. Rojo (2005).

170. Quan caracteritza l'"ensenyament per a la comprensió", concepte que adopta de Stenhouse i desenvolupa amb aportacions de Habermas, entre d'altres. A Elliott (1997: 201).

171. Tal com proposa el document "Una educació de qualitat per a tothom i entre tots. Propostes per al debat", del Ministeri d'Educació i Ciència.

que conté les normes i els valors assumits per tothom i que expressa la racionalitat, la llibertat, el respecte i la solidaritat amb els altres.

2.4.3. Concepció comunicativa de l'aprenentatge

Carr i Kemmis,¹⁷² que es van endinsar en la teoria social crítica i comunicativa de Habermas per desenvolupar una teoria educativa amb possibilitats d'aplicació pràctica, de seguida en van detectar la similitud amb el procés de *conscienciació* descrit per Freire:

El procés pel qual el poble, entès com un ens format per subjectes no recipients, sinó conscients, obté una comprensió cada vegada més profunda tant de la realitat sociohistòrica que configura les seves vides com de la seva capacitat per transformar aquesta realitat. (A Carr i Kemmis, 1988: 169)

Amb aquests referents, Carr i Kemmis van esbossar i aplicar conceptes fonamentals a l'hora de desenvolupar una educació per a la ciutadania global: la necessitat de recuperar el discurs moral (de valors en educació) que permeti fomentar una educació integral enfront d'una visió tecnocràtica que postula una aparent eficàcia neutral; la necessitat de construir una perspectiva comunitària (de reciprocitat i de preocupació pel bé comú) i, per tant, la necessitat d'una concepció de les escoles com a comunitats d'aprenentatge o comunitats socialment crítiques (comunitats de participació i de comunicació) que desenvolupin estructures de participació i currículums més democràtics que afavoreixin pràctiques escolars i socials emancipadores:

La primera tasca de l'educació consisteix a ajudar els estudiants a desenvolupar les formes d'anàlisi crítica que els permetin comprendre com la nostra societat ha arribat a tenir les estructures actuals {...}; i, a partir d'aquesta base, ajudar els estudiants a desenvolupar formes d'acció i de reflexió que els permetin par-

172. Carr i Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1996), Carr (1996).

ticipar en la lluita contra la irracionalitat, la injustícia i les privacions de la societat. Per aconseguir-ho, l'escola socialment crítica ofereix als estudiants projectes que exigeixen el desenvolupament cooperatiu del coneixement i del discurs, l'organització democràtica i tasques socialment útils. Implica el conjunt de la comunitat en la feina de l'escola i rebutja les barreres burocràtiques que separen la vida i la feina de l'escola de la vida i la feina de la societat. Anima els estudiants vers la reflexió sobre la societat i la reflexió autocrítica sobre els seus propis coneixements, formes d'organització i acció. L'educació socialment crítica intenta configurar formes de vida social racionals, justes i facilitadores per poder treballar contra la ideologia dominant contemporània. (Kemmis, 1993: 125)

Això implica que els professors i les professores (i les comunitats escolars) són els participants a la feina de desenvolupament curricular (i no pas simples operaris o destinataris dels programes dissenyats per experts curriculars), conjuntament amb les institucions i les agències que tenen bones històries per compartir amb els centres educatius. Per això han desenvolupat a bastament el concepte de "recerca-acció crítica" (o "comunitats crítiques de recerca")¹⁷³ com a procés d'autoreflexió crítica iniciada en el marc d'una comunitat autocrítica (l'escola), que fa servir la comunicació com a mitjà per desenvolupar un sentit de l'experiència compartida i que, en convertir l'experiència en discurs, fa servir el llenguatge com a mitjà per a l'anàlisi i el desenvolupament d'un vocabulari crític que estableix les bases de la pràctica de la reconstrucció cultural.

Aprenentatge dialògic

La concepció comunicativa de l'aprenentatge es basa en les visions teòriques i pràctiques de Habermas, Freire, Vigotsky, Bruner i Carr i Kemmis, entre altres. Aquesta concepció de l'aprenentatge dialògic (basat en una concepció sociocultural del procés d'ensenyar i aprendre) planteja que l'aprenentatge, com a procés de construcció de significats i d'atribució de sentits, és un procés interactiu, es produeix a partir de les interaccions en tots els àmbits i contextos de la nostra vida.

173. Carr i Kemmis (1988), Kemmis i McTaggart (1992).

Tots aquests autors plantegen una concepció entre constructiva, dialògica i transformadora del procés de conèixer i aprendre. Transformadora perquè, mentre es participa en la “coconstrucció” del coneixement es poden superar situacions de partida en què els participants estan en posicions de desigualtat.

En aquest sentit, Flecha i el grup de recerca CREA de la Universitat de Barcelona¹⁷⁴ han combinat la força d'aquests discursos per desenvolupar un enfocament comunicatiu de l'educació i han liderat la transformació de les escoles en comunitats d'aprenentatge, tot aplicant conceptes com el d'*aprenentatge dialògic*, *lectura dialògica* o *grups interactius*.

Si la pedagogia activa i la concepció constructivista de l'aprenentatge ja van posar de manifest la responsabilitat i el paper actiu de l'alumne i la importància del caràcter significatiu i funcional, l'enfocament dialògic destaca la importància de la integració de tots els contextos d'aprenentatge (escolar, familiar, comunitari) en el procés d'aprenentatge, a través d'una major implicació de tots. En definitiva, els alumnes poden entendre millor i mostrar-se més interessats si tenen més possibilitats de dialogar i d'interactuar amb docents i adults i amb els seus companys i companyes. D'això Bruner en deia el “postulat interaccional” de l'educació.

Bruner¹⁷⁵ planteja, des d'una perspectiva psicocultural de l'educació, el postulat interaccional per fer referència al fet que “és sobretot a través de la interacció amb altres com els nens esbrinen de què tracta la cultura i com concep el món”. Per això en el camp de l'educació és tan important la “intersubjectivitat”: l'habilitat humana per entendre la ment dels altres a partir de les paraules i la nostra capacitat per captar el paper dels contextos en què les paraules, els actes i els gestos es produeixen. Per això, la capacitat intersubjectiva ens permet negociar els significats “quan les paraules perden el món” (quan en el procés d'aprendre, negociem i construïm significats i conferim sentit a situacions i experiències que van més enllà de l'aquí i l'ara, tot recolzant-nos en el llenguatge i no en el mateix context en què es produeixen els fets als quals fa referència el discurs¹⁷⁶).

174. Flecha (1997), Diversos autors (1998), Flecha i Tortajada (1999), Elboj i altres (2002), Soler Gallart (2003).

175. Bruner (2000: 38).

176. Cardona (2003).

La importància de la intersubjectivitat destapa l'empobriement que suposa la concepció educativa a partir d'un règim de transmissió de sentit únic en què un sol professor omniscient explica o ensenya a aprenents “ignorants” alguna cosa de la qual suposadament no saben res. Aleshores, es pregunta Bruner, amb una evidència com aquesta, quina és la millor manera de concebre aquesta subcomunitat en interacció que, com a mínim, constitueixen un mestre i un alumne? I respon: més que un model de transmissió-recepció, sembla més factible una subcomunitat d'aprenents mutus en què els aprenents es recolzen uns els altres guiats pel professor –que ha perdut el monopoli de la transmissió però no pas la seva “autoritat”–, que facilita, guia i dinamitza el procés i anima a compartir responsabilitats i autoritat.

2.5. Una mirada transformadora: per una educació de la humanitat (d'allò humà)

Parlem d'una mirada transformadora en el sentit de les possibilitats de canvi de l'educació per a la ciutadania global quan integra i col·labora en la direcció dels “contracorrents” regeneradors de què parla Morin,¹⁷⁷ capaços de desenvolupar-se i de canviar el rumb dels esdeveniments: un contracorrent ecològic; un contracorrent qualitatiu (el més humà és allò que no es pot mesurar, com la vida, el patiment, l'amor, etc.); un contracorrent de resistència a la moda de la vida utilitarista, del consum estandarditzat i la tirania omnipresent dels diners; un contracorrent que alimenta ètiques de pacificació de les ànimes i les ments. I n'hi podríem afegir més, com un contracorrent a favor del desenvolupament “real” dels drets humans, la igualtat de gènere, la democràcia participativa, a tots els racons del planeta.

2.5.1. A favor de la civilització globalitzada

Beck¹⁷⁸ es preguntava: potser estem arribant al final del consens sobre el progrés? I ho feia al·ludint al fet que observava evidències

177. Morin (2001: 86).

178. Beck (1998).

que qüestionaven la idea tradicionalment acceptada del desenvolupament com a promotor de les condicions de vida de tothom, com a “democratització” del nivell de vida en entrallaçar-se els interessos individuals, socials i econòmics en el marc del progrés econòmic i tècnic. Recentment, en el seu article sobre “La revolta dels superflus”, Beck explica precisament l’esclat de violència als suburbis francesos apuntant que, a l’ombra de la globalització econòmica, cada vegada hi ha més persones que es troben en situacions de desesperació, sense sortida, amb el punt en comú que simplement han deixat de ser necessaris. L’economia creix igualment sense la seva contribució, les eleccions democràtiques se celebren sense la seva participació. El progrés ja no inclou, sinó que exclou, aparta els exclosos, que deixen de comptar. “En realitat, són no-ciutadans i, per tant, una acusació viva per a tota la resta”. Així doncs, es qüestiona el creixement econòmic perquè “fabrica” no-persones, no-ciutadans.

Bauman¹⁷⁹ ha aprofundit en aquest sentit i planteja que la globalització s’ha convertit en la “cadena de muntatge” més productiva i menys controlada de “residus humans” o éssers humans residuals del progrés econòmic (“excedents”, “superflus”, innecessaris), amb l’agreujant que en aquesta nova fase de la modernitat ja no disposem de solucions globals per als problemes locals, ni de sortides globals per als excessos locals. Al planeta ja no hi ha “abocadors” que permetin “reciclar” o “eliminar” els excedents (com passava abans amb les regions del món situades a la perifèria de la modernització, que absorbien l’excedent de població dels “països desenvolupats”). Per tant, “el nostre planeta està ple”. I és que, a mesura que la modernitat ha anat arribant a les zones més remotes del planeta, s’ha generat una gran quantitat de població superflua a tots els racons: éssers humans mancats de mitjans adequats de subsistència, sense llocs on situar-los. I aquell estat social que estenia la mà al món desenvolupat per defensar les persones de la superfluïtat, l’exclusió i el rebuig ja no és capaç de protegir els seus súbdits.

És en aquest sentit de “superfluïtat”, d’exclusió, de “pobresa global” que penso que Morin ha proposat de “trencar amb el desenvolupament” (com a mite típic del sociocentrisme occidental) per poder trobar solucions als problemes del món contem-

porani.¹⁸⁰ Perquè aquest desenvolupament ignora tot el que no és quantificable: la vida, el patiment, l’alegria, l’amor... L’única mesura vàlida que reconeix és el creixement quantificable (de la producció, la productivitat o la renda monetària), però ignora les qualitats de l’existència, la solidaritat, les qualitats del medi, les qualitats de la vida, les riqueses humanes no calculables i no monetaritzables. Ignora la donació, la consciència. No fa cas dels tresors culturals i els coneixements de les civilitzacions tradicionals, l’art de la vida i la saviesa de les cultures mil·lenàries.¹⁸¹

Per això, el desenvolupament ignora que el creixement tècnic i econòmic també produeix subdesenvolupament moral i físic: la hiperespecialització, l’hiperindividualisme o l’esperit de lucre que es tradueixen en la pèrdua de solidaritats. Certament, el desenvolupament implica progressos científics, tècnics, mèdics i socials, però també comporta la destrucció de la biosfera, la destrucció cultural, noves desigualtats, noves servituds que substitueixen les antigues submissions.

En aquest context, Morin proposa un retorn a les potencialitats humanes genèriques, és a dir, una regeneració del progrés per tal de fer-lo humà: substituir la noció de “desenvolupament” per la d’una “política de la humanitat” (o antropolítica), la funció més urgent de la qual seria la de solidaritzar el planeta. Per això, una agència de les Nacions Unides hauria de disposar de fons propis per destinar a una humanitat desafavorida i que viu enmig del dolor i la misèria. Aquesta agència hauria de potenciar la creació d’una oficina mundial de medicaments gratuïts contra la sida i altres malalties infeccioses, una oficina mundial d’alimentació per ajudar tots els que passen gana i també oferir una ajuda significativa a les ONG humanitàries. Els països rics haurien de ser capaços de mobilitzar la seva població jove a favor d’un servei cívic planetari que es desplaçaria als llocs en què fes falta.

Seguint el fil de Morin, la política de la humanitat també ha de gestionar de manera solidària i sostenible els recursos naturals (l’aigua, els recursos petrolífers, etc.), mentre que la “política de civilització” tindria com a objectiu desenvolupar el millor de la civilització occidental, descartar el pitjor i dur a terme una simbiosi de civilitzacions, integrant les aportacions fonamen-

179. Bauman (2005).

180. Morin (2005: 277).

181. Morin (2005: 285).

tals d'Orient i del Sud. La política de la humanitat i la política de la civilització haurien de convergir vers els problemes vitals del planeta, i per això el desenvolupament tècnic i econòmic (basat en la ciència, la tècnica, la indústria i el capitalisme) s'ha de regular amb l'ètica a través de la política: "Així, una societat-món hauria d'implicar, per resoldre els seus problemes fonamentals i afrontar els riscos més greus, tant una política de la humanitat com una política de la civilització. Però per fer-ho necessita bon govern".¹⁸²

Així doncs, l'objectiu ha de ser un civisme planetari a través de l'aparició d'una societat civil mundial i l'amplificació de les Nacions Unides no pas per substituir les pàtries sinó per abastar-les. I tot això combinat amb una gran reforma del pensament (un nou "evangeli" que porti un gran corrent de comprensió i de compassió al món), una reforma del mateix ésser humà, de la seva mentalitat (que passi de l'individualisme egocèntric fins a la comprensió i la preocupació per l'altre) i un canvi radical dels sistemes d'educació que alimentin aquesta nova ciutadania i pacificació planetàries.

Podríem dir que Morin és (ni més ni menys) un representant d'aquests estudiosos, ciutadans, organitzacions, que no estan d'acord amb el model actual occidental de desenvolupament sense escrúpols, per com deshumanitza, per com exclou i per com n'és d'injust. I ens ha servit per destapar una crítica que, sens dubte, es pot ampliar i matisar, però que apunta cap al canvi. Per això, segons Morin, caldria que es produís una "metamorfosi" que, tot i que és improbable, no és impossible, ja que tot sovint a la història humana es produeixen els fets més improbables. Cal mantenir l'esperança:

Per tant, és possible mantenir l'esperança en la desesperació. A això podem afegir-hi la crida a la voluntat davant la magnitud del repte. Tot i que gairebé ningú no n'és conscient encara, mai no hi ha hagut una causa tan gran, tan noble, tan necessària com la causa de la humanitat per tal de poder sobreviure, viure i humanitzar-se, de manera simultània i inseparable. (2005: 191)

182. Morin (2005: 286).

Una educació per a la ciutadania global ha d'ajudar els més joves a avançar vers una ciutadania a favor de la justícia social, vers un civisme planetari (a partir d'una concepció global de la civilització) que contempla el desenvolupament del factor humà: atenció per les qualitats de l'existència (l'autoestima, el patiment, l'alegria, l'amor, el conflicte, etc.), la solidaritat, les qualitats de l'entorn, les qualitats de la vida (els drets humans, la pau, la responsabilitat individual, la cultura humanista, la democràcia, etc.); un civisme planetari que valora les riqueses humanes menys calculables i monetaritzables i situa al capdamunt de tot el dret a una vida digna.

Com podem conscienciar i mobilitzar els més joves, des de l'escola, a favor d'una empatia cosmopolita, a favor dels desposseïts, vers un servei cívic planetari? Què hi pot fer l'escola? Què hi aporta l'educació per a la ciutadania global?

L'educació per a la ciutadania global té entre els seus objectius, si ens fem ressò de les intencions d'Amin Maalouf, que ningú no se senti exclòs de la civilització comuna que neix, perquè tots hi trobem elements d'identificació. Tots hauríem de poder incloure en allò que pensem que és la nostra identitat un component nou que de ben segur adquirirà cada vegada més importància en un món global: el sentiment de pertànyer també a l'aventura humana, a la comunitat global¹⁸³. Per ensenyar en aquesta direcció, l'escola ha d'ajudar a construir una lectura crítica i interconnectada del món, educar en la solidaritat i la justícia.

2.5.2. Lectura crítica, justícia i solidaritat: ensenyar a l'escola a llegir el món i a prendre consciència

Segons Freire, la lectura de la paraula i la lectura del món estan unides de manera irreversible. Això vol dir que els estudiants tenen l'experiència de palpar la realitat, i també d'assolir-ne una comprensió crítica per tal de poder-la modificar (el contrari seria analfabetisme crític). Quan Freire parla d'alfabetització i educació crítiques fa referència a capacitar els joves estudiants per participar en la reconstrucció cultural i social. És en aquest sentit que parla d'una educació emancipadora.

183. Maalouf (2005: 173).

Una mirada emancipadora, transformadora, té relació amb donar als estudiants un coneixement significatiu i crític i, alhora, educar-los com a ciutadans responsables. Per això, la mirada transformadora planteja una disjuntiva clara: l'escola es fa ressò d'unes pedagogies que poden funcionar, per silenciar o marginar els joves estudiants o bé per legitimar-ne les veus en un esforç per habilitar-los com a ciutadans i ciutadanes crítics i actius¹⁸⁴. I tot plegat segurament no pas per limitar-nos a les seves "veus", sinó per poder tornar a explicar-ne les experiències d'una manera més contrastada, més potent, amb l'objectiu de capacitar-los perquè es puguin involucrar en projectes pensats per millorar l'entorn.

I perquè això pugui passar, el punt de trobada pedagògic s'ha de concebre com una font de significació i de sentit. Es tracta d'impregnar de sentit la pràctica escolar diària per poder impregnar de sentit la nostra cultura i el nostre món. Quan prenem com a punt de partida l'experiència dels estudiants, els seus problemes i necessitats, les seves veus, quan els ajudem a observar, a descobrir i a interpretar críticament els diferents contextos a través dels quals desenvolupen la seva vida en un procés dialògic i compartit, no només en diu bé el desenvolupament de la identitat i l'autoestima, sinó també la reconstrucció significativa, contrastada i crítica de les seves relacions, la seva cultura i el seu món, el món:

Una educació amb sentit educa protagonistes, éssers per als quals totes i cadascuna de les activitats, tots i cadascun dels conceptes, tots i cadascun dels projectes signifiquen alguna cosa per a la seva vida. Aquesta significació és el punt de partida de la significació del món i dels altres. (Gutiérrez Pérez, 2003: 146)

Els centres escolars que desenvolupen la capacitat de cerca i de significació, d'interpretació crítica en un procés dialògic, que fomenten canvis vers un pla d'estudis més participatiu, vers una escola més democràtica, no representen un epifenomen del que passa a la societat (resultat mecànic de la transformació social, més global). Formen part del procés de transformació de la societat. A l'escola s'hi produeixen canvis, uns canvis que represen-

184. Freire i Macedo (1989: 43).

ten la transformació social, com suggereix Freire¹⁸⁵. Tot seguit presentarem alguns dels canvis de l'escola que poden motivar transformacions.

Pràctica dialògica, construcció del coneixement i desastres naturals: educació èticament compromesa

Quan es planteja un coneixement que es construeix en una comunitat facilitadora, en una comunitat d'aprenents mutus en un clima dialògic, hem de fer èmfasi en tot el potencial transformador, si fem cas de Bruner:¹⁸⁶

Tot comença quan ens preguntem d'on ve el coneixement. Normalment, els nens i les nenes pensen que els mestres són els que tenen el coneixement i el transmeten a la classe. En una aula marcada per un clima dialògic potser poden adonar-se que altres (un company, la mare o el pare, els avis, etc.) també tenen coneixements i que es poden compartir. Hi pot haver casos en què, si ningú no sap la resposta d'una pregunta formulada, ens hem de preguntar on podem buscar-la: persones que en saben més, llibres, ordinador, etc. I quan trobem la resposta, ens fem preguntes sobre els nous problemes que ens planteja el nou coneixement. Així doncs, ens trobem en el bon camí per entendre què és una cultura, segons Bruner, i els alumnes i les alumnes no trigaran a reconèixer que el coneixement és poder o que és una forma de riquesa i a plantejar-se noves preguntes. Com fem servir el coneixement? Hi ha una autèntica igualtat d'accés al coneixement? Per què no i què ho impedeix? Per què cal tenir coneixement? Com fem servir el poder del coneixement?...

La pedagogia alliberadora de Freire ha posat en relleu la importància de *la curiositat epistemològica*: Què saps? Per què ho saps? Com ho saps? Per a què ho saps? Per a qui ho saps? Contra qui ho saps? Chomsky escriu que, malgrat l'admiració i l'esperança que dipositem en el desplaçament vers una societat del coneixement, encara hi ha aspectes que plantegen dubtes: "Les preguntes *saber per a què* i *saber per a qui* sempre haurien d'estar en un primer pla, però les respostes per a totes dues no sem-

185. Freire (1999: 108).

186. Bruner (2000: 70).

pre són gaire atractives”.¹⁸⁷ I és que el concepte presenta defectes de base, perquè per molt ric i abundant que sigui, continua Chomsky, el coneixement és una cosa molt diferent de l'autèntica comprensió, que inclou la concepció del nostre lloc adequat en el món material i social. Si no es produeix una transició vers una societat basada en el coneixement més o menys en aquest sentit (com a comprensió autèntica, compromesa amb el més humà), les perspectives poden ser funestes per al tipus de món en què voldria viure una persona decent.

Tal com apunten Apple i Beane,¹⁸⁸ el desenvolupament d'un currículum més participatiu a les nostres escoles permetria interioritzar que el coneixement es construeix socialment. Construint un currículum més participatiu, els joves aprenen a ser “intèrprets crítics” de la seva societat. I és que això els anima a fer-se preguntes del tipus: Qui va dir això? Per què ho va dir? Per què ens ho hauríem de creure? Qui es beneficia de la nostra credulitat cega?

Apple i Beane posen l'exemple del tractament (observat en una aula) dels “desastres naturals” com a “esdeveniments actuals”, tot fent servir material dels diaris (que ens informen, amb el seu llenguatge particular, que milers de persones perden la vida per culpa de tempestes, sequeres o terratrèmols).

Primer de tot, matisen, és fonamental saber què pensem que sabem sobre els desastres naturals i qui en va fer la definició. És possible, amb els nostres coneixements, continuar imaginant-los com a desastres naturals? És moral? El debat que es va produir en aquella aula demostra la necessitat d'aquests plantejaments. Els alumnes i les alumnes es van centrar en la visió que oferien els mitjans de comunicació (en les grans esllavissades de llot que s'havien produït feia poc a l'Amèrica del Sud moltes persones van morir-hi o van quedar malferides quan les pluges torrencials se'ls van emportar les cases muntanyes avall). Tanmateix, aquesta manera “aparentment” neutral de veure aquestes informacions, no omet subtilment valors particulars del món ric i ben situat? Podem continuar pensant-hi com a “desastres naturals”? Els joves estudiants acostumen a quedar-se amb les imatges impactants, amb les definicions dels esdeveniments de la televisió, per la capacitat que té aquest mitjà de construir realitats (“hi-

perrealitat”). Per això mateix cal que l'escola pugui ser un espai que permeti completar i contrastar aquestes visions o històries lineals, superficials o aparentment neutrals, amb la participació de tothom en un diàleg significatiu i crític, de manera que incideixi en una concepció àmplia de què passa en el nostre món comú: és evident que cada any hi ha pluges torrencials a l'Amèrica del Sud i que cada any hi mor gent. Aquell any va ser especialment dramàtic, perquè va precipitar-se tot el vessant d'una muntanya i milers de persones que hi vivien van perdre la vida. En canvi, a les valls, on la terra és segura i fèrtil, no hi va morir ningú: “Per tant, el problema no són les pluges torrencials anuals (un fenomen natural) sinó les estructures econòmiques desiguals que permeten que una petita minoria de persones controlï la vida de la majoria de persones d'aquella regió”.¹⁸⁹

Aquesta comprensió “alterada i profunda” del problema, aquesta comprensió àmplia, mira d'anar més enllà de la tradició selectiva del coneixement i de desemmascarar l'aparent neutralitat de les informacions i els fets. Ajuda els estudiants a entendre les diferents interpretacions possibles dels esdeveniments i, en última instància, fa possible una sensibilitat més rica i amb més compromís ètic envers les societats que els envolten¹⁹⁰. Tot això porta cap a una “comprensió autèntica”, en el sentit de Chomsky: una comprensió que arriba al fons de les coses, que ens ofereix una visió profunda del món en què vivim i ens interpel·la per poder participar en accions de millora. Implica que els joves s'han d'alliberar del seu paper passiu d'espectadors i consumidors de coneixement i assumir el paper actiu de “fabricants de significat”.

Aquesta comprensió autèntica, alterada i profunda, ens permet avançar vers una concepció àmplia de la nostra vida quotidiana. S'adreça vers la consideració reflexiva i compromesa dels problemes, els esdeveniments i les qüestions que sorgeixen durant la nostra vida col·lectiva i s'atura a la visió interdependent, global de la nostra vida quotidiana per examinar “que les crisis que viu la societat moderna i la manera de viure i pensar, la nostra manera de produir, malbaratar i consumir, ja no són compatibles amb els drets dels pobles i de la natura”.¹⁹¹

187. Chomsky (2005: 270).

188. Apple i Beane (1997: 31).

189. Apple i Beane (1997: 32).

190. Apple i Beane (1997: 32).

191. Levi-Montalcini (2005: 94).

I és que, tal com va expressar tan bé Margaret Mead: “No tinguís cap dubte que un petit grup de ciutadans reflexius compromesos pot canviar el món; de fet, és l’única cosa que al llarg de la història l’ha pogut canviar”.¹⁹²

Una educació per a la ciutadania global busca una “erudició compromesa” del món en què ens ha tocat viure, en el sentit expressat per Chomsky. Una educació que ens permeti visualitzar una concepció del nostre lloc al món material i social, no només compromesa amb la veritat, sinó també amb els valors humans, de manera que ens capaciti per poder transformar el nostre món comú en un món més racional i humà,¹⁹³ més solidari, des d’una perspectiva de justícia.

Una perspectiva de la justícia en què es reconegui que l’educació no pot ser mai neutral, sinó que és precisament l’educació la que ha de proporcionar a l’alumnat un posicionament a l’hora d’escollir entre mantenir el món tal com està o bé contribuir a la transformació a favor de la justícia per a tothom. (Polo, 2005: 52)

192. A Apple i Beane (1997: 123).

193. Com ha apuntat Touraine (2005: 116) “racional” va lligat a “raonable” i “humà” significa, principalment, el respecte pels drets dels altres. I és que, d’acord amb Touraine, la modernitat només es pot materialitzar a través del pensament racional i del respecte pels drets humans universals.

Segona part

Escoles i educació per a la ciutadania global (L’educació com a possibilitat)

3. Pràctiques escolars i educació per a la ciutadania global

3.1. Ni les escoles no són llocs neutrals ni els professors i les professores no poden adoptar una postura neutral

L'educació mai no és neutral

Ni les escoles no són llocs neutrals ni els professors i les professores no poden adoptar una postura neutral. No és possible conscienciar a través d'un model d'educació neutral.

Hi ha concepcions de l'educació que defensen una pràctica educativa neutra, sense cap compromís ètic ni social i totalment apolítica. Encara que les racionalitats tècnica i instrumental considerin el procés educatiu com un conjunt d'accions i tècniques que el docent fomenta, transmet i lliura als seus alumnes, no poden amagar-ne l'enorme potencial de compromís. Plantejar l'escola com a constructora de ciutadania amb capacitat per generar alternatives d'accions implica una escola compromesa amb el seu entorn immediat i la seva comunitat global. Freire, i també tots els que d'alguna manera en defensen el llegat pedagògic,¹ ha destacat la potencialitat de l'edu-

1. Se'n pot trobar una bona mostra a *La pedagogia de la liberación de Paulo Freire* (2004), d'Ana Maria Araújo Freire (coord.).

cació per pensar i conferir significat al nostre món des d'una *lectura crítica* i dialògica, per poder transformar-lo en la mesura que educadors i educands es descobreixen reflexivament com a subjectes de la seva pròpia història. Això passa quan "l'educació es transforma en somnis, ideals, utopies, metes".² D'això Freire en deia la "naturalesa política" de l'educació: com que som éssers necessàriament ètics, polítics, en la mesura que sempre hem d'anar prenent decisions, l'educació mai no és neutral. El més important que ens va ensenyar Freire (i allò amb què es va comprometre tota la vida) és que l'educació és un instrument d'alliberament, és a dir, que l'educació ha d'estar vinculada a la formació d'un ordre social més just i humà. A través d'una relació dialògica, educadors i alumnes s'esforcen col·laborativament per comprendre el món tot basant-se en les seves existències, experiències, necessitats, circumstàncies i desigs propis:

Em sembla que és impossible entendre la vida històrica, social i política d'homes i dones sense el plaer i la necessitat de saber. El que passa és que es tracta d'un saber del qual som subjectes, inventors, creadors, un saber que no s'acaba, que acompanya el procés individual i social de les persones al món i que no pot fugir de la naturalesa política del món. Amb això vull dir que és impossible ser al món apolíticament, neutralment. Sempre hi ha valoració, comparació; sempre hi ha una elecció que exigeix decisió, ruptura, i tot això té relació amb la forma d'«estar essent» al món, una forma que és profundament política.³

El procés de coneixement com a *lectura crítica* del món, com a presa de consciència del món —és a dir, el procés de *conscientització* de Freire "com a forma d'estar essent al món", com a comprensió rigorosa de la realitat, no és possible amb l'adopció d'un model d'educació neutral.

De fet, no ens calen anàlisis meticuloses per adonar-nos que el procés de l'educació no és cap activitat valorativament neutral, com tampoc no són neutrals les institucions pensades per

2. Paulo Freire, a Simone Fuoss (dins l'obra col·lectiva esmentada a la referència anterior).

3. Paulo Freire (fragments d'una entrevista a Freire).

facilitar aquest procés. Les escoles són institucions normatives: “A les escoles no els interessa simplement fomentar l’aprenentatge humà, sinó que es preocupen per estimular un tipus determinat d’aprenentatge humà. El tipus d’aprenentatge que les escoles pretenen estimular és el que la cultura, o la subcultura, valora”.⁴ I és que la tasca de decidir què cal ensenyar està vinculada, en última instància, a una determinada visió de la naturalesa humana, de l’individu i de la societat, i a una imatge dels objectius que fixem per a l’educació. Per tant, les escoles no es limiten simplement a transmetre de manera objectiva un conjunt comú de valors i coneixements, sinó que serveixen per introduir i legitimar formes concretes de vida social:⁵ encarnen i expressen concepcions sobre formes d’autoritat, de coneixement, i sobre la regulació moral i impliquen interpretacions del passat, el present i el futur que es considera que cal legitimar i transmetre als estudiants.

D’aquí neix la necessitat i la coherència de plantejar obertament el debat sobre els valors, les idees i els ideals que han d’orientar les escoles: els objectius i els continguts que s’ensenyen a l’escola, han de tenir present només els requisits del mercat? Han d’estar al servei d’un tipus de societat bona, una societat justa? Volem que la Terra pugui satisfer les necessitats dels éssers humans que hi viuen? “Si és així, aleshores la societat humana s’ha de transformar”.⁶ Hem de pensar, doncs, en l’educació com un dels instruments més poderosos per al canvi? Per tant, l’educació ha de tenir una responsabilitat específica en la construcció d’un món més solidari i més just?

En contra del que podríem pensar, segons Noam Chomsky,⁷ «l’autocensura» que ens imposem per no pensar en temes importants comença molt aviat, a través de la socialització, que d’alguna manera és una forma d’adoctrinament. Semblaria que l’objectiu és més aviat fomentar l’obediència i no pas el pensament independent, és a dir, mantenir-nos apartats de les qüestions reals i també dels altres. L’educació juga un paper molt important en aquesta autocensura, ja que l’escola funciona més

4. Eisner (1998: 33).

5. Giroux (1990: 177).

6. Mayor Zaragoza, al pròleg de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, d’Edgar Morin.

7. Chomsky (2003: 32).

com un mecanisme de socialització i fins i tot fa la impressió que té l’objectiu d’evitar que les persones facin preguntes importants sobre els temes que els afecten més a ells o als altres (és a dir, que entenguin els autèntics problemes i n’identifiquin les causes). Tanmateix, John Dewey, per exemple, ja va insistir en la importància de les escoles per animar els alumnes a estudiar i investigar, com a procés perquè poguessin descobrir la veritat per ells mateixos. I hi ha escoles que ho fan, sentència Chomsky.

Crec que és en aquest sentit que Giroux⁸ es pregunta si l’educació pot ser política. És a dir, pot l’educació ajudar nens, nenes i joves a prendre consciència d’ells mateixos i del món en què viuen? Els ha d’ajudar a entendre les causes de la pobresa, dels interessos que porten a la destrucció del medi ambient? Els ha d’ajudar a combatre el racisme, el masclisme, l’homofòbia i tota mena d’exclusions? Aspirem, a través de l’educació, a cultivar entre els nostres joves un cert sentit de respecte, d’interdependència i de responsabilitat global?

Giroux aclareix que caldria diferenciar entre educació política i *educació polititzada*. Mentre que l’educació polititzada es nega a tractar el seu propi programa polític i l’acostuma a silenciar a través de l’ús d’una metodologia, una objectivitat i un concepte d’equilibri i una apel·lació a la professionalitat enganyosos, l’educació compromesa implica reconèixer que l’educació és inherentment política perquè és directiva i té l’objectiu d’informar persones encara incompletes sobre què significa ser un ésser humà i intervenir en el món, ja que l’ésser humà sempre està condicionat per l’entorn.

El més essencial d’aquest discurs, segons Giroux, és posar en relleu que la ciutadania participativa i responsablement activa no és un producte de l’eficàcia tècnica, sinó que és intencional, derivada de l’aposta pedagògica per relacionar el coneixement, la imaginació i la possibilitat de millorar les coses enfront de la inacció. Això respon al fet que la pedagogia entesa d’aquesta manera va més enllà de la lectura passiva, mercantilista i tecnicista de la realitat, que està basada en una visió aparentment neutral i despolititzada, però que adoctrina, d’alguna manera,

8. Giroux (2001: 138).

en el conformisme enfront a les noves ideologies fomentades pel “capitalisme extrem”⁹ i en la passivitat davant els temes més importants; a més a més, adoctrina en els «falsos déus» (Postman) que ja “no serveixen”, com ara l’individualisme, el consumisme, el de la utilitat econòmica o el de la tecnologia.

Malgrat que les orientacions o les ideologies no acostumen a ser presents en els programes escolars de la mateixa manera que trobaríem una nevera a la cuina, formen part de la realitat educativa: “els ideals, les idees i les ideologies rivalitzen per la nostra atenció, són part del procés polític. Els seus valors es reflecteixen gairebé sempre en les metàfores que fem servir per descriure els objectius o els processos que idealitzem. No s’inclouen en el procés circulatori, sinó que són més aviat com l’aire que respirem”.¹⁰

Posicionaments

Les referències de la primera part a una pràctica tecnocràtica en oposició a una pràctica crítica o dialògica fan referència, per tant, al fet que l’activitat educativa escolar implica concepcions diferents de la vida, dels objectius que es busquen i dels mateixos participants. Atès que, tal com deia Freire, les escoles no viuen aïllades de la resta de la societat, sinó que estan impregnades de les actituds col·lectives que penetren en tots els components de la seva organització i acció, l’educació escolar pot adoptar enfocaments diferents en funció del context social dominant. Tenint en compte que les escoles no són objectes, sinó manifestacions concretes de regles i relacions socials específiques, el pla d’estudis representa sempre patrons valoratius sobre les relacions socials, la naturalesa del coneixement, la vida a l’aula, el significat de participar, etc.

Tal com simplifica Neil Postman, en qualsevol punt concret de l’univers simbòlic, hi conviuen diferents narratives: algunes llueixen en primera línia, mentre que d’altres dormen, o ho sembla, i algunes s’acaben de despertar. De totes maneres, moltes estan en una situació d’incòmoda contradicció entre elles. Quan un autor opta per l’educació com a activitat subversiva

9. Touraine (2005: 35).

10. Eisner (1998: 33).

no és que s’inventi un nou déu, sinó que només en prestigia un de ja existent per damunt dels altres. En el cas que ens ocupa, continua Postman, hi ha dos motius contradictoris per a l’escolarització:

Un explica que les escoles han d’ensenyar a acceptar el món tal com és, amb totes les seves regles, exigències, limitacions i fins i tot prejudicis culturals, mentre que l’altre afirma que els alumnes i les alumnes haurien d’aprendre a pensar críticament, de manera que es poguessin convertir en dones i homes de mentalitat independent, distanciat de la saviesa convencional de la seva època i dotats de la força i la capacitat necessàries per canviar el que calgui canviar. Totes dues creences pertanyen a narratives diferents, cadascuna de les quals ofereix una versió pròpia sobre què vol dir ser humà, ser ciutadana o ciutadà o ser intel·ligent. (1999: 76)

La necessitat de superar la racionalitat tecnocràtica: cap a una perspectiva ciutadana i compromesa

La racionalitat tecnocràtica ha caracteritzat el currículum i la manera de fer tradicional i tecnicista de l’escola:

- a) Entén l’educació com a consum a través del predomini de la lògica de mercat, amb el seu interès economicista, i de recerca de resultats quantificables. Sembla que té més interès per atendre clients que per desenvolupar ciutadans.
- b) Interpreta la racionalitat com una dimensió ahistòrica orientada cap a la «gestió del consentiment» més que no pas com una eina per provocar l’anàlisi, la reflexió crítica, la comprensió humana i l’acció, amb la qual cosa reforça i participa de l’*statu quo*.
- c) Centra tot l’interès a com trobar la millor manera d’aprendre un conjunt preestablert de coneixements, sense preguntar-se el perquè d’aquest coneixement. Això respon al fet que es considera el coneixement com una realitat externa i objectiva, neutra, cosa que implica una autèntica reducció en la consideració de la naturalesa del saber, de la persona i de l’acció humana.
- d) Ofereix una visió eminentment passiva de l’estudiant, però també dels docents, atès que dedica tota la confiança a la teo-

ria, el disseny i la tecnologia curriculars que proposen les persones expertes.

D'acord amb Gimeno Sacristán,¹¹ si considerem que l'educació ha de continuar proposant models d'ésser humà i de societat i no pas limitar-se a adaptar-se a les exigències de cada moment (cosa que no implica deixar de tenir-les en compte), no podem situar-nos a l'espera del que se'ns demani des de l'exterior i se'ns reclami des del mercat. Ans al contrari, hem de defensar una actitud compromesa amb un projecte elaborat democràticament, que aposti per un model flexible d'individu i de societat. I per això cal rescatar la idea que els sistemes d'educació han d'estar al servei d'un tipus de *societat bona* (una societat justa i solidària).

Una gran varietat d'estudis i col·lectius fa temps que reclamen un nou tipus de racionalitat que subordini els interessos tècnics mercantilistes als ètics i polítics (entesos com la capacitat de les noves generacions per pensar i projectar els seus mons). Si el tipus d'aprenentatge que les escoles pretenen estimular és el que la cultura o subcultura valora, cal tenir present que la cultura no està mancada de tensions i de confrontacions. Malgrat que l'educació faci cas de les demandes del mercat i hi estigui condicionada, cal recordar l'existència d'altres lògiques, d'una altra racionalitat, d'altres nivells de consciència, tal com dia a dia manifesten organismes i moviments socials que reclamen una societat més justa i solidària. Les escoles no només s'han de fer ressò d'aquesta lògica solidària, sinó que també poden impulsar-la i viure-la, tot impregnant l'educació d'una finalitat més humanista en què el més important sigui l'ésser humà, tots els éssers humans; en resum, fixar-se com a objectiu aconseguir una *societat bona*.

Tal com ha posat de manifest Imbernón, l'educació actualment es podria considerar com a part d'un escenari educatiu en què predomina la lògica del mercat, amb els seus interessos economicistes (client en comptes de ciutadà) de rendiment quantitatiu (valor en funció del consum) i en què es recupera amb una certa normalitat l'antiga concepció de la neutralitat de l'aparell educatiu, sabent com sabem que no existeix ni

11. Gimeno Sacristán (2005: 36).

és possible la neutralitat. Aquesta teòrica neutralitat, a més a més, té tendència a beneficiar determinades ideologies no compromeses amb el canvi social, en detriment de la majoria de la població. Però, enfront d'aquesta realitat educativa, com apunta Imbernón, en sorgeix una altra de diferent:

En contra d'aquesta realitat van sorgint nous interessos, nous actors socials i formes diferents d'analitzar els contextos socials, que es concreten a través de moviments, grups, trobades, comunitats i ONG que comencen a perfilar un nou discurs democràtic, en què l'educació té, novament, una gran implicació, torna a ser un instrument per fer difusió d'aquest discurs democràtic i per aprofundir-hi. És una nova ideologia que busca ser escoltada, que vol participar, que sap crear xarxes i també saltar per damunt de les fronteres. (2002: 8)

Es tracta d'una educació des d'una "perspectiva ciutadana", atès que s'interessa per desenvolupar una consciència global, democràtica, social, paritària, intercultural i ambiental. Això és el que volem dir quan parlem d'educació des d'una perspectiva de ciutadania global.

Els actes educatius són actes problemàtics

De fet, considero que les pràctiques escolars, el dia a dia escolar, estan impregnats d'aquesta tensió, d'aquest pols entre entorns educatius escolars amb lògiques diferents. La ideologia dominant ha d'afrontar processos i perspectives amb ideologies alternatives, tal com argumenta Kemmis. En aquest procés d'imposicions i de resistències, podríem dir que l'acció educativa escolar es pot desenvolupar a través de múltiples i diferents pràctiques escolars. Podríem dir que les formes d'experiència que constitueixen el currículum escolar com a procés socialitzador no sempre són homogènies ni responen a un únic "codi" (en termes de Bernstein), a una única "racionalitat" (en termes de Habermas) ni busquen els mateixos objectius (en termes de Postman).

És a dir, les maneres com es construeix i s'experimenta la vida a les escoles generen formes típiques d'actuació diferenciades. Aquestes formes típiques d'actuació configuren pràctiques o vivències escolars que impliquen diferents tipus

d'interaccions i diferents menes de requisits relacionats amb la disposició, la cognició i la participació. Així doncs, impliquen diferents maneres de concebre el coneixement escolar, diferents maneres de concebre la feina d'educadors i alumnes, i tenen concepcions diferents sobre les finalitats i els valors educatius.

Amb això faig referència a la necessitat de superar les visions simplificades i lineals de la vida de les aules per poder afrontar la naturalesa dialèctica i complexa de la realitat escolar i de la pràctica diària escolar. Plantejar la naturalesa dialèctica, complexa i diversa de la pràctica escolar té relació amb la possibilitat d'identificar com conviuen les diferents "pedagogies quotidianes", si n'hi ha una que hi predomini o no, a través de quins mecanismes "s'imposa" cadascun dels diferents "llenguatges", quins són els diferents objectius que es fixen, etc.

El fet de considerar el caràcter dialèctic de la quotidianitat escolar fa referència a la concepció que els actes educatius són actes problemàtics, perquè les alternatives d'acció no tenen la mateixa significació ni els mateixos objectius. I d'aquí neix la necessitat que ens qüestionem sobre els procediments, les pràctiques i els valors que l'escola pretén que assoleixin nens, nenes i joves i, en definitiva, sobre el tipus d'identitats que ajuda a conformar, el model de ciutadà i ciutadana que ajuda a construir segons els contextos d'aprenentatge que proporciona la intervenció educativa.

A partir d'ara miraré de definir i identificar models de pràctiques escolars com a contextos socialitzadors diferenciats que es produeixen o poden produir-se a les nostres escoles. Una de les preocupacions de fons és que no n'hi ha prou que les escoles busquin uns objectius o unes finalitats si els recursos i els contextos que es desenvolupen no són els adients, és a dir, si no s'hi mostren honestos. I és que, tal com han posat en relleu els estudiosos del currículum ocult,¹² el que realment s'adquireix no és tant el que es pretén reproduir com el que es viu realment a l'escola, el que es fa i com es fa. L'altra preocupació és que no podem pensar a ajudar a construir ciutadans i ciutadanes res-

12. Jackson (1992), Dreeben (1985), Bowles i Gintis (1985), Apple (1986), Giroux (1990), Gimeno Sacristán (1985), Alonso Hinojal (1989), Fernández Enguita (1990), Subirats i Brullet (1992), Torres (1994).

ponsables, solidaris i globals si ens limitem a un model educatiu tecnocràtic.

Enfocaments

Podem concretar que aquestes tensions ideològiques, aquestes diferències de pràctica escolar, cristal·litzen a les escoles com a perspectives i enfocaments relativament diferenciats de la naturalesa de l'educació i el seu lloc a la societat.

Igual com fa anys (però amb plena vigència) responia Stephen Kemmis, en una entrevista concedida a *Cuadernos de pedagogía*, a una pregunta sobre els enfocaments de la pràctica educativa: "A la realitat hi ha moments tècnics, pràctics i crítics a la nostra feina i la relació dialèctica entre aquestes tres moments és important des de la perspectiva d'una feina crítica. No hem de pensar que les eines d'unes caixes són les correctes i les de l'altra caixa les equivocades".¹³

A *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Carr i Kemmis aprofundien en aquests enfocaments o perspectives (tècnica, pràctica i crítica). En el plantejament tècnic de l'ensenyament i el currículum, les intervencions educatives es tracten com un conjunt de mitjans adreçats a una finalitat definida. La competència professional consisteix a dissenyar un conjunt de seqüències, mitjans o tècniques que orientin els estudiants vers els resultats d'aprenentatge previstos. L'educació es considera com un ofici rutinari, com si es tractés d'un terrissaire que ha de donar formes concretes al fang de la classe. En canvi, des del punt de vista pràctic, l'educació constitueix essencialment un procés o una activitat (no pas un resultat o un producte concret) que es produeix en situacions de gran complexitat i els fets escolars o de la vida de la classe mai no deixaran de tenir un caràcter obert i indeterminat. La competència professional exigeix una deliberació pràctica i la intervenció raonable i raonada a la vida de la classe. En resum, en el criteri pràctic s'hi manifesta la dimensió moral de l'educació, que el llenguatge tècnic obvia. El plantejament crític identifica i té en compte tant el component tècnic/instrumental com el pràctic/moral de l'educació i els engloba en una consciència que: a) les ac-

13. Kemmis (1992).

tivitats educatives estan *històricament localitzades* (es produeixen en un rerefons sociohistòric i projecten una visió de la classe del futur que volem construir); b) l'educació constitueix una *activitat social* (amb unes conseqüències socials i no només vinculades al desenvolupament individual); c) l'educació és intrínsecament *política*, ja que afecta les oportunitats vitals dels que intervenen en el procés i en la mesura que hi entren en joc el caràcter i les expectatives dels futurs ciutadans i ciutadanes; d) els actes educatius (cada acte d'ensenyament i cada oportunitat d'aprenentatge incorporada a un currículum) són problemàtics en un sentit més profund del que concedeix la perspectiva tècnica o d'ofici artesanal, en relació a: les seves finalitats de caire individual i social, la situació social que reproduceix o suggereix, la seva manera de fomentar o limitar les relacions entre els participants, l'estructura de discurs que desenvolupa (monòleg, pregunta/resposta, diàleg, fòrum) i el tipus de coneixement que construeix (reconeixement o apreciació, competència, aptitud constructiva o reconstructiva, coneixement tàcit, etc.).

La visió, per part dels educadors i les educadores, que cada fet escolar o experiència de la vida de les classes i les escoles són problemàtics aportarà la consciència que ens trobem davant del naixement d'un acte educatiu, entre els molts que són possibles, una forma concreta de vida social, tal com han posat de manifest Carr i Kemmis. Això no vol dir que es vegin de la mateixa manera tots els actes (ja que seria força esgotador moralment i intel·lectualment), però el fet és que qualsevol acte educatiu *pot ser* problemàtic. El criteri crític considera que aquesta visió contextualitzadora, problematitzadora i global és l'únic camí pel qual l'educació pot millorar les possibilitats d'assolir una societat justa i racional.¹⁴

A l'entrevista esmentada abans, Kemmis respon a les crítiques sobre la dificultat de dur a la pràctica la teoria crítica, argumentant que: és evident que hi ha exemples de pràctiques crítiques als centres educatius, però el més difícil és trobar una pràctica educativa que expressi la teoria crítica (comunicativa) totalment. Però hi és a tot arreu i el més important seria “fer-

14. Carr i Kemmis (1988: 52-57).

la forta allà on existeix”, cosa que només es pot fer de manera cooperativa.

En aquest mateix sentit s'ha expressat Dona Ferrada, tot fent l'incís que a la realitat sempre predomina algun d'aquests “moments” o enfocaments:

No hi ha enfocaments curriculars que funcionin a partir de contextos únics de racionalitat. A la pràctica existeix un cert tipus de racionalitat que estableix una mena de predomini per damunt dels altres. Aquest fet obliga a acceptar que no es tracta de fugir d'un tipus de racionalitat, com ara la racionalitat tècnica, per avançar vers una racionalitat comunicativa, sinó més aviat de fomentar majoritàriament contextos de racionalitat comunicativa en què es desenvolupin les diferents accions educatives. (2001: 141)

Aquesta idea de “fer-la [la pràctica crítica] forta allà on existeixi”, expressada per Kemmis, és la finalitat òptima de Ferrada de “fomentar majoritàriament contextos de racionalitat comunicativa en què es desenvolupin les diferents accions educatives”, en el sentit que, atès que les activitats educatives de base més instrumental i significativa (activitat tècnica i activitat pràctica) són necessàries, la intenció no és pas suplantat-les, sinó impregnar-les d'una concepció comunicativa de l'educació. És a dir, el criteri criticocomunicatiu no obvia la dimensió tecnicoinstrumental ni practicomoral, sinó que les inclou i les abasta des d'una concepció comunicativa. Per tant, la idea és que predominin contextos criticocomunicatius de desenvolupament curricular, que hi hagi una preponderància d'una racionalitat comunicativa que orienti tots els tipus de pràctiques.

Tal com han apuntat Flecha i Tortajada, tot aprenentatge es pot desenvolupar de manera dialògica i comunicativa, tant si es basa en habilitats acadèmiques (de cultura escolar) com pràctiques (de cultura experiencial). Així, doncs, la dimensió tecnicoinstrumental forma part de l'aprenentatge dialògic (però des d'una reformulació crítica i democràtica):

[La dimensió instrumental] no s'obvia ni es contraposa a la dialògica. L'aprenentatge dialògic abasta tots els aspectes que acordem aprendre. Així doncs, inclou la part instrumental, que s'intensifica

i s'aprofundeix des de la crítica de la colonització tecnocràtica de l'aprenentatge. (1999: 23)

El problema és que la realitat és molt tossuda i en el dia a dia escolar pot dominar una pràctica instrumental que no estigui guiada per un enfocament comunicatiu:

Tanmateix, es produeix la particularitat que algunes de les racionalitats es presenten de manera predominant per damunt de les altres, cosa que determina no només l'enfocament des del qual es materialitzen les interaccions educatives, sinó en última instància les formes de legitimació i validesa de cadascun dels processos i les activitats que es duen a terme a l'escola. Això explica la importància que adquireix el tipus de racionalitat que guia les pràctiques curriculars. (Dona Ferrada, 2001: 143)

Aquests tres “moments” o “posicionaments” que apuntava Kemmis, tres “modes de consciència” (Eisner) o tres tipus de “racionalitat” (Habermas/Dona Ferrada) són el tema que ens ocupa en aquest apartat. L'interès per afrontar aquest tema se centra en el fet que aquests són els marcs de comprensió de l'activitat escolar. Es tracta de tres marcs que confereixen legitimitat i validesa als actes educatius.

Val la pena exposar per separat què representen aquests marcs i les implicacions que tenen, per tal de poder albirar fins a quin punt ens cal un enfocament criticocomunicatiu (emancipador) si volem que l'educació escolar fomenti i ensenyi a ser ciutadanes i ciutadans responsables, reflexius i solidaris, és a dir, ciutadans i ciutadanes del planeta, globals. Alhora, destacaré la importància que té per a l'educació per a una ciutadania global el moviment orientat a valorar més una educació criticocomunicativa basada en el desenvolupament de l'autonomia racional, la justícia i la solidaritat, una educació que sigui capaç de proporcionar elements per assolir més capacitat de reflexivitat crítica, d'independència de criteri, de diàleg constructiu, de sensibilitat paritària i ecològica, uns elements que afavoreixen una actitud individual i socialment compromesa.

3.2. Marcs de comprensió de l'educació escolar

3.2.1. Concepcions sobre la pràctica

Carr i Kemmis¹⁵ han dedicat molts esforços a estudiar la relació entre teoria i pràctica i han fonamentat tres enfocaments sobre la pràctica educativa a partir de l'interès per una concepció crítica de l'acció educativa: el tècnic (tecnicobjectivista o instrumental), el pràctic (practicomoral o de gir interpretatiu) i el crític (criticocomunicatiu o dialògic). Aquests tres enfocaments ens ajuden a entendre la naturalesa diversa de les pràctiques educatives a l'escola, així com a identificar-ne els problemes (limitacions i possibilitats) i permeten intuir camins per transformar la pràctica, en subratllar el caràcter social i el potencial emancipador dels processos educatius.

A la proposta d'aquests autors sobre la relació entre la teoria i la pràctica hi ha tres influències fonamentals:

- a) La distinció aristotèlica entre el raonament tècnic, el raonament pràctic i el que podríem anomenar “científic”.
- b) La reinterpretació feta per Schwab d'aquest esquema, tot posant èmfasi en la diferenciació entre la forma pràctica de raonament (necessària per resoldre els problemes curriculars) i la forma tècnica de raonament (emprada per aplicar el saber teòric).
- c) Les anàlisis de Habermas sobre els supòsits metateòrics de la ciència social contemporània que, d'alguna manera, enriqueixen l'esquema aristotèlic.

Pràctica tecnicoinstrumental i pràctica practicomoral

Carr i Kemmis consideren que a l'obra *Ètica a Nicòmac*, Aristòtil va establir unes distincions conceptuals que són bàsiques i necessàries per emmarcar i aclarir les diferents concepcions sobre la pràctica educativa en l'actualitat.

Aristòtil va classificar les disciplines segons la seva finalitat entre “teòriques”, “productives” i “pràctiques”:

15. Carr i Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1993, 1996), Carr (1990, 1993 i 1996).

En resum, la finalitat d'una disciplina teòrica és la recerca de la veritat a través de la contemplació: el seu *telos* és l'obtenció del coneixement en si mateix. La finalitat de les ciències productives se centra a fer alguna cosa: el seu *telos* és la producció d'algun objecte. Les disciplines pràctiques són les ciències que tenen relació amb la vida ètica i política i el seu *telos* és la saviesa i la prudència per a l'acció. (Carr i Kemmis, 1988: 49)

Per als grecs, la distinció entre *theoria* i *praxis* no tenia el sentit que li podem assignar avui: “pràctica” feia referència a una forma de vida dedicada al benestar humà, mentre que “teòrica” es vinculava a la forma de vida contemplativa del filòsof o el científic. Per tant, els grecs no es van plantejar el problema de la dependència o independència de la teoria i la pràctica en el sentit que ho fem actualment.

No obstant això, Carr i Kemmis mantenen que els grecs sí que van conferir importància a la definició de les formes de coneixement i racionalitat adients per al pensament i l'acció pràctica. La distinció més important que ens va llegar Aristòtil no fa referència a la teoria i la pràctica, sinó a dues formes d'acció humana, vinculades a les ciències productives i les pràctiques, respectivament: la *poiesis* i la *praxis*.

- a) La “poiesi” o “acció material”, que té com a objectiu la construcció d'un objecte a partir d'un model (imatge-guia) o coneixement tècnic (el model de pensament que hi va associat). Seria el que Weber anomena acció “racional útil” i el que Carr i Kemmis (seguint el fil de Habermas) bategen com a “acció instrumental”. A l'època dels grecs, els constructors dels vaixells, els treballadors manuals i els artesans representaven exemples paradigmàtics de *poiesis* regida per la *techné* (o coneixement tècnic).
- b) La “praxi” o bé “fer l'acció” és l'acció pràctica que té la finalitat de fer algun “bé” moralment valuós. Mentre que la “poiesi” materialitza la finalitat (produeix alguna cosa), la “praxi” no ho fa. El seu objectiu no es materialitza seguint un pla determinat com en el cas de la “poiesi”. La finalitat de la “praxi” es materialitza a través de la pràctica, a través d'una “acció que es crea” durant la pràctica. D'aquesta manera, el saber pràctic aporta i extreu el “bé” intrínsec del mateix procés pràctic.

La forma de raonament que incorpora és la deliberació informada i prudent. En la tradició aristotèlica, totes les activitats ètiques i polítiques es consideren com a formes de pràctica en aquest sentit, i també l'educació.

El raonament i l'activitat tècnics estan relacionats amb els mitjans tècnics, amb l'eficiència i l'efectivitat de l'acció a l'hora de dur a terme un objectiu concret, immutable (confeccionar i fabricar productes). En canvi, l'activitat i el discurs pràctics se situen en el marc de què es pot fer per assolir valors i objectius ètics. Mentre que l'objectiu i el caràcter de la *poiesis* són invariables, la *praxis* pot refer les condicions de l'acció informada i sotmetre a una revisió permanent tant l'acció com els coneixements que la fonamenten. La via pràctica qüestiona els mitjans que cal fer servir i si s'han de buscar aquests objectius. Implica actuar d'una manera deliberativa, amb “bon criteri”, emetre judicis moralment fonamentats en el desenvolupament de les situacions pràctiques.

L'ofici i el coneixement tècnic no són reflexius: no canvien ni el marc d'actuacions establert ni les expectatives; en aquest sentit, es tracta d'una intervenció amb mestria o domini tècnic, neutral. En canvi, la praxi és una acció informada que, en virtut de la reflexió sobre el seu propi caràcter i conseqüències, modifica reflexivament la “base de coneixements que la fonamenten”.¹⁶

Aristòtil situava la raó pràctica per damunt de la tècnica: mentre que la primera implicava només la conformitat de l'acció segons unes regles (tècniques), la segona reclama una valoració prudent i una reflexió informada.

En aquest sentit, l'aportació especial de Schwab “va consistir a diferenciar la forma pràctica de raonament necessària per resoldre problemes curriculars, de la forma tècnica de raonament emprada per aplicar el saber teòric” i va defensar l'art de la “deliberació pràctica” per resoldre els problemes educatius que han d'afrontar els professors i les professores en el seu dia a dia.¹⁷ En definitiva, Schwab pretenia posar en relleu la importància del saber pràctic del professorat i el seu judici fonamentat (construït a partir de processos deliberatius) per afrontar els problemes

16. Carr i Kemmis (1988: 50).

17. Kemmis (1996: 30).

curriculars, en contrast amb el predomini del saber teòric o expert curricular.

Tal com especifica Stephen Kemmis, la feina de professors i professores exigeix un judici pràctic, un raonament pràctic quan han de decidir l'evolució adient i assenyada de l'acció davant situacions socials complexes que s'han de viure, és a dir, quan apareixen conflictes entre els objectius possibles:

Per exemple, quan professors i professores han de decidir entre tractar el mal comportament d'un estudiant com un cas de transgressió de les regles i castigar-lo o bé tractar-lo com una oportunitat per mantenir una discussió oberta sobre les regles de la classe, o bé entre l'examen extern i l'avaluació competitiva i la interna no competitiva com a fonament socialment just per a l'accés a la universitat. (1993: 64)

La concepció aristotèlica de dues formes diferents “d'acció” o “pràctica” humana incorporades a la societat, amb els seus propis compromisos d'acció i exigències morals, ens il·lumina sobre el que avui entenem com a pràctica educativa i ens interpel·la sobre fins a quin punt l'educació es valora avui dia com una *simple pràctica* (activitat tècnica de *poiesis* regida per la *techné* o coneixement tècnic, amb interès per l'acció instrumental: confeccionar productes), més que no pas com una *pràctica* (acció pràctica de *praxis* regida per la deliberació pràctica, amb interès per l'acció moral: fer alguna cosa bé).

Com s'entenen les obligacions escolars diàries des d'aquesta doble orientació de la naturalesa de l'educació?

Tot i que ara no entraré a tractar aquest tema de manera detallada, n'avançaré algunes nocions.

Ensenyar els estudiants a llegir, escriure i entendre el marc conceptual d'un curs determinat es pot convertir en una simple tasca tècnica, en el sentit en què fem referència al component procedimental, l'habilitat en el desenvolupament de la tasca, el control i la certesa, però sense qüestionar-se'n la finalitat, la transcendència per a l'alumnat i per al desenvolupament de la comprensió o la bondat per connectar amb el capital cultural de l'alumnat o com a punt de partida per al desenvolupament de l'activitat. Tampoc no interessa la manera com docents i estudiants construeixen el sentit de les seves pràctiques educatives:

“L'èmfasi ja no es posa a ajudar els estudiants a *llegir* críticament el món, sinó a ajudar-los a *dominar* els instruments de lectura”.¹⁸ Així, se situen en un segon pla les preocupacions vinculades a una “comprensió autèntica”.

Aquest context pedagògic de gestió i control afavoreix el tipus de pedagogia orientada a capacitar els estudiants per dominar habilitats i formes específiques de comprensió a partir de cànons de coneixement preestablert. Aquest tipus de “coneixement positiu” és el que representa la mesura i el mèrit d'allò que configura l'experiència d'aprenentatge per excel·lència,¹⁹ una pràctica tecnocràtica que posa tot l'èmfasi en una institució eficaç, en els materials curriculars preparats i en les necessitats i les capacitats cognitives. La seva obsessió són els mètodes i els continguts, però ben poques vegades es qüestiona els objectius.

Aparentment, sembla que el fet de valorar més l'èxit que l'activitat indagadora deixa de banda el valor de la recerca, de l'experimentació i la creativitat, més enllà de l'adaptació a un patró de conducta. Es tracta d'una concepció de l'educació escolar més aviat basada en una concepció mercantilista del coneixement (el coneixement com a intercanvi per a l'acreditació acadèmica o la legitimació professional). En qualsevol cas, es deixen de banda les preocupacions ètiques i polítiques i l'ensenyament queda assimilat a una activitat purament tècnica orientada a finalitats utilitàries, en comptes de considerar-se com una activitat ètica pensada amb objectius morals i socials, en paraules de Carr.²⁰

Schwab va aprofundir en l'educació escolar concebuda com a pràctica (de la *praxis* aristotèlica) i va alertar que la pràctica educativa (enfront del criteri tècnic, que ell anomenava teòric) comença des de les dificultats i els problemes identificats en allò que passa i no pas a partir de les aspiracions imposades des de fora. Aquesta realitat propera presenta opcions d'acció possibles i confereix importància al fet de decidir sobre la línia d'acció en consonància amb els objectius i els interessos dels protagonistes de l'educació, és a dir, professors, professores i estudiants. La deliberació pràctica és el que cal per escollir d'una manera compromesa i fonamentada i neix de la disposició de l'agent a

18. Giroux (1990: 41).

19. Giroux, *ibíd.*, 139.

20. Carr (1993: 16).

actuar a partir de la veritat, la justícia, la saviesa i la prudència (la disposició que Aristòtil anomena *phronesis*, que s'expressa en la praxi).

Per tant:

Des d'aquest punt de vista, la pràctica educativa constitueix una acció compromesa en sentit moral: es tracta d'una activitat essencialment ètica, regida per valors educatius bàsics i no pas per preocupacions instrumentals o utilitàries. No obstant això, tot i que la pràctica educativa implica sempre objectius i intencions morals, aquests objectius no es consideren com a finalitats respecte dels quals la pràctica sigui el mitjà tècnic, sinó compromisos educatius que només es poden dur a terme a la pràctica i a través de la pràctica. (Carr, 1996: 73)

En contrast amb el plantejament tècnic de l'ensenyament i el currículum, que fa èmfasi en com facilitar els mitjans necessaris per aconseguir un objectiu preestablert, l'educació des de la perspectiva pràctica constitueix un procés o una activitat i no pas l'execució d'un guió delimitat prèviament que es tradueix en uns resultats previstos. És la idea de Dewey i Peters que l'educació implica participar en activitats que valguin la pena, que es justifiquen intrínsecament, que tenen un cert valor inherent,²¹ i que Stenhouse va desenvolupar en el seu "model de procés" (en contrast amb el d'objectius).

El que Stenhouse²² va ressaltar en el seu "model de procés" és que l'acció educativa està implícita en el procés. Tal com especifica Elliott:

El model de procés especifica les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge considerades com a educatives, amb relació a la seva coherència ètica amb el "desenvolupament de la comprensió", concebudes com un procés d'aprenentatge que manifesta de manera progressiva una certa qualitat mental intrínseca. Els

21. Tal com deia Dewey per ressaltar la importància de l'activitat escolar per ella mateixa, pel fet que té un cert valor inherent: "[...] les coses, de la manera com entren en acció, proporcionen les condicions educatives de la vida diària i orienten la formació de les disposicions mentals i morals" (1967: 48).

22. Stenhouse (1991).

criteris de coherència ètica es poden derivar, lògicament, de la concepció d'aquest procés.

En canvi, el model de disseny curricular per objectius especifica les activitats d'ensenyament i aprenentatge considerades com a educatives, amb relació a la seva eficàcia instrumental o tècnica per produir resultats de coneixement preespecificables, quantificables i normalitzables. Des del punt de vista del model de procés, l'acció educativa és ètica per naturalesa. Des de la perspectiva del model d'objectius, aquesta acció educativa és tècnica, també per naturalesa: les consideracions ètiques que s'apunten amb relació al disseny del pla d'estudis fan referència exclusivament a la selecció dels objectius, però no pas dels mitjans. (1997: 87)

Expressat en el llenguatge d'Eisner: "El problema de decidir què cal ensenyar no es resol fixant uns objectius molt valuosos i relacionats amb activitats importants, sinó més aviat resolent els problemes vinculats a la classe d'experiència i les oportunitats d'aprenentatge que haurien de tenir els nens i les nenes".²³

Per exposar-ho d'una manera més concreta, mentre que l'enfocament instrumental destaca la qualitat dels productes, l'enfocament pràctic és un enfocament ètic que es preocupa pels processos valorant-los per ells mateixos. Enfront de l'educació com a pràctica instrumental, l'educació com a pràctica moral.

Amb l'ajuda de la interpretació de Carr i Kemmis d'alguns conceptes de Habermas, ampliïm aquesta visió dual de l'educació amb una nova concepció, que considera l'educació i el coneixement com un projecte compartit per a l'emancipació, individual i col·lectiva, de la irracionalitat i la injustícia: l'educació com a pràctica emancipadora.

Pràctica criticocomunicativa

Habermas, d'altra banda, reprèn l'esquema aristotèlic de les formes del coneixement i de la racionalitat adequades per a les accions humanes (dels modes de raonament) per elaborar una crítica de la natura i de les funcions de la ciència social, tot desenvolupant la seva teoria dels *interessos constitutius del saber*:

23. Eisner (1987: 36).

L'argument de Habermas és que les diferents formes de ciència no només fan servir modes de raonament diferents, sinó que també serveixen (en un gir argumental materialista i neomarxista) a diferents classes d'interessos a través dels quals es crea o es constitueix el saber (i d'aquí neix l'expressió "interessos constitutius del saber"). (Kemmis, 1996: 30)

Segons Habermas, la ciència empíricoanalítica fa servir el tipus de raonament tècnic caracteritzat per Aristòtil (caràcter instrumental, mitjans-objectius) i està motivada per un interès tècnic. D'altra banda, les ciències hermenèutiques empren el que Aristòtil anomenava "formes pràctiques de raonament" (deliberació pràctica) i estan guiades per un interès constitutiu del saber pràctic (cosa que implica actuar de "manera deliberativa" o prudent).

Així mateix, seguint la tradició de la teoria crítica de l'escola de Frankfurt:

Habermas va reconstruir la *theoria* d'Aristòtil tot separant-la de la noció de ciència "pura" i orientant-la vers una base més materialista, centrada en les accions i les pràctiques dels científics socials (així com dels responsables polítics i els activistes socials, entre d'altres) que, en el millor dels casos, treballen a favor de la racionalitat, la justícia i la llibertat. (ibíd. 30)

Habermas qualifica aquest interès com a "emancipador" i afirma que se serveix del raonament dialèctic.

Per als nostres objectius, el més important de la "teoria dels interessos constitutius del saber" és que ens ajuda (si la complementem amb algunes de les idees de la seva *teoria de l'acció comunicativa* posterior) a aclarir els valors que impregnen, actualment, les diferents formes d'activitat i de pràctiques escolars. Amb la teoria de la competència comunicativa, Habermas mira de mostrar (tal com s'ha posat en relleu en apartats anteriors) com estan connectades, en un pla fonamental, les condicions de la comunicació i l'acció lliures i democràtiques i la recerca cooperativa de la veritat. Per tant, la concepció de l'educació críticocomunicativa que es desprèn de la teoria social de Habermas no només és un mitjà per a la il·lustració i el progrés individual, sinó també una forma d'acció social col·lectiva connectada pro-

fundament amb els ideals emancipadors de racionalitat, justícia i llibertat.

Si la visió tècnica redueix la intervenció educativa, fins i tot la vida, a una qüestió de problemes tècnics (és a dir, de mitjans efectius per als objectius plantejats), la visió críticocomunicativa destapa el reduccionisme dels problemes humans que planteja aquesta visió quan amaga el contingut ètic i polític que els és inherent. D'aquí neix la consideració que les escoles han de treballar per una proposta ètica i política de l'educació i de la vida, tot ajudant els estudiants a pensar críticament a l'entorn dels problemes que ens presenta la vida en comú i a configurar un criteri de justícia.

Hem de recordar que, tal com comenta John Elliott,²⁴ el punt de vista que defensa que l'ensenyament és una tècnica o una acció instrumental implica que un agent (el professor o la professora) administra determinats tractaments (mètodes docents) a objectes passius (alumnes), amb l'objectiu d'assolir determinats resultats preconcebuts. Pel que fa a les relacions que fomenta a l'aula, l'acció instrumental influeix sobre el comportament de les persones, ja que en garanteix l'obediència. Quan l'ensenyament es concep com una acció instrumental, l'aprenentatge es considera com una conducta passiva dirigida pel docent, en comptes d'una conducta autogestionada i participada pels alumnes. En canvi, a l'ensenyament entès com a acció comunicativa la responsabilitat educativa dels professors rau en la creació de les condicions facilitadores que permetin als estudiants comprendre el tema per si sols, cosa que implica una concepció activa de l'aprenentatge i no pressuposa que sigui l'efecte de l'ensenyament, ja que la responsabilitat educativa del professorat consisteix que la pràctica educativa desenvolupi els valors que es pressuposen als objectius educatius. Enfront de tasques de "memòria", "solució de problemes de rutina" o "aprenentatge memorístic" adquireixen importància conceptes com les "tasques de comprensió", "debat" i "aprenentatge pertinent".

Així doncs, entenc que la lectura que Habermas fa de l'esquema aristotèlic que representa diferents interpretacions de la naturalesa de l'acció humana i de la vida social ens ajuda a comprendre perspectives relativament diferents de la natura-

24. Elliott (1997: 193).

lesa de l'educació i del seu lloc a la societat. En definitiva, ens ajuda a entendre la naturalesa complexa de l'acció educativa escolar. Això es podria representar tal com mostra el quadre següent:²⁵

	Acció tècnica eficaç (<i>poiesis</i>)	Acció èticament il·luminada (<i>praxis</i>)	Acció criticocomunicativa
Formes de raonament i coneixement	· Instrumental, mitjans-objectius. · Coneixement objectiu.	· Deliberació pràctica. · Comprensió interpretativa.	· Dialèctica. · Comprensió reflexiva i dialògica.
Interès humà	Tècnic.	Pràctic.	Emancipador.
Objectiu pràctic	Instrumental: "mitjans-objectius".	Deliberatiu: fonamenta el criteri.	Critic: transformador.
Valors	· Manipulació i control ("eficàcia"). · Habilitat instrumental.	Saviesa pràctica: saber pràctic del bé i criteri fonamentat.	Autonomia racional i recerca de la justícia. Diàleg igualitari i recerca de la veritat en comú.
Valors educatius	· Metàfora de l'"emmotllament": persones preparades per a una forma determinada de vida social. · Model reproductor de l'educació (coneixement com a intercanvi mercantil, indicador d'adquisicions útils per a l'acreditació acadèmica o per a la legitimació professional).	· Metàfora del "creixement": importància del desenvolupament individual i de la personalitat moral. · Psicopedagogització del model educatiu (coneixement com a creixement individual/desenvolupament personal).	· Metàfora de la "mutualitat" (el compromís i la preocupació per l'altre): la capacitat d'intervenció humana valorada individualment i col·lectivament, per poder produir i transformar una determinada forma de vida social. · Model social transformador de l'educació (coneixement com a instrument d'emancipació individual i col·lectiva).

Mentre intentem crear una consciència renovada de la nostra pràctica educativa, em pregunto com cristal·litzen aquestes concepcions de l'acció humana en el dia a dia de les nostres escoles. Es tracta d'exposar el marc de referència teòric en virtut del qual les pràctiques escolars adquireixen una significació plena.

25. A partir de Carr (1996: 126). Algunes dimensions s'han adoptat de manera selectiva i parcial.

3.2.2. Perspectives sobre la pràctica educativa

La perspectiva tècnica

El valor de la pràctica educativa està vinculat al grau de correspondència entre els objectius preestablerts i els resultats obtinguts (o acció tècnica eficaç)

S'ha apuntat que la concepció de la pràctica escolar tècnica entronca amb la forma d'activitat que Aristòtil va anomenar *poiesis* ("acció regida per regles"). En el plantejament tècnic de l'ensenyament i en el currículum, la pràctica educativa és una acció guiada per un model ("imatge prèvia" o idea). Aquest model incorpora el tipus de raonament tècnic: el de "mitjans-objectius" o raonament instrumental. El valor de la pràctica (el valor de l'ensenyament) es vincula al grau de correspondència entre els objectius preestablerts i els resultats obtinguts. Aquest alt nivell de correspondència s'anomena "eficàcia de l'acció". En aquest sentit, els estudis esmentats apunten que l'enfocament tecnocràtic/instrumental ressalta la qualitat dels productes: els mitjans i els processos per a l'obtenció de resultats només tenen com a significació la funció instrumental que duen a terme per aconseguir els objectius presentats. Mitjans i objectius pertanyen a àmbits diferents i els primers queden justificats en funció de l'eficàcia que demostren. Tot i que s'admet que els temes relacionats amb finalitats i objectius de l'educació impliquen aspectes de valor o ideals socials, es considera que es poden diferenciar fàcilment dels mitjans per assolir-los, un punt en què centra tots els seus esforços el saber científic positiu de la teoria educativa.

La perspectiva tecnocràtica posa èmfasi en la importància de tenir uns objectius clars per poder aplicar els mitjans necessaris, mentre que les finalitats queden fora del seu àmbit d'interès. La concepció tècnica ("concepció teòrica" de Schwab) de l'activitat a les escoles es refugia sota el paraigua del model de "racionalitat tècnica" (de què parla Schön, o la "raó instrumental" de Habermas): sistematitzar aquests objectius, seqüenciar-los, predir els resultats, mesurar el rendiment per poder anar progressant amb seguretat... Tots aquests elements són sinònims d'eficàcia, la màxima de la racionalitat tècnica. Aquest disseny el proporciona la "ciència aplicada" o el saber expert, en què la teoria no es fusiona amb el saber del pràctic, sinó que el substitueix (un punt que va combatre amb molta força Schaw).

En general, podem dir que Carr i Kemmis han parlat d'aquesta concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge com una "perspectiva tècnica", Stenhouse com un "model d'objectius", Apple com una "ideologia de gestió i control", Gimeno Sacristán com a "pedagogia per objectius", Giroux com una "pedagogia tecnocràtica", Jackson com "el punt de vista de l'enginyeria", Eisner com una "tècnica pedagògica", Elliott com el "model de racionalitat tècnica" i Pérez-Gómez com "l'enfocament tecnicoacademicista".²⁶ Així mateix, té molta relació amb allò que Dewey va anomenar "educació tradicional" i Freire "pràctica educativa bancària".

Cal tenir present que, malgrat les aparences, "el punt de vista tècnic sobre l'educació acostuma a ser, en la nostra societat tan saturada de tecnologia, el més difós".²⁷

Tal com va puntualitzar Gimeno Sacristán:

La força d'aquest plantejament rau en l'atractiu que tenen a la nostra societat la gestió i l'organització científiques a la recerca del rendiment econòmic. La racionalitat s'entén com a precisió, inversió d'uns recursos mínims per aconseguir un objectiu determinat, presa de decisions jerarquitzades, reproducció o producció en sèrie. L'aproximació analítica i tecnicista del pla d'estudis és un producte de la racionalitat concebuda d'aquesta manera, que implica un concepte reproductor de l'educació. (1988: 140)

El fonament de l'educació són uns plans d'estudi i currículums molt explícits

La pregunta subjacent a la pràctica tècnica és quina és la millor manera d'assolir un tipus de coneixement determinat. La via més positiva és la de dissectionar els objectius a la mínima expressió i "dissenyar" el pla d'estudis per arribar a aquests objectius. Es tracta que els escolars es marquin fites concretes: habilitats i destreses específiques, mecanismes algorítmics, continguts factuais, fets concrets, etc. La tasca tècnica desenvoluparà un esquema d'activitat establert prèviament, es preocuparà per l'assimilació i l'adaptació de l'alumnat als requisits establerts.

26. Carr i Kemmis (1988), Apple (1986, 1994), Stenhouse (1991), Gimeno Sacristán (1988), Jackson (1992), Giroux (1990), Eisner (1987), Elliott (1997), Pérez Gómez (1998).

27. Carr i Kemmis (1988: 52).

El contingut de l'educació es justifica per la seva instrumentalitat a l'hora d'assolir objectius extrínsecs al procés d'ensenyar i aprendre (s'aprèn per aconseguir el domini de les habilitats i les destreses programades, la resposta "correcta", el record de les definicions formals, la resolució d'exercicis i problemes, l'assimilació d'informació, etc.). El coneixement està integrat per continguts valuosos que són "allà fora" ("un món de coses i objectes") i que els alumnes i les alumnes han de posseir (la "cultura enciclopèdica").²⁸ L'objectiu de les tasques escolars serà que els estudiants resolguin amb èxit les exigències de la vida acadèmica i superin els exàmens. En definitiva, des de l'enfocament tècnic, la intervenció educativa consisteix a transmetre coneixements i avaluar aprenentatges.

Tal com resumeix Pérez Gómez, l'enfocament tècnic basat en la racionalitat tècnica o instrumental:

...redueix l'activitat de l'ensenyament al disseny i la utilització dels mitjans més adequats per assolir els objectius determinats prèviament des de fora. Per això, no serveix per entendre el riquíssim i complex intercanvi comunicatiu que exigeix l'aprenentatge rellevant de la cultura crítica. L'ensenyament programat, el llibre de text programat, el microensenyament, els minicursos, el model de formació del professor basat en les competències, el model de gestió empresarial de l'escola i de l'aula..., tots aquests i altres són exemples prou aclaridors d'aquesta manera de concebre la intervenció educativa. (1998: 275)

Els autors esmentats anteriorment han argumentat a bastament en contra d'aquest model d'objectius tecnicista i instrumental. Entre aquests arguments, podríem destacar-ne la crítica *al reduccionisme en l'enfocament de l'acció humana i els processos d'ensenyament-aprenentatge i, amb relació a això, la confusió en la concepció de la naturalesa del coneixement i l'educació escolar*.

Un ensenyament exclusivament transmissor, centrat en objectius definits prèviament i fàcils de mesurar, redueix el coneixement i l'acció i l'aprenentatge dels estudiants a resultats

28. Bruner (2000).

conductuals preestablerts i fàcils de predir, de manera que el professorat pot tenir una certesa sobre els resultats d'aprenentatge. Aquests models educatius tecnicistes tendeixen a igualar objectius i resultats i, per això, tot l'èmfasi posat en l'avaluació i el mesurament dels elements observables i la seva traducció a conceptes matemàtics ofereix tota una façana d'objectivitat i científicitat. D'aquesta manera es construeix tota una aparença de pedagogia de l'eficàcia.

Philip W. Jackson²⁹, a la seva etnografia, ja clàssica i alhora innovadora, *La vida en las aulas*, va posar de manifest que la debilitat bàsica del “punt de vista de l'enginyeria” rau en una visió molt simplificada del que hi passa. Jackson descriu la complexitat i la incertesa de la vida a l'aula enfront de la imatge de simplificació i precisió que ofereix el model d'objectius i assenyala que l'ensenyament acostuma a ser un “procés oportunista” en què és difícil preveure què passarà després. Malgrat que els plans no es compleixin del tot, sorgeixen oportunitats per assolir els objectius educatius, ja que els mestres saben aprofitar els esdeveniments inesperats i accepten la incertesa i la sorpresa com un element natural de l'univers educatiu. “Saben, o poden arribar a saber, que l'evolució del progrés educatiu s'assembla més al vol d'una papallona que a la trajectòria d'una bala”.³⁰

Segons Gimeno Sacristán,³¹ l'especificació i la fragmentació de tipus d'aprenentatges per poder-los arribar a mesurar segons les implicacions del model d'objectius condueix a la parcel·lació del tractament educatiu i oblida la unitat del procés d'aprenentatge i de l'estudiant. De cada experiència se n'extreuen diferents efectes que nosaltres podem esmentar, però no pas dissociar, com tampoc no podem perdre de vista el component unitari i integral del procés. Al cap i a la fi, com diu Stenhouse, la millora de la pràctica educativa no s'aconsegueix especificant els objectius des d'instàncies centralitzades, sinó discutint i contrastant la pràctica des del professorat. En qualsevol cas, podem fer memòria d'Eisner quan advertia que el centre d'atenció de l'ensenyament no es troba tant en l'eficàcia dels resultats com en la classe d'ex-

periències i oportunitats d'aprenentatge que nens, nenes i joves haurien de tenir.

Concepció reproductora de l'ensenyament i de l'aprenentatge i concepció passiva de l'estudiant

Aquesta concepció considera que l'ensenyament és la transmissió o el traspàs de coneixements preestablerts del professorat a l'alumnat. La comunicació a l'aula i a l'escola és important com a mitjà de transmissió dels coneixements “valuosos” del docent als alumnes i les alumnes. La concepció de l'aprenentatge té relació amb la capacitat de l'alumne per “encaixar” en solitari amb el sistema interpretatiu del mestre i amb la pauta de requisits que n'espera.³²

Fer d'alumne o alumna, “l'ofici d'alumne”, se sustenta, en termes de la concepció tècnica, en un guió establert prèviament. Les interaccions entre companys o entre l'alumnat i el professorat perden transcendència, i fins i tot la relació entre el professorat, que no té necessitat de debatre a l'entorn d'aspectes curriculars ja predissenyats: “En resum, si tot està predeterminat no hi ha cap motiu per a la interacció educativa”.³³

Els estudiants són “recipients per omplir”, com diria Freire. Són receptors de recursos culturals i de la socialització a través de l'acció transmissora reproductora de l'escola.

El sistema d'avaluació fa èmfasi en els *estats* de coneixement assolit, i no pas en les *maneres* de conèixer.³⁴ L'estudiant es veu des de fora, des de la perspectiva d'una tercera persona, i no es prova “d'entrar en els seus pensaments” i creences. Si no assoleix els nivells esperats, es pot explicar per la seva manca “d'habilitats mentals” o el seu baix C.I.³⁵ L'interès per assolir objectius molt concrets a través d'un ensenyament eficaç deixa de banda la complexitat de tot procés d'aprenentatge i la globalitat dels seus efectes en tota experiència. S'obvia el currículum ocult, però tal com ha apuntat Eisner:

L'ús d'una estricta estructura prescriptiva del currículum, el desenvolupament seqüencial de l'habilitat, els exàmens i les recompen-

29. Jackson (1992).

30. Jackson (1992: 197).

31. Gimeno Sacristán (1988: 104).

32. Barnes (1994).

33. Apple (1994: 159).

34. Bernstein (1988: 92).

35. Bruner (2000: 74).

ses freqüents són exemples clàssics de forma que es converteix en contingut. El que aprenen els estudiants no només és una funció del contingut formal i explícit que se selecciona, sinó també una funció de la manera com s'ensenya. Les característiques de les tasques i les expectatives tàcites que formen part del programa estructurat arriben a transformar-se en una part del contingut. (1987: 38)

Tal com ja va apuntar Dewey, la fal·làcia pedagògica més gran de totes és pensar que els estudiants només aprenen la cosa concreta que estan estudiant:

L'aprenentatge col·lateral amb la formació d'actituds duradores, de gustos i disgustos, pot arribar a ser, i és tot sovint, molt més important que les lliçons d'ortografia o història que s'aprenen, ja que aquestes actituds són fonamentalment allò que compta en un futur. L'actitud més important que es pot formar és la de voler continuar aprenent. (2004: 90)

I és que el fet de valorar més l'èxit que l'activitat indagadora deixa de banda el valor de la recerca, de l'experimentació i la creativitat, més enllà de l'adaptació a un patró de conducta, cosa que interfereix en el desig de continuar aprenent.

Es tracta d'una concepció mecanicista de l'aprenentatge, centrada en l'atomització de l'acció educativa i els seus resultats, que deixa de banda la complexitat dels processos i els efectes, tal com apunta Gimeno Sacristán. L'autor fa referència al concepte d'aprenentatge significatiu d'Ausubel per destacar la importància, de cara a poder explicar l'aprenentatge escolar, de la connexió dels nous significats amb el subjecte específic que aprèn, en un procés que és competència, globalment, del subjecte. En aquest sentit, es tracta d'un procés intensament personal que va més enllà de la fragmentació i l'estandardització que representa la perspectiva tecnològica mitjans-objectius.³⁶ Això no obstant, en el model d'objectius els components de la cognició se separen del sentiment quan es defineixen els objectius des de la separació d'àmbits (des dels dominis cognitiu, afectiu i psicomotor).³⁷ Es perd de vista el component social i interactiu de l'aprenen-

36. Gimeno Sacristán (1988: 149).

37. Stenhouse (1991); Apple (1986).

tatge i fins i tot s'arriba a obviar el component moral i polític de l'activitat educativa valuosa.³⁸

Tal com va escriure Freire:

La visió tecnicista de l'educació (que la redueix no només a tècnica pura, sinó a una neutralitat total) treballa en el sentit de l'*entrenament* instrumental de l'alumne. Considera que no hi ha cap antagonisme d'interessos, que tot és més o menys igual, i que el més important és l'entrenament purament tècnic, la uniformitat dels continguts, la transmissió d'una *saviesa* de resultats contrastada.

En el marc d'aquesta visió política, la formació permanent dels educadors respondrà a la pràctica educativa *bancària*. Els il·luminats equips de formació s'interessaran per l'entrenament dels educadors de base (reduïts al paper d'intel·lectuals subalterns) en l'ús de tècniques i de materials d'ensenyament que transmetin continguts "indispensables". (2002: 107)

El professor i la professora com a tècnics: executors, operaris instructors ("intel·lectuals subalterns")

Els docents tenen el coneixement i són els tècnics o els executors/operaris dels materials curriculars i dels llibres de text elaborats pels equips d'especialistes amb aquesta finalitat des dels paràmetres de la "ciència aplicada" i el saber expert. L'ofici de mestre o mestra és una tasca tècnica, que té com a funció central l'aplicació dels recursos i de les estratègies necessàries per aconseguir els objectius establerts prèviament pels agents externs o pel pla d'estudis oficial. Uns altres pensen i el professor o la professora actua/executa segons les directrius fixades prèviament pels experts curriculars.

La destresa i el coneixement professional consistiran a saber aplicar, en el moment concret de la vida de la classe, el millor mitjà i instrument tècnic; és a dir, ensenyar un conjunt de seqüències que condueixin els alumnes i les alumnes vers uns resultats d'aprenentatge previstos. Els qui investiguen, editen i teoritzen des de fora de l'escola proporcionaran als mestres aquest instrumental teoricotècnic necessari per a les situacions d'aprenentatge, a partir dels postulats positivistes de la ciència.

38. Apple (1986: 146).

La competència professional dels docents raurà en la seva destresa tècnica a l'hora d'aplicar aquestes tècniques a les situacions educatives. Igual com el personal mèdic recorre, en una situació clínica, al seu coneixement expert/tècnic per desenvolupar uns protocols i unes receptes, el professor i la professora han d'aplicar unes pautes i unes receptes en cas de situacions educatives típiques.

En aquest sentit, l'anàlisi que Dave Ebbutt i John Elliott³⁹ fan del model de professor com a tècnic ("usuari de coneixements") en contrast amb el model de professor "generador de coneixements" professionals és molt il·lustrativa. El model dels *usuaris de coneixements* facilita el control jeràrquic sobre les activitats del professorat: els equips de recerca pedagògica proporcionen els coneixements, que les institucions dedicades a la formació del professorat converteixen en regles tècniques i capacitat. D'altra banda, la direcció del centre, com a representant de l'administració, en supervisa l'aplicació puntual. Es tracta d'un model que tendeix a fomentar l'eficàcia del professorat a les classes, mentre que les avaluacions dels inspectors i les autoavaluacions miren de mesurar-ne l'aplicació correcta a les escoles.

En canvi, el model generador de coneixements pressuposa que les millores de les pràctiques educatives s'han de basar en la comprensió desenvolupada pels professors i les professores. L'objectiu fonamental del model *generador de coneixements* per al desenvolupament d'aquest col·lectiu consisteix a proporcionar-los més influència sobre el que s'ha de considerar coneixement educatiu vàlid, cosa que implica que els equips d'investigació pedagògica, les institucions i l'administració els hauran de tenir més en compte. Així doncs, es tracta d'un model que mira de rehabilitar l'autoritat i l'autonomia de les escoles per tal de decidir sobre què s'ha de considerar com a coneixement pedagògic vàlid.

Mestres executors i sistema organitzatiu de baixa confiança

El mestre i la mestra es converteixen en simples tècnics quan passen a ser conductors i administradors de les tasques tècniques i ja no participen a les decisions sobre el currículum. Les

39. Els autors fan aquesta anàlisi en resposta a una pregunta de partida: "Per què han d'investigar els professors?" A Elliott (1997: 177).

decisions sobre les polítiques i les pràctiques educatives es deixen en mans de persones expertes en teoria i recerca educativa i de l'engranatge burocràtic.

Tal com assenyala Giroux,⁴⁰ els docents queden reduïts al paper de tècnics submisos quan se'ls suspelen les decisions relacionades amb què cal ensenyar, al material més escaient per potenciar el desenvolupament de la comprensió de l'alumnat i a la manera d'avaluar. En comptes de fer-ne una valoració raonada, es converteixen en executors de les instruccions dels materials que cal fer servir.

No hi ha temps perquè afrontin els reptes que plantegen els currículums complexos, per tal d'adaptar-los als contextos de nens, nenes i joves. D'això parla Apple quan fa referència a la "intensificació" de la feina del professorat, un fenomen que es caracteritza per una absència total de temps per a problemàtiques que no estiguin organitzades i predissenyades; és a dir, la sobrecàrrega de treball. En definitiva, la intensificació també actua sobre les relacions socials pel fet que "es tendeix a redefinir la comunitat a l'entorn de les necessitats del procés de treball". La intensificació impedeix que el professorat tingui prou temps per formar-se en el camp professional, cosa que porta cap a la "desqualificació intel·lectual" i converteix en imprescindible l'ajuda dels "experts". Com a conseqüència de tot això, la intensificació actua directament com a element de desgast de la qualitat de l'ensenyament. "Hi ha tantes coses per fer que el sol fet de dur a terme el que s'ha especificat ens exigeix gairebé els màxims esforços".⁴¹

La situació creada per la "intensificació" de la feina i la "desqualificació intel·lectual" de professors i professores, la seva situació d'alienació enfront de la feina per la separació de pensament i acció ens remet a allò que els sociòlegs bategen com a *sistemes de baixa confiança*.⁴² Als sistemes de baixa confiança, els directius conceben el tipus de feina i els treballadors compleixen les directrius i tenen molt poca autonomia, en consonància amb el taylorisme i el fordisme que, tot buscant la màxima productivitat, maximitzen l'alienació del treballador. En canvi, en un

40. Giroux (1990: 43).

41. Apple (1989: 51).

42. Giddens (2002: 490).

sistema “d’alta confiança”, el treballador pot controlar el ritme i fins i tot el contingut de la seva feina, en el marc d’unes pautes generals.

La racionalitat tècnica en l’organització escolar: organització burocràtica del centre educatiu tancada a la comunitat: la cultura del rol

El centre educatiu és una organització jeràrquica i tancada en què cada estament té el seu rol.

D’acord amb Elliott,⁴³ el centre educatiu és un tipus d’organització que representa la base dels intents de l’administració per controlar burocràticament els processos d’escolarització mitjançant els processos de normativització. L’interès per la imposició cada cop més gran d’aquest model a les escoles parteix de la idea que la racionalitat tècnica és la font de l’eficàcia que la societat exigeix a l’escola. Representa les característiques del vell “model factoria”⁴⁴ d’organització escolar, que va néixer amb la idea d’innovació de “dalt a baix”, que pressuposava que un canvi des del coneixement tècnic, administrat al nucli tècnic (“tecnologia” i professors), aniria seguit de manera automàtica per una redistribució del professorat i per un nou disseny de tot el que passa a classe.

A l’anàlisi de Bernstein,⁴⁵ aquest tipus d’organització burocràtica està caracteritzat per “l’escola tancada”. Quan el coneixement es regula a través d’un “codi col·lecció”,⁴⁶ l’escola

43. Elliott (1997: 99).

44. Tyler (1996: 199).

45. Bernstein (1988: 65).

46. Bernstein (1988, 1990, 1993, 1998) ha diferenciat dos models curriculars o dos codis de coneixement educatiu: el “codi escolar col·lecció o tipus puzzle” i el “codi escolar integrat”. El codi col·lecció s’estructura a través d’una *classificació forta* i de l’aïllament entre les àrees del saber (els diferents elements del contingut i del currículum estan delimitats i clarament aïllats entre si). D’altra banda, el currículum integrat s’estructura a través d’una *classificació dèbil* que permet la relació entre els continguts (els continguts estan en una relació oberta i recíproca). El codi col·lecció es desenvolupa a través d’un *marc de referència o emmarcament fort*, en què tant docents com estudiants tenen poca cosa a dir a l’hora de decidir què, quan i com es concep i es rep el coneixement (tot respon a un programa establert prèviament), mentre que el codi integrat es desenvolupa amb la implicació dels participants. El codi col·lecció implica una organització rígida de rols separats d’una manera profundament jerarquitzada (concepció del coneixement jeràrquica i fragmentada en unitats discretes, relació educativa jeràrquica i ritualística, etc.), mentre que el codi integrat exigirà que professors i professores de diferents assignatures mantinguin

tancada apunta cap a un control oligàrquic de la institució. En aquesta mena d’organització, que fa èmfasi en la puresa de les categories, és probable que els rols socials siguin fixos i adscrits: el rol del docent ve “donat”, els professors i les professores es mantenen aïllats els uns dels altres, el rol de l’alumne està definit amb claredat, el grup d’ensenyament homogeni és la unitat estructural fixa de l’organització de l’escola i la relació escola-comunitat està molt delimitada (interior i exterior clarament diferenciats).

La concepció tecnicoinstrumental de l’organització escolar s’ajusta a la idea d’escola tancada i prioritza l’interès per un intercanvi acadèmic (més que no pas sociocultural). Aquesta concepció tecnocràtica facilita l’èxit d’aprenentatges acadèmics considerats de transmissió-recepció, ja que els objectius i els continguts estan clarament delimitats atès que els mecanismes i els criteris d’avaluació procuren ser transparents, neutrals, objectius i fiables⁴⁷. A això feia referència Stenhouse quan comentava que l’aplicació del model d’objectius tècnic tindria èxit en dimensions de l’educació escolar com “l’entrenament” (adquisició de capacitats i destreses concretes) o fins i tot la “instrucció” (aprenentatges d’informació i retenció), però fallaria en la “iniciació” (familiarització amb valors i normes socials que fa possible interpretar i actuar a través de l’entorn social propi) i la inducció o “educació” (introducció als sistemes de pensament –en el coneixement– de la cultura, cosa que fa possible la comprensió)⁴⁸.

A l’escola tancada, amb la seva puresa de categories, l’actuació del director o de la directiva està representada pel que Ball⁴⁹ ha anomenat “estil administratiu”, és a dir, com la del gestor i representant de l’administració.

relacions socials que provindran no només de tasques comunes, sinó d’una tasca educativa compartida i cooperativa (així mateix, la relació educativa i les relacions comunitàries seran, en general, més fluïdes i horitzontals).

47. Pérez Gómez (1998: 161).

48. Stenhouse (1991: 122).

49. Ball (1989: 105).

La perspectiva pràctica

El valor de la pràctica educativa escolar rau en el fet que constitueix una forma d'acció humana oberta, reflexiva i complexa

La concepció de l'educació escolar com una activitat pràctica beu de la forma d'activitat que la concepció aristotèlica va batejar com a *praxis* (“acció èticament il·luminada”, difícilment reduïble a criteris d'acció tècnics/instrumentals o utilitaris).

El plantejament pràctic (de gir interpretatiu) de la intervenció escolar parteix de la idea que, per norma general, els problemes que sorgeixen a la pràctica educativa no estan definits de manera nítida, sinó que es produeixen en situacions socials de gran complexitat. La realitat educativa es resisteix a encaixar-se en esquemes fixos i els protagonistes han de prendre un gran nombre de decisions.

Si per a la racionalitat tècnica, la pràctica professional és un procés de resolució de problemes (es tracta d'emprar amb eficàcia els mitjans disponibles amb relació als objectius fixats), des de la racionalitat pràctica es considera que, en fer èmfasi en la resolució dels problemes es deixa de banda “l'enquadrament”, que té relació amb parar atenció i problematitzar (construcció subjectiva del problema) i amb definir la situació, la decisió que cal adoptar i els objectius que es volen assolir: “En la pràctica del món real, els problemes no es presenten com a determinats per al professional, sinó que s'han de construir a partir dels materials de les situacions problemàtiques que són incomprensibles, preocupants i incertes”.⁵⁰

Concebre l'educació com una *activitat pràctica* equival a assumir-la com una activitat “oberta, reflexiva, indeterminada i complexa de l'acció humana, que no es pot regir per principis teòrics ni orientar-se per regles tècniques”⁵¹. La realitat de l'aula és complexa i única i les pràctiques educatives, com a casos únics que són, exigeixen solucions individuals adaptades a cada cas. Per això és impossible seguir especificacions curriculars que abastin les circumstàncies concretes de cada classe o escola reals.

La base de l'enfocament pràctic o interpretatiu la trobem en l'assumpció que el que importa realment és la significació que

50. Schön (1998: 47).

51. Carr (1996: 73).

les persones confereixen a les seves accions. Més que no pas una base instrumental de mitjans-objectius, el que interessa en l'educació escolar és la construcció de significats per part de docents i estudiants a través de les seves actuacions quotidianes.

La pràctica comença des de les dificultats i els problemes identificats en el que passa en els propis contextos significatius

La pràctica comença des de les dificultats i els problemes identificats en el que passa, i no pas a partir de les aspiracions imposades des de fora. En aquest sentit, l'orientació que proporciona la teoria (el coneixement tècnic) ha d'estar moderada per la valoració sàvia i prudent del coneixement pràctic del docent: “Els que assumeixen la perspectiva pràctica creuen que la influència només es pot exercir mitjançant la deliberació pràctica i la intervenció mesurada i raonada a la vida de la classe. La pràctica no es deixa reduir al control tècnic”.⁵²

En contrast amb el plantejament tècnic, que fa èmfasi a com facilitar els mitjans necessaris per aconseguir un objectiu preestablert, l'educació des de la perspectiva pràctica constitueix un procés o una activitat i no pas l'execució d'un guió delimitat prèviament que es tradueix en uns resultats previstos. Dir que l'educació constitueix un procés o una activitat equival a admetre que l'educació implica participar en activitats que valguin la pena, que es justifiquen intrínsecament, que tenen un cert valor inherent, tal com proposava Dewey:

La diferència fonamental entre la idea d'educació com una reconstrucció constant i les altres concepcions unilaterals que hem criticat és la que identifica l'objectiu (el resultat) amb el procés. Tot i que pot semblar contradictori, només ho és verbalment. Vol dir que l'experiència com un procés actiu ocupa temps i que l'últim període en completa la part anterior i deixa al descobert les connexions implicades que fins llavors havien passat desapercebudes. L'últim resultat revela així el sentit de les anteriors. En canvi, l'experiència com una unitat crea una inclinació o una disposició envers les coses que tenen aquest sentit. Tota experiència o activitat contínua d'aquest gènere és educativa i tota educació consisteix a tenir aquest tipus d'experiències. (1967: 89)

52. Carr i Kemmis (1988: 53).

Dewey, com Peters, destaca la idea que les experiències que són educatives són valuoses per elles mateixes i no pas com a mitjans per assolir els objectius establerts externament i sense relació amb el procés. Aquest tipus de postulats són els que desenvoluparà Stenhouse⁵³ a través de la contraposició del seu “model de procés” al model d’objectius: es pot especificar el procés educatiu d’una manera útil, sense recórrer a l’especificació d’objectius per delimitar prèviament els resultats. En les àrees del currículum que impliquen coneixement i comprensió, el contingut que s’ha de treballar es pot escollir pel seu valor intrínsec, al marge de delimitar les respostes preteses en forma d’objectius. Una forma de coneixement té estructura i inclou procediments, conceptes i criteris i l’estructura profunda del coneixement no es pot disseccionar en objectius conductuals, sense risc de distorsionar-lo o delimitar-lo arbitràriament. Una cosa que sí que es pot fer és establir criteris “per identificar activitats que sembla que tenen un cert valor inherent” i que apunten cap “als principis de procediment” de Peters o les metes pedagògiques en un sentit més ampli.

Concepció significativa de l’aprenentatge: els estudiants com a generadors de significats

És ben cert que els coneixements poden estar formats per continguts valuoses que són “allà fora”, però que l’estudiant, amb l’ajuda del mestre o de la mestra, ha d’incorporar a l’“aquí dins”. I perquè això passi, més que no pas assegurar habilitats tècniques, l’educació ha d’ajudar a entendre el sentit que tenen les coses de la pròpia experiència, aprendre de contextos significatius.

Nens, nenes i joves interpreten o concedeixen significat a allò que el mestre o la mestra els explica, en funció del que ja coneixen, és a dir, que no només reben coneixement, sinó que el reconstrueixen. Per tant, els estudiants aprenen quan participen en la construcció dels significats propis. El coneixement no està format només per recursos, valors i pràctiques culturals, sinó que és un sistema de significats que el professorat i l’alumnat fan servir en la mesura que els ajuda a recodificar de manera

53. Stenhouse (1991: 127-142).

significativa l’experiència. La comunicació a l’aula i a l’escola serveix per construir significats. L’aprenentatge no és només una experiència cognitiva aïllada, sinó que, com que es produeix en un microcosmos social com l’aula, es converteix també en una experiència social i moral.⁵⁴

Els mestres pràctics: “reflexió des de l’acció”

En general, el mestre com a pràctic no es basa en la teoria o en el saber expert per orientar les seves accions. Tal com a punta Jackson, a primera vista es podria plantejar com a inconvenient que està massa ocupat per trobar temps per dedicar-se a aspectes teòrics o tècnics. Tanmateix, el problema no es localitza només en la manca de temps, ja que “també es troba compromès en un procés que és qualitativament diferent al de les descripcions que s’inclouen a les teories d’aprenentatge”⁵⁵ i en l’enfocament tècnic. L’ensenyament –continua Jackson– és un “procés oportunista”: els professors i les professores ho saben i aparentment gaudeixen treballant en aquestes condicions:

Els plans es transformen contínuament i sempre sorgeixen oportunitats per assolir objectius educatius. El professor experimentat les aprofita i les fa servir en benefici propi i dels seus alumnes. Si un debat es desenvolupa satisfactòriament, potser decideix deixar de banda un examen programat i permetre que la discussió continuï; si un estudiant comet un error poc habitual al seu quadern d’aritmètica, potser el professor reclama l’atenció dels alumnes i els alerta contra la possibilitat de cometre un error similar; si s’inicia una baralla al pati, és possible que el professor decideixi cancel·lar una activitat planificada per a un moment immediatament posterior i que dediqui l’estona a parlar als seus alumnes sobre el significat del joc net. Això és el que passa. Tot i que la majoria de professors planifica amb antelació, són conscients de la probabilitat que aquests projectes estiguin subjectes a canvis. (1992: 196)

54. Dewey (1967), Jackson (1992), Delamont (1988), Stenhouse (1991), Elliott (1997), Edwards i Mercer (1988), Barnes (1994), Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1997), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001), Coll i altres (1993, 1995).

55. Jackson (1992: 196).

La descripció dels processos educatius des de l'enfocament pràctic és la més adequada a l'experiència de la majoria de mestres, ja que el llenguatge de l'àmbit pràctic identifica i esmenta aspectes de l'educació que la perspectiva tècnica no captava, tal com han apuntat Carr i Kemmis. I és que simplificar la consecució d'objectius redueix les possibilitats de satisfer diferents objectius de manera simultània. Marcar-se unes metes concretes és compatible amb una aproximació global i vivencial del coneixement que depèn de les circumstàncies concretes de l'exercici d'ensenyament/aprenentatge actual (grup d'alumnes, hora del dia, elements sorpresa i d'incertesa, contingències, estats d'ànim, etc.). Amb aquesta idea, els docents no gestionen un grup de tècniques o receptes fixes i, malgrat que en poden dominar algunes, com si fossin "trucs d'ofici", les fan servir dins de patrons i ambients complexos. La realitat és que el professor i la professora basen la seva destresa professional guiant-se per criteris que s'inspiren en el procés i dels coneixements pràctics adquirits a través de les seves actuacions en l'experiència quotidiana.⁵⁶

Schön ha aprofundit en el pensament pràctic del professional (el pensament que activa en les seves problemàtiques diàries) i ha analitzat les implicacions del saber pràctic, després de demostrar la incapacitat del coneixement teoricotècnic per explicar la competència professional en "situacions divergents" (situacions d'incertesa, de caràcter únic, com les que es produeixen a l'aula). Per fer-ho, l'autor mira de desenvolupar un model alternatiu d'epistemologia de la pràctica (en oposició a la racionalitat tècnica) que situï els problemes tècnics en el marc de la indagació reflexiva.

Segons Schön (i seguint el fil de Polanyi i Schutz), quan actuem a la vida quotidiana mostrem un coneixement tàcit que és implícit en la nostra manera de fer. Igualment, la vida quotidiana del professional depèn del "coneixement tàcit en l'acció": "En la seva pràctica diària fa incomputables judicis de qualitat per als quals no pot establir uns criteris adequats i exhibeix habilitats de les quals no pot fixar les regles i els procediments".⁵⁷

56. Carr i Kemmis (1988: 53).

57. Schön (1998: 56).

Els coneixements pràctics del professor i la professora adquirits a través de les seves actuacions en l'experiència quotidiana (Carr i Kemmis), els incomputables judicis de qualitat i les habilitats que no responen a regles fixes (Schön) són els elements que Bourdieu⁵⁸ anomena "habitus generador" o les "disposicions *adquirides per l'experiència* i, per tant, variables en funció dels llocs i els moments". Té relació amb "un sentit del joc" que, parafrasejant Bourdieu, permet al mestre i a la mestra generar una sèrie de respostes adaptades a la infinitat de situacions possibles a l'aula i que cap regla ni cap tècnica (per més complexa que sigui) no pot preveure. L'"habitus", com a sistema d'esquemes adquirit que es materialitza com a categories de percepció i apreciació i, alhora, com a principis organitzadors de l'acció, permet al pràctic/professor la construcció de la resposta adequada segons la situació.

Tanmateix, el pràctic no només compta amb pressupostos tàcits adquirits per la reiteració d'experiències, sinó que també "reflexiona des de l'acció", segons matisa Schön: pensem a fer alguna cosa mentre ho fem. A més a més, gran part de la reflexió des de l'acció es fonamenta en l'experiència de la sorpresa: quan l'actuació intuïtiva evoluciona segons les pautes previstes, tenim tendència a no pensar-hi. Només és quan l'actuació intuïtiva es tradueix en sorpreses quan ens interroguem i busquem la resposta a través de la reflexió des de l'acció.

En el marc del saber pràctic, Schön distingeix: "el coneixement en l'acció" (l'actuació intuïtiva), "la reflexió des de l'acció" (el diàleg amb les situacions pràctiques problemàtiques) i "la reflexió sobre l'acció" (l'anàlisi a posteriori per explorar les comprensions adquirides a través del cas i poder deliberar sobre el futur).

D'acord amb aquest autor, la base del professional reflexiu cal situar-la en el "procés extraordinari" que representa la reflexió des de l'acció:

Quan algú reflexiona des de l'acció, es converteix en un investigador en el context pràctic. No depèn de les categories de la teoria i la tècnica establertes, sinó que construeix una nova teoria a partir d'un cas únic. La seva reflexió no es limita a les deliberacions so-

58. Bourdieu (1988: 22).

bre uns mitjans que depenen d'un acord previ sobre els objectius. No manté separats els mitjans dels objectius, sinó que els defineix interactivament com a marcs d'una situació problemàtica. No separa el pensament de l'acció, racionalitzant així el camí cap a una decisió que més tard ha de convertir en acció. Atès que la seva experimentació és un tipus d'acció, la implantació es construeix en el marc de la recerca actual. D'aquesta manera, la reflexió des de l'acció pot continuar endavant, fins i tot en situacions d'incertesa o d'un caràcter únic, perquè no està limitada per les dicotomies de la racionalitat tècnica. (1998: 72)

La racionalitat pràctica en l'organització escolar: la cultura de la persona

Si l'enfocament tècnic argumenta en termes de racionalitat i eficiència per assolir el control sobre el procés educatiu i aposta per una "gestió científica", l'enfocament interpretatiu es preocupa per les experiències, les idees i les interpretacions dels actors individuals que constitueixen "l'organització", les seves preocupacions i els seus conflictes i interessos. Més que no pas néixer de sistemes organitzatius normatius, moltes de les decisions que es prenen a l'escola tenen una càrrega valorativa que no es pot reduir a un esquema procedimental. La varietat de metes i recursos i els interessos en conflicte fan inviable una estructura fixa.⁵⁹

Tal com apunta Elliott, en consonància amb la idea de l'ensenyament com un ofici basat en el coneixement en l'acció intuïtiu, tàcit, el tipus organitzatiu escolar que s'estructura és diferent del burocràtic. Hi ha la percepció que els professors i les professores tenen un criteri pràctic que els capacita per prendre decisions sàvies. No es veuen bé les interferències externes que en poden distorsionar el criteri individual com a pràctic autònom. Es tracta d'una "cultura de la persona" que considera el mestre com un expert autònom i que Handy descriu d'aquesta manera:

La cultura de la persona posa en primera línia el subjecte i converteix l'organització en un recurs de suport per als talents de les persones [...]. La "idea d'organització" subjacent a aquesta cultura ens diu que el talent del subjecte és el més important i ha de comptar amb l'ajuda d'una organització mínima d'algun tipus. No fa servir la paraula "organització", sinó que busca tota mena

59. Ball (1989).

de paraules alternatives (pràctiques, cambres, associació, facultat, etc.). Tampoc no fa referència a gerents, sinó a secretaris, tresorers o administratius, de manera que els gestors d'aquestes organitzacions estan situats sempre en categories de nivell inferior a les dels professionals. [...] Les estrelles, agrupades sense gaire cura en constel·lacions, són la imatge d'aquesta cultura. (A Elliott, 1997: 100)

Els mestres i les mestres tenen un "saber fer" que han acumulat a través d'anys de pràctica i que els confereix autonomia i un criteri pràctic adequat i adaptat a les diferents situacions.

Pérez Gómez ha sintetitzat alguns dels riscos que corre aquesta organització, formada d'alguna manera per professors-illes: tenint en compte el caràcter inevitablement ideològic, ètic i polític de tota intervenció educativa (en un context en què predomina la ideologia de la rendibilitat escolar i la consciència d'incertesa moral i científica amb relació a les finalitats i els procediments educatius), sota aquest règim d'autonomia s'hi pot amagar una orientació conservadora. I això passa perquè, a través d'un coneixement expert/artesanal generat en els intercanvis espontanis o sistemàtics que constitueixen la cultura escolar, i sota l'evident pressió que exerceixen la tradició històrica i les inèrcies de la institució i dels hàbits adquirits i reproduïts, els docents, els estudiants i la comunitat escolar poden limitar-se a reproduir hàbits, idees, valors i comportaments personals i socials consolidats i legitimats per la forma particular de l'estructura social i per la configuració ideològica i la cultura dominant.⁶⁰

La perspectiva criticocomunicativa

El valor de la pràctica educativa neix del seu potencial emancipador, ja que es basa en una perspectiva problematitzadora, dialògica, global, solidària i transformadora

L'enfocament criticocomunicatiu va més enllà de la racionalitat pragmàtica i de la deliberació pràctica (reflexió autocrítica). Es fonamenta en la importància del diàleg mutu per poder deixar al descobert les distorsions "objectives" i "subjectives" i d'aquesta

60. Pérez Gómez (1998: 185).

manera poder construir en comú discursos i realitats més “potents”, més “veritables”. Aquest enfocament fa èmfasi en la recerca de la veritat en comú argumentant, evidenciant i criticant les distorsions de la realitat que estan incorporades a les visions pròpies, per poder arribar al fons de les coses, buscant solucions més solidàries i justes. La idea de fons és educar en la lectura crítica del món. Tal com apunta amb vehemència Donaldo Macedo:

En el nivell més baix d'alfabetització instrumentalista, un semi-alfabetitzat té la paraula, però està incapacitat per llegir el món. En el nivell més alt d'alfabetització instrumental, el semialfabetitzat està capacitat per llegir el text de la seva especialització, però ignora la resta de camps del coneixement que constitueixen el món de l'aprenentatge. Segons Freire, un lector crític del món assoleix “una comprensió dinàmica entre la mínima sensibilitat coherent del món i la màxima comprensió coherent del món”. (2004: 53)

Mentre que la perspectiva tècnica s'identifica amb els criteris tecnocràtics (els problemes educatius es poden reduir a variables objectives en el marc de la raó instrumental de mitjans-objectius, recursos, resultats quantificables, etc.) i la perspectiva pràctica s'identifica amb uns criteris psicopedagògics que impliquen una individualització en la identificació de les causes dels problemes educatius i les seves solucions, la perspectiva criticocomunicativa reinterpreta les dues visions anteriors des d'una dimensió eticosocial de les problemàtiques educatives i veu la necessitat de contextualitzar la pràctica educativa per tal que l'educació pugui actuar com a factor de canvi individual i social.

Podríem dir que tant Habermas com Freire, Chomsky, Vygotsky, Bruner i tots els representants de la sociologia o la pedagogia crítica (Carr, Kemmis, Bernstein, Willis, Apple, Giroux, Macedo, McLaren, Flecha, etc.) coincideixen a defensar una concepció crítica de l'educació que superi l'enfocament tecnocràtic (centrat en els resultats) i que vagi més enllà de l'enfocament pràctic (centrat en la persona). Aquests autors conceben l'educació com un procés de comunicació global, integrat, que implica tots els àmbits de vida dels estudiants i que va més enllà de les aules i abasta també l'escola, la comunitat i la societat-món. Parlem d'una educació emancipadora que de-

senvolupa una educació per a la vida, per a una forma de vida bona en una bona societat (una societat justa), és a dir, que ajuda a nens, nenes i joves a prendre consciència del seu món (i del dels altres) i de les desigualtats, a prendre consciència dels interessos que condueixen cap a la destrucció del medi ambient, a entendre les causes de la pobresa, l'atur, la immigració, etc. És en aquest sentit que parlem d'una educació que facilita la construcció del coneixement pertinent i que permet iniciar-nos en els processos de pensament que potencien l'actitud compromesa, perquè arriba al fons de les coses. Per això, els processos i els efectes transformadors de l'enfocament criticocomunicatiu impliquen, a més d'accions escolars, accions comunitàries i socials, globals. En resum:

En aquest context, són tan importants les relacions que s'estableixen dins de l'escola com les relacions externes. El projecte educatiu s'inscriu com una línia d'acció més en la comunitat i es fa ressò de la realitat social i dels missatges dels diferents moviments socials com a temes d'interès per debatre i reflexionar de manera col·lectiva. El professorat s'implica en el procés sociohistòric que viu. (Ayuste, 1997: 85)

No deixa de ser ben cert que l'escola sempre ha estat considerada com una de les institucions fonamentals per a la reproducció dels valors dominants i de les desigualtats socials. Tanmateix, l'enfocament comunicatiu fa èmfasi en l'escola com a possibilitat i com a factor de canvi, com a espai de comunicació i de creació de coneixement i d'ajuda als estudiants per construir visions que puguin contrarestar, per exemple, les dinàmiques excloents i injustes del *capitalisme extrem* o els intents d'homogeneïtzació cultural. Així doncs, aquest enfocament aposta per l'educació com a mitjà per superar la situació actual de creixement de la desigualtat i de la injustícia, tot desenvolupant pràctiques concretes més inclusives, menys segregadores i tot facilitant als alumnes capacitats i habilitats perquè puguin contribuir a construir un món millor, més humà.

Concepció constructivodialògica de l'ensenyament i l'aprenentatge: els estudiants com a participants responsables i com a productors culturals
Freire escriu que la relació dialògica, com a comunicació i intercomunicació entre subjectes oberts a la possibilitat de conèixer i

de conèixer més, és indispensable per al coneixement. Es tracta d'un procés eminentment social i democràtic. La dialogicitat no s'ha confondre amb la xerrameca; és una postura crítica que implica aventura d'esperit, seguretat a l'hora de preguntar i seriositat en la resposta:

Per això, pot haver-hi diàleg en l'exposició crítica, rigorosament metòdica, d'una professora a qui els alumnes escolten no com qui s'empassa un discurs, sinó com qui n'aprèn la intel·lecció.

Tot i que les coses no són mai només les condicions ambientals que les envolten, sinó elles mateixes, en el cas de l'acció podem parlar d'un clima dialògic. Existeix un diàleg invisible, previ, en què no cal inventar preguntes o fabricar respostes. Els educadors autènticament demòcrates no *estan* dialogants, *són* dialogants. Una de les tasques vitals de la nostra societat és promoure aquest clima dialògic. (2002:109)

L'enfocament criticocomunicatiu destaca, seguint la línia de Freire, que l'educació escolar és sobretot un procés, una acció dialògica al voltant d'una realitat concreta. Per això, el pensament de l'educador és més autèntic quan provoca en l'alumne la reflexió sobre i per la comunicació al voltant de la seva realitat. Per tant, la intervenció educativa ha de relacionar les "estructures del coneixement" amb les qüestions importants de la vida, amb els problemes vitals dels alumnes i les alumnes i de la societat, tal com proposava John Elliott. Això implica que l'estructuració del coneixement es debilita i s'obre al coneixement no-escolar experiencial propi de la comunitat (Bernstein) i implica que es poden explorar a l'aula i a l'escola unes relacions més democràtiques (Giroux).

Per tant, els significats, el sentit que acabem donant al nostre món, no només es construeixen d'acord amb el sentit que assignem individualment als esdeveniments; els significats es construeixen en un procés interactiu i intersubjectiu. Els nens i les nenes no són únicament receptors (perspectiva tècnica) ni únicament éssers capaços de construir significats individualment a través de la interacció amb el mestre o la mestra (perspectiva pràctica). També aconseguixen aprendre i reflexionar i donar sentit, a través de la construcció en comú de significats mitjançant la interacció amb tots els participants en el procés educatiu (perspectiva comunicativa): "És sobretot a través de la interacció

amb els altres que els nens esbrinen què és la cultura i com concep el món".⁶¹

La concepció criticocomunicativa considera els estudiants pensadors, productors culturals i no pas simples consumidors passius. La Premi Nobel de Medicina, Rita Levi-Montalcini, deia en una entrevista que "les persones aprenem no perquè se'ns transmeti la informació, sinó perquè construïm la nostra versió personal de la informació. Si canviem la manera d'educar els nens i les nenes, és a dir, de fer front a la vida, segurament canviarem el món".⁶² La neuròloga feia aquesta afirmació amb relació a una de les tesis que desenvolupa al seu llibre *Tiempo de cambios*, basada a potenciar les generacions joves com a actors més que no pas com a espectadors:

Cal atribuir a les noves generacions, de tots dos sexes, el paper d'actors, i no d'espectadors, en l'escena de la societat global, en què es prenen les decisions immediates. La seva implicació total en el poder de decisió té un significat doble: el primer és aprofitar-ne les capacitats i el segon és el dret que tenen a garantir-los un futur a la generació actual i a les futures. (2005: 41)

En aquest mateix sentit s'havia expressat Bruner quan escrivia que "fa anys que sabem que si es tracta les persones, inclosos els nens i nenes, com a participants responsables que aporten al grup, com a encarregades d'una feina, creixeran fins arribar a ser-ho; n'hi haurà que més bé que d'altres, evidentment, però totes se'n beneficiaran".⁶³ Segons el mateix Bruner, per això és tan important l'escola a l'hora de donar als estudiants l'oportunitat d'entrar a la cultura amb coneixements sobre què és i què cal fer per enfrontar-s'hi com a participants, oferint-los la possibilitat d'intervenir activament en el context escolar.

Cal una nova concepció que superi la del jove ciutadà com a "consumidor passiu", "receptor de significats" per deixar pas a un "productor actiu", "fabricant de significats"; una concepció de les noves generacions que avanci, en definitiva, des de la idea de

61. Bruner (2000: 38).

62. *El País Domingo*, 15 de maig de 2005 (p. 4).

63. Bruner (2000: 96).

“receptors de mons” a la de “creadors de mons”. Per mitjà de la participació, l’objectiu és “construir cultures escolars que funcionin com a comunitats mútues d’aprenents implicats tots junts en la resolució de problemes, que contribueixin a educar-se tots plegats els uns als altres”.⁶⁴ Això és el que Bruner anomena l’escola com a “cultura facilitadora d’aprenents mutus” (“comunitat facilitadora o mútua”).

D’aquí sorgeix l’interès per canviar la nostra idea sobre la “cultura escolar” per una nova concepció del que significa aprendre: l’aprenentatge funciona de manera òptima quan és participatiu, proactiu, comunal, col·laboratiu i abocat a construir significats més que a rebre’n.⁶⁵

Tal com sintetitza Delval, l’escola només podrà canviar quan també ho faci el paper que hi té l’estudiant: “Aquest canvi ha de contribuir a canviar l’escola i la societat, ja que de les escoles en sortirà un altre tipus d’alumnes, uns alumnes que entenen el món i que són capaços de pensar-hi de manera autònoma, amb idees pròpies”.⁶⁶ D’això parlen Apple i Beane quan assenyalen que, a través del desenvolupament d’un *currículum* democràtic, els joves aprenen a ser “intèrprets crítics” de la seva societat. Parlar d’aprenentatge dialògic i de *currículum* democràtic no significa simplement mantenir converses participatives sobre alguna cosa, tal com puntualitzen Apple i Beane: “Més aviat fa referència a la consideració intel·ligent i reflexiva dels problemes, els esdeveniments i els dubtes que sorgeixen durant la nostra vida col·lectiva”. Concretament, un *currículum* democràtic implica oportunitats constants per explorar aquestes qüestions, per imaginar respostes per als problemes i deixar-se guiar per aquestes respostes.⁶⁷

Enfront de l’educació transmissora de l’enfocament tècnic o l’educació subjectivitzada de l’enfocament pràctic, la “veritable” comprensió només s’obté problematitzant (interrogant i responent), reflexionant, dialogant i desvetllant la realitat pròpia. La proposta criticodialògica considera que hi ha coneixements que no només necessiten ser interpretats, sinó també

contrastats i consensuats mitjançant el diàleg que es regeix per la força de l’argumentació i per la recerca de contextos més inclusius.

A través de la pràctica dialògica, educadors i educands són actors reflexius, indagadors col·laboratius, cosa que aconsegueix generar un clima dialògic i solidari que pot arribar a impregnar tota la comunitat educativa.

Professors i professores: crítics, indagadors col·laboratius (“intel·lectuals transformadors”)

Tal com apunta Pérez Gómez,⁶⁸ tant en l’enfocament tècnic/acadèmicista com en el pràctic/artesanal es produeix una dissonància entre teoria i pràctica, que pot arribar a desgastar el component autònom de la pràctica professional del docent i la seva capacitat per generar coneixement teoricopràctic pertinent. Per motius diferents, cap dels dos enfocaments no supera l’estadi de socialització en la feina del docent i tots dos reforcen la dependència de la seva pràctica, ja sigui amb relació al coneixement professional expert, a l’administració i al mercat (en el cas del professor tècnic) o bé amb relació a les rutines i els rituals de la cultura escolar (en el cas del professor pràctic).

I és que la competència professional, el coneixement professional del docent ha d’estar basat en una concepció renovada de la seva feina. El docent ha de poder pensar en la seva pròpia pràctica, d’una banda per poder afirmar-se davant de l’expert i de l’administració, que l’identifiquen com a simple operari/executor, i de l’altra per poder ser capaç d’analitzar els propis esbiaixaments objectius i superar els patrons, les rutines i els rituals de la cultura artesanal escolar en què es pot acabar enredant el mestre pràctic del coneixement intuïtiu. Per tant, es tracta de superar la visió del professor i la professora com a simples *usuaris* del saber elaborat per altres, a través d’una pràctica reflexiva col·laborativa.

Mestres i recerca-acció emancipadora

Per als mestres i les mestres compromesos, la pràctica educativa es construeix a través de la reflexió deliberativa cooperativa o de la investigació-acció crítica, sobre els problemes concrets que

64. Bruner (2000: 100).

65. Bruner (2000).

66. Delval (2002: 142).

67. Apple i Beane (1997: 34).

68. Pérez Gómez (1998: 187).

han d'afrontar, i no pas a través de normes tècniques en forma de regles generals ni del mestre reflexiu que es deixa absorbir per la seva pràctica a l'aula i no té compromisos amb la realitat social que l'envolta. Els mestres i les mestres afirmen el seu desenvolupament professional a través de la capacitat per generar un corpus de coneixements teorico-pràctics i posant-los en pràctica amb relativa autonomia.

D'acord amb Carr i Kemmis,⁶⁹ una teoria educativa crítica exigeix que “els docents es converteixin en investigadors de les seves pròpies pràctiques, les seves comprensions i les seves situacions”. Es tracta de desenvolupar una recerca participativa, col·laborativa, que sorgeix de la delimitació d'unes preocupacions educatives compartides per un grup de mestres, motivada per un interès emancipador.

El seu mètode, ja traçat per Kurt Lewin als anys quaranta, és una espiral de reflexió i acció formada per cicles successius d'activitats de planificació, acció, observació i reflexió⁷⁰. Aquest mètode es va rellançar en l'àmbit educatiu amb la idea de Stenhouse⁷¹ del “professor com a investigador” i com a “professional ampli” (que permet als mestres fer una indagació crítica de la seva pròpia feina educativa i millorar-ne la pràctica), i per les experiències viscudes sota la coordinació d'Elliott⁷² per desenvolupar el currículum a les escoles d'innovació.

69. Carr i Kemmis (1988: 173). En els seus esforços per “transcendir” els conceptes de Habermas a la pràctica, Carr i Kemmis (1988: cap. 6 i 7) han introduït la perspectiva de la teoria crítica als processos de “recerca-acció” en l'educació. Dit d'una altra manera, proposen la recerca-acció com a expressió d'un plantejament crític que alhora pot fonamentar una teoria crítica de l'educació. Des d'aquest plantejament, es considera que “el procés d'il·lustració” (el procés de conèixer, de formar-se de què parla Habermas), “com a pas per produir el saber investigador generat per la ciència social crítica, representa el procés a través del qual els participants d'una situació reflexionen i argumenten sobre els elements problemàtics, arriben a comprendre-la veritablement i construeixen un “discurs pràctic” que els capacita per actuar amb saviesa i prudència. Tal com va escriure Habermas, “en un procés d'il·lustració, només hi pot haver participants”, cosa que significa que *les comunitats escolars* s'han de convertir en participants i considerar-s'hi, en un projecte social general pel qual l'educació i les institucions educatives es puguin transformar críticament en el marc de la societat en general” (ibíd.: 171).

70. Carr i Kemmis (1988), Kemmis i McTaggart (1992), Elliott (1993 i 1997).

71. Stenhouse (1991: 194).

72. Elliott (1993 i 1997).

A través d'aquesta espiral de reflexió-acció, la recerca-acció permet crear “comunitats d'aprenentatge”,⁷³ “comunitats crítiques”⁷⁴ que aprenen de la seva pròpia experiència a l'entorn d'una “preocupació temàtica”⁷⁵ i que conceben el procés de recerca com un procés educatiu compartit. La comunitat autocrítica de professors actius es preocupa per l'aplicació pràctica de la dimensió ètica i social de l'ensenyament i de l'aprenentatge, per portar a la pràctica ideals i valors humans compartits, com ara la participació democràtica i la justícia.

És a través d'aquests processos de recerca-acció emancipadora que el coneixement i l'autonomia professional de professors i professores s'afirma i s'enforteix a partir d'una pràctica professional reflexiva i intel·ligent, fonamentada en un doble sentit:

- a) En la comprensió de les situacions educatives globalment i en el seu context, cosa que porta cap a una “comprensió situacional”⁷⁶ profunda i de qualitat: indagar sobre les condicions materials, personals, socials i polítiques de la situació educativa en què els mestres i les mestres estan immersos, per poder arribar a una discriminació contrastada i crítica i, d'aquesta manera, poder oferir solucions creatives, innovadores i experiències alternatives.
- b) Com a resultat de la interacció entre la reflexió col·laborativa i l'acció –és a dir, entre les propostes d'intervenció i l'experimentació d'aquestes propostes–, que s'enriqueixen mútuament ja que permeten una visió experiencial de les possibilitats i les resistències de la realitat que, alhora, afavoreix propostes alternatives més contrastades (l'espiral de reflexió-acció).

Tal com apunten Carr i Kemmis, la recerca-acció implica tant la intervenció controlada (que defineix la recerca-acció tècnica) com el criteri pràctic (que defineix la recerca-acció pràctica). Tanmateix, totes dues tenen assignat un lloc limitat en la noció de l'espiral autoreflexiva de la recerca-acció, que es presenta com un programa d'intervenció activa i de criteri pràctic conduït per

73. Carr i Kemmis (1988: 176).

74. Kemmis (1993: 145).

75. Kemmis i McTaggart (1992: 14).

76. Concepte de John Elliott, a Pérez Gómez (1998: 190).

individus compromesos no només a entendre el món, sinó també a canviar-lo (recerca acció emancipadora).⁷⁷

És en aquest sentit que parlem de professors i professores com a intel·lectuals transformadors que combinen la reflexió i l'acció: escriuen, investiguen i col·laboren entre ells en l'elaboració de propostes curriculars, que duen a la pràctica amb la finalitat de potenciar en els estudiants les habilitats i els coneixements necessaris per conèixer el món i per poder lluitar contra les injustícies i poder convertir-se en actors crítics motivats pel desenvolupament d'un món més democràtic i lliure d'opressions i tiranies (lliure de prejudicis, de la compulsió consumista, del predomini del presentisme, etc.).

Per tant, els professors com a professionals compromesos no només s'interessen per l'obtenció d'èxits individuals en la projecció dels seus alumnes, sinó també per potenciar-los de manera que puguin interpretar críticament el món i, si fos necessari, canviar-lo. El mestre, entès d'aquesta manera, valora la seva feina dins el context més ampli de l'escola, la comunitat i la societat.

Per tant, els professors i les professores no en tenen prou de disposar de coneixements sobre una disciplina concreta ni coneixements psicopedagògics i habilitats pràctiques (no només cal fer, sinó també saber fer). També són conscients de la dimensió social, cívica i política de l'educació, partint de la realitat dels seus propis alumnes. Han de saber llegir i interpretar les claus del context social per poder ajudar els estudiants a reconstruir les seves històries i narratives i interpretar el món de manera crítica i reflexiva. Valoren l'educació no només com un bé útil (com a valor de canvi en el mercat dels intercanvis), sinó principalment com una activitat creadora que prepara per a la llibertat, el progrés individual i social i el benestar comú (l'educació com a valor d'ús) en una societat global cada dia més interconnectada i fusionada.

Tal com resumeix Pérez Gómez en parlar de la idea del docent com a professional ampli de Stenhouse o participant en reflexió-acció d'Elliott (i fins i tot, podríem dir, de l'intel·lectual transformador de Giroux):

77. Carr i Kemmis (1988: 197).

En aquesta espiral d'experimentació i reflexió, de recerca i acció, que representa la pauta fonamental de tot procés de reconstrucció educativa de la cultura experiencial de les persones, es transforma la pràctica mentre es transformen els participants i la situació. A través de la recerca/acció educativa, els professors transformen l'escenari de l'aprenentatge (*currículum*, mètode d'ensenyament i clima de l'escola) en un escenari que capaciti els alumnes per descobrir i desenvolupar per ells mateixos el seu poder i les seves capacitats. Es transformen els participants quan desenvolupen la seva capacitat per a la discriminació i la valoració en situacions humanes complexes, conflictives, incertes i singulars. (1998: 295)

La racionalitat comunicativa en l'organització escolar: la cultura del diàleg i l'escola comunitat

Diferents estudiosos recorren a diversos conceptes per definir una idea d'educació i d'escola renovada que sigui capaç d'aglutinar i de corresponsabilitzar en un mateix projecte educatiu els protagonistes (professors i alumnes), les famílies, tota la comunitat i tots els agents socials, per tal que entre tots i totes puguin col·laborar en la construcció d'una ciutadania responsable. Així, parlen de: *comunitats crítiques*, *comunitats d'aprenentatge*, *comunitats de comunicació* (Carr i Kemmis), *escola com a esfera pública democràtica* (Giroux), *escola comunitat* (J. Subirats), *comunitat facilitadora o d'aprenents mutus* (Bruner), *comunitat d'aprenentatge* (Flecha i el CREA de la Universitat de Barcelona), *escoles democràtiques* (Apple i Beane o el Projecte Atlàntida), *comunitat de comunicació* (Ferrada), *escola educativa* (Pérez Gómez), *escola que aprèn* (Santos Guerra), *comunitats d'indagació col·laborativa* (Wells), *educació moral* (M. Subirats), *educació pública* (Postman) o *escola ciutadana* (Delval).⁷⁸

Tots aquests autors parlen d'una educació integral que, potenciant la dimensió instruccional, no renunciï al desenvolupament global de la personalitat (al desenvolupament moral del subjecte que aprèn), en corresponsabilitat amb la família i tots els agents socials que poden aportar-hi alguna cosa; una educació, doncs,

78. Carr i Kemmis (1988), Kemmis (1993), Giroux (1990), J. Subirats (1999), Bruner (2000), Diversos autors (1998), Apple i Beane (1997), <http://www.proyectoatlantida.net/> Dona Ferrada (2001), Pérez Gómez (1998), Santos Guerra (2000), Wells (2001), M. Subirats (1999), Postman (1997), Delval (2006).

que permeti contextos d'aprenentatge participatius i dialògics que donin resposta als interrogants i les necessitats dels estudiants i que, per tant, no renunciï a proporcionar coneixements que es puguin traduir en acció, per fomentar unes persones millors i uns contextos socials més justos i inclusius.

L'escola-comunitat, o comunitat de comunicació en el sentit de Habermas, es construeix a través de la integració de tots els participants en un diàleg autèntic que els permeti construir el discurs i els objectius en comú a través de l'aplicació de les accions acordades.

Parlem de comunitat no pas com un retorn al comunitarisme en contrast amb "allò global", sinó en referència a la idea de compartir responsabilitats col·lectives a través de l'educació dels més joves, de corresponsabilitzar-se (atès que "tots som l'escola") amb un doble objectiu: d'una banda, recuperar el concepte integral d'educació i, de l'altra, afrontar amb eficàcia determinats problemes socials i donar resposta a les necessitats de tota mena de les persones.

Marina Subirats argumenta que l'escola com a forma de vida comunitària, com a educació moral tenia una gran presència, per exemple, a l'obra de Dewey o a les propostes educatives de l'escola nova. Tanmateix, aquesta concepció va anar perdent pes a mesura que augmentaven les necessitats i les exigències curriculars i la urgència de la selecció. Actualment, continua M. Subirats, la "ruptura dels motlles morals" (com ara la ruptura dels motlles tradicionals relacionats amb les identitats i, per tant, de les formes adequades o inadequades de ser i d'actuar) per culpa dels canvis i de les transformacions que es produeixen a les societats postindustrials, exigeix a l'escola la recuperació del concepte integral d'educació, cosa que implica recuperar la idea del centre educatiu com a comunitat. És a dir, actualment, els nostres nens, nenes i joves no creixen en estructures familiars, laborals i socials tan estables i de referència com abans, que tot i que tenien molts elements de subjecció i d'imposició, també funcionaven com a motlles reguladors de les conductes individuals. En aquest nou context, l'escola pot respondre construint-se com un espai de socialització normativa, és a dir, com un espai en què es viuen aspectes morals, en el sentit de valors, hàbits, formes de viure i de relacionar-se. I enmig de la incertesa generada per la dissolució dels papers professionals i familiars heretats i del buit normatiu moral, l'escola pot ajudar

a generar forts processos d'integració i a crear en la persona una sensació de valor per a la comunitat i de responsabilitat envers la comunitat a partir de la concepció del centre educatiu com a comunitat. Això respon al fet que aquesta concepció representa implicar tots els integrants en les tasques escolars diàries, és a dir, desenvolupar en nens, nenes i joves la responsabilitat individual i col·lectiva, entendre l'escola com un espai d'experiències i problemes compartits.⁷⁹

Així ho va entendre Joan Subirats,⁸⁰ que assenyalava que més enllà de contraposar-la a la globalitat, redescobrir la comunitat significaria, en aquest context, no només assumir-la com a espai de quotidianitat, sinó també com a exigència política i ètica. I això és així perquè si volem afrontar amb eficàcia determinats problemes socials i oferir respostes a les necessitats de persones de tota mena, caldrà assumir també responsabilitats col·lectives, fer comunitat: "La comunitat seria el recurs que podria permetre trobar solucions cooperatives a problemes comuns".⁸¹

En el fons, el que passa és que no podem separar el tipus d'escola que volem del tipus de societat que volem assolir col·lectivament. Si volem educar des de l'escola en la ciutadania responsable, global, cal que l'escola sigui sensible a la realitat exterior i cal afrontar els problemes que planteja la vida en comú.

Aquest és el motiu pel qual concebre l'escola com a comunitat és una exigència educativa, social i política en tres vessants: a) L'escola com a comunitat relacional i moral; b) L'escola com a comunitat d'aprenentatge; c) L'escola com a comunitat global.

a) L'escola com a comunitat relacional i moral, és a dir, la idea que les escoles desenvolupin una educació integral. La funció principal de l'escola no ha estat ni és (tal com ens recordava Postman) transmetre informació, sinó ajudar a construir ciutadans i ciutadanes capaços de viure en societat: ensenyar a nens, nenes i joves a comportar-se en grup, a participar respectant uns criteris comuns, a argumentar, debatre, resoldre conflictes, tenir paciència i empatia, etc. D'això parlava Postman quan feia referència a la importància del valor de l'escola per al desenvolupament dels valors socials, la cohesió social i

79. M. Subirats (1999: 174-180).

80. J. Subirats (1999).

81. J. Subirats (1999: 45).

la responsabilitat. Un dels grans reptes de les escoles d'avui és ensenyar a nens, nenes i joves a viure junts, a aprendre els uns dels altres, a col·laborar, a compartir els esforços per comprendre el món personal, social i natural, tal com proposava Bruner.

- b) **L'escola com a comunitat d'aprenentatge i de participació**, és a dir, fent èmfasi en la importància de combinar el coneixement experiencial i l'acadèmic, allò que aporta la comunitat i la contribució de l'escola. Implica obrir les portes a l'entorn social i recuperar la idea d'escola com a esfera pública, cosa que equival a enfortir l'autoestima, tot reconeixent les capacitats i les històries pròpies dels estudiants (i de totes i tots els participants) per tal que es converteixin en subjectes actius capaços d'exercir la responsabilitat. D'aquesta manera, l'escola ajudarà a conferir sentit a l'experiència pròpia a través d'una pràctica educativa rellevant per a tots els participants. Implica entendre el coneixement no pas com un producte de consum acabat, sinó com un procés de construcció de comprensions a través de l'esforç personal i la deliberació en comú. Una altra de les grans funcions de l'escola actual és ajudar els més joves a entrar en la cultura com a participants responsables, a trobar el seu lloc al món, a entendre'n la complexitat i les contradiccions.
- c) **L'escola com a constructora de comunitat global, de ciutadania global**, és a dir, tenint en compte que la vida quotidiana té una dimensió global, l'escola és un lloc privilegiat per desenvolupar la consciència col·lectiva en sentit planetari (la consciència global), tot posant en evidència la interdependència dels éssers humans i la seva necessitat de solidaritat. L'escola és un bon lloc, per tant, per cultivar en els nostres joves un cert sentit de respecte, la interdependència i la responsabilitat global.⁸² Representa el que Morin anomena "el desenvolupament de l'ètica del gènere humà". Per tant, l'altre gran repte de l'escola d'avui ha de ser ensenyar els joves a transcendir la identitat personal pròpia per tal de poder "reconèixer-se en l'altre", abraçar la tolerància, respectar la diversitat i preocupar-se per l'altre.

82. Postman (1999: 129).

CONCEPCIONS/ENFOCAMENTS SOBRE LA PRÀCTICA EDUCATIVA. LES PERSPECTIVES TÈCNICA, PRÀCTICA I CRÍTICA

	PRÀCTICA TÈCNICOOBJECTIVISTA	PRÀCTICA PRÀCTICO SIGNIFICATIVA	PRÀCTICA CRÍTICO COMUNICATIVA
Model d'activitat i raonament associat	"Acció regida per regles". L'acció educativa és una acció guiada per un model (plans preestablerts). Se serveix del coneixement tècnic o de mitjans/fins; la "raó instrumental" d'Habermas.	"Acció il·luminada ètica" (praxis). Impliqua una pràctica que es crea, que es construeix des del coneixement en l'acció. Es regeix pel judici savi, la "deliberació pràctica" d'Habermas (reflexió autocrítica).	<i>Els actes educatius (E-A) són problemàtics i es relacionen amb concepcions de racionalitat i justícia. Se serveix de la reflexió crítica d'Habermas amb un interès emancipador.</i>
El contingut de l'educació	El valor de la pràctica es vincula al grau de correspondència entre els objectius preestablerts i els resultats obtinguts. Preeminència de l'eficàcia en la línia transmissió-recepció (resultats mesurables).	El que defineix el valor del currículum pràctic (més que no pas una base instrumental de mitjans/fins) és la construcció de significats per part de mestres i alumnes a través de les seves actuacions quotidianes. Interessa que els processos educatius siguin portadors de valors rellevants per si sols, més que de resultats quantificables.	La informació/el coneixement no es transmet només com un conjunt de "fets", ni tan sols com una construcció amb sentit personal. En aquest cas, s'emfatitza el fet que el coneixement es construeix de manera dialògica (que no només s'interpreta a partir de les experiències personals, sinó també a través del contrast i el consens amb els altres mitjançant el diàleg).
Els mestres i les mestres	Són <i>executors/operaris</i> de les decisions que prenen altres persones.	Són <i>agents morals</i> responsables de la presa de decisions pràctiques a les escoles.	Aquesta concepció va més enllà de les propostes anteriors: els mestres i les mestres són membres de grups cooperatius d'educadors pràctics, compromesos amb la realitat escolar i social.
Els alumnes i les alumnes	Són <i>receptors</i> dels recursos culturals i de la socialització a través de l'acció transmissora i reproductora de l'escola.	Són <i>reconstructors</i> : interpreten i atribueixen significat al que el mestre o la mestra els explica, segons la seva realitat.	Són <i>constructors en comú</i> de coneixement, actors reflexius, "intèrprets crítics" a través d'una pràctica dialògica i participativa (que ajuda l'estudiant a esdevenir un ciutadà compromès).
Organització i comunitat	L'escola és una <i>organització burocràtica</i> , jeràrquica en què cada estament té un rol concret. L'escola és una institució professionalitzada, aïllada. Preeminència del rol.	Parteix de les <i>experiències</i> , les <i>idees</i> i les <i>interpretacions dels actors individuals</i> . S'aposta per la iniciativa pràctica adaptada a cada cas.	Es guia per un criteri participatiu i comunal. És l'aposta per l'escola comunitat. Representa la preeminència de la <i>corresponsabilitat i de la cultura col·laborativa i solidària</i> .

Seguint el fil de Delval,⁸³ i a tall de resum, les transformacions que ha d'aplicar l'escola serien les següents: primer de tot, les escoles i els centres educatius s'haurien de convertir en centres de cultura per a la comunitat que els envolta i haurien d'estar oberts a tots. En segon lloc, la intervenció educativa escolar hauria de rebre aportacions culturals de tota mena per part dels membres de la comunitat, famílies, comunitat local, ONG, associacions culturals, fundacions, entitats i moviments socials, etc. En tercer lloc, l'escola hauria de ser un laboratori en què s'aprenen a analitzar i s'analitzen els problemes socials i culturals de la comunitat i de la societat en conjunt. Per això, en quart lloc, l'escola també ha d'aportar solucions als problemes que es plantegen a la societat que l'envolta.

En definitiva, es tracta d'una concepció de l'escola com a “nus decisiu a la xarxa social”, per fer servir l'expressió de J. Subirats, com a impulsora d'identitat i de consciència global/planetària.

Vegeu una síntesis d'aquest apartat en el quadre de la pàgina anterior.

3.3. Pràctiques i experiències escolars “en perspectiva”

Els currículums escolars i els “climes” i ambients d'aula i escola sempre reflecteixen valors (per acció o per omissió), uns valors que tenen relació amb consideracions d'identitat, gènere, ciutadania, drets humans i amb aspectes socials (interculturalitat, solidaritat, justícia, etc.) i econòmiques (eficàcia, productivitat, sostenibilitat, etc.).

El desenvolupament teòric plantejat fins ara en forma de tres posicionaments ens ha permès mirar la realitat escolar a través d'unes ulleres, ens ha ofert uns “prismàtics conceptuals”⁸⁴ per interpretar l'experiència escolar diària. Així doncs, continuem aproximant-nos a aquestes tres maneres de fer a les escoles i, tot seguit, portarem aquests tres nivells de consciència a un nivell de concreció superior. Així, faré referència a les pràctiques reals o al *currículum en acció* per mostrar com enmig

83. Delval (2002: 142).

84. Popkewitz, a J. Martínez Bonafé (2002: 65).

del desplaçament des de les experiències tècniques o acadèmiques (tecnocràtiques) a les experiències críticocomunicatives s'estimula una concepció diferent de l'educació i de l'escola: del coneixement, del procés d'ensenyar i d'aprendre, dels participants, de les relacions socials i de què significa participar. En última instància, aquest desplaçament també comporta una concepció diferent de la naturalesa humana, de l'individu, de la societat i del món. Alhora, es planteja també la idea que quan les escoles desenvolupen un criteri críticocomunicatiu fomenten en major mesura una educació per a la ciutadania responsable i global.

Tot això ho posarem en relleu analitzant les experiències des de quatre dimensions que reflecteixen aquest desplaçament:

- **La concepció del coneixement:** Quina és la naturalesa del coneixement en aquests posicionaments? Què consideren com a coneixement cadascuna d'aquestes tres visions? És una noció que és “allà fora” o també és “aquí dins”? I, en qualsevol cas, com creuen que s'ha de passar del coneixement d’“allà fora” a “aquí dins”? Aquests aspectes no només tenen relació amb els continguts de l'aprenentatge, sinó també amb el que consideren apropiació i construcció del coneixement per part dels participants, el paper que se'ls confereix i la funció que es reserva per al coneixement.
- **La comunicació a l'aula:** té relació amb l'estructura d'interacció i de participació en el discurs. Fa referència al contingut de la parla del professorat i de l'alumnat, però també al com i a la forma de transmissió dels missatges (la pedagogia). Barnes escriu que el llenguatge exerceix dues funcions de manera simultània: és portador del missatge que volem transmetre i, alhora, transporta informació sobre qui pensem que som, a qui pensem que parlem, quina pensem que és la situació, etc. El llenguatge transmet el nostre missatge de manera intencional i, de manera inconscient, negocia les relacions socials en què participem. “I passa una cosa semblant a les escoles: tot el que diuen els docents o els alumnes i les alumnes té tendència a estar relacionat tant amb allò que s'aprèn (és a dir, el currículum efectiu) com amb les relacions socials”.⁸⁵ La parla no és només

85. Barnes (1994: 110).

un instrument que cadascú de nosaltres pot utilitzar per comprendre el món, sinó també un mitjà per imposar una visió del món. Tal com diu Bruner, el llenguatge compleix la doble funció de ser un mode de comunicació i un mitjà per representar el món sobre el qual està comunicant.

- **La concepció de professors i professores i estudiants:** té relació amb el significat de les tasques que duen a terme, el seu nivell de protagonisme en l'acció i en la seva construcció i definició. En definitiva, té relació amb la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge.
- **Organització i participació:** fa referència a la manera com s'articula i s'estructura l'acció, al grau d'implicació dels participants, a la forma com s'encaixa i es vertebra l'escola en l'entorn, en la xarxa socioeducativa, a com l'escola vincula la seva actuació amb l'entorn i s'hi deixa implicar.

Pràctica tècnica o tecnocràtica

Les escoles en què predomina una pràctica tècnica estan construïdes al voltant d'una teoria del coneixement. Tal com tan gràficament ha expressat Schön, en aquestes escoles hi ha un concepte de coneixement privilegiat, "valuós", que constitueix el que han d'ensenyar els professors i les professores i aprendre els alumnes i les alumnes. Aquest coneixement està encarnat en els textos, el currículum, les lliçons i els exàmens. De fet, està institucionalitzat en cada aspecte de l'escola (en els agrupaments, les relacions, en l'ordenació de l'espai, del temps, etc.). Els professors i les professores es veuen com a experts tècnics que imparteixen coneixements valuosos als estudiants en un sistema construït a partir de la metàfora de la "nutrició". Els nens i les nenes s'alimenten amb porcions de coneixement, en dosis mesurades i mesurables. L'objectiu és que el paeixin i que es pugui verificar a través de les respostes a classe i dels exàmens. El pla d'estudis es concep com un menú d'informació i d'habilitats, cada lliçó com un servei i el procés sencer es considera com un desenvolupament acumulatiu i progressiu, d'acord amb Schön.⁸⁶

Una imatge típica d'aquesta forma pedagògica, d'aquesta mena d'intervenció educativa, ens la facilita el que podríem

86. Schön (1998: 287).

anomenar la situació de mestres i alumnes "confinats" a l'aula al voltant del llibre de text:

Aules organitzades en fileres de seients individuals mirant cap al professor i la pissarra; a la taula, el llibre de text; lectura de la informació, comentaris breus i monòlegs del docent; sistema de pregunta-resposta-avaluació; atenció prioritària centrada en continguts conceptuals, tot seguint el discurs del llibre de text; activitats de pupitre individuals i homogènies, amb demandes cognitives literals, com a màxim de tipus deductiu; en acabar el tema, control amb criteris de mesurament. Es tracta d'un estil d'ensenyament fonamentat en l'eix *llibre-pissarra-explicació-activitats de pupitre*.

En el context específic d'aprenentatge descrit, el llibre de text funciona com a mecanisme de control tècnic sobre la pràctica de l'ensenyament i de l'aprenentatge,⁸⁷ en el sentit que el llibre de text no només és un mediador de la cultura, un suport tècnic d'informació, sinó també una forma d'entendre el currículum, de desenvolupar-lo i avaluar-lo, ja que respon a un *format* concret i fomenta un *codi* determinat.

Pensem en aquesta situació, en aquest esquema d'intervenció, per a l'estudi d'un tema en concret, com ara el de l'aigua. En funció de l'edat dels estudiants, els llibres de text destacaran una sèrie de continguts (la majoria conceptuals) del tipus: l'aigua com a recurs imprescindible, els usos i el consum de l'aigua, el cicle de l'aigua, característiques de l'aigua, els estats de l'aigua, el tractament de l'aigua, etc. En una llista d'epígrafs i apartats d'aquest tipus, ens preguntem: hi haurà prou espai per a la reflexió guiada? I per a la curiositat de l'estudiant? Per a la visió problematitzadora i el qüestionament de comportaments, actituds i valors? Per què no s'anima els alumnes a parlar?

Des de la base, aquest tipus d'ensenyament és víctima dels malentesos de la pedagogia tradicional que va criticar Dewey: la idea que determinats fets i veritats tenen un valor educatiu inherent (al marge de les necessitats i les capacitats del subjecte que aprèn) va acabar reduint en gran mesura la matèria de l'educació (continguts i mètodes) a una dieta de materials

87. Apple (1989).

predigerits que s'aprenien de manera aïllada en compartiments hermètics.

En aquest sentit, aprendre “equivale a aprendre el que incorporen els llibres i les mentalitats dels més grans. D'altra banda, el que s'ensenya es pensa essencialment des d'una visió estàtica. S'ensenya com un producte acabat...”⁸⁸

Llibre de text, concepció objectivista del coneixement i currículum ocult

L'ensenyament i la utilització del llibre en aquest sentit predisposen envers una concepció objectivista del coneixement com a selecció de sabers, fets concrets, destreses i tècniques aïllades, adquirides a través de la formació, principis i regles d'acció que cal aprendre. Els continguts hi són, com un element independent, valorativament neutres, descontextualitzats (com una cosa aliena al sentit comú i a la pràctica). Com a saber “objectiu”, l'avaluació o l'expressió vàlida d'aquest saber estarà determinada per una prova objectiva que mesura i puntua el nivell de coneixement de l'alumne i de l'alumna segons uns patrons, basada en “estats de coneixement” (l'adquisició d'un menú d'informació, habilitats i destreses concretes), més que en processos i maneres de conèixer. El coneixement s'ha de guanyar, s'ha d'obtenir i s'ha de sotmetre a controls. El resultat és l'acceptació, més que no pas el diàleg, la indagació i la comprensió.

Seguint amb l'exemple de l'aigua, pensem en els ítems típics d'un control sobre aquest tema: 1. Descriu les situacions de la teva vida diària en què necessites aigua. 2. En quants estats físics trobem l'aigua a la natura? 3. Quina és la temperatura d'ebullició de l'aigua? 4. Esmenta algunes de les tècniques emprades per separar algunes de les substàncies que trobem a l'aigua. 5. Explica com es neteja l'aigua a les instal·lacions depuradores per separar-ne les diferents substàncies...

És en aquest sentit que observem que el llibre de text codifica la cultura seleccionada al currículum en un sentit concret i li dona una forma pedagògica. Martínez Bonafé ha expressat que aquest *enfocament tecnològic* d'utilització del llibre de text amaga tota una teoria i una pràctica curriculars a l'hora de definir el missatge, la forma de parlar i la mateixa pràctica escolar:

⁸⁸. Dewey (2004: 67).

Una estructura molt habitual als nostres llibres de text és la següent: una seqüència ordenada de nuclis temàtics amb un marc de tasques similar a cadascun dels temes (lectura de la informació, atenció preferent a conceptes i idees que s'hauran de destacar i activitats —de paper i llapis— que caldrà fer a partir de la informació seleccionada al nucli temàtic, a més de proves d'avaluació que, normalment, es deriven d'una selecció d'activitats ja fetes als diferents nuclis temàtics en què es basa la prova). Tot plegat apunta cap a una manera específica d'entendre l'ensenyament que s'ha batejat amb diferents noms: transmissiu, tecnoburocràtic, instrumental, etc. El text reflecteix, en les tasques que determina, una teoria curricular i, per tant, no només és el suport tècnic d'informació, sinó també una manera de fer el currículum i d'entendre'l. (2002: 23)

El llibre de text implica una manera de fer la pràctica escolar, tota una ideologia, un codi, una manera d'escriure el coneixement i donar-li significat: determina quins són els interrogants que ens podem plantejar, com ens els hem de plantejar, com afrontar-los (“les coses són així, cal aprendre-les”; en aquest sentit, “és un fet empíric”). En definitiva, determina què cal entendre com a coneixement important i què reclama la nostra atenció. És en aquest sentit que “per a la majoria, la socialització en el coneixement és socialització dins de l'ordre, de l'ordre existent, dins de l'experiència que el coneixement educatiu del món és impermeable. Ens trobem davant d'una altra versió d'alienació?”, es demana Basil Bernstein.⁸⁹

El llibre de text planteja un tractament no conflictiu del coneixement, li concedeix un aire de naturalitat i neutralitat, impersonal, fred, per a éssers “sense ànima”, al marge dels subjectes que eduquen i aprenen.

El manual escolar té una altra deficiència, i és que fixa el text sobre el paper i, en totes les regions, determina el que els nens han d'aprendre o fer. Presenta la ciència freda, impersonal, anònima, encara que calgui tornar-la a escalfar artificialment amb procediments que només serveixen per enganyar els educadors. No s'adreça a l'home-nen, sinó a l'escolar, que ja és com un ésser sense ànima, que només reacciona com a escolar.

⁸⁹. Bernstein (1988: 92, 186).

Independentment de quin sigui l'interès dels textos presentats o dels exercicis proposats, només estan vinculats accidentalment a l'ésser íntim i, per aquest fet, són un obstacle per a la vida, de la qual hem detectat la necessitat d'educació. Finalment, i per evitar qualsevol malentès, cal precisar que el nostre anatema no fa referència als llibres, les virtuts dels quals mai no podem ressaltar prou, sinó als llibres com els manuals escolars per a l'estudi i la feina escolar, "digestos", sense horitzó, escrits especialment tenint en compte programes i exàmens. (C. Freinet, a Martínez Bonafé, 2002: 27)

El llibre de text "defineix l'aprenentatge com a exercici solitari i privat" i fomenta identitats individualistes en competència. Bernstein ha expressat molt clarament el tipus d'ideologia que transmet a partir d'una concepció del coneixement objectiu, fragmentat, discernible en unitats discretes, i el tipus d'identitat que ajuda a configurar.

El manual, ahora, transmet tàcitament la ideologia d'un currículum tipus col·lecció, ja que representa formes de classificació i marcs de referència rígids. El manual ordena el coneixement seguint una progressió explícita, proporciona criteris explícits, rebutja la incertesa i planteja jerarquies. Facilita al nen un índex per conèixer la seva situació amb relació als altres en la progressió escolar. És, doncs, un mitjà silenciós per crear relacions de competència. Així, aprendre a servir-se del manual és un pas decisiu per aprendre el codi tipus col·lecció. (1988: 130)

El llibre de text, com a mecanisme de control tècnic, es veu reforçat a causa de la *feina intensificada* dels mestres, ja que proporciona seguretat sobre el saber i control sobre l'aprenentatge.⁹⁰ Aquest és un element que els professors i les professores identifiquem quan diem que a la nostra feina "estem sotmesos al factor temps" i és el motiu pel qual els llibres de text també són imprescindibles.

Tenint en compte l'enorme varietat de demandes professionals, no és gens estrany que molts professors rebin amb els braços oberts un mecanisme que decideix per ells els objectius, els continguts

90. Apple (1994).

i les activitats d'aprenentatge, a més de la seva ordenació, seqüència i temporalització. No ens ha d'estranyar que els sistemes prefabricats ajudin a estalviar temps. Tal com apunta Eisner, tot això és coherent amb un model cultural dominant que aposta pels restaurants d'autoservei i pel menjar preparat i és raonable esperar que els valors que predominen a la cultura finalment es manifestin a les escoles. (Martínez Bonafé, 2002: 28)

En un treball que ja és un clàssic sobre la cultura, la política i l'economia del llibre de text, Apple apunta que el llibre de text és el que determina en gran mesura les condicions materials de l'ensenyament i l'aprenentatge a les aules de molts països d'arreu del món.⁹¹ L'autor va calcular que, als EUA, un 75% del temps que els estudiants passaven a les aules tenia relació amb l'ús del llibre de text i que l'ús gairebé exclusiu del llibre de text respon a un model de comunicació pedagògica, a una metodologia i a determinades necessitats econòmiques. Unes dades força semblants podrien ser el reflex del nostre context, cosa que ens permetria parlar del caràcter omnipresent del llibre a les aules. Segons Gimeno Sacristán, la qüestió fonamental no és si cal utilitzar o no llibres de text, ja que és evident que la transmissió de la cultura necessita suports o materials mediadors de la representació cultural. El problema sorgeix quan el llibre de text es planteja amb un caràcter excloent i quan el professor apareix com l'únic intermediari d'aquesta mediació, és a dir, quan es planteja des d'una visió purament transmissora i instrumental de l'ensenyament. Tal com ha expressat Gimeno Sacristán, "l'escola s'assemblaria més a la vida si diversifiquéssim els mediadors de les representacions de la cultura".⁹²

Eisner ha defensat amb bones raons la necessitat d'emprar "formes múltiples de representació"⁹³ a l'escola no només per po-

91. Apple (1989: 87).

92. Gimeno Sacristán (1991: 194).

93. Eisner (1998) fa servir el concepte de *formes de representació* per designar el vehicle de transmissió, el mitjà expressiu que utilitzem per fer pública una concepció, una idea o una experiència del món i compartir-la. Com a exemple d'implantació curricular en aquest sentit, Eisner parla d'un cas en què es va dissenyar un currículum d'estudis socials de dues setmanes, per facilitar que els alumnes de primer i de segon any de secundària es formessin sobre el període de l'esclavitud als EUA. Per tal de donar vida a aquest període, es van fer servir programes de TV, relats, música, arts visuals, poesia i altres formes artístiques. L'avaluació del currículum a

der enriquir les experiències dels estudiants (ja que cadascuna d'aquestes formes fa una contribució especial a l'experiència humana), sinó també com a mitjà per oferir contextos escolars més equitatius, en la mesura que obren més portes als estudiants i ofereixen noves possibilitats, especialment als qui tenen dificultats amb el llenguatge proposicional.

A més a més, quan entra en joc el professor o la professora com a intermediari del mediador cultural que seria el llibre de text, també hauríem de destacar altres matisos. És ben cert que hi ha estudis⁹⁴ que han destacat que “la interactivitat”, la interrelació de les actuacions del professor i dels alumnes, no és independent de la naturalesa del contingut a partir del qual treballen. Tanmateix, i tal com ja hem deixat clar, és evident que és important tenir en compte la forma de representació (és a dir, el suport material i els sentits que implica) d'aquests continguts. Així mateix, la qüestió també pot raure no pas tant en el contingut dels materials, sinó més aviat en la forma de presentar-los a l'alumne per part del mestre⁹⁵. Aquests continguts es poden presentar d'una manera que fomentin la comprensió i el pensament raonat en els estudiants o, al contrari, la presentació pot potenciar els continguts amb finalitats mimètiques, memorístiques i de record puntual o com a simple ritual per aconseguir objectius molt concrets. D'aquesta manera, s'estableixen diferències en els nivells d'exigència cognitiva i d'interacció en els alumnes i les alumnes, en funció de la manera com se'ls presenta el contingut. No hem d'oblidar que, segons Bernstein⁹⁶, tot el que passa a l'escola i a l'aula, el que s'hi expressa i el que s'hi omet, com s'expressa, com s'avalua, és a dir, la *pràctica pedagògica* en conjunt,

través de diferents fonts i formes va posar en relleu la importància de l'ús de múltiples formes de representació per ajudar els estudiants a posar-se en la pell dels esclaus, per ensenyar i assimilar fets complexos. Eisner reconeix que aquesta visió de desenvolupament dels plans d'estudis té elements en comú amb la idea de Gardner d'*intel·ligències múltiples*, és a dir, l'educació escolar ha de valorar les diferents maneres com les persones enfoquen diferents tipus de problemes i la seva aptitud diferencial per resoldre problemes de diferents menes. Es tracta de tenir una visió àmplia del currículum que fomenti, sense reduir ni coartar, la nostra capacitat per conèixer.

94. Stodolsky (1991); Coll i altres (1995).

95. Tal com han demostrat Barnes (1994), Elliott (1997: 214), Flecha i Tortajada (1999).

96. Bernstein (1988 i 1990).

construeix el “text” que cal transmetre. Es tracta de contemplar la pedagogia com un “acte de producció”:

[Això] ens permet [...] preguntar en quines condicions i a través de quins mitjans arribem a saber. Per tant, la manera com una persona ensenya té una importància fonamental, però a través del prisma de la pedagogia es converteix en una qüestió inseparable de què s'ensenya i especialment de com s'aprèn... El que la pedagogia afronta és el procés de producció i d'intercanvi que es produeix en aquest cicle, la transformació de consciència que neix de la interacció de tres agents: el professor, l'alumne i el coneixement que tots junts produeixen. (David Lusted, a Giroux i Flecha, 1994: 87)

En aquest context, quan ens plantegem considerar no només els continguts sinó també la manera de presentar-los fem referència a la importància, de cara al procés d'aprenentatge, de despertar l'interès dels estudiants pel que es fa a l'aula, de desenvolupar formes de participació cooperatives o de desenvolupar una avaluació formativa. En aquest sentit, Alonso Tapia⁹⁷ fa una anàlisi exhaustiva i sistemàtica, que il·lustra amb exemples ben enriquidors, sobre com despertar l'interès per aprendre entre els estudiants (suscitar la curiositat i crear la consciència del problema, mostrar per a què pot ser útil aprendre el que es proposa, plantejar la tasca com un repte orientat al desenvolupament de capacitats); sobre com aconseguir que els alumnes s'impliquin en l'activitat d'una manera regular, sense perdre l'interès (les experiències d'autonomia, autoregulació i progrés faciliten l'interès i l'esforç per aprendre); sobre com afavorir que l'avaluació estimuli l'interès i l'esforç per aprendre, i no només per aprovar; sobre com fomentar que la interacció professor-alumne i la interacció entre alumnes contribueixi a estimular l'interès i l'esforç per aprendre.

Així doncs, si ens servim de la pedagogia com un “acte de producció” observem que l'actuació de docents i estudiants contribueix a superar la utilització mecànica i instrumentalista del llibre de text. En una reunió de treball, dues companyes mestres expressaven aquesta manera inacabada i oberta d'entendre el llibre de text:

97. Tapia (2005).

- “Estic una mica condicionada pels llibres, i de vegades no els trobo prou encertats. Ara bé, necessites un material sistemàtic, orientatiu, per tal que no se t'escapi res com a mestra”.
- “El llibre ha de ser com una guia i ha de garantir els mínims i llavors has d'ampliar i decidir en funció de cada cas”.

És a dir, el llibre de text es concep com una *guia* (ni més ni menys) perquè a la base d'aquesta idea hi ha la consideració de la pedagogia com “un acte de producció” que mestres i estudiants creen i desenvolupen com a *participants* en el procés de construcció del coneixement.

El que sembla difícil, si fem cas de Martínez Bonafé,⁹⁸ és que el llibre de text tot sol pugui canviar la pràctica educativa. L'autor argumenta que, malgrat el discurs constructivista de la LOGSE, els llibres posteriors a la LOGSE continuen essent pràcticament iguals als d'abans i que, encara que no sigui així, no són coherents amb els principis que van inspirar la Reforma: “(...) però és que, a més a més, no podia ser de cap altra manera: la reconstrucció del coneixement experiencial exigeix estratègies reconstruccionistes, i no pas instrumentals”. I és que el llibre de text neix de la racionalitat tecnologicoinstrumental i el desenvolupament del currículum que fomenta és coherent amb aquest mode de racionalitat (no es poden demanar impossibles). Pel mateix motiu, la resposta de les editorials dels llibres de text a les acusacions en el sentit que els continguts dels llibres són sexistes, eurocèntrics, racistes, proindustrialistes, que no reconeixen la infantesa i la vellesa, etc. ha estat oferir una solució “d'enginyeria” en el tractament de les qüestions eticomorals. Recordem la preocupació de Lawrence Stenhouse quan apuntava: “sabem massa bé com n'és de fàcil convertir en simple exercici un contingut intrínsecament valuós. Hem d'estar atents i no hem de permetre l'ús de mètodes que distorsionin el contingut per tal d'assolir els objectius”.⁹⁹ Els llibres de text han aconseguit desenvolupar una certa “correcció” formal (tenir cura de les imatges, els enunciats, etc.) però no han arribat al fons del problema:

98. Martínez Bonafé (2002: 50-57).

99. Stenhouse (1991).

Des del meu punt de vista, la solució no sotmet els agents educatius a una reflexió sobre com ha de ser l'educació. Això suposaria clarament reconèixer des del diàleg i la deliberació la radicalitat essencial de l'educació com a pràctica social. Tanmateix, la solució tecnocràtica redueix el debat sobre una valoració moral (la voluntat d'una educació no sexista) a la possibilitat d'enunciats i conceptes de fàcil traducció tècnica. Però hem de tenir present que no es tracta d'una acció ètica. En el millor dels casos, es produeix una traducció instrumental de la mala consciència tecnocràtica. Una pràctica que es troba dins dels límits i els mètodes de la racionalitat tecnoburocràtica. Una traducció instrumental que, en la seva estratègia de descontextualització, mostra precisament el seu poder ideològic: la ideologia de la negació de la ideologia. (Martínez Bonafé, 2002: 55)

Justament, un estudi d'Ecologistes en Acció¹⁰⁰ posa de manifest l'esbiaixament ideològic dels llibres de text, ja que contenen un currículum ocult antiecològic: no hi existeix ni el concepte de *sostenibilitat* ni el concepte contrari, el d'*insostenibilitat*; amaguen la gravetat de la crisi ecològica i social contemporània; no esmenten la insostenibilitat creixent del model econòmic i social actual; no parlen de límits ni de tot el que empitjora i que, en canvi, és tan necessari per a la vida (l'aigua, l'aire fresc, les terres fèrtils, els aliments sans, etc.); confonen sistemàticament benestar amb creixement econòmic; no relacionen la destrucció ambiental amb l'actual model de desenvolupament; amaguen la feina que històricament han desenvolupat les dones i que construeix la sostenibilitat (crear la vida, desenvolupar-la, tenir-ne cura i mantenir la biodiversitat), mentre que s'hi sobrerrepresenten les activitats que provoquen la insostenibilitat (producció, construcció de grans infraestructures, guerra, velocitat, etc.). D'aquesta manera, Ecologistes en Acció posa de manifest que els llibres de text actuals ajuden a legitimar el sistema de destrucció ambiental i reclamen una revisió profunda i urgent de totes les categories i els conceptes a partir dels quals la societat en conjunt es planteja la seva relació amb la natura.

100. http://ecologistasenaccion.org/articles.php.3?id_articles=6099

La comunicació a l'aula: la lliçó o l'estructura tripartida d'intercanvi IRE

La comunicació a l'aula, en l'escenari que hem descrit al principi de l'apartat de predomini d'un enfocament tecnicoinstrumental del llibre de text, està regida pels monòlegs del mestre o la mestra i per l'estructura tripartida d'intercanvi IRE: pregunta del mestre, resposta breu de l'alumne i avaluació del mestre¹⁰¹. Aquest és el marc de processos educatius i cognitius que els estudiosos del discurs han anomenat la *lliçó* o *recitat* i no hem d'oblidar, com aquests mateixos estudiosos han apuntat, que l'anàlisi del discurs a l'aula demostra que aquesta estructura tripartida és el model més habitual i persistent de discurs escolar a tots els nivells. És l'estructura de base de la "lliçó"¹⁰² o recitat, dirigida pel mestre, en què el mestre controla tant el desenvolupament del tema (i decideix què cal destacar) com les persones que s'aniran alternant per recitar-lo.

Aquesta estructura tripartida es podria esquematitzar tal com mostra l'exemple següent:¹⁰³

INICIACIÓ	aclariment	RESPOSTA	AVALUACIÓ
<i>Mestra:</i> Digueu quins són els elements del medi físic del bosc, Maria.	<i>Maria:</i> Els del bosc? <i>Mestra:</i> Sí, els del bosc, els que acabem de llegir.	<i>Maria:</i> El clima, l'aigua i el sol.	<i>Mestra:</i> El clima, l'aigua i el sol. Molt bé.

Agafem l'exemple d'una classe de quart de primària que estava treballant els ecosistemes (el bosc, la bassa, el mar, etc.) a través

101. "IRF" o "IRE": Iniciació del mestre, Resposta dels alumnes i Feedback o Avaluació del mestre sobre la resposta. A Edwards i Mercer (1988), Cazden (1991), Mercer (1997), Lemke (1997), Wells (2002).

102. Edwards i Mercer (1988: 22) han destacat que el terme "lliçó" prové de les anàlisis del discurs de Sinclair i Coulthard. El seu esquema analític categoritza la parla com a "lliçó", "transacció", "intercanvi", "moviment" i "acte". Tot i que aquests nivells es van idear per delimitar l'estructura lingüística, en aquest cas, i tot seguint Edwards i Mercer i també Cazden, faig servir el concepte de lliçó més que no pas com a estructura lingüística com a marc dels processos educatius i cognitius que es produeixen a l'aula. Concretament, faré servir el terme "lliçó" tal com el va definir Cazden (1991: 39): "La lliçó dirigida pel mestre o recitat, en la qual aquest controla tant el desenvolupament d'un tema –i decideix què cal destacar– com les persones que s'aniran alternant, és la part oral de la classe en què el model IRE es mostra més clarament".

103. Estructura de Cazden 1991.

de la lectura del llibre de text (un alumne o una alumna llegia un apartat del llibre de text, breu explicació de la mestra, preguntes als alumnes per veure si havien estat atents i havien retingut la informació). Aquesta estructura tripartida va ser hegemònica durant l'episodi oral i la sessió en general. És un exemple que avala Jay Lemke, físic i professor de ciències que ha estudiat les classes de ciències en el nivell de batxillerat, quan manté que "com a forma de desenvolupament temàtic, l'estructura tripartida IRE es pot entendre com un monòleg del professor, en què un informe M clau s'ha transformat en una parella pregunta M-resposta A, que exigeix l'avaluació M per confirmar la seva equivalència amb l'informe M subjacent".¹⁰⁴ Tal com ha suggerit Cazden,¹⁰⁵ el principal avantatge d'aquesta estructura d'interacció a l'aula és que permet que els participants parin més atenció al contingut que al procediment. Com a conseqüència del punt anterior, es minimitzen els problemes de direcció, cosa que permet a docents i estudiants dedicar més atenció al nucli formatiu de la classe.

Sempre comptant que els participants dominin els tres tipus de comprensions bàsiques per poder-hi participar: a) és el mestre o la mestra qui fa les preguntes; b) el mestre o la mestra coneix les respostes; c) la repetició de preguntes implica respostes incorrectes¹⁰⁶.

Westbury, un fidel seguidor de la "tecnologia de l'ensenyament" ha resumit les virtuts de fer servir el sistema pregunta-resposta (IRE):

És, dins del repertori de mètodes possibles disponibles per al docent, una estratègia d'emergència que assegura una certa orientació per a la tasca, ofereix alguna mesura de control sobre l'activitat dels alumnes i facilita la cobertura dels continguts i ofereix una situació d'exercici i pràctica que condueix vers un cert domini, gairebé sempre nominal, de dades exigides per proves dissenyades minuciosament amb aquest objectiu i que actuen com a símbols de l'aprenentatge escolar. (A Barnes, 1994: 169)

104. Cazden (1991: 61).

105. Cazden (1991: 58).

106. Edwards i Mercer (1988: 75).

Els avantatges del sistema IRE serien: 1) atenció dedicada a la tasca; 2) control; 3) cobertura dels continguts; 4) pràctica per al domini. Tot i això, les limitacions també semblen força evidents: el que es considera una transmissió eficient implica que els alumnes només són receptors de coneixements “valuosos” per al mestre o la mestra, però no tenen la possibilitat d’iniciar o plantejar cap línia de pensament pròpia suggerint un nou aspecte del diàleg. I aquest “gairebé sempre nominal”, adverteix Barnes,¹⁰⁷ sembla que assenyalava un tipus de coneixement concret o factual.

El mestre fa una pregunta, l’alumne respon, el mestre coneix la resposta. Als alumnes els correspon omplir la casella “resposta” d’un intercanvi IRE. Els mestres i les mestres no activen les experiències individuals dels seus alumnes. En aquest sentit, Neil Mercer afirma que:

Atrapats en les obligacions dels intercanvis tradicionals entre professor i alumne, els estudiants poden passar massa temps jugant a “endevinar què té el professor al cap” i intentant “passar” per bons alumnes, quan podrien estar analitzant i resolent un tipus de problemes més valuosos educativament. (1997: 57)

Tot i que és cert que en determinats contextos d’aprenentatge la utilització del format clàssic d’intercanvi entre docents i estudiants pot ser escaient i útil (com ara per forçar l’atenció i les intervencions dels estudiants), també implica perills: “un dels perills de comptar contínuament amb aquestes revisions tradicionals i formals de preguntes i respostes per guiar la construcció del coneixement és que, després, els estudiants tenen poques oportunitats de donar un sentit propi i coherent a allò que s’ensenya”.¹⁰⁸ Els estudiants tindran dificultats per consolidar la comprensió, llevat que hagin de recordar i aplicar els coneixements rellevants. Però, sobretot, els estudiants necessitaran desenvolupar formes pròpies d’ús del llenguatge com una forma social de pensament, fent ús o exercitant els arguments, raonaments i explicacions propis, segons Mercer.

I és que, com ha destacat Cazden, la lliçó o l’estructura tripartida d’intercanvi IRE és un format interaccional que s’adapta al

coneixement, que és factual, que es pot valorar com a correcte o incorrecte, que es pot subdividir en unitats breus per exposar-lo en respostes curtes dels alumnes i les alumnes. És ben cert que part del contingut escolar és d’aquest caire (fets aritmètics i informació geogràfica, per exemple), però el concepte que tenen els nens i nenes de parvulari d’equitat o la manera com els alumnes i les alumnes de batxillerat entenen el tracte donat als dissidents o els aspectes relacionats amb el racisme, pertanyen a una classe diferent de coneixement que exigeix una classe diferent d’estructura discursiva.¹⁰⁹

Per tant, hem d’adaptar l’estil oral de les aules a les finalitats i els objectius que ens fixem. En l’exemple concret de les sessions de quart de primària dedicades als ecosistemes al qual fèiem referència abans, si volem superar el nivell bàsic que consisteix a memoritzar proposicions i enunciats sobre la vida als ecosistemes i aconseguir que els alumnes s’identifiquin amb les problemàtiques relacionades amb el medi ambient, que treballin a favor de la sostenibilitat del planeta, no ens podem limitar a una estructura d’interacció IRE en particular o una pauta d’intervenció tècnica en general. Per exemple, hem d’apel·lar a un tipus de discurs altament interactiu que tingui en compte les contribucions, els interrogants i els esquemes interpretatius dels estudiants per poder contrastar-los i superar-los i que, a més a més dels processos de reflexió en comú, originin actuacions concretes. Per tant, es tracta d’un tipus d’intervenció que ha de ser capaç de connectar realitats i de destapar noves preguntes i nous problemes. Tal com explicava Bruner, és molt diferent oferir a l’estudiant una versió del coneixement acabat, un món estable, que no pas donar-li l’oportunitat d’entrar en contacte amb una concepció del coneixement més hipotètic i negociador, convidar-lo a ampliar el seu món, a fer servir el pensament, la reflexió, l’elaboració de noves percepcions i possibilitats. És a dir, no ens hem de limitar a donar-li informació i consumir coneixement, sinó que a més l’hem d’animar a fer servir la ment, la reflexió i el llenguatge de la possibilitat (a pensar que les coses poden ser diferents).¹¹⁰

107. Barnes (1994: 170).

108. Mercer (1997: 49).

109. Cazden (1991: 70).

110. Bruner (2004: 127).

Professors i professores, estudiants i pedagogia: ensenyament de transmissió-recepció

La concepció del coneixement com si es tractés de “porcions” de nutrients que cal subministrar, la concreció curricular que s’hi associa, el que es considera transmissió eficient del coneixement, el control sobre la transmissió, etc., tot això és coherent amb una visió del professor com a expert tècnic i de l’estudiant com a receptor passiu.

El predomini de l’ús instrumental del llibre de text en el sentit exposat i la pràctica pedagògica que s’hi associa representa el protagonisme de materials “a prova del professor”, en detriment del desenvolupament professional del professorat i de la concepció participativa de l’estudiant. Tal com escriu Giroux, les racionalitats tecnocràtica i instrumental en el marc de l’educació contribueixen a reduir l’autonomia del professor i de la professora amb relació al desenvolupament i la planificació dels currículums, així com la capacitat per a la reflexió crítica, la valoració i l’aplicació de la instrucció escolar. D’altra banda, “l’experiència de l’estudiant es redueix a la immediatesa del seu rendiment”. Els professors i les professores són simples executors de procediments del contingut predeterminat i instruccional, mentre que els estudiants passen a ser els receptors o els recipients d’aquest contingut.

En la pràctica que hem anat descrivint, el coneixement (el que l’alumne ha d’aprendre) està en la ment del mestre, als llibres de text, a les enciclopèdies o a les bases de dades. El desenvolupament curricular està basat en el llibre de text i en un model de concreció curricular prefixat i tancat, una seqüència de continguts exhaustiva i fragmentada i en el desenvolupament d’activitats estandarditzades (pràctica tecnicobjectivista).

Aprendre és l’acceptació i la comprensió per part dels alumnes i les alumnes d’un element donat, conèixer les respostes correctes a les preguntes que formula el mestre o el llibre de text. L’ensenyament facilita a l’estudiant un reforç perquè tingui èxit amb les respostes i reproduïx la informació sense gaires canvis. És en aquest sentit que les “llicons” poden arribar a ser “comunicats”, en la mesura que la comunicació a l’aula i a l’escola és important com a mitjà de transmissió dels coneixements del mestre a l’alumne i la pauta dels requisits esperats en l’alumne es restringeix a la de receptor dels comunicats. Els continguts es consideren com a productes acabats atès que, en la versió més

conductual, les llicons acaben convertint-se en “comunicats”. Aquesta és l’essència de l’educació bancària de Freire: l’educació com la transmissió de “continguts narrats” als alumnes i les alumnes, que ells mateixos poden col·locar al banc per intercanviar-los després per promocions, per exemple. Al camí hi queden la creativitat, la curiositat, la capacitat indagadora o la implicació dels estudiants. S’ha imposat la *ingenuïtat* per damunt del text, no s’ha ofert una visió àmplia dels fets i els esdeveniments, cosa que no ha ajudat a construir una posició crítica, perquè la base ha estat una lectura mecànica i lineal.

En general, es considera que els problemes de la pràctica de l’ensenyament-aprenentatge són problemes tècnics, és a dir, problemes que consisteixen a descobrir els mitjans més eficients i més eficaços per conduir l’alumnat cap a estats predefinitos (objectius). Si un nen o un grup de nens tenen dificultats per llegir, caldrà buscar un material de lectura més adequat i dedicar-li una atenció individualitzada. És un tipus de problema procedimental al qual es poden aplicar solucions de tipus general. El model de racionalitat tècnica del coneixement professional del mestre concep la seva actuació aplicant el coneixement teoricotècnic a la decisió instrumental (o problema concret), seguint pautes generals. Tal com han destacat Apple¹¹¹ i Elliott,¹¹² els docents es converteixen en “operaris” que administren els tractaments segons les especificacions del producte.

La competència del professional, des d’aquest punt de vista, consisteix a dissenyar un conjunt de seqüències, mitjans o tècniques que orientin els estudiants vers els resultats d’aprenentatge previstos. En aquest context, el coneixement professional dels docents es percep com un conjunt de tècniques per a la producció d’aprenentatges. L’actuació del mestre és eficaç en aquest sentit: se suposa que coneix els mitjans o les tècniques disponibles i també la seva eficàcia relativa en funció de les circumstàncies. El paper de la recerca consistirà a disposar els mitjans i les tècniques. El professor i la professora “hi són per interessar-se pels alumnes i les alumnes, des del punt de vista del seu èxit o fracàs relatiu a l’hora d’assimilar les matèries de la lliçó. Les seves vides fora de l’escola, allò que fan o el coneixement o les habilitats que

111. Apple (1994).

112. Elliott (1997: 304).

demostrin, queden fora dels límits de preocupació necessaris”, tal com apunta Schön.¹¹³

En les activitats tècniques, els formats d’instrucció es limiten a exposicions, *sessions de preguntes i respostes* i *sessions de pupitre homogènies*.¹¹⁴ L’activitat és, fonamentalment, individual. L’alumne, en soledat, és el que ha d’estar atent, el que ha de ser interpel·lat i “jutjat”, el que ha de resoldre els exercicis individualment. A les “sessions pupitre”, els alumnes i les alumnes treballen individualment les activitats dissenyades al llibre de text, un cop s’han concretat a través de l’actuació del docent. Mentrestant, el docent mira de constatar si els alumnes treballen realment o bé accedeix a les peticions de servei i ajuda de manera individual. Aquí, el procés bàsic d’aprenentatge és l’exercici (omplir els llibres, resoldre exercicis, etc.).

S’imposa la concepció de l’aprenentatge reproductiu: reproduir el coneixement o la informació presentada. Representa una concepció de l’aprenentatge com a còpia, que consisteix a aconseguir ajustar l’actuació de l’alumne o l’alumna a un producte extern o model. Està basat en sessions de pupitre, que poden ser especialment útils, tal com ha destacat Stodolsky,¹¹⁵ per a temes algorítmics matemàtics i factuais o relacionats amb fets. Es tracta d’uns tipus d’activitat que tenen un ritme marcat pel mestre o la mestra i unes metes cognitives factuais o de nivell cognitiu baix.

En contextos escolars d’aquest tipus (d’exclusiu intercanvi IRE, sense preguntes de l’alumne ni xerrades entre companys, amb una rígida estructura d’activitats i treball individual, sense la possibilitat de parlar entre companys), Lemke va observar que a les classes de ciència de batxillerat no hi havia comunicació real ni participació intel·lectual, com tampoc no hi havia humor ni color emocional al diàleg.

A parer meu, aquests grups obtenien qualificacions raonables en proves estandarditzades i d’opció múltiple. Tanmateix, gairebé no practicaven el llenguatge de la ciència, no aprenien a gaudir-ne ni

113. Schön (1998: 289).

114. Stodolsky (1991), Cazden (1991: 62).

115. Stodolsky (1991).

a interessar-s’hi, només aprenien a seguir instruccions i a fer el que se’ls manava. Els interessos del professor en aquestes classes no es complementaven amb els dels alumnes en un compromís dinàmic, sinó que més aviat s’imposaven i exclouien els dels alumnes. (1997: 89)

I és que, en general, podem dir que quan gran part del coneixement escolar es presenta als estudiants com un corpus d’informació completa i acabada que han d’aprendre (“codi tipus col·lecció”), se’ls ofereixen poques possibilitats perquè arribin a captar els principis i les estratègies de pensament (en la línia del que representen, el “codi integrat” de Bernstein). El que caracteritza el coneixement de principis és la substitució d’una orientació passiva i operativa de l’aprenentatge per una orientació més participativa i reflexiva i poder superar el cas únic, particular, i assolir una concepció integrada de problemes amb característiques comunes, tal com ha posat en relleu Bruner.¹¹⁶ Això implicaria la possibilitat d’apreciar la complexitat del procés de conèixer.

Així, aparentment, es duu a terme un seguiment exhaustiu del progrés dels alumnes i les alumnes, en la mesura que els resultats de la seva feina s’ajusten a un producte estàndard, comú i extern. Se suggereixen criteris molt clars d’avaluació, amb l’objectiu de mesurar els èxits a través de proves objectives i, així, poder demostrar-ne l’eficàcia, cosa que ajuda el nen o la nena a assimilar ben aviat les relacions de competència. Aquí s’imposa la idea del predomini dels valors observables quantificables a curt termini i traduïbles en competències eficaces; tot això encaixa molt bé amb una concepció mercantilista de la vida i dels intercanvis socials, amb una imatge de l’èxit ràpid, assolit gràcies a l’ús d’uns mitjans tècnics i eficaços, legitimats sota el poder de la racionalitat tècnica. Es tracta d’un sistema que potencia el desenvolupament d’identitats individualistes i que està centrat en el progrés de referents estandarditzats.

Val la pena insistir que les activitats tecnicoinstrumentals són molt útils i necessàries en alguns camps i segments d’activitat: per a l’obtenció d’aprenentatges factuais i algorítmics (atès

116. Bruner (2000).

que permet el control i la pràctica per arribar al domini), per al processament de la informació sobre fets, per pautar l'atenció a través de l'intercanvi tipus IRE en la versió més conductual, per a la consecució de destreses i habilitats específiques, per a les pràctiques de revisió i comprovació, etc. Així doncs, en general l'activitat tecnicoinstrumental és adequada en contextos en què el coneixement es pot tractar com a "objectiu" i es pot donar de manera útil. Tanmateix, cal destacar que "els fets no tenen gaire utilitat quan s'ofereixen com si fossin trets d'un barret, ja sigui per part d'un professor a un alumne a classe o en el sentit contrari, a través del llançament de noms en una prova objectiva", ja que no hi ha espai per a la interpretació o la construcció activa.¹¹⁷ A més a més, aplicar normes fixes a tota la feina de l'alumnat pot acabar reduint el nivell d'exigència cognitiva a tasques de reconeixement i record. L'activitat instrumental pot quedar associada a una concepció reduccionista del pla d'estudis. Tal com ha destacat Pérez Gómez, "l'aprenentatge de memòria, per associació sense sentit, és un aprenentatge necessari i útil sempre que no substitueixi ni obstaculitzi el desenvolupament d'aprenentatges significatius".¹¹⁸

En aquest sentit, ens hauríem de mantenir alerta (especialment amb relació a alguns nens i en algunes aules) al perill que gran part del currículum quedi reduït al component algorítmic i factual, com ja va posar de manifest Cazden,¹¹⁹ amb el risc afegit que aquest tipus de continguts pugui acabar determinant entre els alumnes una visió purament instrumental de l'aprenentatge en detriment del factor essencial, la comprensió.

En aquest context d'aprenentatge, a través del desenvolupament fidel de la proposta del llibre de text, podem concloure que el mestre o la mestra fan èmfasi en l'ensenyament com a trans-

117. Bruner (1997: 74).

118. Pérez Gómez (1988: 261). "L'essència de l'aprenentatge significatiu rau en el fet que les idees expressades simbòlicament es relacionen d'un mode no pas arbitrari sinó substancial amb el que ja sap l'alumne. El material que aprèn és potencialment significatiu per a ell" (Ausubel, a Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, 1997: 46). Estem aprenent significativament quan, en comptes de copiar o reproduir, elaborem i construïm un significat propi i personal per a un objecte de coneixement que objectivament existeix. No es tracta d'un procés d'acumulació de nous coneixements, sinó d'integració, modificació, establiment de relacions i coordinació entre esquemes de coneixement que ja teníem (Solé i Coll, 1993: 16).

119. Cazden (1991: 62).

missió i en l'aprenentatge com a recepció i acumulació d'informació.

La pràctica tècnica té relació amb el tipus de pràctiques pedagògiques visibles que va analitzar Bernstein. Quan es torna hegemònica a l'escola, estem parlant del "currículum tipus col·lecció",¹²⁰ que comporta una visió limitada de la cognició i del coneixement (fragmentat, jeràrquic, amb poc nivell d'exigència cognitiva, impermeable a l'experiència personal i social) i a través del qual nens i nenes se socialitzen en "principis ja assignats i en operacions i derivacions rutinàries". El codi col·lecció és un mitjà silenciós per generar identitats individualistes i competitives. Els alumnes i les alumnes són receptors dels recursos culturals i de la socialització. Així, identifiquem una pedagogia de transmissió-recepció individualista, preocupada per un tipus restringit d'eficàcia, coherent amb una concepció de la societat que no té sentit col·lectiu i que està formada bàsicament per consumidors.

L'organització tecnicoinstrumental: la cultura del rol

La concepció del coneixement com a consum, les *pedagogies gestionàries* que abunden en els materials curriculars *a prova del professor*, la comunicació que fomenta..., tot això confereix poques oportunitats als participants per construir de manera conjunta els seus propis significats (per "coconstruir" el coneixement), per vivenciar l'espai escolar com a experiències socials i culturals vinculades als desigs i les necessitats dels subjectes.

Aquest enfocament organitza la vida escolar a l'entorn dels criteris que proposen les persones expertes en plans d'estudis, instrucció i avaluació. Aquestes persones són les que pensen. No només es "desqualifica" el professorat i se l'aparta dels processos de deliberació i reflexió, sinó que la naturalesa de l'aprenentatge i la pedagogia es converteixen en processos rutinaris. El postulat en què es basen és que tots els estudiants aprenen fent servir els mateixos materials i amb les mateixes tècniques d'instrucció a l'aula i les mateixes modalitats d'avaluació. La idea que els estudiants contenen diferents històries i representen diferents experiències, pràctiques lingüístiques i culturals i talents té poca rellevància.¹²¹

120. Bernstein (1988: 85-103).

121. Giroux (1990: 175).

L'organització escolar que s'albira amb aquesta pràctica és una concepció tecnicoinstrumental o burocraticoadministrativa de decisions jerarquitzaes i separació de rols: els experts dissenyen/planifiquen el coneixement i el mestre el transmet; el mestre ensenya i l'alumne aprèn; el director gestiona l'eficàcia de la institució i el mestre executa (tot això sota la supervisió de l'administració); l'àmbit familiar educa per configurar la identitat i per a la vida, mentre que la institució escolar facilita les eines per penetrar a la cultura i per al desenvolupament professional. Els mestres, els pares i mares, els nens i les nenes, no pensen ni discuteixen l'escola o l'educació. Els papers estan establerts abans de la trobada educativa. La concepció comunitària no es té en compte.

L'actuació del mestre i de la mestra com a tècnics executors té una relació molt estreta amb una concepció burocraticoadministrativa de l'escola. Hi ha una administració que s'envolta d'equips de gestió, planificació i assessorament curricular que, a partir de coneixements científics, tenen la tasca de determinar l'eficàcia i la utilitat de les opcions i la presa de decisions en matèria de polítiques i pràctiques educatives, cosa que els permet traduir els resultats de la recerca en una *tecnologia de l'ensenyament*. Des d'aquesta perspectiva, es considera que hi ha un representant de l'administració al centre –el director o la directora– que s'encarrega de vetllar per la bona gestió i per la implantació de la tecnologia de l'ensenyament, sota la supervisió de la inspecció. Correspon a professors i professores conèixer els mitjans disponibles i potenciar una actuació eficaç i eficient (des del punt de vista de la racionalitat tècnica). Concepció i execució se separen, però cada vegada són més importants les tasques que se'ls adjudiquen i més curt el temps per desenvolupar-les, cosa que els acaba convertint en una peça executora de les decisions que elaboren i prenen les persones expertes. De la mateixa manera, l'experiència de l'estudiant es redueix a la immediatesa del seu rendiment i existeix com un element pensat per ser mesurat, administrat, registrat i controlat.¹²²

Les prescripcions tècniques són cada vegada més grans. En paraules de Santos Guerra,¹²³ l'escola és una institució heterònoma regida per abundants i minucioses prescripcions tècniques

122. Giroux (1990: 137).

123. Santos Guerra (2000: 37).

externes. Una anàlisi minuciosa de l'evolució del Pla Anual de Centre i de la Memòria Anual en podria ser una bona prova.

Des de l'enfocament tecnocràtic, hi ha un fort interès per establir rols, delimitar funcions i separar, interès que respon a una pretesa eficàcia. Es concep l'escola com una organització articulada jeràrquicament per a la recerca de la racionalització. Un dels conceptes que té més presència als documents normatius és el de l'"optimització de recursos" i es deixa entendre que els mitjans per assolir-la són, especialment, la delimitació de rols i l'organització jeràrquica.

El predomini de la línia gerencialista traçada al voltant de l'administració (gestors i experts), inspector (supervisor), director (representant de l'administració) i mestres (executors) pot descartar altres processos més participatius o fins i tot impedir el desenvolupament d'altres "intel·ligències" que l'escola podria desenvolupar com a organització (la intel·ligència contextual, acadèmica, reflexiva, pedagògica, col·legial, emocional, ètica, etc.).¹²⁴

Per a l'organització instrumental, la problemàtica rau a buscar els mitjans més adequats. La intervenció tècnica es descriu quan ens ocupem del "com", de l'eficàcia dels mitjans. Així, les problemàtiques escolars giraran a l'entorn de la tecnologia de l'ensenyament (dissenys curriculars, dissenys avaluatius, recursos, estratègies, tècniques organitzatives).

En aquest sentit, cal advertir que l'administració ha anat augmentant progressivament les prescripcions tècniques sobre l'avaluació curricular de l'alumnat, així com les del centre com a institució educativa. Aquesta mena de prescripcions fomenta els processos avaluatius estandarditzats. El predomini d'aquesta tendència constata la sintonia amb els preceptes de l'OCDE. Es tracta de dissenyar un sistema escolar competitiu que permeti comparar els resultats aconseguits amb els d'altres països industrialitzats avançats. Tal com ha apuntat Elliott,¹²⁵ l'única manera per aconseguir-ho consisteix a especificar els èxits buscats

124. Santos Guerra (2000: 46), tot remetent a treballs d'altres autors, parla de nou tipus d'intel·ligència que pot desenvolupar l'escola (intel·ligència contextual, intel·ligència estratègica, intel·ligència acadèmica, intel·ligència reflexiva, intel·ligència pedagògica, intel·ligència col·legial, intel·ligència emocional, intel·ligència espiritual i intel·ligència ètica).

125. Elliott (1997: 296).

com a resultats mesurables, cosa que només es pot materialitzar si es considera el procés educatiu com un sistema constituït per “béns extrínsecs”, és a dir, com a informació i tècniques que proporcionen a les persones que les tenen avantatges econòmicament valuosos en el mercat de treball. Tot plegat deixa poc espai perquè els alumnes i les alumnes aconseguixin els “béns intrínsecs” a les pràctiques educatives, uns béns que només es poden descriure com a excel·lències de “l'ésser”:

El currículum estarà constituït per objectes que s'han de tenir en forma de fets i tècniques, més que no pas per objectes de pensament i situacions, problemes i qüestions capaces de desafiar, activar i ampliar les potències naturals de l'ésser. Només un currículum d'aquest últim tipus pot proporcionar un context adequat per assolir l'excel·lència humana. (1997: 296).

Separar “l'aprenentatge acadèmic” de “l'aprenentatge de com viure” facilita la construcció del coneixement escolar com a informacions i tècniques i no tant com a estructures dinàmiques sobre les quals pensar els problemes vitals. A més a més, també facilita que les realitzacions de l'aprenentatge escolar es converteixin, amb més facilitat i amb menys cost, en “coses” que cal comprovar i comparar.

Representa que l'administració, a través dels experts, ofereix una gran gamma d'orientacions i mesures, recursos i mitjans, amb la condició que les escoles els gestionin de manera òptima i que els professors els executin amb *destresa tècnica*.

En el fons, la insistència en els mitjans i en la tècnica pot amagar el debat sobre els temes de pes: les finalitats. Tal com ha apuntat Bernstein:

Sembla que avui dia hi ha molt poca preocupació pels drets, la participació i la igualtat en l'educació i, en canvi, hi ha una gran preocupació per oferir justificacions, per l'eficiència i l'avaluació. Sembla raonable preguntar-se: obligació d'oferir justificacions a qui? Eficència i avaluació en benefici de qui? Oferir justificacions, l'eficiència i l'avaluació ajudaran ben poc a fomentar una educació democràtica, però poden servir de molt per situar les escoles dins de l'economia de mercat i de la seva base ideològica. (1990: 142)

Pràctica practicosignificativa

El desenvolupament del currículum des de l'enfocament pràctic fa èmfasi en el que passa a les aules i en la concreció curricular, i el conjunt de significats que es distribueix i construeix no està escrit en cap “llibre”, ni en els llibres d'orientacions i metodologies que tradueixen en tècniques la teoria i la ciència, ni tampoc en cap text, ordinador ni document. El que passa a l'aula té un caràcter únic, emmarcat en unes condicions úniques, amb subjectes concrets. L'activitat pràctica, la manera d'actuar des de l'enfocament pràctic, és eminentment viva. Com apunta Mercer, una lliçó o un tema programats prèviament són transformats en fets radicalment diferents per professors i alumnes diferents. Per entendre el que passa dins les aules, cal tenir en compte les relacions socials i culturals implicades, ja que l'educació mai no s'esdevé en un buit social o cultural. Les escoles i els instituts són microcosmos socials (amb unes formes de coneixement, uns usos del llenguatge i unes relacions de poder específiques), però s'inscriuen en una societat més àmplia. Els professors i les professores, els alumnes i les alumnes no deixen fora de les aules les seves identitats personals i socials, i les activitats i les converses que tenen lloc dins l'aula són el mitjà per expressar i mantenir aquestes identitats i també per redefinir-les.¹²⁶

Ja a l'any 2000, en una conferència sobre educació, Gadamar recordava que a les escoles, els nens i les nenes es troben amb molts companys, uns quants dels quals no els agraden, tot i que d'altres sí; amb el joc d'agradar i no agradar, de la simpatia i l'antipatia... tot el que és moneda corrent a la vida també succeeix a les classes.

Professors i estudiants duen a terme una funció mútuament dependent i, en general, col·laborativa en l'estructuració de l'ambient escolar, tal com escriu Mercer. La manera com actua un grup d'estudiants condiciona la gamma d'accions que el professor o la professora aplica i les diferents estratègies utilitzades per ensenyar o gestionar la classe; afecta la capacitat d'acció que és apropiada per als alumnes i les alumnes. No obstant això, tal com apunta Cazden, la responsabilitat de fer tot el possible per obrir-se pas en aquest cercle de reciprocitats recau sobre el

126. Mercer (1997: 57-59).

professor. En la visió pràctica, l'element clau és la seva capacitat de connectar amb el món personal i cultural de l'estudiant, de facilitar "marcs de referència compartits" i poder desenvolupar actuacions i discursos inclusius en què tots i totes puguin sentir-se participants.

L'ambient de la classe és complex, i les decisions i dilemes van més enllà de les experiències educatives que consten als llibres de text i del tractament objectivista del coneixement. En aquest sentit, Schön es pregunta: "Què passa en una burocràcia educativa d'aquesta mena quan un professor comença a pensar i a actuar no com un tècnic expert sinó com un professional reflexiu?" I respon: "La seva reflexió des de l'acció representa una amenaça potencial per al sistema dinàmicament conservador en què viu".¹²⁷ En l'experiència educativa hi intervenen contextos i processos diversos, que més que de perícia tècnica estan carregats de moviment i vitalitat:

- "El professor prova d'escoltar els seus alumnes. Es pregunta, per exemple, què pensa l'alumne sobre això? Què vol dir la confusió que té? Quines coses sap fer ja l'alumne?"¹²⁸ Gràcies a aquesta capacitat d'escoltar activament, continua Schön, les professores i els professors troben idees per actuar que transcedeixen el programa facilitat. Per exemple, poden optar per concentrar-se durant un temps en la naturalesa de l'error o en la confusió d'un alumne (per què no resol problemes matemàtics?). Quan entenen com pensa l'alumne en aquella feina i com la resol, pot idear altres activitats, altres preguntes per practicar i nous sistemes per ajudar-lo a resoldre els problemes. Així, doncs, en aquest cas es deixa de banda el programa de la lliçó i esdevé un programa aproximat, una guia. És l'esquelet en què el professor introdueix variacions en funció de la realitat dels seus alumnes.¹²⁹
- Els estudiants poden expressar les seves experiències, idees, opinions, comentaris. És la idea del "temps compartit"¹³⁰ de Cazden: el temps de l'escola que es dedica als alumnes i les alumnes per tal que expressin els esdeveniments viscuts o

coneguts fora de l'escola, amb la qual cosa se'ls posa a l'abast la possibilitat de crear relats propis d'experiències personals, amb els seus textos orals. Els alumnes també poden expressar els seus coneixements sobre els continguts i les qüestions plantejades a l'aula, poden demanar aclariments, ja que el mestre vol "explicacions participades"¹³¹. Quan es dona als estudiants la possibilitat de parlar, manifestar-se, opinar sobre qualsevol problema o contingut, per induir-los aleshores a una altra manera de contemplar, de categoritzar els objectes d'anàlisi, se'ls facilita un procés *reconceptualitzador* o *recontextualitzador*, és a dir, una estratègia mediatra del professor per acostar-los als conceptes i les noves realitats. I el més important, es construeixen "marcs de referència compartits" ("contextos d'experiència i discurs compartits"). I és que en el fons:

Gran part de l'activitat docent se centra a ensenyar els estudiants a contemplar determinats fenòmens d'una manera nova, a reconceptualitzar cercles com rodes o rodes com cercles. La resposta de l'educador –contingent semànticament respecte de la resposta de l'estudiant– també ensenya una visió del món (Cazden, 1991: 126)

La idea és que l'ensenyament no vol dir només explicar el que el professor o la professora saben. També implica facilitar l'expressió dels alumnes i les alumnes i ajudar-los a assimilar els coneixements nous i a integrar-los amb els que ja tenien.

- Per fer-ho, professors, professores i estudiants creen *context* i *continuitat*¹³² a través de les converses i de l'acció conjunta. El context fa referència al fet que els significats que s'elaboren en un moment concret es fonamenten i es plantegen sobre la base de significats ja construïts. La continuïtat és una idea relacionada amb la que acabem d'esmentar i fa referència al fet que "la creació del coneixement a les aules és un procés en què, per assolir l'èxit, els temes han de sorgir i continuar, les explicacions s'han de transmetre, acceptar i repassar; i la comprensió s'ha de consolidar".¹³³

127. Schön (1998: 290).

128. Schön (ibid.: 290).

129. Schön (ibid.: 290).

130. Cazden (1991: 36).

131. Alonso Tapia (2005: 122).

132. Bruner (1986), Edwards i Mercer (1988), Mercer (1997).

133. Mercer (1997: 80).

- Professors, professores i estudiants arriben a les aules carregats amb una motxilla d'històries personals, de sentiments, d'esperances. Els processos d'ensenyar i aprendre impliquen cognició i afecte. El mestre pràctic no només té un coneixement de les àrees d'estudi, sinó que també es preocupa per conèixer els seus estudiants (per saber com reaccionen, es preocupen, s'esforcen, entren en conflicte, es barallen, de vegades accepten i acaten els models, però altres vegades es rebel·len i miren de saltar-se les normes...). Un recurs habitual dels mestres i les mestres és reconèixer i tenir present a l'aula aquestes experiències particulars de nens, nenes i joves, dels seus sentiments i anhels, amb l'objectiu d'acompanyar-los en el desenvolupament d'una seguretat afectiva i relacional que garanteixi un clima social i de treball realment eficaç i constructiu per a tots i totes.
- Els protagonistes de l'aula cerquen l'experiència compartida del grup. La intervenció educativa pretén crear la consciència de formar part d'un grup, de les responsabilitats que cal assumir, del respecte envers els companys, de la importància del diàleg per resoldre els conflictes d'interessos o de la confiança mútua. Dewey defensava que una experiència és educativa en la mesura en què és *social*, ja que es desenvolupa a través de la interacció amb el mestre, amb els altres alumnes i amb l'entorn. I els conflictes, segons escriu Delval, són un element consubstancial i inevitable de la vida social: l'alumne que no està per la feina, l'alumne que molesta els seus companys, el que li pren el llibre a l'altre, el que es menja el menjar del seu company, el que insulta, el que ratlla el cotxe del professor, el que roba, el que copia als exàmens...¹³⁴ Els mestres i les mestres miren d'abordar totes aquestes situacions, miren de reconduir els alumnes i les alumnes de la millor manera que saben, intenten que reflexionin i aclareixin les seves posicions per tal d'assolir punts de trobada. El mestre, com a vehicle i mediador de la cultura democràtica, es preocupa per tots i cadascun dels seus alumnes globalment i per la dinàmica de relacions del grup.
- Les situacions de la pràctica, com a esdeveniments únics, estan carregades d'incertesa, de complexitat i, sovint, més que no

134. Delval (2006: 40).

pas seguir guions preestablerts, es tracta de resoldre qüestions i conflictes de valors, de metes, de propòsits: els professors i les professores estan pressionats per augmentar l'eficàcia de la seva intervenció per tal d'assolir uns objectius preestablerts bàsics (que es podrien resumir en la idea que acabar la matèria exposada al llibre és fonamental per assolir uns mínims), però també se'ls exigeix que esperonin la curiositat, la creativitat, que ajudin a construir ciutadans i ciutadanes respectuosos i responsables. Com han de distribuir-se el temps? Com poden integrar aquestes exigències? Quina és la millor manera d'aconseguir les metes?

En aquesta situació de complexitat, el mestre deixa de ser l'administrador d'un mètode d'ensenyament i d'unes matèries dissenyades per altres persones. Els estudiants no són "recipients" en què es col·loquen conjunts organitzats d'informació i formes preparades de destresa a través de la instrucció que regulen les matèries. Els professors i les professores es valen d'estratègies i recursos pedagògics que van més enllà del llibre de text com a únic mediador cultural i permeten una major aproximació dels continguts i l'experiència escolar a la realitat concreta dels estudiants. Mitjançant tasques properes al món dels alumnes i les alumnes, es duen a terme unes experiències pràctiques, significatives.

Tornem a l'exemple anterior sobre l'estudi de l'aigua com a recurs vital: la mestra, que dins la seva àrea vol transmetre una perspectiva ecològica de fons –és a dir, de la importància per a la vida, de la vulnerabilitat d'aquest recurs escàs i del repartiment i consum desigual d'aquest bé–, s'esforça per acostar-los el problema a la seva realitat. En aquesta línia, els convida a fer una reflexió individual sobre l'ús i el consum de l'aigua, sobre la dificultat d'altres persones per accedir a l'aigua potable, sobre la necessitat de fer un ús més responsable de l'aigua a casa, etc. Per fer-ho, la mestra s'ha plantejat preguntes sobre el món que l'envolta, ha cercat informació i materials diversos, ha identificat maneres de connectar amb la realitat dels seus alumnes; al seu torn, els estudiants han integrat nous conceptes, noves visions d'una parcel·la del seu món, se'ls ha animat a repensar el seu comportament en aquest àmbit, etc.

Concepció constructivsignificativa del coneixement

Entenem que en la “manera de fer pràctica” que acabem d’exposar es teixeix una mena d’activitat significativa que atorga als docents i als estudiants un protagonisme més gran del que ofereix l’execució instrumental del llibre de text. En certa manera, tant els uns com els altres construeixen el seu coneixement, amb el qual mantenen una relació més “de propietat”. El coneixement no és quelcom extern, que forma part del llibre de text com una cosa independent. El coneixement es construeix progressivament amb les accions i les converses dels participants. Els professors i els estudiants tenen un paper actiu en la construcció de significats, perquè tant els uns com els altres interpreten les experiències escolars segons les seves vivències, històries personals, expectatives i necessitats. I això passa perquè els continguts no es desenvolupen sense establir cap vincle amb el context d’interacció que es construeix a l’aula. Allà, els continguts adquireixen vida pròpia, vida significativa per als protagonistes. L’experiència escolar s’enriqueix en tant que els mestres i els alumnes creen un *marc de referència compartit, un context mental compartit*.¹³⁵

El procés d’apropar els alumnes als significats del professor, el procés d’induir l’aprenent a una nova manera de categoritzar i reconceptualitzar el fenomen objecte de discussió passa per afavorir un marc interpretatiu que puguin compartir el major nombre possible d’aprenents. Per fer-ho, els professors i les professores recorren a les experiències dels estudiants en el desenvolupament dels continguts, la qual cosa permet:

- a) Fer servir la narració sobre la seva cultura viscuda en un context eminentment lògic/analític.¹³⁶
- b) “Reconceptualitzar” les seves visions, ja que tenen l’oportunitat de contrastar el coneixement comú amb un coneixement acadèmic, més elaborat, de manera que els estudiants poden construir un coneixement més argumentat, més rigorós.

135. Aquesta és la línia que han descrit i interpretat diversos estudis: Jackson (1992), Delamont (1988), Edwards i Mercer (1988), Cazden (1991), Mercer (1997, 2001), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001), Coll i altres (1993, 1995).

136. Bruner (2000).

Són maneres de fer a l’aula que afavoreixen marcs interpretatius assumibles per un gran nombre d’aprenents, és adir, que afavoreixen la construcció del que Edward i Mercer anomenen “context mental compartit” de mestres i alumnes; el que Cazden anomena situar-se a la mateixa “perspectiva”; James Werstch, “marc de referència”; Coll *et al.*, “marc social de referència” i Bruner, “marc de referència compartit”.¹³⁷ Penso que és el mateix al que feia referència Basil Bernstein quan escrivia que la cultura del nen ha de formar part de la cultura del mestre perquè la cultura del mestre pugui formar part de la del nen. No cal oblidar que l’important d’ensenyar aquesta “cosa semblant a una visió del món” (de què parla Cazden) és que pugui ser compartit pel màxim nombre possible de participants i, per aconseguir-ho, cal tenir presents les visions de tots. El perill de la concepció tècnica de l’ensenyament és el risc d’una imposició autoritària del coneixement a causa del profund desequilibri de poder entre mestres i estudiants. Tanmateix, aquesta mena de *reconceptualitzacions* que donen peu als *marcs de referència compartits* “han de poder afegir significats alternatius, però sense negar la validesa dels significats que els estudiants aporten a l’escola”.¹³⁸

El risc que presenta el fet de seguir el llibre de text de manera fidel i mecànica en la pràctica tecnocràtica és que estem davant una actuació que pot passar per alt que la introducció de nocions teòriques aïllades de l’experiència pot resultar inútil o, fins i tot, contraproduent. Això era precisament el que apuntava Delval quan assenyala que els temes que s’aborden a l’escola són sovint abstrusos o llunyans i, quan no ho són, l’escola els hi converteix per la manera de tractar-los, ja que els presenta com a fenòmens independents del que envolta els estudiants. Aquesta pràctica també sol obviar el fet que els nens, les nenes i els adolescents ja s’han format idees (que no necessàriament coincidiran amb les nostres) sobre la majoria de les qüestions relacionades amb el món físic o amb el món social que plantegem. I és precisament en això que hem de treballar, en les representacions que els alumnes i les alumnes ja tenen, per fer-los evidents les insuficiències i perquè siguin capaços de modificar-les.¹³⁹

137. Edwards i Mercer (1988), Mazden (1991), Werstch (a Cazden, 1991), Coll i altres (1995), Bruner (2000), Woods (1989).

138. Cazden (1991: 132).

139. Delval (2006: 60).

En l'activitat practicosignificativa no només hi ha objectius de l'ensenyament i dels mestres, sinó també interessos, motivacions i realitats concretes dels alumnes.

Més que no pas les avaluacions com a comprovacions puntuals, el que realment defineix els progressos dels estudiants és la seva actuació en les feines diàries, és a dir, els processos de pensament que apliquen a l'hora de dur a terme l'activitat, com reaccionen quan s'enfronten a continguts nous, com relacionen, com raonen i com activen la imaginació.

La comunicació pràctica: la interacció IRS (en què la S és seguiment i no pas una simple avaluació)

La comunicació a l'aula no es restringeix a comunicats. A través de la comunicació, mestres i alumnes col·laboren en la construcció d'enunciats. La reproducció i l'escolta passiva de l'alumne han deixat pas a un paper més actiu i reflexiu.

El fet d'apel·lar a les vivències dels alumnes i les alumnes té relació amb uns intercanvis diferents dels que imposa l'esquema IRE, per exemple, en contextos com el del "temps compartit",¹⁴⁰ en què el temps s'organitza per respondre preguntes del mestre i de la mestra del tipus següent: qui té alguna cosa per explicar-nos avui? Però també quan les mestres i els mestres afavoreixen una explicació més participada i donen pas a les intervencions dels estudiants mitjançant preguntes com ara: què saps?, què en penses?, què ens pots dir sobre el que es planteja aquí? Són escenaris en què l'estructura d'interacció és diferent de la de l'IRE. Les preguntes, en qualsevol d'aquests sentits, són una invitació a nens, nenes i joves, una apel·lació perquè participin tot narrant alguna experiència personal de la seva vida extraescolar o bé exposin les seves opinions i coneixements sobre algun punt.

Cazden (en referència a la seva idea de "temps compartit") apunta que aquesta mena de pràctiques escolars tenen interès per tres raons:

- a) Pot representar l'única oportunitat que tenen els nens i les nenes per crear textos orals propis en el temps oficial, per aportar alguna cosa més enllà de respostes breus a les preguntes del mestre.

140. Cazden (1991: 17).

- b) Una de les finalitats d'aquestes pràctiques és compartir experiències extraescolars. És un dels pocs moments que el nen o la nena té per explicar al mestre dins del temps oficial coses succeïdes fora de l'escola.
- c) És interessant com a context per produir relats d'experiències personals (segurament el tipus de text més universal).

I tot plegat, a més d'afavorir el desenvolupament del llenguatge oral i de contribuir a crear un sentit comunitari, ja que cada vegada es comparteixen més històries i augmenta el coneixement mutu.

No obstant això, fins i tot dins del mateix diàleg triàdic, hi trobem petites variacions que ens permeten entreveure la voluntat d'assolir finalitats més complexes. Així, doncs, diríem que el diàleg triàdic rígid és substituït per un diàleg que tendeix a elaborar la resposta en comú. No interessa tant la tercera part de l'IRE (el tercer moviment A), com que elaborin el raonament. L'exemple que presentem a continuació es basa en l'observació d'una classe de matemàtiques de cinquè de primària. Els alumnes i les alumnes feien exercicis del llibre de text sobre continguts ja treballats (proporcions, representació a l'eix de coordenades, etc.). Ja abans de constatar les dificultats dels alumnes per entendre la pregunta de l'exercici, el mestre va deixar clar el seu objectiu: "No vull que em digueu la resposta, vull que em digueu què faríeu". Com veurem tot seguit, el mestre no només fa servir les preguntes per controlar l'activitat, sinó sobretot per guiar-la. Tal com suggereix Mercer,¹⁴¹ mitjançant aquest tipus de preguntes, el mestre dirigeix l'atenció dels seus alumnes a qüestions que reclamen més reflexió i aclariments. Més que no pas les preguntes tipus test, de resposta ràpida i curta, al mestre l'interessa el procés reflexiu, la reflexió conjunta.

De fet, el mestre no avalua les respostes incorrectes de dos alumnes que responen de manera incorrecta, sinó que agafa la paraula per reconduir el tema. En el decurs de la classe, hi va haver seqüències en què el tercer moviment d'IRE (avaluació) no hi va ser present. Fixem-nos en una de les seqüències:

141. Mercer (1997:43).

(L'exercici demanava que els alumnes calculessin quantes pàgines tenia un llibre que un lector llegia cada dia i quantes n'hi quedaven per llegir; les dades estaven expressades en proporcions.)

Mestre: A veure. Començarem pel final. Què ens pregunta, Cristina? El primer que hem de fer és mirar què ens pregunta el problema. Si no sabem què ens pregunta, podem fer operacions que no són les que toquen. Què ens pregunta el problema?

Cristina: Quantes pàgines ha llegit.
[...]

Mestre: Directament, no. La segona pregunta què diu? Què diu la segona pregunta, Ernest?

Ernest: Quantes pàgines li queden per llegir.

Mestre: Quantes n'hi queden per llegir. Per tant, per saber quantes pàgines li queden per llegir, què hem de saber abans?

Nen: Quantes n'ha llegit.

Mestre: Quantes n'ha llegit, no? Per tant, és necessari saber quantes pàgines té el llibre. Ho sabem?

Nen: 164.

Mestre: Quantes n'ha llegit? Ho sabem?

Cor d'alumnes: No.

Mestre: No, però ho podem calcular. I també quantes n'hi queden per llegir. Com podem saber quantes n'ha llegit? (6").

El tercer moviment o la tercera part de la seqüència IRE, en comptes de ser una simple "avaluació" (acceptació o rebuig), s'ha substituït per un "seguiment", que permet al mestre establir connexions amb altres parts de la resolució del problema.

INICIACIÓ	RESPOSTA	SEGUIMENT
<i>Mestre:</i> Directament, no. La segona pregunta, què diu, Ernest?	<i>Ernest:</i> Quantes n'hi queden per llegir.	<i>Mestre:</i> Quantes n'hi queden per llegir. Per tant, per saber quantes n'hi queden per llegir, què hem de fer abans?

D'acord amb Wells,¹⁴² hem de donar una gran rellevància a aquesta distinció en el tercer moviment del diàleg triàdic (el fet de passar de la E com a "simple avaluació" a la E de "seguiment"), ja que el moviment de resposta del primer intercanvi fa les fun-

142. Wells (2001: 210, 254).

cions de pivot per a la introducció d'un altre intercanvi vinculat, amb la qual cosa es promou la participació de l'alumne i se li concedeix més importància.

A més a més, en l'episodi oral complet de l'exercici van aparèixer-hi altres elements destacats del diàleg que no solen ser presents a l'intercanvi IRE, com ara els silencis o les pauses. Aquests moments, més que una crida silenciosa del professor a respondre la pregunta, estan adreçats, per la situació que ocupen al discurs, a la reflexió, a l'elaboració meditada de la resposta.

En general, podem afirmar que les interaccions orals que es produeixen en les tasques practicosignificatives, la funció pedagògica és qualitativament diferent de la que trobem a les activitats tecnicobjectivistes. I és que, indubtablement, *unes modificacions mínimes en l'estructura del discurs oral (canvis mínims a l'IRE) reflecteixen diferències molt rellevants en els objectius educatius*¹⁴³. Hem vist que, més que comprovar l'atenció dels alumnes i verificar l'aprenentatge rotatiu, els interrogants que es plantegen en la tasca significativa pretenen estimular, elaborar el pensament en comú. Segons Wells,¹⁴⁴ la conversió de la E en un tipus de seguiment S permet passar d'una estructura d'intercanvi IRE, dominada pel mestre i constrenyida a una qualificació dual (bé/malament), a una explicació més participada, a un diàleg més participatiu que permet una col·laboració més gran dels alumnes i les alumnes en la construcció del "coneixement comú". Aquesta diferència és similar a la que existeix entre una avaluació de baix nivell (no/sí, bé/malament) i una avaluació d'alt nivell, capaç d'obrir oportunitats per ampliar la resposta de l'estudiant, aclarir, exemplificar o extreure'n significat o per establir connexions amb altres parts de l'experiència.

Per això, destaquem que el tipus de diàleg registrat en la interacció oral de "les pàgines llegides d'un llibre" projecta una intenció pedagògica més centrada en l'elaboració del pensament, que s'allunya de l'intercanvi del tipus pregunta i resposta. El mestre adreça l'atenció dels alumnes i les alumnes cap a qüestions estratègiques, qüestions que volen més atenció i aclariments. El mestre ajusta i organitza els esforços d'atenció dels estudiants en el sentit de la reflexió:

143. Tal com han apuntat Cazden (1991: 63) i Wells (2001: 210).

144. Wells (2001: 210, 250).

- “Què ens pregunta el problema?”
- “En algun moment pregunta quantes pàgines ha llegit en total”
- “Quina és la segona pregunta que cal fer?”
- “Per tant, per saber quantes pàgines li queden per llegir, què hem de saber abans?”
- “Per tant, cal saber quantes pàgines té el llibre. Ho sabem?”
- “Quantes n’ha llegit? Ho sabem?”
- “I quantes n’hi queden per llegir? Com podem saber quantes n’ha llegit?”

Considero que és en aquest sentit que Mercer apunta que “si volem avaluar l’ús de les preguntes com a tècniques per guiar la construcció del coneixement, no hi ha alternativa”.¹⁴⁵

I si en la seqüència oral que hem exposat en l’activitat tècnica, hi dominava l’estructura d’interacció IRE, que expressava una asimetria clara entre el mestre (que controla les nominacions, controla el diàleg i coneix la resposta) i l’alumne, amb aquesta nova estructura de diàleg que observem en l’activitat pràctica hem pogut constatar variacions en el grau d’imposició que es manifesta a través de les preguntes (ara menys directives i més obertes) i de requeriments i ordres més indirectes.

Amb aquest exemple concret vull posar de manifest que hi ha procediments específics alternatius a les preguntes (tipus test) habituals del mestre. Es tracta d’una manera de fomentar el discurs oral a l’aula, que es materialitza en tècniques concretes que el professor o la professora poden fer servir en comptes de recórrer al sistema de pregunta-resposta-avaluació. Tal com hem apuntat abans, aquest sistema pot ser molt productiu en moments concrets, però no si s’utilitza com a sistema únic. En aquesta mateixa sessió vam poder observar algunes alternatives.

- Invitació a pensar: un indicador d’aquesta voluntat és la pregunta amb què acaba la seqüència oral esmentada més amunt: “Com podem saber quantes n’ha llegit?”

¹⁴⁵. Mercer (1997: 37).

- Plantejaments declaratius (en comptes de “jutjar”): com ara quan en el procés de pensar junts la resolució de l’exercici, una nena proposa una solució errònia. En aquell moment el mestre respon: “Em sembla que aquí va pel camí que han dit els teus companys. Coneixem la part del llibre, quantes pàgines té i el que hem d’esbrinar és quantes pàgines ha llegit el primer dia”.
- El silenci en moments clau és la part més difícil, tal com apunta Cazden. El sistema accelerat de pregunta i resposta que introdueix el format IRE pot ser enemic de la reflexió. Els silencis i les pauses en moments clau poden ser un bon instrument per incitar el procés reflexiu.

Fer evident que existeixen alternatives al format IRE és interessant, sobretot, perquè permet constatar que la pauta comunicativa de les classes no ha de respondre necessàriament a un únic format. En funció de les metes que persegueixi el procés d’ensenyament i aprenentatge, el funcionament de la classe es basarà en un format IRE o en una pauta comunicativa més participativa, és a dir, en una estructura discursiva on hi tinguin cabuda plantejaments declaratius, replantejaments reflexius, invitacions a elaborar i silencis i pauses, tal com ha posat de manifest Cazden.¹⁴⁶

Professors i professores, estudiants i pedagogia: ensenyament adaptat, personalitzat. L’educació com a pràctica reflexiva

Els mestres i les mestres com a pràctics no són simples executors del que planifiquen altres instàncies i, a partir de la seva experiència i saber artesanal (del seu “habitus”, “sentit del joc”), cada dia, cara a cara, prenen decisions cabdals per oferir una resposta ajustada a cada cas, a cada situació, a cada alumne i alumna. Per fer-ho, tenen en compte totes les variables que hi ha en joc, entre les quals destaquen els components cognitius, però també els components emocionals, morals i familiars. La preocupació del mestre-tutor és el nen i l’adolescent, entesos globalment (en la seva totalitat), una preocupació que aborda des del criteri pràctic. Professors i professores pràctics s’esforcen per crear un ambient igualitari d’aprenentatge i convivència, que permet crear

¹⁴⁶. Cazden (1991: 70).

un autèntic clima comunitari d'aula. El mestre pràctic presenta algun dels trets del mestre de Dewey, segons el qual l'ensenyant deixa de ser l'administrador d'una dieta de mètodes i materials predigerits per exercir simultàniament d'artista, acadèmic i experimentador de continguts i mètodes. Tal com va apuntar Sáenz Obregón en relació amb la pedagogia de Dewey:

El mestre ha d'exercir simultàniament d'artista, acadèmic i experimentador. Com a artista ha d'assolir un coneixement empàtic individual dels alumnes (dels seus impulsos, dissenys, hàbits, necessitats, experiències i capacitats) per poder guiar-los en el procés de desenvolupament. Com a acadèmic ha de ser portador del coneixement que ha d'ensenyar, com també de la psicologia científica. I com a experimentador, ha de connectar les idees de les matèries que ha d'ensenyar amb l'experiència dels alumnes per tal de generar tant els problemes com les hipòtesis necessàries per desenvolupar el pensament experimental.¹⁴⁷

La pel·lícula documental de Nicolas Philibert *Être et avoir* (2003) il·lustra molt bé la manera de fer de l'acció pràctica i ofereix una idea plàstica del mestre pràctic: la imatge del mestre fet a si mateix, amb una autoritat carismàtica en una escola rural d'una sola aula, que acompanya cada nen i nena, segons les seves necessitats i problemàtiques, en el difícil procés de conèixer i de créixer i de trobar el propi camí, que fa de mitjancer en les disputes i conflictes, escoltant els seus problemes, ajudant-los a pensar, a reflexionar, a conviure. Una aurèola de serenitat i de curiositat impregna l'aula. És la imatge de l'aula-comunitat, on hi ha espai per al silenci que fa falta per aprendre, però també per a les preocupacions, els plors, els riures còmplices i l'expressió dels temors i anhels; l'escola com a espai per a les relacions estretes, per a la convivència, per a l'educació integral. Guiats pel mestre, l'escenari representa la vida del grup com a comunitat que proposava Dewey.

La lògica curricular de l'experiència educativa des de l'enfocament pràctic té en compte les experiències dels nens i les nenes i l'atribució de significat.

147. Javier Sáenz Obregón, a la introducció d'*Experiencia y educación*, de John Dewey.

Si limitem el llenguatge oral a les explicacions del mestre i les respostes de l'alumne i el llenguatge escrit a obtenir informació del llibre i a escriure les respostes que ha d'avaluar el mestre, l'activitat escolar entesa des de l'enfocament tècnic i instrumental impedeix que l'estudiant connecti el marc de referència acadèmic amb el seu marc social de referència, mentre que facilita l'aprenentatge memorístic. En canvi, l'activitat practicosignificativa, que permet una relació semàntica entre els continguts acadèmics i els experiencials, fa possible la construcció d'un intercanvi d'enteses entre professors i alumnes.

Des de l'"activitat pràctica" no només hi ha objectius de l'ensenyament i dels mestres i les mestres, sinó també interessos, motivacions i realitats concretes dels alumnes i les alumnes. Hi ha els esquemes interpretatius del mestre i els esquemes interpretatius de cada alumne. I els nens i les nenes interpreten, doten de significat el que explica el mestre o la mestra, en funció del que ja coneixen. La comunicació a l'aula no es restringeix a comunicats. Serveix per construir significats en una missió conjunta entre el professor i l'alumne, tal com han posat de manifest els enfocaments socioculturals de l'educació de naturalesa neowygotskiana,¹⁴⁸ que apunten que els nens i les nenes aprenen quan participen en la construcció dels significats.

En l'organització social de l'activitat no només es té en compte el treball individual homogeni, sinó també el treball en grup i l'ajuda mútua. Hi ha moments en què els estudiants gaudeixen d'un marge d'opcionalitat i participació en la definició de la feina, i es respecten molt més els diferents ritmes.

En les experiències pràctiques de l'aula, el mestre considera que els alumnes són portadors de significats i que han d'elaborar plegats un àmbit de significats compartits. El paper dels professors i les professores és crucial per passar de l'exercitació repetitiva als mètodes reflexius i de raonament. Si les tasques tècniques deixen palès que el procés d'ensenyament i aprenentatge és un procés tècnic de transmissió-recepció, l'activitat pràctica posa de manifest que és un procés compartit entre professors i alumnes, en què el paper del professor com a guia i conductor

148. L'"enfocament sociocultural" de tipus neowygotskià fa èmfasi en la naturalesa social i interactiva del procés d'ensenyament i aprenentatge i posa de manifest la continuïtat i la cooperació en la construcció del coneixement, tal com han aclarit Mercer (1997) i Wells (2001).

del procés és clau. El currículum és una pràctica real que es construeix i es reconstrueix, lluny de sotmetre's a un guió establert. El coneixement no és quelcom extern; l'alumne se l'ha de fer seu a través de significats que l'ajuden a entendre millor les situacions i problemes, i tot plegat mitjançant l'ajuda i les *bastides*¹⁴⁹ del mestre.

La professionalitat del mestre i de la mestra requereix una deliberació pràctica: els mestres aspiren a una virtut o capacitat per jutjar amb prudència les seves actuacions i les dels alumnes, per poder interpretar reflexivament els fets escolars i els esdeveniments socials i per poder, d'aquesta manera, ajudar els alumnes a captar el sentit de les coses.

En aquest sentit, si alguna cosa no funciona, el pràctic posa en marxa els processos de reflexió sobre l'acció: "què passa?", "quina és la clau?", "com puc intervenir per millorar?" En molts casos, tot això comporta plantejar-se conscientment les teories en l'acció aplicades de què parla Schön i estudiar-les amb els fets, en funció de la situació concreta. "D'aquesta manera, s'aclareix una àrea problemàtica i el pràctic desenvolupa un altre plantejament de situació que es pot comprovar en les accions següents".¹⁵⁰

Si un nen o una nena o un grup de nens i nenes tenen dificultats de lectura i escriptura, el pràctic comparteix el problema amb els seus companys i companyes i parla amb els pares i les mares, ja que és possible que no rebin prou ajuda a casa. Tanmateix, també és possible que l'aprenentatge provocat a l'aula no tingui gaire sentit per a aquests alumnes, ja que potser no poden relacionar-lo amb contextos significatius i no estan

149. La metàfora de les "bastides" de Bruner fa referència a un tipus d'ajuda i de guia que els mestres i els adults en general ofereixen al nen/jove que aprèn i al caràcter transitori que tenen. Tal com apunta Jesús Palacín a la introducció de *Desarrollo cognitivo y educación* de J. S. Bruner (1998: 15): "L'educació és per a Bruner un tipus de diàleg, una extensió de diàleg a través del qual el nen aprèn a construir conceptualment el món amb l'ajuda, la guia, les 'bastides' de l'adult". Mercer (1997: 85) escriu que Bruner "fa servir el concepte de 'bastides' per definir la manera com les persones s'impliquen en l'aprenentatge d'altres persones profundament i productiva". En paraules de Bruner: "[Les bastides] són els passos que es fan per reduir els graus de llibertat quan es duu a terme alguna mena de tasca, de manera que el nen pugui concentrar-se en la difícil habilitat que està adquirint" (Bruner, a Mercer 1997: 85).

150. Elliott (1997: 91).

disposats a fer l'esforç addicional que fan els seus companys. En aquest cas, el mestre procurarà proposar activitats més significatives i estimulants.

El pràctic té un paper més actiu que el mestre que actua com a tècnic i executor, ja que té la capacitat d'adaptar esquemes coneguts tàcitament a les variacions de l'acció i reflexiona sobre els processos i interrogants que planteja la realitat. Des d'aquest punt de vista, considerem l'activitat practicoreflexiva (concebuda des de l'enfocament pràctic) com una pràctica que es crea, que es construeix des del coneixement en l'acció i sobre l'acció, a diferència de la pràctica tecnicobjectivista (concebuda des de l'enfocament tècnic), que s'aferra a uns programes i a un guió establert. L'activitat pràctica és més permeable a les circumstàncies i més dinàmica.

És un tipus de pràctica que permet als estudiants passar de ser simples aprenents executors a alumnes reflexius. Tal com han fet palès els estudis que analitzen el discurs i el coneixement a la classe, l'escolta passiva dels comunicats del mestre per part dels alumnes i l'aprenentatge rotatiu no garanteixen la comprensió. A l'activitat pràctica, l'alumne hi té un paper més actiu, aporta les seves experiències i significats a l'activitat de l'aula i pot establir connexions entre les seves vivències i el que es parla a classe. Tenen l'oportunitat de significar la seva pròpia experiència, de construir nous significats, més plens, sobre els ja existents.

Si tal com han apuntat les anàlisis del discurs, en el format IRE els mestres i les mestres sovint forcen i limiten les direccions de la discussió i poden inhibir l'activitat intel·lectual quan demanen respostes curtes i factuais, a l'activitat practicosignificativa hem pogut observar alternatives a aquest esquema que afavoreixen un tipus d'aprenentatge més actiu i significatiu.

La reproducció i l'escolta passiva de l'alumne han deixat pas a un paper més actiu. Als estudiants se'ls ofereix l'oportunitat d'establir connexions entre les seves vivències i el que es parla a classe, tenen la possibilitat de pensar els seus mètodes, de comunicar les seves vivències, de construir nous significats, de compartir les dificultats, problemes i interessos.

Mentre que l'avaluació tècnica està interessada a mesurar la producció de diferències de nivell dels estudiants d'acord amb un patró comú extern (a través de controls de nivell), l'avaluació

pràctica fa èmfasi en com reaccionen nens, nenes i joves quan han de fer front a nous continguts, com relacionen, com raonen, com activen la seva imaginació.

En definitiva, identifiquem una pedagogia més propera a la consideració de l'estudiant com a agent reflexiu que ha de pensar i prendre decisions en escenaris oberts i indeterminats, en una societat canviant i complexa.

L'organització escolar com a "pràctica" (o racionalitat pràctica): la cultura de la persona

L'actuació del professor pràctic té poques coses en comú amb una concepció burocraticoadministrativa de l'escola. El mestre pràctic posa la seva autonomia professional per davant de les rigideses i els formalismes. Necessita un cert grau de flexibilitat per poder prendre les decisions més adequades per a les situacions que l'afecten, com ara les que tenen relació amb els "seus" alumnes: ensenyar amb un estil propi, crear un clima determinat a l'aula, planificar unes activitats concretes, generar un tipus de relació amb les famílies, disposar de temps per organitzar el currículum i, fins i tot, trobar maneres per dur-lo a la pràctica.

La idea no és que els mestres i les mestres vulguin partir del no-res i que vulguin actuar en funció únicament de la seva manera de fer, sinó que dins de les prescripcions i les orientacions curriculars i l'acció de les editorials volen disposar d'un petit marge per a l'espontaneïtat, el criteri professional i la construcció de la realitat.

Aquesta autonomia professional està amenaçada, entre d'altres raons, per la manca de temps per pensar i imaginar la pròpia pràctica, per la possible instauració de controls excessius sobre el currículum (que configuren un tipus d'ensenyament de procés-producte) i pel corrent favorable a la implantació d'una organització escolar de gestió i control.

Mentre que l'organització tècnica, formal, racionalitzada, amb una demarcació de línies de comandament i procediments estrictes i formals d'actuació, mira de separar diversos elements de l'organització dels altres mitjançant la creació d'estrats i rols diferenciats, l'organització pràctica dona tota la importància als esdeveniments tal com s'esdevenen al món quotidià d'interacció. Els participants i actors no estan limitats pels rols, sinó que

ritualitzen, reconstrueixen i construeixen, recreen i creen, durant el dia a dia, a l'escola: "En aquest cas, l'acció se separa de l'estructura; l'experiència, del rol oficial; la situació, de l'organització formal".¹⁵¹

En definitiva, no existeixen funcions, rols o normes al marge dels significats que els atorguen els mestres i les mestres, les nenes, nens i joves que construeixen una escola dia a dia. Les situacions no estan "donades", sinó que es construeixen i transformen a partir de les situacions i experiències vitals dels participants. I produeixen situacions i experiències molt variades, que sovint impliquen qüestions més aviat valoratives que normatives. Les decisions sobre els recursos que cal fer servir amb els nens i les nenes que tenen dificultats per aprendre, sobre com fer front a les relacions i als problemes de marginació, com oferir una resposta a situacions individuals amb contextos familiars difícils, entre d'altres, són també decisions ètiques. Tal com resumeix Santos Guerra:

A la pràctica quotidiana els fets i els valors estan barrejats i, per tant, és una fal·làcia pretendre que es poden separar de manera clara. La pràctica que es duu a terme a les organitzacions és una pràctica moral i, per tant, la pretensió d'establir una dinàmica instrumental mitjans/finalitats fa miques la qüestió sobre l'ètica dels mitjans. (1997: 224)

Mentre que l'estructura formal condueix cap a un tipus de respostes de tipus centralista i gerencialista, autoritari i homogeni, en aquest cas les respostes cerquen més aviat la capacitat de resposta anticipada i adaptada a les situacions concretes. En determinades situacions, pertoca al director o la directora cedir una part de l'autoritat per arribar a solucions negociades que impliquin els interessats, amb la qual cosa s'assoleixen solucions "amb autoritat", en el sentit que tothom hi participa, tal com deia Stenhouse. És competència de la direcció la integració negociada de les contribucions dels mestres i les mestres, sobretot en qüestions relacionades amb la "intimitat" de l'aula.

A l'escola guiada per una racionalitat pràctica, l'analogia entre l'escola i la fàbrica deixa pas a la de l'escola com a "construc-

151. Tyler (1996: 97).

ció cultural”, en què els pilars es forgen amb els significats, les accions i els desigs de tots els participants que la integren, tal com ha apuntat Santos Guerra¹⁵².

Més enllà dels rols i del que està establert, l'organització pràctica defensa que la gestió escolar, l'escola, es construeix en el dia a dia amb les accions, les ritualitzacions, les decisions i els significats que aporten els individus.

Pràctica criticodialògica

La pràctica tecnocràtica considera que n'hi ha prou amb la instrucció (adquisició i retenció d'informació) i l'entrenament (habilitats per desenvolupar una tasca). En té prou amb una formació al servei de la capacitat estrictament tècnica i de resultats (productivista) i, per tant, limita el camp d'intervenció a un espectre restringit d'habilitats acadèmiques que poden avaluar-se de manera senzilla (les àrees que comprenen coneixements discrets d'informació concreta i destreses específiques). L'enfocament pràctic fa un pas més; l'educació no s'ocupa només de les matèries que s'ensenyen, sinó també del que signifiquen per a l'alumne, ja que hi ha una preocupació de base per la persona, pel subjecte que aprèn. En la perspectiva crítica, totes aquestes preocupacions, encara que són prioritàries i necessàries, no són suficients. En primer lloc, perquè com que la informació no és coneixement, la relació entre ensenyament i aprenentatge no és lineal i automàtica, hi ha aprenentatges complexos que són difícils de mesurar. I, en segon lloc, perquè es pregunta on queden la curiositat, la creativitat, la responsabilitat i el compromís si no tenim en compte l'ambient sociocultural dels centres, si no impregnem aquelles dimensions, si no les tenim d'una lectura crítica del context social on es produeixen, si no impliquem l'estudiant en el procés d'aprendre, si no hi ha cooperació entre l'escola i la família, si no hi ha un compromís de la societat amb l'educació i a la inversa. En altres paraules, la concepció criticocomunicativa té com a objectiu una educació que, alhora que promou el saber instrumental i el respecte a la comprensió del món de nenes, nens i joves, els desafia a descobrir el perquè del procediment tècnic, a pensar de manera crítica com funciona el món i la societat en

152. Santos Guerra (1997).

general i cerca la cooperació de l'escola amb tots els agents socio-educatius.

Aquesta concepció es posiciona a favor d'una educació que estimula en l'estudiant una comprensió àmplia de si mateix i del món, que li dona pistes sobre com funciona la societat, que li permet trobar-hi el seu lloc amb confiança, que li proporciona elements per contribuir a una “bona societat” (una societat justa, és a dir, una societat en què es posi fi a les causes estructurals de la pobresa i l'exclusió) i que concep l'escola com un “nus decisiu de la xarxa social”. I és que, tal com ens proposa Petrella, “la funció fonamental del sistema educatiu és aprendre a viure junts (la ciutadania, la democràcia), a “dir bon dia a tothom” (la fraternitat), a parar atenció al futur planetari (la responsabilitat/solidaritat)”¹⁵³.

L'educació escolar assoleix la màxima riquesa i rellevància quan renuncia a sotmetre's a uns paràmetres curriculars fixos i l'activitat a l'aula es concep com una praxi, és a dir, una relació permanent entre els recursos culturals disponibles i la comprensió de l'experiència, de manera que contribueix a ampliar la comprensió dels estudiants sobre l'experiència viscuda, la seva experiència en societat.¹⁵⁴ L'experiència, el context, la vida social, el microcosmos social de l'escola... tot plegat és una font privilegiada de problemes. I el coneixement i les disciplines, en la mesura que són el llegat del saber acumulat d'una cultura, ofereixen respostes als problemes quotidians. La idea és connectar-ho amb el que afecta i preocupa els nens, nenes i joves de la seva vida (les relacions socials, els mitjans de comunicació i les noves tecnologies, el medi ambient, el consum, la pobresa al món, les fonts d'energia, etc.).¹⁵⁵ És d'aquesta manera com s'arriba a donar als estudiants la possibilitat de transformar el coneixement escolar en “coneixement en acció”, és a dir, d'assimilar el coneixement per a les finalitats que els interessin:

En la mesura que fem servir el coneixement per a les nostres finalitats, comencem a incorporar-lo a la nostra visió del món i a utilitzar-ne algunes parts per fer front a les exigències de la vida. Quan el coneixement s'incorpora a la visió del món en què es ba-

153. Petrella (2005: 219).

154. Elliott (1997: 265).

155. Delval (2006: 110).

sen les nostres accions, es converteix en “coneixement d'acció”. (Barnes, 1994: 75)

La idea bàsica és ajudar els estudiants a percebre el món d'una manera diferent, a incorporar el coneixement après a l'escola a les expectatives de l'estudiant sobre el món real. L'objectiu és poder fusionar el “coneixement acadèmic” i l’“experiential” de què parla Pérez Gómez en la realitat de cada alumne, per tal que es converteixi en un recurs d'acció que li permeti abordar els problemes de la vida. D'aquesta manera, a través d'un procés interactiu, s'esdevé un aprenentatge dialògic i rellevant: la mena d'aprenentatge significatiu que, per la importància i la utilitat que té per al subjecte, provoca la reconstrucció de les idees prèvies i els esquemes habituals que utilitza per pensar, conèixer i relacionar-se. Així, nens, nenes i adolescents poden dur a terme una recodificació significativa de la seva experiència.¹⁵⁶

Per fer-ho possible tot plegat, a l'escola, al centre escolar, es produeixen transformacions en relació amb la concepció desenvolupada a la visió tecnocràtica i pràctica:

– Evidentment, els currículums estan estructurats en àrees, però hi ha docents i equips de docents que no es resignen a aquesta divisió i promouen experiències en què cal una relació i integració de continguts de diferents àrees. A més a més, a través d'aquesta mena d'experiències es facilita sobretot la participació en activitats que s'han de dur a terme de manera conjunta i amb la col·laboració activa dels alumnes i les alumnes i, de vegades, també de les famílies. Aquest va ser el cas, per exemple, de quan els mestres de sisè van promoure (entre altres coses) el que va anomenar un monogràfic sobre “L'estudi de l'evolució del temps”: un estudi interdisciplinari a través de les ciències socials (“Entendre les causes que hi ha darrere els diferents fenòmens meteorològics”), les ciències socials (“Estudiar de manera comparativa el clima de diferents llocs del món”) i les matemàtiques (“Anàlisi estadística de les dades obtingudes. Elaboració de gràfics”). El pare d'un dels alumnes es va encarregar de col·locar l'estació meteorològica. Aleshores, per obtenir les dades locals (pressió atmosfèrica, humitat i temperatura), els alumnes i les alumnes feien torns cada set-

156. Pérez Gómez (1998: 261).

mana i representaven les dades a les graelles que els havia lliurat el mestre. A les sessions d'aula es feia el seguiment de les dades i es comparaven. El mestre introduïa nous conceptes per identificar i ampliar els fenòmens atmosfèrics que apuntaven les dades, s'argumentava, es plantejaven interrogants i hipòtesis sobre els fenòmens i les dades que es recollien, etc. A més a més, els alumnes i les alumnes van enviar el dossier final del treball als seus “amics” d'una escola del Brasil, amb els quals mantenien una relació d'intercanvi. Al seu torn, els alumnes brasilers també els van fer arribar un altre dossier, que es va convertir en material de treball i de reflexió. En paraules del mestre, va ser un projecte motivador i gratificant per a totes i tots els participants.

El més destacat d'aquest tipus d'activitats és que l'aprenentatge adquireix un sentit per als participants i que converteixen les aules en el que Gordon Wells¹⁵⁷ ha anomenat “comunitats d'indagació”, llocs on en comptes de transmetre un coneixement inert a uns receptors passius, el coneixement es construeix en col·laboració i tothom participa en activitats en les quals se sent compromès.

A l'escola on treballa actualment també estem immersos des de fa quatre anys en un projecte pensat per al cicle inicial de primària (tot i que l'estructura de l'activitat es pot aplicar a qualsevol edat), que anomenem “grups dialògics”. L'objectiu és potenciar el desenvolupament de la competència lingüística, i es treballen de manera integrada continguts de diferents tipus. Es duu a terme mitjançant l'actuació conjunta de tres mestres (i, en alguns casos, de sessions de mares/pares o avis/àvies), la qual cosa permet una resposta educativa més participativa, imaginativa i inclusiva, alhora que afavoreix l'aprenentatge dialògic, cooperatiu i solidari. Encara que aquest no és l'espai indicat per exposar la iniciativa amb profunditat, només vull apuntar que l'activitat es desenvolupa en una sessió setmanal (d'una hora i mitja o durant una tarda) seguint l'estructura d'activitat bàsica que presentem tot seguit: a) Durant el primer trimestre es treballa en *grups interactius*¹⁵⁸ les diferents dimensions de la

157. Wells (2001: 313).

158. Els *grups interactius* són grups heterogenis formats per entre 6 i 8 alumnes, tutoritzats en el nostre cas per un mestre o una mestra. Es preparen activitats de 30 minuts, i els mestres fan passar-hi els diferents grups durant la sessió. El tre-

llengua (lectura mecànica i comprensiva, expressió oral, escriptura creativa, etc.). Durant una sessió al mes vénen familiars (una mare o un grup de mares, avis...) a explicar històries i a participar en el procés d'ensenyament; b) Durant el segon trimestre participem en el programa Educació per a la Ciutadania Global d'Intermón Oxfam, centrant-nos en la proposta de continguts "Connectant mons";¹⁵⁹ c) El tercer trimestre es dedica a la creació col·lectiva d'un conte. Es tenen en compte totes les habilitats cognitives (planificar el text, redactar-lo, revisar-lo i il·lustrar-lo) i es potencia l'aprenentatge cooperatiu. Posteriorment, es fa la lectura, memorització i representació del conte davant d'un públic (nens i nenes de l'escola, famílies, etc.). No cal dir que els alumnes s'esperen amb il·lusió aquesta sessió, perquè fan activitats rellevants, motivadores i amb sentit per a ells: argumenten i contrasten opinions, es comuniquen i escolten activament, investiguen i descobreixen, planifiquen i es posen d'acord, comparteixen vivències i pensen en el seu món i "connecten amb altres mons", llegeixen, escriuen i dibuixen junts, imaginem, cooperem i s'ajuden, etc.¹⁶⁰

ball en grups interactius té una sèrie d'avantatges: afavoreix un major nombre d'interaccions mestre-alumnes i facilita al docent la identificació de les dificultats dels alumnes, la qual cosa li permet ajudar-los a superar-les de manera més eficaç. A més a més, també fa possible que els nens i les nenes comparteixin els aprenentatges, s'ajudin mútuament, dialoguin, s'animin... En altres paraules, potencia la responsabilitat dels estudiants en el seu aprenentatge, com també l'aprenentatge de la resta de companys i companyes. En definitiva, afavoreix un aprenentatge més dialògic, solidari i participatiu. (Elboj, C. i altres, 2002; Soler Gallart, 2003). Es tracta, entre altres coses, d'una proposta metodològica i organitzativa, un sistema inclúsiu d'atenció a la diversitat de capacitats i ritmes, ja que és sensible i permet no només que els mestres i les mestres puguin ajudar els alumnes que més els costa aprendre, sinó que els mateixos nens i nenes s'ajudin mútuament i tot plegat a la mateixa aula.

159. *Connectant mons* és una proposta educativa d'Intermón Oxfam per a primària, secundària i batxillerat. Proposa treballar un dels continguts de l'educació en valors o un contingut de gran rellevància social i educativa. Les edicions que s'han celebrat fins ara han abordat els drets laborals, la cultura de la pau/cultura de la violència, les necessitats bàsiques de les persones i la cultura de l'aigua. És una proposta telemàtica pensada per afavorir la responsabilitat col·lectiva, la interactivitat, la participació i el treball en grup. Els grups s'organitzen en comunitats d'aprenentatge formades per centres de diferents països. Lloc web: <http://www.IntermonOxfam.org/educar>.

160. Els objectius que ens hem proposat poden ajudar a fer-se una idea de les nostres pretensions i de cap on s'orienten les nostres actuacions: a) Afavorir un aprenentatge dialògic, cooperatiu i solidari; b) Desenvolupar les

– Així, doncs, trobem aules i escoles que apliquen una concepció àmplia, dinàmica i vital dels continguts educatius. Fixem-nos ara en el procés de debat que va tenir lloc durant tot un curs en el cicle inicial de primària sobre els conflictes de gènere que es produïen al pati. L'objectiu que ens plantejàvem era poder construir una perspectiva comuna de gènere, alhora que propiciàvem accions més igualitàries i més justes. Per aplicar aquesta iniciativa, va caldre endegar tot un conjunt de processos i actuacions: la construcció d'un mateix discurs per part dels mestres implicats, els debats dels alumnes i les alumnes sobre els conflictes, la presa de decisions conjuntes, l'aplicació dels acords assolits, la reflexió dialogada sobre les dificultats, una primera identificació de comportaments masclistes, una argumentació sobre la manera de fer-hi front i dur-ho a la pràctica diària, etc. De fet, podríem dir que el punt de partida del procés dialògic que van desenvolupar els nens i nenes amb els mestres va ser el moment en què les nenes van plantejar-se per primer cop preguntes del tipus: "Per què no juguem nosaltres (a futbol) i vosaltres sí?". Seguint les paraules de Freire, el paper del mestre ha estat "desafiar la curiositat ingènua de l'educand per compartir-hi la crítica. És d'aquesta manera que la pràctica educativa es revela com a desvetlladora de les veritats ocultes".¹⁶¹

– Parlem de centres educatius que aconsegueixen transformar-se en una "cultura escolar col·laborativa": uns interrogants, una situació problemàtica fan saltar una espurna que incita a promoure un clima dialògic i participatiu fins aleshores no desenvolupat. Aturem-nos en les reflexions i actuacions de tot un claustre de professors i professores (del qual formo part) al voltant dels conflictes i les dificultats dels seus alumnes en relació amb la convivència i l'aprenentatge. Les qüestions que s'aborden en el procés de reflexió són les següents: la dificultat dels alumnes i les alumnes per parlar i reflexionar, per parar

habilitats i les estratègies comunicatives necessàries per a la competència lingüística (escoltar, parlar, llegir i escriure); c) Potenciar la col·laboració escola-família en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; d) Reforçar les habilitats de pensament amb l'objectiu de formar ciutadans i ciutadanes que pensin i parlin de manera entenimentada, com a agents essencials per a la participació democràtica.

161. Freire (2002: 107).

atenció, per escoltar activament, per expressar el que senten, per argumentar, per comunicar-se, l'aparició de conductes disruptives, la creació de conflictes amb facilitat... El claustre construeix unes metes generals per als alumnes seguint l'anàlisi de Manuel Segura:¹⁶² aprendre a raonar i a argumentar (aprendre a pensar); aprendre a escoltar, a identificar emocions, a posar-se al lloc de l'altre (educació emocional); aprendre a relacionar-se (educació social); aprendre criteris sobre el que està bé i el que està malament, sobre el que és just i el que és injust, etc. (educació en valors). Es programen actuacions a diferents nivells. En l'àmbit del desenvolupament curricular, es potencia l'acció tutorial (formació del claustre en el programa de Manuel Segura de competència social),¹⁶³ es tracta el programa a la sessió setmanal de tutoria, enriquint-lo amb altres propostes (programa d'educació per a la ciutadania global d'Intermón Oxfam, programa emocional, etc.), i s'integra i aborda l'acció tutorial des de totes les àrees i espais de manera participada. En el camp de l'organització i la participació, s'impulsa l'acció conjunta escola-família-entorn mitjançant la creació d'un espai i un temps de trobada escola-família per poder pensar, sentir i actuar conjuntament sobre l'educació dels nens i les nenes de la nostra escola, per actuar amb criteris educatius comuns i compartits amb l'objectiu d'ajudar-los a ser persones autònomes i ciutadans i ciutadanes responsables des d'un punt de vista individual i social. La intenció és vincular el projecte a les propostes i actuacions de l'administració educativa i local, amb els altres centres educatius de la població, etc. En resum, som davant d'un claustre de professors i professores conscients de les dificultats, disposats a oferir una resposta educativa de més qualitat, que reflexiona de manera compartida, que cerca fórmules noves cooperativament, que indaga i es forma. S'assumeix una visió compartida de la responsabilitat educativa i s'intenta mobilitzar i implicar les famílies i altres institucions en un projecte comú; hi ha una consciència que "l'escola som tots". No es tracta d'oferir respostes puntuals o parcials, sinó d'adoptar un "model integrat i comunitari" per

162. Segura (2003).

163. *Programa de Competència Social. Decideix (I i II)*. Material publicat i cedit al Departament d'Ensenyament per la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

al desenvolupament de l'aprenentatge i de la convivència. Es tracta també de fer compatible la nostra intervenció educativa amb les metes proposades, ja que com defensen Federico Mayor Zaragoza, Manuel Dios Diz y Calo Iglesias "aprenem a conviure interactuant, dialogant, escoltant activament, assumint responsabilitats, compartint experiències i propostes, debatent, intercanviant idees i opinions diferents, acordant, trobant aspectes comuns, reflexionant, produint pensament crític..."¹⁶⁴

En aquest context, l'aula va més enllà de la relació diàdica mestre-alumne i l'escola, d'un conjunt de grups-classe amb els mestres-tutors al capdavant. Hi ha experiències que impulsen l'aula i l'escola a convertir-se en un element vertebrador de les experiències rellevants de tots els participants, on tenen cabuda tots els integrants de la comunitat que volen compartir quelcom. I, per això, són *projectes integrats amb finalitats compartides*. He treballat en escoles que, amb diferents títols (monogràfics, projectes transversals, projectes d'innovació o projectes estratègics), desenvolupen aquesta mena de projectes o propostes educatives que promouen una implicació i un compromís més gran dels professors i estudiants amb els continguts de l'educació, perquè responen a les necessitats dels estudiants i tenen en compte les realitats socioculturals específiques dels centres. Bona part d'aquests projectes són propostes educatives en col·laboració amb institucions i agents socials com ara l'administració educativa, ajuntament, ONG, etc. Es tracta d'un tipus d'intervenció educativa situada, contextualitzada, que ajuda a superar la disjuntiva escola-comunitat i a establir la "continuïtat cultural".

Tornem ara a l'estudi de l'aigua a què hem fet referència com a exemple de l'exercici comparatiu de les tres modalitats d'intervenció educativa. La mestra (que hem citat en l'enfocament pràctic) fomenta que tots els professors i les professores del centre participin en l'elaboració i el desenvolupament d'un projecte transversal/integrat sobre l'aigua des d'una perspectiva ecològica de fons. Junts cerquen propostes pedagògiques que poden enriquir la seva visió (com ara les elaborades per alguna ONG

164. Mayor Zaragoza, Dios Diz i Calo Iglesias, "Convivencia y ciudadanía", *El País*, dilluns 26 de febrer de 2007, p. 51.

com Intermón Oxfam o Greenpeace) i se submergeixen en un projecte de centre, assessorats també des de l'ajuntament. En aquest cas, la proposta de l'aigua no comprèn només coneixements de dades i coneixements objectius (enfocament tecnocràtic) ni s'acaba en una reflexió sobre la situació actual o problemes relacionats amb l'aigua del nostre entorn immediat (perspectiva pràctica). Els nens, nenes i adolescents també plantegen interrogants, pregunten a casa, mesuren el consum, esbrinen el cost, comparen el consum amb altres llocs del planeta, arriben a uns primers qüestionaments sobre el nostre model de consum d'aigua (el del Nord), s'introdueixen elements nous per abordar un debat profund sobre l'aigua (bé comú/bé privat), elaboren un manifest que envien al responsable de l'ajuntament amb criteris per fomentar una cultura sostenible de l'aigua a casa, a la població, al món (segons les edats dels estudiants), proposen i projecten canvis, adquireixen compromisos, imaginem "altres mons". Si els educadors defensem realment que l'educació d'avui hauria d'esperonar els més joves a canviar les condicions de la seva vida, de la comunitat on viuen i del món, cal implicar-los en activitats més complexes, que ofereixin una visió del món i de si mateixos més àmplia i profunda, que els permetin adquirir nivells de responsabilitat i compromís més grans dels que s'associen al criteri tècnic.

Quins elements destaquem del desenvolupament de les actuacions educatives en el sentit que hem exposat fins ara?

1) La vinculació del coneixement a les finalitats dels alumnes i a l'acció 2) L'obertura de l'escola a l'entorn 3) L'adopció d'"una perspectiva de projecte" 4) "Fer comunitat"

1) La vinculació del coneixement a les finalitats dels alumnes i a l'acció

Barnes escriu que la majoria dels docents està d'acord en el fet que, malgrat que el gruix de l'aprenentatge escolar comença amb un coneixement escolar, no serveix pràcticament per a res (excepte per superar els exàmens) fins que passa a formar part del coneixement d'acció de l'estudiant: "Eduquem els nens per modificar el seu comportament canviant la seva visió del món. No volem canviar la seva manera de percebre el món on viuen perquè materialitzin els nostres objectius, sinó perquè puguin

formular els seus i calibrar-ne el valor".¹⁶⁵ A petita escala hi ha indicis que ens fan pensar que existeixen actuacions educatives en aquesta direcció. En una de les escoles de què he format part, es desenvolupaven cada curs uns "projectes d'escola". Es tenia present que "el plantejament principal seria la feina del dia a dia des de les diferents àrees", però per augmentar-ne l'impacte entre l'alumnat també se celebrarien unes jornades específiques. En el projecte "Medi ambient i ciutadans participatius i solidaris", els alumnes i les alumnes de sisè van elaborar un manifest per llegir-lo a l'activitat final de les jornades, que aplegava tota la comunitat escolar. Aquest manifest fou el resultat dels tallers i debats de classe i ofereix una visió exhaustiva de les noves comprensions que estaven assolint els alumnes com a *coneixement d'acció*:

Aquesta quarta edició de les "Jornades", l'hem dedicada al medi ambient, l'explotació laboral de la infància i la pau. Hem fet aquestes jornades per poder solucionar alguns problemes i, alhora, adonar-nos de com està el Planeta. Han servit per veure que al món hi ha molts nens i nenes que treballen en males condicions i que reben una misèria per la seva feina. Fa temps, en un programa de televisió va sortir que les grans marques (per exemple, Nike, Adidas, Umbro, etc.) feien treballar els nens i les nenes en unes condicions molt dolentes. N'hi ha que han mort, altres han quedat minusvàlids o han arribat a fer-se grans amb moltes malalties. El dimecres a la tarda vam recollir signatures contra l'explotació laboral infantil. Van signar els més grans de divuit anys, i els alumnes vam posar les nostres empremtes digitals en un full [...].

Del medi ambient hem après que la gent mata molts animals innocents només per obtenir-ne pells, com ara les foques petites (que les maten amb pals), les balenes i altres animals en perill d'extinció. O com sortien vaixells per abocar residus tòxics al mar.

També, gràcies al taller de reciclatge de paper, hem vist la importància dels arbres al nostre planeta. Però no només hem après a reciclar paper. El dijous vam fer un taller de joguines reciclades de paper, ampolles, llaunes...

Aquesta tarda els pares i les mares ens faran una xocolatada amb xocolata comprada en una botiga de Comerç Just, que vol dir

165. Barnes (1994: 76).

que no s'ha fet servir mà d'obra infantil i que les persones que hi treballen han rebut un sou just per la seva feina.

Per això, diem que:

- Volem donar les gràcies a totes les persones, pares i mares, avis i àvies, que han vingut a signar per posar fi a l'explotació laboral dels nens de tot el món.
- Podem millorar les condicions de vida si no hi ha racisme ni explotació i si, en canvi, hi ha solidaritat.
- Hem après a respectar més, perquè ens hem adonat del que pot passar en el futur.
- Nosaltres estem en contra de la contaminació i del consum innecessari.
- Tots els nens i les nenes som iguals i tenim els mateixos drets.
- Amb Pau, el Món seria millor.

Aquest text reflecteix una versió molt diferent del coneixement, que té poc en comú amb el saber o no saber (amb memoritzar un enunciat o marcar la resposta adequada). Som davant d'una versió del coneixement útil, pertinent, global, que permet als alumnes arribar a una argumentació d'aquest nivell. Els continguts i els processos escolars s'han aplicat per organitzar la informació, per connectar-la amb experiències, per analitzar, reflexionar, denunciar situacions d'injustícia, adquirir compromisos, entendre el món on viuen.

Tal com diu Bruner, bona part d'això consisteix a mirar cap enrere. El manifest és un clar exemple de reflexió dialògica, “un replegar-se sobre si mateixos”,¹⁶⁶ que els ha permès explicar-se a si mateixos el que aprenien i elaborar una reflexió. Una reflexió que pot romandre i perdurar en els seus caps i les seves accions. Aquest replegar-se sobre si mateixos els ha permès activar el “coneixement relacional”,¹⁶⁷ que Tedesco¹⁶⁸ anomena “pensament sistèmic”: comprendre les causes i les conseqüències d'una problemàtica, establir connexions i vincles amb d'altres i esbossar solucions. Evidentment, només parlem de reflexions i, per tant, pot ser difícil verificar fins a quin punt incideixen en les actuacions quotidianes dels alumnes i les alumnes. S'ha de ser molt

166. Bruner (1987: 84).

167. Apple (1986).

168. Tedesco (1995).

ingenu per no adonar-se que “els preceptes ètics no es converteixen en praxi de manera fàcil ni automàtica. Cal exemplificar-los en la pràctica diària”.¹⁶⁹ Tanmateix, també és evident que l'escola ofereix una possibilitat poderosa d'explorar les implicacions personals, comunitàries i globals dels preceptes ètics tot possibilitant informació rellevant, contextos d'aprenentatge facilitadors i estructures d'interacció participatives. Així mateix, hi ha indicis que fan pensar que si l'escola posa a l'abast dels estudiants l'oportunitat de generar reflexions d'aquesta mena ajuda a construir ciutadans i ciutadanes més crítics, més responsables i solidaris que quan les seves actuacions es regeixen únicament pel criteri tècnic, instruccional.

2) L'obertura de l'escola a l'entorn

Un altre aspecte que cal destacar és que l'escola utilitza recursos que no té per si sola, però que poden estar a la seva disposició si, lluny de tancar-se entre les seves parets, estableix relacions cooperatives amb institucions i organitzacions del seu entorn. L'escola s'obre a l'entorn en dos sentits: no només permet l'entrada de recursos, sinó que també surt al carrer. Aquest sortir no s'ha d'interpretar únicament en el sentit literal d'entrar en contacte amb els recursos culturals de l'entorn (exposicions, cinema, contactes amb la natura, etc.). Sortir implica també interessar-se pels problemes individuals i socials i participar-hi (per exemple el cas de la campanya contra l'explotació infantil al món, el cas dels alumnes i les alumnes que es van interessar per la problemàtica mediambiental de la població i van proposar solucions o quan van participar en campanyes solidàries, etc.).

A diferència del replegament de l'escola sobre si mateixa que planteja la concepció tecnicobjectivista (on l'eix central és la transmissió de coneixements i la receptivitat de l'alumne), amb l'exposició d'aquestes vivències escolars hem deixat palès que l'escola és capaç de propiciar experiències interessants, participatives i gratificants per als seus alumnes (i de vegades per a tota la comunitat) quan crea projectes educatius de rellevància acadèmica, personal i social i converteix en aliats del procés educatiu tots els agents de l'entorn social que poden aportar alguna

169. Bruner (2000: 97).

cosa. Això sí, aquest plantejament ha de començar per implicar els mateixos alumnes i, després, els pares i mares, l'AMPA, institucions locals, ONG, etc. Parlem d'una escola que no només vertebra i crea experiències d'importància individual i social per als seus estudiants, sinó que també col·labora amb l'entorn. Tal com apuntava Neil Postman, el sentit de responsabilitat envers el planeta neix del sentit de responsabilitat pel barri de cada persona. Per això, cal inventar maneres d'implicar els alumnes i les alumnes en activitats per tenir cura de les seves escoles, dels seus barris, de les seves ciutats, del planeta.¹⁷⁰ L'objectiu és educar en valors i virtuts cíviques des de la pràctica i, d'aquesta manera, donar sentit i utilitat al coneixement. És precisament això del que parlen els estudiosos quan fan referència a l'*aprenentatge-servei*.¹⁷¹

3) L'adopció d'una "perspectiva de projecte"

El fet de considerar els "actes educatius" problemàtics, estratègics (l'aprenentatge i la convivència, "el medi ambient i la ciutadania solidària i participativa", la competència lingüística, la cultura de l'aigua, les necessitats bàsiques de les persones, etc.) permet fer una anàlisi sistemàtica: planificar amb cura, actuar deliberadament, observar les conseqüències de l'acció i fer una reflexió crítica sobre les limitacions i les possibilitats pràctiques de l'acció estratègica en qüestió. Es crea l'oportunitat de traslladar el discurs privat al debat amb els altres (claustre, alumnes, comunitat escolar, comunitat local, etc.).

Tot plegat permet als professors, les professores i a tota la comunitat educativa adoptar el que Carr i Kemmis han anomenat "perspectiva de projecte". Es tracta d'un plantejament estratègic que consisteix a problematitzar un domini concret i escollir-lo per dur a terme una indagació i una experimentació més sostinguda i sistemàtica per tal d'obrir vies per construir "comunitats crítiques de recerca" ("comunitats dialògiques", "comunitats de comunicació"). Es generen les condicions perquè existeixi una pràctica reflexiva crítica:

170. Postman (1999: 116).

171. Puig Rovira i Palos Rodríguez (2006). I a <http://www.aprenentatgeservei.org>.

Si els mestres adopten la perspectiva de projecte, crearan alhora oportunitats per aprendre de la seva experiència i planificar el seu propi aprenentatge. És molt probable que sentin la necessitat de parlar de la seva experiència amb altres persones mentre la viuen. En poques paraules, aquests professors es converteixen en crítics, però no en el sentit de tornar-se negatius i gemegaires, sinó de concretar els recursos intel·lectuals i estratègics amb què compten, d'enfocar-los sobre una qüestió concreta i sotmetre a un examen crític la pràctica duta a terme en el decurs del "projecte". (1988: 58)

4) "Fer comunitat"

En general, podem afirmar que aquests projectes d'escola tenen per a tots els participants una cosa que Bruner¹⁷² anomena "el postulat de l'externalització". Són *obres* en què es reflexiona, es pensa compartidament, es creen en grup maneres compartides i negociables de pensar i, a més a més, es desenvolupen accions concretes. Professores, professors i estudiants materialitzen els seus pensaments i intencions en accions concretes. En certa manera, les *obres* col·lectives produeixen i sostenen la solidaritat grupal, ajuden a fer comunitat i contribueixen a crear "comunitats d'aprenents mutus".

En el fons, es materialitza un tipus de pràctiques d'"ensenyar compartint", que són importants no només perquè són útils per a l'aprenentatge en general, sinó també perquè aporten exemples d'una *cultura a la pràctica* rellevants per a la resta de vida d'un estudiant".¹⁷³ Representen una mena de pràctiques educatives inclusives, ja que tots els participants aporten i destaquen en alguna cosa. Així, es combaten i contraresten sovint els efectes debilitadors i alienants que el currículum tècnic i academicista exerceix sobre els estudiants amb menys recursos. I és que tornant a Bruner:

El que s'ensenyava, els modes de pensament i els "registres de parla" que cultivava en realitat entre els alumnes, no es pot aïllar de com l'escola se situa en les vides i la cultura dels seus estudiants, ja que el currículum de l'escola no tracta només de "matèries". La matèria temàtica suprema de l'escola, en termes culturals, és la

172. Bruner (2000: 41).

173. Bruner (2000: 96).

mateixa escola. Així és com ho viu la majoria d'estudiants i com determina els significats que li atribueixen. (2000: 46)

En conclusió, si l'escola vol situar-se com un valor en la vida dels estudiants ha de facilitar la vivència crítica de la cultura a l'espai escolar, tal com ha argumentat Pérez Gómez. Per fer-ho, l'escola ha de saber integrar els diferents contextos en què els estudiants desenvolupen la seva vida, afavorir-ne la implicació en l'aprenentatge i comprometre's en la col·laboració i l'obertura als problemes i a les situacions reals. Per aconseguir-ho, "l'escola ha de convertir-se per a professors, famílies i estudiants en un centre de vivència cultural, de reproducció i recreació de la cultura crítica de la comunitat, que és la seva cultura més valuosa".¹⁷⁴

Concepció constructivodialògica del coneixement

La majoria de les experiències esmentades en aquest apartat s'han desenvolupat a través d'una estructura oral dialògica dels seus participants, i podríem dir que a través d'un diàleg més autèntic del que permet el format IRE o de diàleg triàdic. En l'elaboració del "manifest", els alumnes i les alumnes de sisè van poder participar en un diàleg animat i fèrtil que els va permetre endinsar-se en les noves idees que van generar entre tots i totes. En general, tots els grups-classe van desenvolupar activitats d'aquesta mena a l'entorn dels "projectes" esmentats.

En el projecte "Els contes i els drets de tots els nens i nenes", els alumnes i les alumnes de segon van participar en un procés de diàleg participatiu i constructiu en el marc de la feina sobre els "drets". Tot va començar amb la lectura en comú d'un conte que il·lustrava els drets fonamentals, a partir del qual van poder recordar-los i identificar-los. En sessions posteriors, els van comentar i en van parlar a partir de les seves pròpies experiències i de notícies que van aparèixer als diaris i a la televisió. Per grups, van debatre i van formular els "seus" drets fonamentals i la posada en comú va generar com a resultat el "decàleg" que reproduïm tot seguit, que van penjar a les parets de les aules, escrits amb lletra ben grossa i amb colors molt vius:

1. Els nens i les nenes del món no hem de tenir guerres. Hem de viure en pau.

¹⁷⁴. Pérez Gómez (1998: 288).

2. És igual que siguem d'una raça o d'una altra: tots hem de ser feliços.
3. Tots els nens i nenes hem de tenir una família que ens estimi.
4. Encara que no parlem la mateixa llengua, tots som iguals i ens mereixem el mateix.
5. Tots els nens amb alguna discapacitat han de tenir les mateixes oportunitats que nosaltres.
6. Tots, ja siguin rics o pobres, han de tenir el mateix dret a ser feliços.
7. Si vénen nens o nenes d'altres països, hem de respectar-los i ser-hi amics.

Quan es planteja una concepció constructivodialògica del coneixement es fa èmfasi en el pas d'unes classes basades en la instrucció magistral o "l'ensenyament directe" a un altre tipus de coneixement basat en el diàleg. D'aquesta manera, la informació no es transmet com un "cos" de fets, en molts casos sense cap interès per als estudiants (concepció objectivista), sinó com una construcció amb sentit personal (concepció constructivodisfinitiva). Però a més a més aquí l'èmfasi es posa en el fet que la informació es construeix dialògicament, és a dir, no només s'interpreta segons les experiències personals, sinó també a través del contrast i el consens amb els altres mitjançant el diàleg (concepció críticodialògica o constructivodialògica). Per tant, l'aprenentatge té sentit i dimensió personal (construcció de significats propis i personals i atribució de sentit individualment) i sentit i dimensió social (construcció de significats i atribució de sentit, en un procés de diàleg regit pel poder de l'argumentació). En unes paraules molt encertades de Bruner, "el pensament comença molt sovint com una forma de diàleg amb els altres, que després continua com a diàleg interior".¹⁷⁵

Una cosa semblant afirmava Dewey quan defensava un tipus d'activitat cooperativa d'ensenyament-aprenentatge o *pla*, en què el pla és un projecte col·laboratiu, i no pas un dictat. La proposta del docent no és un motlle per a un resultat inalterable, sinó que és un punt de partida que s'ha de desenvolupar en un pla a través de les contribucions de l'experiència de tots els participants en el procés d'aprenentatge. El desenvolupament es produeix mitjançant un estira i arronsa recíproc en què el mes-

¹⁷⁵. Bruner (1998: 202).

tre pren però tampoc no té por de donar. El factor essencial és que l'objectiu es desenvolupi i prengui forma a través del procés de la intel·ligència social.¹⁷⁶

Certament, el risc de la perspectiva dialògica podria ser sobrevalorar la importància de l'intercanvi social en la construcció del coneixement i infravalorar el diàleg amb el coneixement acumulat d'una cultura¹⁷⁷. Hem de ressaltar que, a diferència del simple coneixement memoritzat (dipositar coneixements en l'alumne), la concepció dialògica proposa "la curiositat epistemològica" de Freire o la postura reflexivocrítica, és a dir, proposa indagar, buscar en la "realitat" per poder elaborar, reelaborar el "nostre" coneixement a partir de la realitat; així mateix, considera que per il·luminar i obrir camins en la nostra recerca, cal tenir en compte el coneixement acumulat d'una cultura. El que destaca de l'enfocament dialògic és l'actuació del subjecte que aprèn, la interactivitat (el diàleg amb la cultura acumulada) i el predomini del procés i la recerca sobre l'acumulació d'informació i "l'èxit" mesurable a curt termini.

El fet de considerar la idea de construcció del coneixement entre professors i estudiants com un valor educatiu no implica que tots els processos de comprensió es puguin construir de la mateixa manera. I ho diem en referència al matís o la rectificació (segons com es miri) que introdueix John Searle a la *Construcció de la realitat social* en la clàssica obra de Berger i Luckman, *La construcción social de la realidad*: hi ha realitats i objectes de coneixement independents de l'actuació (actitud, perspectiva) del subjecte cognoscent. Les condicions d'intel·ligibilitat d'enunciats que tracten sobre les muntanyes o sobre els diners són diferents, tal com exposa Searle. Unes exigeixen l'existència de representacions, mentre que les altres (les relacionades amb les muntanyes) representen trets del món independents de la ment. Sense obviar aquesta distinció, quan parlem de construcció del coneixement posem l'accent en el fet que en la comprensió d'aquest "món de coses i objectes que són allà fora" es produeix una acció participada, conjunta, entre mestres i alumnes, que ajuda l'alumne a integrar-lo en "l'aquí dins", tal com apunten Barnes i Bruner. Així doncs, destaquem

176. Dewey (2004: 109).

177. Com ha apuntat Bruner (2000: 78).

el diàleg mutu, el procés de raonament i la reflexió conjunta en el procés d'aprenentatge, és a dir, "una pedagogia de la mutualitat" en un "model de l'educació mutualista i dialèctic", en què "reflexió" significa "no aprendre en fred, i prou, sinó fer que el que s'apregui tingui sentit, entendre-ho"¹⁷⁸.

A l'arrel d'aquesta apreciació hi ha la "intuïció" de Bruner que "el procés d'interiorització depèn de la interacció amb els altres, de la necessitat de desenvolupar categories i transformacions que corresponen a l'acció comunitària".¹⁷⁹

La comunicació a l'aula: la interacció dialògica

Si una bateria de preguntes i respostes configura un tipus de coneixement mesurable que limita la participació dels estudiants a respostes prefixades, en la interacció dialògica (en els "grups dialògics", en el "manifest", en el "decàleg") hem observat que es tracta d'un coneixement que es construeix amb arguments en interacció:

Un sistema complex d'idees exigeix moltes converses i experiències compartides. La manera d'aconseguir que les idees es multipliquin, s'utilitzin i, finalment, generin noves preguntes i més exploracions és parlar de què hem fet i observat, discutir sobre què en fem, de les nostres experiències. (Rowe, a Cazden, 1991: 71)

Aquesta estructura d'intercanvi dialògic ha permès el que Wells¹⁸⁰ ha anomenat *l'ensenyament com a intervenció responsiva*, que s'adapta als problemes i els interrogants dels estudiants i que, basant-se en les seves necessitats concretes, alhora es fonamenta en un context sociocultural més ampli.

En conclusió, si a l'estructura d'intercanvi IRE de la pràctica tecnicobjectivista es reclamen a l'estudiant les "respostes correctes", tal com apareixen al llibre de text; i si a l'estructura d'intercanvi IRE (E-seguiment) de la pràctica practicosignificativa es demana a l'estudiant que amplii la resposta amb les seves experiències, a l'estructura d'intercanvi dialògica es demana que interrogui, que argumenti, que justifiqui, que critiqui,

178. Bruner (2000: 74, 105).

179. Bruner (1998: 71).

180. Wells (2001).

que comparteixi experiències, que dialogui i arribi a acords (o bé que discrepi de manera raonada). I entre unes pautes comunicatives i les altres hi ha diferències substancials. Tal com ha escrit Freire:

L'educació de la resposta correcta no ajuda gens a la curiositat indispensable per al procés cognitiu. Al contrari, ja que destaca la memorització mecànica dels continguts. Només una educació de la "pregunta" esmola, estimula i reforça la curiositat. (2002: 19)

Certament, continua Freire, l'error d'una educació de la resposta no és en la resposta, sinó en la ruptura entre la resposta i la pregunta, de la mateixa manera que l'educació de la pregunta seria equivocada si la resposta no es percebés com a part de la pregunta. Cal tenir en compte, doncs, que pregunta i resposta són parts indissociables en el procés de conèixer, des de la realitat del subjecte que aprèn: "Preguntar i respondre són camins constitutius de la curiositat".¹⁸¹

Tal com ha destacat Jay Lemke, que va estudiar llenguatge, aprenentatge i valors a les classes de ciència de batxillerat, quan a l'aula ens remetem a l'estructura d'intercanvi IRE, els estudiants en realitat no practiquen el llenguatge de la ciència ni en gaudeixen ni s'hi interessen, sinó que només aprenen a seguir instruccions i a fer el que se'ls diu. Escolten les paraules del professor, però no les seves pròpies ni les dels seus companys. No es produeix un diàleg autèntic ni una discussió real (cosa que sí que va passar en "l'estudi de l'evolució del temps", en "l'intent de construir una perspectiva comuna de gènere", en la "creació col·lectiva d'un conte", en el "manifest" o en "els drets"). Per això, l'aprenentatge és molt més alienant i està més allunyat de l'àmbit familiar del que convindria.¹⁸²

A través de l'anàlisi comparativa de l'estructura discursiva i de la seva funció pedagògica, observem una de les possibilitats transformadores que tenen el mestre i la mestra que se situen en l'estructura discursiva d'intercanvi. Tal com escriu Wells:

181. Freire (2002: 20).

182. Lemke (1997: 89-90).

Fixem-nos, per exemple, en el conjunt d'opcions de seguiment de què disposa el docent quan respon a l'aportació d'un estudiant. Escollir contínuament l'opció "avaluar" (independentment que suposi acceptar o rebutjar) contribueix molt a crear un context situacional en què els estudiants donaran prioritat a les respostes correctes. En canvi, si s'escull sovint l'opció "ampliar" es crea un context diferent que destaca la construcció col·laborativa de significat, tant en l'establiment d'objectius que cal assolir com en la construcció de "coneixement comú". I l'elecció d'opcions que convidin els estudiants a justificar, explicar i exemplificar genera un altre context que els anima a examinar i avaluar críticament les respostes que donen a les preguntes que els interessen i que, alhora, els ofereix una oportunitat d'aprendre aquests "gèneres de poder". (2001: 268)

Les professores i els professors crítics fomenten més sovint a les seves classes aquestes dues últimes pautes comunicatives que ha exposat Wells. De vegades van més enllà i són més guies, moderadors o canalitzadors de l'activitat. Actuant en aquest sentit, a través del que Wells¹⁸³ anomena "moviments d'estructuració" (reservant-se per a les reformulacions, peticions d'aclariment, resums ocasionals), el que el mestre crític facilita és la creació d'un "fòrum" en el sentit de Bruner: una forma de discussió a l'aula, en què nens i nenes exposen les seves experiències i idees perquè els seus companys i els mestres les ampliïn, confrontin i avaluïn. Aquest fet és poc habitual a les aules (i difícil d'aplicar), però els moments en què es produeix són de gran interès i transcendència per als participants.

Per tant, no només és la pauta comunicativa la que canvia, sinó també (i com ja hem destacat) els objectius de l'educació. Tal com ha matisat Cazden, en referència a treballs d'Edwards i Furlong, "només quan la finalitat de la conversa va deixar de ser la transmissió a l'estudiant del sistema de significats del mestre, la seva estructura va sortir realment de la seqüència IRE".¹⁸⁴ No només l'activitat i la conversa és més "exploràtoria", més dialògica (no tan imposada ni delimitada), sinó que també canvia el que es considera com a coneixement.

183. Wells (2001: 309).

184. Cazden (1991: 78).

No només és coneixement la “presentació” i la transmissió d’un corpus d’informació acabada i delimitada. “El coneixement és el que es comparteix dins del discurs, dins d’una comunitat textual”, en paraules de Bruner.¹⁸⁵ Nenes, nens i joves tenen teories ingènues sobre el món i la seva pròpia ment i com funciona, que van adquirint congruència amb les dels seus pares i professors no pas a través de la imitació o de la instrucció didàctica, sinó amb el discurs, la col·laboració i la negociació, continua Bruner. I ho argumenta des de la seva concepció de la *pedagogia de la mutualitat*: a l’escola, en la mesura que el professor aconsegueix “compartir” la informació amb els seus alumnes a través de la discussió i la interacció, s’obre la possibilitat d’avançar vers un *marc de referència compartit*. Això és possible gràcies al fet que, per comptes de *lliurar*, els mestres fan que el coneixement es comparteixi. En aquest sentit val la pena destacar la distinció que ens ofereix Barnes entre *presentar* i *compartir*,¹⁸⁶ uns conceptes que també tenen una estreta relació amb els d’*avaluar* i *replicar*.

Si ho traslladem als nostres objectius, el mestre com a tècnic (executor) està interessat a “presentar” continguts, establint una separació nítida entre els participants, d’una banda, i els participants i el contingut de l’altra (“codi col·lecció” de Bernstein). En canvi, el mestre crític està més interessat a “compartir”, cosa que implica la col·laboració i la necessitat de tenir en compte els punts de vista i els mons dels estudiants, i busca una interacció que superposi els sistemes personals, que creui els límits, que permeti l’empatia, la integració de “mons” (“codi integrat”). Tal com argumenta Barnes, “quan un docent replica als seus alumnes, vol dir que es pren seriosament el seu punt de vista sobre el tema, encara que vulgui ampliar-lo i modificar-lo. Això reforça la confiança de l’alumne per interpretar activament la matèria impartida; docent i alumne estableixen una relació de col·laboració” (l’èmfasi de la interacció se situa en el diàleg autèntic i la comprensió). “Quan un docent *avalua* el que diuen els seus alumnes –continua Barnes–, es distanciació dels seus punts de vista i s’adscriu a unes normes externes que, implícitament, poden devaluar allò que els alumnes han construït” (l’èmfasi de la interacció se situa en la norma, el que

hauria de ser i la valoració). Per això, ho rebla l’autor, “un diàleg a classe en què es prioritzi compartir per damunt de presentar, en què el docent repliqui en comptes d’avaluar, estimula els alumnes que, quan parlin i escriguin, facin sortir a la llum els coneixements que tenen per reformar-los en funció dels nous punts de vista que se’ls presenten” o en funció del punt de vista que es va construint en comú. Tanmateix, no es considera que compartir (“l’actitud dialògica”) sigui l’única manera de conèixer: “no és que no puguem aprendre com a oients, sinó que el que aprenem és diferent”, tenint present que l’estratègia de compartir, de “replicar” situa la responsabilitat del procés en l’alumne o l’alumna, mentre que la de la “valoració”, l’avaluació segons uns patrons, situa els criteris fora del seu abast.¹⁸⁷

Tal com han deixat clar alguns dels estudiosos als quals he fet referència,¹⁸⁸ quan tenim la possibilitat de formular el coneixement, d’explicar-lo i escriure’l, de situar-nos com a parlants, acabem entenent els principis subjacents tant del contingut com de la comunicació. D’alguna manera, tenim la possibilitat d’organitzar el nostre món, d’arribar als principis, cosa que ens confereix també la possibilitat de canviar-los. El coneixement no és només una socialització en l’ordre, en allò que ja existeix, en principis supeditats a un context concret, operatiu, sinó que es presenta l’oportunitat de poder emprar el llenguatge com a eina d’anàlisi i síntesi, de reconstruir el coneixement i construir noves visions de la realitat. Els alumnes i les alumnes tenen la possibilitat de passar de “receptors de mons” a “creadors de mons”. En certa manera, aquest seria l’objectiu de l’*educació problematitzadora* de Freire (a diferència de l’educació transmissora i mecànica o “bancària”): l’educació que, partint de les dimensions significatives de la realitat dels alumnes i a través d’un pensament i una actuació comuns, es converteix en part d’un desig de canviar el món, alhora que es va avançant vers un nivell de captació i assimilació de la realitat concreta més profund. És el que Bruner ha batejat com a model d’educació situada, mutualista i dialèctica.

185. Bruner (2000: 75).

186. Barnes (1994: 105).

187. Barnes (1994: 105-109).

188. Vigotsky (1995), Bruner (1998), Bernstein (1988, 1989, 1998), Barnes (1994).

Professors i professores, estudiants i pedagogia: educació problematitzadora, responsiva i mutualista. L'educació com a pràctica reflexiva crítica

A través de les experiències criticodialògiques que s'han plantejat en aquest apartat, hem pogut albirar una part d'allò que Apple i Beane anomenen “currículum democràtic”. Aquest concepte fa referència a la consideració intel·ligent i reflexiva dels problemes, els esdeveniments i els dubtes que sorgeixen durant la nostra vida col·lectiva, i permet als alumnes i les alumnes aprendre a ser crítics:

Un currículum democràtic convida els joves a alliberar-se del seu paper passiu de consumidors de coneixement i a assumir el paper actiu de “fabricants de significat”. Reconeix que les persones adquireixen coneixement tant estudiant les fonts externes com participant en activitats complexes que els exigeixen construir el seu propi coneixement. (1997: 34)

No es tracta només de vincular el coneixement a experiències properes. Tal com ha posat de manifest Bruner¹⁸⁹ en plantejar el tema de la personalització del coneixement (relacionar-lo amb l'experiència personal del nen), per tal de personalitzar el coneixement no n'hi ha prou de vincular-lo a experiències familiars. En aquest sentit, en el procés de discussió, les nenes de l'exemple esmentat abans no només aprenien a jugar al pati amb els nens a un joc que els agradava, i ells a acceptar-les, sinó que tant nens com nenes aprenien també sobre els sentiments i les idees preconcebudes en les actituds masclistes, les situacions de marginació, com rebel·lar-s'hi i enfrontar-s'hi a través del debat i la discussió i no pas a través de formes passives i submises o de formes agressives.

Malgrat que no s'apliquen proves estandarditzades per delimitar el “rendiment objectiu” dels alumnes i les alumnes amb relació a la seva participació en aquesta mena de pràctiques i projectes, penso que ha quedat palès (a través de tots els exemples presentats) que els alumnes entenen i assimilen les “coses que valen la pena”, com diria Dewey. Això respon al fet que són un tipus d'experiències que permeten explorar i aprendre nous

189. Bruner (1998: 170).

conceptes, però també que permeten als participants explorar les implicacions de temes tan importants com els drets fonamentals, els preceptes ètics o el compromís personal i social i enfrontar-se a actituds i reaccions de discriminació amb el poder de l'argumentació, l'aprenentatge cooperatiu, etc.

És una relació de maneres de fer complexes, més subtils, que permeten més nivells de consciència i, alhora, són projectes estimulants que fan sortir de la rutina individual per treballar en comú amb objectius comuns. Estem parlant de projectes integrats amb finalitats compartides, en la mesura que cadascun abasta una gran diversitat de nuclis temàtics i problemes reals de diferent caire, tot superant així la vella tradició de descontextualització i segmentació disciplinar, i en la mesura que hi ha diverses agències funcionant de manera coordinada.

Cal destacar dos aspectes relacionats amb l'adopció d'aquesta estratègia de projectes:

- a) Es prioritza la concepció de l'ensenyament com a “intervenció responsiva” i les aules es converteixen en “comunitats d'indagació col·laborativa”, com diria Gordon Wells, o en les “subcomunitats d'aprenents mutus”, de Bruner. Descrivim la intervenció com a responsiva perquè s'acosta i dona resposta als interrogants i les necessitats dels alumnes, que es troben integrats en una societat de canvi i complexa, a partir d'una entesa dialògica. I parlem d'aules d'indagació perquè l'activitat a l'aula es viu com una “praxi”, cosa que facilita la vinculació del coneixement als objectius dels estudiants i a l'acció (treballen els continguts conceptuals i més instrumentals de l'àrea i també participen en la construcció de nous marcs de referència comuns, en accions cooperatives, més solidàries, en accions humanitàries, etc.). Parlem de comunitats col·laboratives perquè els seus membres se submergeixen en tasques comunes amb objectius comuns. L'estructura del discurs es basa en una interacció dialògica en què el problema del nen ja no és només el de la “resposta correcta”, sinó que nens i nenes també dialoguen sobre problemes propis o més o menys emmarcats, obren interrogants, plantegen claus per al diàleg i, de vegades, construeixen en comú una part del contingut crític i pertinent. En definitiva, és una manera de treballar que afronta i integra tres dimensions que l'escola acostuma a tractar per separat (la intel·lectual o cognitiva, l'afectiva i la

social), de manera que ajudi els alumnes i les alumnes a trobar el sentit de les coses que els passen.

- b) Es crea una continuïtat llar-escola, escola-llar i es treballa amb l'entorn, cosa que permet que a l'escola es comparteixi el saber ampliat en la comunitat (principalment, de mestres, alumnes, pares i mares, però també de l'administració i de la comunitat local). S'obre l'escola a l'entorn i s'hi deixa entrar les ONG i les institucions que tenen experiències per proposar i compartir. Parafrasejant Bruner, aquest "subtil compartir" serà el que constituirà "la intel·ligència distribuïda" (compartir les intel·ligències acumulades pels agents de la comunitat educativa —la intel·ligència social— integrant-la en l'objectiu educatiu comú, un procés del qual tots aprenen, però especialment els més joves). Representa fer possible el que alguns han anomenat un *projecte educatiu viu* i d'altres la visió de *treball en xarxa* o simplement la idea que *l'escola som tots*.

L'avaluació ha d'adoptar paràmetres fixos per als productes observables, però també ha d'avaluar tot el procés que s'ha produït: la qualitat de les tasques en què els estudiants s'han implicat, si dominen o no el tema, però també si arriben a confiar en ells mateixos, si treballen bé els uns amb els altres, les oportunitats que han tingut per fer servir el llenguatge com a forma social de pensament (escoltant activament, exposant, raonant, explicant) i la qualitat de les interaccions (intercanviant idees, debatent, pactant, generant pensament crític, etc.).

Així, per exemple, en una reunió de valoració del projecte "Grups dialògics", els mestres i les mestres expressàvem que nens i nenes: "Han après molt a parlar, a comunicar les seves experiències, argumentar, posar-se d'acord, escriure bé i creativament, memoritzar i representar un conte en un escenari. Ha afavorit la feina en altres temes i àrees. Per exemple, la participació a *Connectant mons* ha estat un referent important per treballar les habilitats socials". També es deia que el projecte havia potenciat la feina cooperativa: "ara és més fàcil veure'ls treballar junts i cooperar".

Tornant a l'intent de construir una perspectiva comuna de gènere, veïem que nens i nenes exposaven, raonaven, debatien, arribaven a acords sobre els conflictes que implicava la vida escolar i, per tant, la qualitat de les interaccions es traduïa en la

construcció crítica d'arguments i continguts, més que no pas en la recepció passiva. Els nens van anar acceptant les nenes com a companyes de joc al futbol. De la mateixa manera, hi havia nens que s'implicaven als jocs socialment atribuïts a les nenes (corda, picar de mans, etc.). I, encara més important, les actituds no sexistes, el joc en comú, la participació i la solidaritat van continuar essent elements que es van mantenir durant l'escolaritat d'aquests grups. Tal com va expressar una de les mestres tutores d'aquests grups ja a quart de primària (dos cursos després de la intervenció): "[...] entre ells tenen molt bona relació i, de fet, juguen tots junts a saltar a corda i a futbol i a l'hora de fer grups o repartir feina normalment no són sexistes. Destaquen especialment dues nenes i quatre nens, que ajuden a crear sempre una dinàmica positiva i fan de la justícia una bandera prioritària en qualsevol actuació o conflicte. Pel que fa als aspectes acadèmics, és un grup molt participatiu, que arrossega molt els més dèbils intel·lectualment i en què s'ajuden molt uns els altres".

A la seva cèlebre anàlisi sobre com pensen els professionals quan actuen, Donald Schön dibuixava dos tipus de professionals:

En la variada topografia de la pràctica professional, hi ha un terreny elevat i sòlid, en què els professionals poden fer un ús efectiu de la teoria i la tècnica basades en la recerca, i hi ha un terreny baix i pantanós, en què les situacions són confusos embolics sense cap solució tècnica possible. La dificultat és que els problemes del terreny elevat, per molt gran que en sigui l'interès tècnic, massa sovint no tenen cap importància per als clients o la societat en conjunt, mentre que al pantà hi ha els problemes que tenen més interès humà. Es quedarà el professional en el terreny elevat i sòlid, on pot practicar rigorosament, tal com entén el rigor, però on està obligat a afrontar problemes de relativament poca influència social? O bé baixarà al pantà, des d'on pot encarar els problemes més importants i greus si està disposat a abandonar el rigor tècnic? (1998: 49)

Podríem dir que la perspectiva tècnica, per la seva confiança en la tecnologia de l'ensenyament (el currículum com a menú d'informació, els programes de les lliçons, els exàmens, etc.) i

la perspectiva pràctica, quan abdica en els camins més trepitjats i rutinaris, es mouen bé en “aquest elevat i sòlid terreny” de què parla Schön. En canvi, la pràctica dialògica se situa “en els terrenys baixos i pantanosos”. És en aquest sentit que Bauman,¹⁹⁰ seguint el fil de Richard Rorty, indica que hi ha dos tipus d’educadors: els que es “preocupen per ajustar-se a criteris ben definits a l’hora de contribuir al coneixement” i els que miren “d’ampliar la seva pròpia imaginació moral” i es preocupen i indaguen per ampliar la seva noció del que és possible i important, tant per a ells mateixos com a persones com per a la seva societat; miren de regirar consciències, inciten al dubte i estimulen la imaginació, tot qüestionant la postura acomodada i preocupats per fer del nostre món un món més humà. Aquí és on se situa la professionalitat del mestre crític com a *intel·lectual públic, transformador*.

Així, la professionalitat del mestre i de la mestra (més enllà de la idea de l’expert que té el coneixement tecnicopràgmat que diposita continguts en l’estudiant o del pràctic de coneixement artesanal i intuïtiu forjat individualment) s’entén que està immersa en un procés de reflexió col·laborativa, d’indagació, que aposta per implicar activament els estudiants (i tota la comunitat sencera), plantejant reptes a la curiositat ingènua de l’alumne, desenvolupant la curiositat epistemològica que busca la “comprensió crítica”, creant l’oportunitat d’aprendre de l’experiència pròpia i de planificar l’aprenentatge propi com a únic mitjà per generar transformacions.

Les professores i els professors crítics es preocupen no només per “dipositar continguts” (cosa que implica una comprensió lineal, tècnica) ni només per reconèixer la perspectiva de nens, nenes i joves en el procés d’aprenentatge (cosa que els durà cap a una comprensió significativa). També aconsegueixen anar més enllà i preocupar-se, en determinades ocasions, per compartir aquesta perspectiva o marc de referència; en d’altres ocasions, buscant una interacció dialògica que permeti la integració de mons o la construcció en comú de nous marcs de referència, més inclusius i més sensibles a les noves realitats mediambientals, interculturals, de gènere i democràtiques. Aquesta mena d’in-

190. Bauman (2006: 23).

teracció dialògica possibilita que nens, nenes i joves coneguin millor, d’una manera més poderosa i menys esbiaixada (“comprensió crítica”). L’aprenentatge dialògic facilita un major nivell d’implicació de tots els participants en la comunitat educativa i possibilita desenvolupar “comunitats d’aprenentatge”. És el domini del coneixement que es construeix amb arguments en interacció.

Mentre que el mestre que treballa com a tècnic concep la seva pràctica com un conjunt de tècniques a través de les quals aconseguir els objectius preestablerts de manera mesurable, el mestre pràctic contempla la seva pràctica com una forma de saber acumulat a través de l’experiència i, per tant, com un ofici artesanal, artístic i intuïtiu. D’altra banda, el mestre com a crític concep la pràctica educativa com un procés d’acció i reflexió cooperativa, d’indagació col·laborativa i experimentació, que desenvolupa la comprensió pròpia alhora que facilita la comprensió dels seus alumnes i que reflexiona sobre la pràctica amb els seus companys i companyes i amb altres agents socioeducatius.

És evident que el mestre crític considera que hi ha tècniques molt necessàries procedents del coneixement de les persones expertes (coneixement teòric, tècnic) i també considera que hi ha hàbits i rutines (fins i tot trucs d’ofici) que funcionen (saber tàcit o “coneixement en l’acció”). No obstant això, també és molt conscient que tot sovint, i pel fet que s’ha d’enfrontar a situacions contextualitzades i de canvi, hi ha situacions que només es poden afrontar no des de la tècnica pedagògica ni des de les rutines, sinó des de la resolució cooperativa dels problemes, destapant el coneixement tàcit dels pràctics i reflexionant sobre els problemes i les contradiccions que es plantegen entre les pretensions i la realització pràctica. És a dir, hi ha problemàtiques complexes que només es poden afrontar reflexionant des de la pràctica i sobre la pràctica, com diu Schön, des de la recerca-acció d’Elliott, la reflexió crítica de Habermas i de Freire o la recerca-acció emancipatòria de què parlen Carr i Kemmis. I tot això tenint en compte que, com apunten Carr i Kemmis, la recerca-acció no és només un mètode per posar a prova les pràctiques educatives i millorar-les a tots els nivells (en el pla de l’ensenyament i l’aprenentatge, del currículum, de l’organització escolar, de les relacions escola-comunitat); la “recerca-acció

emancipatòria és un procés que reforça els participants i els aboca a la lluita per formes d'educació més racionals, justes, democràtiques i plenes".¹⁹¹

Així, cal tenir molt present la capacitat dels mestres i les mestres per generar coneixement pertinent per al desenvolupament del currículum, quan se'ls dona l'oportunitat i se'ls permet dedicar part del seu temps a compartir i contrastar les diferents perspectives que apareixen sobre els problemes comuns. Aquesta *actitud investigadora*, aquesta *concepció àmplia del professor* de què parla Stenhouse és la que facilita una consciència i un diagnòstic dels problemes pràctics, així com uns mecanismes i recursos de reflexió crítica que permetran posar en relació la situació escolar amb el context social. Tal com escriu Elliott:

Hem d'apuntar que quan la recerca-acció es duu a terme a la classe amb prou profunditat, pot incrementar la consciència dels professors sobre les seves "implicacions polítiques" i, per tant, en reforça la capacitat col·lectiva per influir sobre l'aplicació pràctica de canvis estructurals, tant a les escoles com en el marc del sistema educatiu. Tota recerca-acció capaç de fomentar un enfocament "de baix a dalt" amb relació al desenvolupament professional generarà idees que vincularan els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge amb aspectes fronterers de política institucional i social. (1997: 179)

L'organització escolar com a pràctica crítica: consciència i cultura del diàleg (l'escola comunitat, l'escola ciutadana)

A diferència del criteri instrumental de l'organització burocràtica, o de l'individualista de l'organització pràctica, l'organització crítica es guia per un criteri participatiu, comunitari. La concepció que hi ha darrere d'aquesta postura és que hi ha més qualitat i responsabilitat quan s'aconsegueix més participació de tots i totes. Com va escriure Stenhouse, "la qualitat de les escoles depèn de la qualitat del compromís que hi mantenen les persones",¹⁹² i això no s'obté a través

191. Carr i Kemmis (1988: 216).

192. Stenhouse (1991: 244).

de l'organització burocràtica o a través de la reclusió individual de cada mestre a l'aula, sinó que exigeix un grup que funcioni com una "comunitat plenament interactuant". Ben lluny d'un estil organitzatiu del tipus "a dalt i a baix" (que s'adapta a les necessitats particulars dels administradors, els "amos", com suggereix Ball),¹⁹³ en aquest cas l'organització es considera com una forma més dinàmica que interactua "permanentment amb el procés de desenvolupament curricular", com apunta Santos Guerra.¹⁹⁴

A l'escola en què vaig treballar durant deu anys, l'organització d'unes "primeres jornades" amb l'objectiu final de "relacionar tots els integrants de la nostra escola en una tasca comuna, fent servir l'activitat física com a eix de la nostra feina", acabaria per convertir-se a llarg termini en un "projecte transversal", en una "pràctica integrada" que necessitava l'activitat conjunta de mestres, pares i mares, nens i nenes i administració local, tots treballant de manera coordinada. Una proposta d'un membre del claustre va encendre la guspira per implicar-nos a tots en una tasca comuna com a via per relançar el diàleg. El *clima dialògic* que es va anar construint a l'entorn d'aquesta idea va provocar l'aparició de tot un procés de reconstrucció organitzativa, un context de més diàleg a través del qual, per exemple, pares i mares es van organitzar per fer una proposta de participació a les celebracions escolars (que incloïa la representació d'una obra de teatre protagonitzada per ells mateixos), cosa que va contribuir al naixement d'un debat constructiu i fèrtil al claustre: per què participar? Com valorar la participació? Fins on poden participar? La participació serà una font de conflictes o tot el contrari? I així successivament.

A l'escola on treballo ara mateix, en què estem desenvolupant el projecte per a la millora de l'aprenentatge i la convivència que he esmentat abans (i que hem batejat com a AVAC: Aprendre a Viure/Aprendre a Conviure), vam detectar la necessitat d'ampliar el diàleg i les actuacions conjuntes amb les famílies, els altres centres educatius, la comunitat i les administracions locals. I ara mateix ens trobem en aquest procés: argumentant, dialogant, planificant, arribant a acords, desenvolupant actuacions concretes, cometent errors i corregint-los, aprenent... Així és com ha de

193. Ball (1989).

194. Santos Guerra (1994: 271).

ser l'escola, un autèntic aprenentatge de ciutadania responsable per als participants.

Es tracta de deixar palès que la introducció de canvis que busquen més qualitat a les nostres escoles i la reorganització que provoquen, més que una qüestió de problemes tècnics o burocràtics, és un problema *cultural*: ser capaços de construir experiències i significats compartits en contextos concrets a través del diàleg, construint conjuntament una *cultura col·laborativa*, creant *comunitats d'experiència*, *comunitats d'aprenentatge*.

Enfront de la racionalitat tècnica o l'organització "a priori", l'organització es concep com un procés de construcció, un procés constant d'elaboració i reelaboració cultural a través de la integració de múltiples compromisos (individuals, socials, culturals, institucionals, polítics, etc.). I a més a més, com escrivia Santos Guerra seguint el fil de Maturana, les innovacions col·legiades i participades necessiten temps que possibilitin el "conversar" i el "emocionejar".¹⁹⁵

A diferència del replegament de l'escola en ella mateixa, que planteja la concepció tecnicobjectivista, en què la importància es reserva per a la transmissió de coneixements i la receptivitat de l'estudiant en un ambient de rols ben separats, en aquest cas queda palès el valor educatiu comunal quan es creen projectes educatius integrats de rellevància acadèmica, personal i social i quan es converteixen en aliats del procés educatiu tots els actors de l'entorn social que tenen coses per compartir. Això fa possible una escola que aprèn cooperativament, més democràtica, que fomenta contextos vius de praxi comunitària, és a dir, l'escola comunitat, "l'escola ciutadana", en paraules de Delval.

Més que no pas el domini tècnic, l'especialització i l'aïllament, el que defineix l'escola comunitat és la discussió, la corresponsabilitat i el compromís personal i de les parts. És aquest "subtil compartir" (en paraules de Bruner) el que implica un món de pràctiques educatives que va més enllà del que pot fer un individu o un sector de la comunitat tot sol, perquè l'acció educativa real depèn de la distribució comunal (de la "intel·ligència dis-

195. Santos Guerra (2000: 104).

tribuïda", la "intel·ligència social"), de la manera com s'arribi a integrar i compartir. És la idea d'aquell proverbi africà que deia "cal tot un poble per educar un nen".

L'escola comunitat provoca un sentit de pertinença i de compromís en la gestió i en la vida del centre, suma esforços i genera unes expectatives altes per a tots els nens i les nenes, els professors i les professores i per a l'escola en general.

La pel·lícula de Bertrand Tavernier *Ça commence aujourd'hui* (1999) seria com una faula de la manera de fer a l'escola-comunitat des d'una pràctica criticodialògica com la que ens ocupa. Ens presenta una escola d'una regió en crisi, amb una estructura social i familiar plena de problemes, desarrelaments i fractures. Malgrat tot, i tot i la manca de recursos i la rigidesa institucional tant de l'administració educativa com dels serveis socials, un grup de mestres, des d'una postura compromesa i íntegra amb el seu ofici, sumen esforços amb pares i mares i comunitat local per aconseguir un futur amb més possibilitats, més esperança, per a l'escola i el barri. La celebració amb què conclou la pel·lícula, ben lluny de ser una simple anècdota, acaba significat una gran festa de compromís i de responsabilitat de tots amb tots, segons escrivia J. Subirats.¹⁹⁶ L'escola, com a comunitat educativa, ofereix símptomes de canvi i d'esperança en un barri que l'havia perduda totalment.

En el quadre de les pàgines següents es sintetitzen els continguts d'aquest apartat: "Pràctiques i experiències escolars 'en perspectiva'".

196. *El País* (Catalunya), dimarts 9 de novembre de 1999.

PRÀCTIQUES I EXPERIÈNCIES ESCOLARS “EN PERSPECTIVA” (QUADRE DE SÍNTESI)

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÀTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONSCIÈNCIA I LA COMUNICACIÓ
Visió de la realitat, del món social	Positivista/Objectivista La realitat se'ns imposa com una cosa objectiva, independent dels individus que la viuen. L'escola és una realitat objectiva, regida per unes regles que estan al marge de les pràctiques quotidianes dels participants. L'escola és un espai de rols fixos i marcats.	Constructiva-Significativa La realitat és una construcció social. La realitat escolar és construïda, un "acte conjunt" entre professor/a i estudiants a través del qual les realitats diàries de les classes es defineixen i redefineixen constantment.	Constructiva-Emancipadora La realitat social és una realitat humanitzada que les persones recreen i construeixen guiades per criteris d'igualtat, justícia i solidaritat. La realitat escolar és una comunitat educativa (una "comunitat real de comunicació") formada per professors i professors, estudiants, famílies, la comunitat local, l'administració educativa i altres agents socioeducatius.
Naturalesa de l'educació	Tècnica/Reproductora L'acció educativa és una acció guiada per un model (uns plans preestablerts). El valor de la pràctica es vincula al grau de correspondència entre els objectius preestablerts i els resultats obtinguts. L'educació s'entén com l'adquisició i acumulació de coneixements i habilitats per assolir uns resultats. No es deixa cap espai per assolir uns resultats.	Reconstructiva L'educació com a reconstrucció de l'experiència: les experiències educatives són valuoses per si so- les, perquè són significatives per als alumnes i les alumnes i doten de sentit la seva experiència (i no com a mitjans per assolir objectius establerts i sense relació amb el procés). L'educació és entesa com un desenvolupament i un creixement cognos- citiu i personal.	Transformadora L'acció educativa és dialògica, problematitzadora, alliberado- ra: una acció que parteix de les dimensions significatives de la realitat dels alumnes i les alumnes i a través d'un pensar i actuar en comú, es converteix en part d'un desig de canviar el món, alhora que s'avança vers un nivell de captació i assi- milació de la realitat concreta més profund. Entesa d'aquesta manera, l'educació obre el camí vers una societat més justa i lliure. L'educació com a desenvolupament ètic de la vida i una perspectiva de justícia.
Concepció del coneixement	Objectivista El coneixement està format per continguts valuosos que són "part de la realitat exterior" ("un món de coses i objectes"): una selecció de sabers i de fets transmesos. El coneixement és tractat com si fos "objectiu" i impartit de manera útil. L'objectiu és reproduir-lo. No es deixa cap espai per a la interpretació o la construcció activa.	Constructiu-Significatiu El coneixement té relació amb la construcció d'un significat propi i personal sobre un objecte de co- neixement que existeix objectivament (la qual cosa permet una assimilació significativa de les expe- riències dels estudiants). Importància de la inte- ració didàctica entre docent i estudiant.	Constructiu-Dialògic Concepció dialògica, cooperativa i transformadora del co- neixement. El coneixement fomenta el desenvolupament de l'autonomia personal, la consciència social dels estudiants com a ciutadans responsables i la capacitat de pensar críti- cament el context escolar i social, de manera que l'educació escolar capaçti l'estudiant perquè pugui participar en pro- cessos de millora de l'entorn.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÀTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONSCIÈNCIA I LA COMUNICACIÓ
Estructuració dels continguts	Ús exclusiu i "instrumental" del llibre de text Lògica curricular basada en el llibre de text, fona- mentat en un model curricular prefixat i tancat, una seqüenciació de continguts exhaustiva i fragmen- tada, com també el desenvolupament d'activitats estàndard.	Ús significatiu Lògica curricular basada en l'ús del llibre de text o altres materials, que té en compte les experiències dels estudiants i l'atribució de significat.	"Pràctica integrada" Amb una gran varietat de suports, fonts i mediadors de la representació cultural, la lògica curricular està caracteritza- da per un currículum integrat (interdisciplinari, transversal i global), que permet la interrelació entre la cultura escolar i l'experiència, de manera que l'experiència individual, social i cultural de l'estudiant esdevé rellevant.
Naturalesa del contingut	Corpus d'informació (conceptual) El coneixement existeix en forma de disciplines que inclouen bàsicament continguts conceptuals i criteris de rendiment: selecció de sabers, fets transmesos, proposicions sobre el món i principis i regles d'actuació que cal aprendre, basats en un saber "positiu". Els continguts reben la consideració de productes acabats.	Gir interpretatiu Destaca la importància no només de la contextua- lització dels fets i proposicions, sinó també del subjecte específic que aprèn, entès en un sentit global (necessitat de connexió dels continguts amb la seva realitat). El coneixement no només inclou els fets, sinó també els judicis sobre el que li passa, a l'estudiant i el que passa al seu voltant.	Gir sociocrític: Perspectiva de justícia i solidaritat A més de sabers "positius" i "judicis" sobre el que ens pas- sa, també dona importància al coneixement de l'altre i a les maneres d'actuar davant el món convertint en rellevant l'ex- periència individual, social i cultural de l'estudiant amb l'ús del diàleg i la col·laboració per abordar les problemàtiques de la nostra vida i de la vida en comú (justícia i solidaritat, relacions de gènere, medi ambient i sostenibilitat, drets hu- mans, interculturalitat, mitjans de comunicació i TIC, etc.).
Comunicació (naturalesa)	Transmissora Presentació i transmissió a l'estudiant d'un corpus d'informació (acabada i delimitada) del sistema de significats del docent. Les classes esdevenen "co- municats" del transmissor (docent) a la persona que escolta (estudiant).	Diàlica La comunicació a l'aula serveix per construir sig- nificats. El mestre o la mestra, a través de la co- municació, conviden a la reflexió i a l'elaboració, que ajuden l'alumnat a repensar i reconstruir el coneixement.	Discursiva Hi ha casos en què la informació no es transmet com un con- junt de "fets" i el coneixement no es considera només com una construcció amb sentit personal. Aquí es fa èmfasi en el fet que es construeix dialògicament, que no només s'inter- preta a partir de les experiències personals, sinó també a través del contrast i del consens amb els altres mitjançant el diàleg. "El coneixement és el que es comparteix dins del discurs, dins de la comunitat 'textual'" (Bruner).

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÀTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONSCIÈNCIA I LA COMUNICACIÓ
Comunicació a l'aula (esquema d'interacció)	Estructura discursiva IRE Format IRE o "diàleg triàdic" (iniciació del professor, resposta dels estudiants i avaluació del professor). Aquesta és l'estructura base de la "lliçó" dirigida pel professor o la professora (es busca la resposta "correcta" d'acord amb el que s'ha exposat). Meta: transmissió als estudiants del "sistema de significats del docent".	Interacció significativa IRS El "diàleg triàdic" ha estat objecte d'una modificació: s'ha substituït la E (avaluació) per la S de seguiment del mestre o la mestra, que deixa lloc a la participació de l'estudiant i li dona rellevància. Meta: diàleg amb l'alumne o l'alumna per ajudar-lo a reformular els seus coneixements.	Interacció dialògica La interacció dialògica o "discussió real": es demana a l'estudiant que escolti activament, que argumenti, justifiqui, interrogi, expliqui, acordi, critiqui... Meta: un tipus de diàleg/discussió a l'aula en què els estudiants exposen les seves experiències i idees per tal que siguin ampliades, confrontades i avaluades pels seus companys i professors.
Concepció de l'estudiant (patró de comportament esperat)	Receptor/Passiu/Solitari Receptacle del coneixement transmès a través de l'exposició didàctica del mestre o la mestra: "estudiant receptor". Reprodutor. Importància de l'"excel·lència"/competència tècnica de l'alumne i de l'alumna. L'aprenentatge es desenvolupa de manera molt automàtica i en solitari.	Aportador de significats/intèrpret Aportador de significats per crear, juntament amb el mestre o la mestra, un àmbit de significats compartits. Importància del "creixement personal". L'aprenentatge és fruit sobretot de l'acció conjunta del professor i l'alumne.	Constructors en comú de coneixement/intèrpret crític Participant, actiu, constructor en comú de coneixement, subjecte reflexiu a través d'una pràctica dialògica i col·laborativa. L'estudiant com a pensador i participant. S'atorga importància al fet que l'alumne i l'alumna esdevinguin subjectes/ciudadans compromesos. L'aprenentatge es produeix des de l'actuació i la col·laboració com a participants actius.
Aprenentatge	Aprenentatge reproductiu Reproduir el coneixement o la informació presentada. Comprensió tècnica. L'aprenentatge és una experiència individual i aïllada sobre el món objectiu.	Aprenentatge significatiu L'aprenentatge té un sentit i una dimensió personal (construcció de significats propis i personals i atribució de sentit de manera individual). Comprensió significativa. L'aprenentatge és una experiència moral. Aprenem coses sobre el món objectiu i sobre nosaltres mateixos.	Aprenentatge dialògic L'aprenentatge té sentit i dimensió personal, i sentit i dimensió social (construcció de significats i atribució de sentit en un procés de diàleg que es regeix pel poder de l'argumentació). L'aprenentatge és una experiència social, cooperativa i ètica. Aprenem sobre el món, sobre nosaltres mateixos i sobre els altres, a través del discurs amb els altres i en col·laboració amb els altres.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÀTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONSCIÈNCIA I LA COMUNICACIÓ
Tipus de tasques (vies d'aprenentatge)	Tasques tècniques/academicistes Partint del llibre de text, el professor o la professora dirigeixen i controlen el desenvolupament de l'activitat a través de: a) Explicacions ("monòlegs"). b) Sessions de preguntes i respostes (IRE). b) "Sessions pupitre" o treball individual uniforme de pupitre.	Tasques significatives El professor o la professora condueixen i guien l'activitat vers la comprensió a través de: a) Un tipus de tasques que vinculen el coneixement a l'experiència de l'alumne o l'alumna. b) Models d'interacció que conviden a la reflexió i a l'elaboració. c) Diferents esquemes d'interacció: activitat individual, en parelles i en grup, entre d'altres.	Tasques dialògiques El professor o la professora promouen una relació permanent entre els recursos culturals disponibles i la comprensió de l'experiència a través dels mètodes següents: a) Projectes integrats (ús del llibre de text, però també d'altres fonts i formes de representació). b) Sessions dialogades en què els estudiants poden assumir altres rols: fer comentaris, expressar la seva opinió, argumentar, plantejar interrogants, etc. c) Altres esquemes d'interacció: grups cooperatius, interaccions...
Concepció del professor i de la professora	Tècnic/Operari Exerceix el paper de tècnic executor del guió preestablert pel llibre de text. Entén la seva feina com un conjunt de tècniques a través de les quals es poden assolir els objectius preestablerts de manera mesurable. La seva missió és transmetre coneixements i comprovar que els alumnes i les alumnes els hagin rebut.	Pràctic/Intuitiu Veu la seva activitat com un ofici, un tipus de saber acumulat a través de l'experiència i, per tant, personal, artesanal, artístic i intuitiu, sense necessitat de registrar-se per unes regles tècniques preestablertes. La seva missió principal és ajudar l'alumnat a reinterpretar, a apropiat-se del coneixement.	Crític/"Professional ampli"/"Intel·lectual transformador" Més enllà de la concepció del professor com a simple usuari del coneixement o de la del professor solitari i intuitiu, en aquest cas se'l veu com a generador de coneixement (concep la seva pràctica com a processos d'acció i reflexió cooperativa, d'indagació col·laborativa, que desenvolupa la seva comprensió alhora que guia i facilita la comprensió dels seus alumnes i reflexiona sobre la pràctica amb els seus companys i altres agents socioeducatius). El professor com a agent ètic-social.
Model d'ensenyament	Transmissora: "model d'objectius" o instruccional És bàsicament un acte de transmissió de coneixements ja existents. S'apren dels missatges que transmeten el professor o la professora. Model d'instrucció directa que freire anomenava "educació bancària", d'educands "receptors": l'educador és el que educa i actua, el que decideix, el "subjecte" del procés; l'educand no sap res, no pensa, no decideix, només escolta, és l'"objecte" del procés.	Interpretativa: "model de processos" Es una acció, un procés d'ajuda a l'alumne i a l'alumna per tal que recodifiquin i reinterpretin la seva experiència. L'estudiant reflexiona i reinterpretat segons les experiències particulars.	Problematitzadora i responsiva: "model sociocrític" S'adapta a les problemàtiques i interrogants dels estudiants. Es basa en les seves necessitats particulars, alhora que es fonamenta en un context sociocultural més ampli, tot vinculant l'estructura conceptual amb les necessitats dels alumnes. Es una educació per a la vida: un procés en què l'educand esdevé un subjecte responsable, conscient del món on viu, ciutadà global capacitat per intervenir en el món.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÀTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONSCIÈNCIA I LA COMUNICACIÓ
Avaluació	Proves objectives A través de proves objectives o de controls de nivell, pretén mesurar el rendiment de l'alumne o de l'alumna (la nota) i la producció de diferències de nivell dels estudiants d'acord amb un estàndard comu extern. Valora el rendiment dels alumnes i les alumnes en la mesura en què s'ajusten als criteris de la disciplina o l'àrea de coneixement.	Avaluació de processos Es fixa sobretot en com reacciona l'estudiant quan s'enfronta a continguts nous, com s'expressa, com raona, com activa la seva imaginació i la seva curiositat. Valora el compromís de l'alumne i l'alumna a l'hora d'apropiar-se del coneixement i reinterpretar la seva experiència.	Avaluació crítica Te l'objectiu de provocar processos de pensament i d'acció en l'estudiant a través de l'avaluació de continguts rellevants. Avalua el rendiment i la capacitat per apropiarse del coneixement, però també si els estudiants arriben a confiar en ells mateixos, si treballen bé entre ells, si cooperen, les oportunitats per fer servir el llenguatge com a forma social de pensament, la qualitat de les interaccions... i valora la capacitat de l'alumnat per imaginar, desenvolupar i col·laborar en projectes de millora.
Organització i context (entorn social)	Cultura del rol Espai de transmissió de rols fixos i marcats. És producte de sistemes organitzatius normatius. Organització burocràtica i jeràrquica, fruit de la puresa de les categories i els rols. En aquesta estructura, el centre educatiu es consolida com un espai "replegat sobre si mateix" (l'escola tancada).	Cultura de la persona Els professors i les professores compten amb un "saber fer" acumulat durant els anys d'experiència pràctica. la qual cosa els dota d'una autonomia i d'un judici pràctic que els capacita per prendre decisions sàvies. Aquest talent intuïtiu, tàctic, és el més important i ha de comptar amb l'ajuda d'algun tipus d'organització mínima.	Cultura del diàleg L'escola com a centre que prepara per viure com a ciutadans autònoms i responsables en una societat democràtica. També com a centre vertebrador de pràctiques emancipadores per als estudiants i, en general, per a tots els participants, perquè flexibilitza i adapta el currículum a la realitat dels estudiants, perquè obre les portes enfortint la participació i el diàleg entre tots els implicats i perquè obre les portes a altres interlocutors i agents socials que tenen experiències rellevants per compartir (l'escola oberta).
Valors (educatius, individuals i socials)	Reproducció/Visió instrumental i rentabilitat material Priorització dels valors observables, quantificables a curt termini i tradubles en competències "eficaces". Tot plegat casa perfectament amb una concepció mercantilista de la vida i dels intercanvis socials, amb una imatge de l'èxit ràpid. Afavoreix el desenvolupament d'identitats individualistes i en competència. Coherent amb una concepció de la societat on no té cabuda el sentit col·lectiu, formada bàsicament per consumidors.	Reconstrucció de l'experiència/Desenvolupament personal El valor rau en la mateixa experiència d'aprenentatge en un context significatiu, capaç de desvetllar les connexions conceptuals i vitals rellevants per als estudiants i dotar de sentit la seva experiència. Afavoreix el desenvolupament d'identitats centrades en el seu propi progrés i en el seu món.	Creació cultural/Educació transformadora En aquest cas parlem de la prioritització de l'amalgama entre valors individuals i comunitaris, locals i globals; la prioritització del diàleg i la participació, cabdals en una societat democràtica i d'interdependència global, que necessita ciutadanes i ciutadans responsables i solidaris. Es tracta de valors que ajuden a crear identitats obertes, dialogants, sensibles a les diferències, compromeses amb valors democràtics de llibertat i de justícia.

A tall de conclusió

La intenció d'aquest apartat no ha estat establir criteris per a la classificació de l'educació o de les escoles, sinó que més aviat s'han identificat processos que es produeixen en l'educació escolar, i no pas de manera aïllada, en compartiments hermètics, ja que poden ser acumulatius en la mesura que el criteri crític no deixa de banda els components instrumental i significatiu, sinó que els reconstrueix des d'un criteri comunicatiu i dialògic. Dit d'una altra manera, el criteri crític busca aportar a l'educació una dimensió ètica i de justícia social per tal que els estudiants puguin arribar a un coneixement profund del món interdependent en què viuen i adquirir capacitats i habilitats per poder millorar-lo.

Hem posat de manifest que al moll de l'os del desplaçament des de les experiències escolars tecnicistes/academicistes a les experiències criticodialògiques es fomenta una concepció diferent del coneixement, del procés d'ensenyar i aprendre, de què significa participar en el procés educatiu, de les mateixes metes i objectius educatius. Això vol dir que en les seves pràctiques educatives l'escola és capaç d'anar més enllà del format IRE i passar a la "discussió" (Cazden) o al "fòrum" (Bruner), des del "món expositiu" al món "hipotètic" i "negociador" (també Bruner), des del mode "versió final" al mode "exploratori" (Barnes). En un nivell més general, això vol dir oferir una pràctica educativa que passa de la instrucció a un diàleg que permet la comprensió (Stenhouse, Elliott), del "codi col·lecció" al "codi integrat" (Bernstein), des de "la racionalitat instrumental" a la "racionalitat comunicativa" (Habermas) o des de l'ensenyament com a "comunicats" sobre què és el món a l'educació com a part d'un desig de "canviar el món" (Freire).

Tot seguit es recullen alguns dels arguments exposats per relacionar-los amb les transformacions socials que es produeixen, i s'apunten algunes tendències:

- Un predomini dels contextos educatius tècnics a les nostres escoles limitaria els alumnes i les alumnes a un paper passiu, com a simples receptors d'habilitats comercialitzables, coneixements i socialització. Un context educatiu tècnic podria tenir aparentment un bon encaix en institucions o col·lectivitats

en què es fomenta la cohesió social a partir del respecte d'una estructura piramidal i, en general, serveix a una societat que valora l'individualisme, la competitivitat i l'èxit ràpid enfront de l'altre i que fa que s'imposi la idea d'una societat formada per consumidors, seguint l'exemple del mode de producció fordista. No obstant això, els estudis demostren, d'una banda, que la família patriarcal nuclear està sotmesa a una profunda transformació i que les relacions autoritàries estan en clara regressió i, de l'altra, que també hi està el mode de producció fordista, que a partir dels principis de la competitivitat i l'economicisme ha fet possible societats de l'abundància, però que, en canvi, demostra les seves limitacions o xacres (com ara l'amenaça per a l'ecosistema, la fractura social, la precarietat, una nova forma de misèria que reflecteix l'empobriment de la "natura interior", de la cultura, etc.), tal com assenyalava M. Subirats.¹⁹⁷ En qualsevol cas, "la competència específica només pot arribar a través d'una competència més genèrica, cosa que equival a afirmar que la utilitat econòmica és un subproducte de la bona educació".¹⁹⁸

- Un predomini dels contextos pràctics aparentment concedeix un paper més actiu als alumnes i les alumnes. Tindria present l'experiència de l'alumne i comptaria amb l'alumne de manera íntegra (tant des del punt de vista del desenvolupament cognitiu com de la formació del nucli bàsic de la personalitat serien importants). Si els estudiosos detecten un cert eclipsament de la família en les seves funcions socialitzadores, cosa que incideix en una manca de socialització normativa quan els nens arriben a l'escola, i si parlen sobre la destrucció dels marcs tradicionals de referència quant a les identitats, es fa força evident la necessitat de fomentar l'educació integral a l'escola no pas per substituir la família, sinó per treballar junts.
- Un predomini dels contextos escolars criticodialògics a les nostres escoles suposaria no només una concepció més activa i integral dels estudiants, sinó també més social. Es tractaria no només de recórrer a les experiències i recursos culturals propis per tal de poder participar en el procés de construcció del coneixement amb sentit, sinó també per permetre posar de ma-

197. M. Subirats (1999).

198. Postman (1999: 44).

nifest les contradiccions i les distorsions que generen injustícia i impedeixen una societat o unes societats més igualitàries. Això suposaria també recuperar l'objectiu transformador de l'educació. En una societat democràtica, i amb les transformacions que s'estan produint en l'àmbit familiar i laboral, amb el pas de l'"industrialisme" a l'"informacionalisme" que observa Castells, la societat del coneixement reclama noves exigències socials, planteja nous reptes a l'escola, amb la idea de fomentar ciutadans i ciutadanes més actius, reflexius i solidaris. L'actual societat informacional no necessitaria tant qualitats individuals aïllades i en competència amb l'altre com subjectes capaços d'aprendre junts, de compartir el coneixement i de cooperar, ciutadans capaços de participar i fins i tot de construir comunitats d'aprenentatge i d'experiència. En resum, la nostra societat global necessita ciutadans i ciutadanes globals capaços de compartir els esforços per entendre el món personal, social i natural per tal de, tots junts, poder transformar-lo des de l'aquí i l'ara en un món més just i solidari, més humà, més conscient de l'altre que pateix.

Tal com es proposava a l'epíleg de l'Informe Delors,¹⁹⁹ en societats cada cop més complexes i diversificades culturalment, l'emergència de l'escola com a esfera pública democràtica n'accentua el paper insubstituïble en la promoció de la cohesió social, la mobilitat humana i l'aprenentatge de la vida en comunitat, a partir del diàleg, la participació i una educació per a la justícia.

199. Informe Delors (1996: 189).

4. Educació per a la ciutadania global: una perspectiva comunicativa transformadora

D'alguna manera, una preocupació exclusivament tecnicoeconòmica, una racionalització que només coneix el càlcul i ignora els individus (n'ignora els cossos, els sentiments i les ànimes), ha deixat un trist llegat durant el segle XX i tot el que portem de XXI i ha multiplicat les potències de mort i d'esclavitud, tal com ha expressat Morin amb paraules punyents però també clari-vidents.²⁰⁰ No hem de deixar de banda que, com ha argumentat Gimeno Sacristán, la racionalitat instrumental, la racionalitat tecnicocientífica, amb el seu interès per dominar, governar i explotar el món físic a partir de la lògica econòmica, no pot per ella mateixa dirigir i orientar el món (el nostre món), donar sentit a les nostres vides, vertebrar relacions harmonioses i omplir les nostres aspiracions de conèixer i de ser.

La racionalitat científicotecnològica és a la base d'una globalització sense ànima. Tot sovint s'oblida de fer-se preguntes sobre dimensions molt humanes: com viuen i senten les persones, com pensem i imaginem el nostre món, com ens representem davant nosaltres mateixos i els altres, quines idees ens formem sobre l'altre, com entenem les situacions huma-

200. Morin (2001: 83).

nes en conflicte. Unes preguntes que tenen totes relació amb la cultura educativa. I és que el nostre món globalitzat, de dependència mútua, com a característica peculiar dels temps actuals i com a condició del món de la segona modernitat marcada per la interdependència en tots els nivells, planteja nous reptes per a l'educació. Si pensem que l'educació ha de servir a un projecte d'ésser humà i de societat, n'hauréu d'aprofitar les possibilitats i afrontar els riscos formant subjectes que puguin reorientar la globalització, com ha apuntat Gimeno Sacristán. Pensem en una educació per a la ciutadania global com una resposta als reptes plantejats a l'educació del nostre temps en aquest sentit: *un educar per a la vida, que és un educar per a un món en què res no ens és aliè, reprenent les paraules de Gimeno Sacristán.*²⁰¹

Educar per a un món en què res no ens sigui *aliè* té relació amb l'objectiu de recuperar la idea de lluitar per una *societat bona*, un *món millor*, més solidari i just. I aquesta voluntat ha estat una víctima col·lateral d'allò que Bauman anomena les inacabables "guerres de reconeixement", en la mesura que "la desintegració progressiva del conflicte social en nombroses confrontacions entre grups i la proliferació de "camps de batalla"²⁰² pot eludir el fet que en aquest planeta tots depenem l'un de l'altre i la responsabilitat individual i col·lectiva de buscar una vida digna comuna, universal (sense oblidar ningú).

4.1. Coneixement emancipador

Atrapats pel ritme trepidant dels esdeveniments mundials a gran escala, de grans magnituds, atrapats per l'espiral de canvis tecnològics que transformen la naturalesa i l'essència de les organitzacions i les institucions en què ens movem i existim, la manera com produïm i distribuïm, podem oblidar o no reconèixer que aquests canvis també alteren "la mateixa textura de la vida humana", tal com ha escrit Bruner, o com amb tanta lucidesa han analitzat Giddens, Beck, Castells, Bauman o Sennett (entre d'altres).

201. Gimeno Sacristán (2005: 15).

202. Bauman (2005b: 55).

Aquest canvi de la textura humana no només es pot apreciar quant a les grans dades, sinó també en la realitat quotidiana, en les relacions entre el jo i els altres i en la subjectivitat col·lectiva: com vivim en família, com treballem, com i amb qui ens relacionem, com construïm vincles (*xarxes de seguretat*, comunitats, etc.), com elaborem el nostre relat vital, la comprensió d'un mateix, la producció cultural: tot això està experimentant canvis vertiginosos. I hem de tenir present que globalització, vida quotidiana i identitat són realitats íntimament relacionades.

Com deia l'Informe Delors a la part inicial, enfront dels múltiples reptes, *l'educació constitueix un instrument imprescindible perquè la humanitat pugui progressar vers els ideals de pau, llibertat i justícia social*. I també una via al servei d'un desenvolupament humà i més harmoniós que podrà ajudar a fer recular la pobresa, les incomprendiments, l'opressió i la guerra. Això suposa superar la visió purament instrumental de l'educació, considerada com una via necessària per obtenir resultats (diners, carrera, etc.) i potenciar la funció que té l'educació en el seu sentit més global: la realització de la persona, que ha d'aprendre a ser.

Per tant, i d'acord amb Bruner,²⁰³ el compromís de l'escola amb les noves generacions serà no només ensenyar a viure en aquest món global de tecnologia en transformació i de fluxos d'informació, sinó també capacitar-les alhora per "mantenir i refrescar" noves identitats *locals*: "El repte és poder desenvolupar un concepte de nosaltres mateixos com a ciutadans del món i, alhora, conservar la nostra identitat local...". És possible que això constitueixi –argumenta Bruner– un repte sense precedents per a l'escola i per a l'educació en general, tenint en compte que ni l'escola ni l'educació no es poden entendre a hores d'ara només com un simple vehicle d'informació i d'habilitats tècniques comercialitzables per guanyar-se la vida o per mantenir la competitivitat econòmica de cada país ("l'educació per tenir", l'exclusivitat "del déu de la utilitat econòmica" de què parla Postman no ens serveix, ja no és suficient).

203. Bruner (2000), al pròleg de l'edició espanyola.

I és que, escriu Bruner, per tal que la dimensió econòmica tecnològica de la nostra civilització sigui viable, ha d'estar encaixada en un context cultural humà que la recolzi. És en aquest sentit que "la tasca central és crear un món que doni significat a les nostres vides, als nostres actes, a les nostres relacions".²⁰⁴

D'aquí neix la importància que l'educació recuperi la dimensió humanitzadora i global i que es fixi com a objectiu ajudar-nos a créixer, ajudar-nos a trobar el nostre camí en la cultura, tot entenent-la en les seves complexitats i contradiccions i formant-nos per poder reorientar-la buscant un món millor per a tothom. A això fa referència Postman quan parla de la necessitat d'una gran *narrativa* per a l'educació, perquè l'objectiu d'una gran narrativa és conferir sentit al món, a la vida, a l'aprenentatge. D'això mateix parla John Elliott quan planteja "l'educació per ser" enfront de "l'educació per tenir", així com Dewey quan expressava la necessitat que el coneixement educatiu proporcioni sentit a l'experiència de l'estudiant: de què serveix obtenir quantitats prescrites d'informació sobre geografia o història, de què serveix assolir la capacitat de llegir i escriure si en el procés per arribar-hi l'individu perd la seva pròpia ànima; si perd l'apreciació de les coses precioses, de les coses que valen la pena, dels valors als quals fan referència; si perd el desig d'aplicar el que ha après i, sobretot, si perd la capacitat per extreure el significat de les experiències que visqui en un futur.²⁰⁵

Crec que d'això parla Edgar Morin quan escriu que "l'educació del futur ha de ser un ensenyament fonamental i universal centrada en la condició humana"²⁰⁶, tenint en compte, segons escriu, que conèixer el factor humà equival, fonamentalment, a situar-lo en l'univers, contextualitzar-lo i no pas laminar-lo: "Qui som?" és inseparable d'un "On som?" "D'on venim?" "On anem?" No té sentit concebre la nostra humanitat de manera insular, fora del cosmos que l'envolta, de la matèria física i de l'esperit de què estem constituïts, com també empetitida pel pensament reductor que rebaixa la unitat humana a un substrat purament bioanatòmic, que produeix una ignorància del tot mentre es progressa en el coneixement de les parts.

204. Bruner (2000: 10).

205. Dewey (2004: 34). I a Apple i Beane (1997: 35).

206. Morin (2001: 57).

Una educació que desitgi recuperar la dimensió humanitzadora de la intervenció educativa escolar, una dimensió civilitzadora del coneixement i de les idees, que contempli la dimensió global de la personalitat, que recuperi l'ideal de lluita per una societat bona, és a dir, una *educació per a la justícia social* està estretament relacionada amb la mateixa idea de *desenvolupament*, que ha de ser humà perquè es pugui considerar com a desenvolupament: concebut únicament de manera tecnicoeconòmica, escriu Morin, el desenvolupament es troba en un punt insostenible, cosa que fa necessària una noció més rica i complexa del desenvolupament que sigui no només material, sinó també intel·lectual, afectiva, moral, etc.²⁰⁷

No hem d'oblidar allò que amb tant d'èmfasi defensava Bruner del *caràcter situat de l'educació i de l'aprenentatge escolar en la societat en general*. La societat en general, i l'experiència escolar en particular, no poden pretendre ciutadans i ciutadanes actius, responsables, solidaris i globals si no fomentem socialment ni eduquem els joves en una visió humana del desenvolupament (universalitzable, i que va més enllà del simple creixement econòmic o del progrés tecnicoeconòmic); si no els preparem per afrontar les profundes desigualtats que viu el planeta; si no els ajudem a desenvolupar actituds i compromisos per mantenir-se fermes contra la pobresa, el racisme, el masclisme, l'homofòbia i tot tipus d'exclusió; si no els ajudem a desenvolupar criteris que qüestionin l'actual model de desenvolupament excloent. En canvi, escriu Bauman seguint el fil de Kiku Adato, sembla que a la moderna *societat líquida*, als nens se'ls educa "per veure totes les relacions en termes de mercat" i per contemplar la resta d'éssers humans (incloent-hi amics i familiars) a través del prisma de percepcions i avaluacions generades pel mateix mercat. I tanmateix, i precisament per això, "l'objectiu de l'educació és rebatre l'impacte de l'experiència quotidiana, contraatacar i, al final, desafiar les pressions procedents de l'entorn social en què actuen les persones receptores d'aquesta educació".²⁰⁸

207. Morin (2001: 83).

208. Bauman (2006: 22).

Conscienciar i informar sobre les maneres de donar sentit al món, per poder prendre consciència del món en què vivim i del lloc que hi ocupem

Així, si portem el tema al dia a dia de les escoles, podríem dir que el coneixement educatiu a les aules (tant el tecnocientífic com l'humanista) és més fèrtil i vital quan ajuda els estudiants no només a tenir més coneixement i a dominar les habilitats i destreses tècniques, sinó també, humanament parlant, quan els ajuda a prendre consciència d'ells mateixos i del món en què viuen. D'alguna manera, és el que expressa Freire quan diu que el procés rigorós de conèixer, la *lectura crítica* del món, la presa de consciència o el procés de *conscientització*, no és possible si s'adopta un model d'educació pretesament neutral. Per tant, la funció del mestre i de la mestra, en paraules de Bruner, consisteix a conscienciar i informar sobre les maneres de donar sentit al món, per poder aconseguir un món més just, afegiria Freire. Concretant una mica més, tal com es demana Gimeno Sacristán:²⁰⁹ "Quin tipus humà estem formant quan un estudiant sap les regles segons les quals es combinen els elements químics però no pot explicar les causes i les conseqüències de la contaminació al món o el terror a la guerra biològica?". Aquí tenim un exemple d'allò a què feia referència Morin quan proposava *ensenyar la condició humana* (que es pot realitzar des de la cultura humanista i de les ciències humanes, però també amb l'ajuda de les ciències naturals), com en aquest cas concret: els estudiants no només necessiten aprendre les regles per les quals es combinen els elements químics (com a llegat dels descobriments científics). També és important connectar el llegat científic amb la vida dels estudiants, i per això és important que aquestes formulacions i dades químiques serveixin per evidenciar que hi ha contaminants atmosfèrics, les seves causes (obra de l'home per combustions industrials, activitats nuclears, etc.) i conseqüències (modificació del medi en general, canvi climàtic, canvi global). I això ens ha de dur a situar-nos en el nostre planeta i a conèixer la responsabilitat que hi tenim i ser conscients de què significa viure i conviure a la biosfera.

209. Gimeno Sacristán (2005: 25).

Ja sabem que des de la visió tecnicista de l'educació, “per a l'educador pragmàtic reaccionari que ensenya, per exemple, biologia, no cal plantejar a l'alumne el repte de discutir el fenomen de la vida des del punt de vista social, ideològic i polític. El que és estrictament necessari és dipositar en els alumnes els continguts sobre el fenomen vital”,²¹⁰ afirmava Freire. Això no és pas el que defensem aquí.

Rigor científic, sensibilitat i compromís

Es tracta, doncs, de *rigor científic* i de *sensibilitat*: “Sensibilitat del professor o la professora envers un fet o un problema social greu que amenaça la nostra felicitat i el nostre futur; i rigor científic, en el sentit de prendre consciència de la dimensió profundament humanitzadora i transformadora de la realitat que té la ciència, que tenen les àrees”.²¹¹ Sensibilitat del professor o la professora de ciències per vincular els coneixements de disciplina a problemes rellevants, urgents i vitals per al present i el futur en comú; i rigor científic i professional per utilitzar el coneixement tecnocientífic (dades, fórmules, plantejament i resolució de problemes, hipòtesi, interpretació d'informacions, etc.) com a elements per fer millorar la percepció i la comprensió de la realitat i com una eina de la qual ens podem servir per demostrar, convèncer-nos i fer-nos conscients que els problemes tenen solució i que val la pena esforçar-nos per solucionar-los, tal com diria González Lucini. En aquest cas apel·lem a la dimensió humanitzadora i transformadora que té la ciència en particular i el coneixement en general.

Tal com ens recorda Delval,²¹² en la realitat de la cultura humana el coneixement científic és fruit d'un llarg procés de construcció que mira d'oferir solucions als problemes que es plantegen realment, a problemes pràctics. En canvi, a l'escola ben poques vegades es plantegen problemes, sinó que es transmeten

210. Freire (2002: 119).

211. González Lucini (2003) es refereix així a una nova concepció de la transversalitat (d'objectius més que no pas de continguts): en comptes d'incorporar continguts, es converteix en una qüestió de sensibilitat i rigor científic perquè no es tracta només d'afegir continguts, sinó que a partir dels objectius pactats per proporcionar el millor a nens, nenes i joves, totes les àrees del coneixement cooperin per arribar-hi.

212. Delval (2006: 66).

coneixements científics com un corpus de coneixements acabat, nocions teòriques aïllades. Tal com suggeria John Elliott, no té sentit separar l'aprenentatge acadèmic de la manera de viure; la dicotomia desapareix si considerem que “l'aprenentatge acadèmic és un aprenentatge de com viure”.²¹³

Aquest concepte té una gran presència en l'educació problematitzadora de Freire. El mateix Dewey ja ens va proposar una estratègia de desenvolupament curricular: l'aprenentatge centrat en els problemes. Va plantejar que el coneixement de les matèries ha de ser útil per afrontar els problemes de la vida dels estudiants i que, alhora, ha d'estimular-hi noves formes d'indagació que connectin passat, present i futur dels problemes tecnoeconòmics. Tal com va escriure Freire:

En el discurs que domina avui, el saber nou i necessari és un saber professional i tècnic que ajudi a sobreviure [...]. Tanmateix, jo dic: no, no és només això. [...] el saber fonamental continua essent la capacitat de descobrir la raó de ser del món, un saber que no és ni superior ni inferior a d'altres, sinó que és un saber que aclareix, que destapa, i que se situa al costat de la formació tecnològica. Per exemple, estic convençut que, si sóc cuiner, si vull ser un bon cuiner, he de conèixer molt bé les tècniques de cuina més modernes. Però sobretot he de saber per a qui cuino, en quina societat cuino, contra qui cuino, a favor de qui cuino. I aquest és el saber polític que la gent ha de crear, perforar, construir i produir per tal que la postmodernitat progressista s'instal·li i s'instauri contra la força i el poder d'una altra postmodernitat que és reaccionària.²¹⁴

Així doncs, es tracta d'activar i posar en pràctica un coneixement emancipador: un coneixement que humanitza i civilitza a través de la creació d'una valoració raonada, de criteri, que aclareix el lloc que ocupem al món, que fa possible la construcció de sentit, que ensenya a viure, que ensenya a ser ciutadà i ciutadana del món, ciutadà global, solidari, compromès amb un món més just.

213. Elliott (1997: 299).

214. Freire (fragments d'una entrevista a P. Freire)

La pertinença del coneixement: una mirada global al món orientada a l'acció, des d'una visió global del subjecte que aprèn

D'aquesta necessitat de vincular els coneixements entre ells i amb la vida dels estudiants, en parla Morin²¹⁵ quan fa referència a la *pertinença en el coneixement*. I ho argumenta de la manera següent: per poder assolir un coneixement dels problemes fonamentals del món cal una *reforma del pensament*, tenint en compte la inadequació cada cop més palesa, profunda i greu entre els nostres sabers desarticulats, parcel·lats i compartimentats i les realitats o els problemes cada vegada més pluridisciplinars, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris, etc. Per tant, enfront del pensament tecnocràtic, que té com a base una concepció especialitzada, reductora i tancada del coneixement (pertinent per a tot el que fa referència a les màquines però incapaç de comprendre la vida i la persona), Morin planteja que per poder assolir un coneixement dels problemes clau del món, l'educació ha de fomentar “la intel·ligència general”, capaç de fer referència, de manera multidimensional, a la complexitat, al context en el marc d'una concepció global (capaç d'establir vincles que vagin dels elements locals als globals i a la inversa) i, per tant, capaç de mobilitzar el que la persona sap sobre el món.

Per fomentar la intel·ligència general de les persones, l'educació ha de superar les antinòmies generades pel progrés dels coneixements especialitzats (hiperespecialització i concentració en els mateixos) i identificar la falsa racionalitat (el pensament tecnocràtic ha deformat la comprensió, la reflexió i la visió global). Es tracta de comprendre un pensament que separa i que redueix mitjançant una forma de pensament que diferencia i suma per poder compaginar-los: “L'era planetària té necessitat de situar-ho tot en el context i en la complexitat planetària. El coneixement del món, com a món, és una necessitat tant intel·lectual com vital”.²¹⁶

215. Morin (2001: 43).

216. Morin (2001: 43).

Els coneixements són interdependents i la vida i el món també. No podem dissociar l'estudiant com a subjecte global que aprèn ni aïllar-lo com a ésser social que és.

Plantejem que les escoles proporcionin un saber vinculat, integrat, amb sentit, que és alhora intel·lectual i vital, que estimula el desenvolupament intel·lectual de l'estudiant i, alhora, el seu desenvolupament socioemocional i ètic. Perquè en el fons de la preocupació del coneixement emancipador hi ha la necessitat d'ensenyar la complexitat humana en el sentit de Morin, de manera que permeti prendre consciència de la condició comuna de tots els éssers humans i de la diversitat, cosa que ens hauria de conduir vers la solidaritat i la commiseració recíproca entre individus i de tothom per a tothom.

Estem compromesos, a escala de la humanitat planetària, en el projecte essencial de la vida, que consisteix a resistir a la mort. Civilitzar i solidaritzar la Terra; transformar l'espècie humana en autèntica humanitat esdevé l'objectiu fonamental i global de tota educació que aspiro no sols al progrés, sinó a la supervivència de la humanitat. La consciència de la nostra humanitat en aquesta era planetària ens hauria de conduir vers la solidaritat i la commiseració recíproca entre individus i de tothom per a tothom. L'educació del futur ha d'ensenyar una ètica de la comprensió planetària. (2001: 94)

Educar per a la vida des d'una ètica planetària

Es tracta d'oferir un currículum menys compartimentat i més integrat. Els programes escolars han de tenir més sentit per als alumnes i les alumnes, que han de veure-hi que allò que els passa al carrer, a la vida i a l'escola està connectat. Justament en aquest sentit Eisner escriu que si aspirem que es produeixi la transferència del saber, cal que els estudiants puguin situar aquest saber en tasques i relacions semblants a les que trobarien fora de l'escola. La vida a l'exterior no està empaquetada en les tasques conceptualment nítides que representa l'estructura curricular de les disciplines. Per millorar la *pertinença* i la *transferència* cal ajudar els estudiants a interrelacionar diferents camps de coneixements per afrontar una problemàtica concreta i augmentar la diversitat de les formes de representació amb

què construeixen sentits.²¹⁷ Hem de permetre que els problemes fonamentals, especialment els problemes que fomenten el canvi en la nostra cultura, i els nostres procediments per pensar-hi, formin part d'allò que es fa a l'escola i a la feina de l'aula, afirmava Bruner.²¹⁸ Hem de permetre que l'aprenentatge acadèmic sigui un aprenentatge de com viure.

Per poder oferir una mirada global al món, un món èticament interconnectat de dependència mútua, cal proporcionar coneixements que estiguin vertebrats, vinculats, connectats a les vides dels estudiants. Aquesta és la nova manera "d'educar per a la vida" que suggereix Gimeno Sacristán. L'escola ha d'ensenyar a reflexionar, a analitzar els problemes que ha d'afrontar l'estudiant, a submergir-se en projectes d'intervenció emmarcats en la realitat natural, social i cultural. Tal com apunta Delval,²¹⁹ més enllà d'ajudar a acumular coneixements, l'escola ha d'ensenyar a pensar, a plantejar-se problemes, a analitzar-los; a buscar solucions alternatives i comparar-les, a contrastar-les amb les opinions dels altres i poder valorar quines són les millors. És imprescindible proporcionar un coneixement que sigui utilitzable, que es pugui traduir en l'acció i que serveixi per entendre el seu món local en connexió interdependent amb el món global, perquè, com apuntava Joan Majó:

Els ciutadans d'avui han d'assumir que tenen un compromís molt estret amb la seva comunitat més propera, però que els problemes d'arreu del món també són problemes seus. Cal conèixer bé les arrels pròpies, però s'ha de tenir una consciència clara dels problemes globals. No s'ha de perdre la identitat, però ara ja no és possible continuar vivint en una illa. (220: 45)

Destaquem, doncs, que les disciplines de coneixement no són simplement categories "d'alta cultura" que nens, nenes i joves han d'absorbir i acumular, sinó fonts de comprensió i informació que es poden posar en relació amb les qüestions i els problemes que sorgeixen durant la nostra vida col·lectiva.²²⁰ Per tant, parlem d'un currículum integrat i democràtic que no només inclou

217. Eisner (1994: 120-121).

218. Bruner (2000: 116).

219. Delval (2006: 123).

220. Apple i Beane (1997: 34).

allò que els adults consideren important, sinó que també respon a les preguntes i les preocupacions que nens, nenes i joves tenen sobre ells mateixos i el seu món. Un currículum democràtic, seguint amb Apple i Beane,²²¹ implica dos processos enormement educatius: d'una banda, convida els joves a abandonar el rol passiu de consumidors de coneixement i a assumir el paper actiu de "fabricants de significat" i, de l'altra, aposta per la valoració intel·ligent i reflexiva dels problemes, els esdeveniments i les qüestions que sorgeixen durant la nostra vida col·lectiva. Implica oportunitats constants per explorar aquestes qüestions, per imaginar respostes per als problemes i deixar-se guiar per aquestes respostes. Tal com vam tenir ocasió de comprovar, un currículum així inclou experiències d'aprenentatge organitzades a l'entorn de problemes i qüestions com la "convivència", "conflictes de gènere", "ciutadania participativa", "drets humans", "medi ambient", "aigua", etc. De fet, molts estudiants ja coneixen les conseqüències de l'esbiaixament de gènere, del maltractament i l'assetjament, del racisme, la pobresa, etc. La possibilitat que puguin aportar les seves pròpies preguntes i preocupacions al currículum implica el risc de tocar temes que destapen les contradiccions ètiques i polítiques que impregnen la nostra societat i de qüestionar valors que aquesta societat afirma que defensa. Però d'aquest risc en sorgiran nens, nenes i joves més conscients i compromesos, tal com han argumentat Apple i Beane.

La idea és que educadors i alumnes, tal com proposava Freire a *Pedagogia de l'oprimint*, se submergeixin en un moviment d'acció-reflexió-acció sobre el món per poder-lo pensar, conferir-li significat i perquè es puguin percebre, reflexivament, com a subjectes del seu propi destí. Un procés de reflexió-acció-reflexió del qual també poden formar part tota la comunitat educativa i els agents socials interessats a contribuir al diàleg escolar democràtic.

En resum, doncs, en darrera instància es tracta que l'escola ajudi a emancipar, sensibilitzar el coneixement tecnocientífic i tota classe de coneixement, alliberar-lo de tots els reduccionismes i les omissions, per tal que no només sigui coneixement rígid, sinó també un coneixement reflexiu, sensible, emancipador,

221. Apple i Beane (1997: 30-39).

que ajudi a afrontar els problemes de la vida en comú, capaç de mobilitzar els coneixements de conjunt a favor de la humanitat. Aquesta és la via per poder facilitar una “veritable comprensió” en el sentit de Chomsky, una “comprensió alterada i profunda” en el sentit d’Apple i Beane, que ens ajudi a situar-nos en el món, que incorpori una visió global i complexa dels grans problemes en què estem immersos i que incideixi en un coneixement ètic i compromès, solidari. I és que, en última instància, un coneixement emancipador, una ètica de la comprensió planetària, fan referència a una ètica de la responsabilitat pels altres, còmplice amb el benestar propi i el dels altres (la preocupació per l’altre o “estimar el proïsme” exigeix un salt cap a la fe, però el resultat és l’acta de naixement de la humanitat. I també representa el difícil pas de l’instint de supervivència cap a la moralitat²²²).

4.2. Una perspectiva dialògica transformadora

I com podem fomentar aquesta “intel·ligència general” que faci possible una “veritable comprensió”? Com podem ensenyar una “ètica de la comprensió planetària”? Com podem educar per a aquest repte ètic que ens planteja el nostre món globalitzat? Com ensenyem a ser ciutadà i ciutadana del món, ciutadà global? Com podem ensenyar a millorar el món tot establint un compromís amb una ètica planetària?

Primer de tot, acabem de destacar que cal tenir molt present l’antinòmia que ha deixat palesa Morin: un sistema de coneixement separat, compartimentat, especialitzat i els problemes que són cada vegada més transversals i transdisciplinars. Cada vegada més, tant estudiosos com pràctics i altres agents socials, coincidim que per a la formació en valors, en actituds i compromisos, els currículums compartimentats i dividits (el “currículum col·lecció” o tipus puzzle, enciclopèdic) no serveixen. Són més útils els currículums integrats, és a dir, els que es desenvolupen “a través de” i “des de” l’acció sistemàtica, conjunta, interconnectada i cooperativa de les diferents àrees i tota mena d’intervencions educatives, per tal d’aconseguir així els objectius establerts. Això justifica la necessitat de la “reforma del pensament”

222. Bauman (2006 b: 106).

que planteja Morin: superar un *pensament tecnocràtic*, que separa i divideix per fomentar un *pensament global*, que uneix, que capacita els estudiants per organitzar la informació en el context en què es troben, que permet una visió interdependent dels esdeveniments i del món, de les coses que ens passen i afavoreix un coneixement en xarxa. Es tracta de poder superar el risc al qual feia referència Dewey quan advertia que l’individu podria perdre l’ànima en el procés educatiu. Per tant, no només es tracta que l’estudiant adquireixi coneixements i acrediti un rendiment acadèmic òptim, sinó que, alhora, també pugui desenvolupar la seva grandesa moral i humana.

Ensenyar valors, ensenyar a viure, “sabem també que només és possible quan aquests valors es viuen intensament i si, alhora, la manera d’ensenyar a totes les àrees és coherent amb els principis i els valors que es pretenen desenvolupar”,²²³ com tan encertadament ens van explicar des de Dewey fins a Freire, passant per Stenhouse i Elliott. Per tal que nens, nenes i joves aprenguin a fer servir el diàleg per resoldre els conflictes, a ser solidaris, justos, democràtics, crítics, no sexistes, participatius i responsables cal una acció conjunta des de totes les àrees; cal que les formes d’ensenyament posin en dansa els valors i els marcs de convivència segons les metes a les quals es pretén arribar i que, per tant, tot plegat es respiri en l’ambient.

Per tots aquests motius, es proposa una perspectiva comunicativa emancipadora (o dialogicotransformadora) per al desenvolupament d’una educació per a la ciutadania global a les nostres escoles, que concep l’educació com un acte de creació, una acció crítica i possibilista, dialògica i solidària:

- Que desenvolupi una concepció constructivodialògica del coneixement que permeti desafiar la *curiositat ingènua* de l’alumne per desenvolupar la *curiositat epistemològica*, i que consideri el procés de conèixer com un procés de recerca cooperativa de la veritat amb interès ètic i emancipador. La curiositat epistemològica, tal com escrivia Freire, té com a elements constitutius la postura crítica que el diàleg implica i la recerca permanent de *ser més* (més responsables, més ètics, més co-neixedors).

223. Així ho expressa l’editorial de l’Aula d’Innovació Educativa (núm. 146, novembre de 2005) amb relació a l’àrea d’educació per a la ciutadania.

- Que desenvolupi continguts emancipadors que permetin als estudiants reflexionar i afrontar tant els problemes propis com els grans problemes de la humanitat i que els permetin adquirir una visió global i ètica de l'ésser humà, de la natura i de l'univers. L'educació ha de donar a cada persona la capacitat d'entendre's a si mateixa i d'entendre els altres millorant el coneixement del món, segons deia l'Informe Delors.²²⁴
- Que ofereixi una concepció problematitzadora i global de l'educació, de manera que abasti totes les dimensions educatives, i que aportï una visió crítica i interdependent dels temes, fets i problemes. Es tracta d'oferir al jove ciutadà i la jove ciutadana l'oportunitat de posar en relació, de manera crítica, la seva pròpia vida amb la vida de les persones d'altres parts del món. L'objectiu és educar en funció del món de dependència mútua, i per tant de preocupació mútua, en què ens trobem.
- Que assumeixi una concepció activa de l'estudiant com a participant responsable, intèrpret crític i fabricant de significats. Més que no pas com a recipients passius de la "cultura culta", hem de considerar nens, nenes i joves com a persones capaces de raonar i donar sentit a la seva experiència i al món que els envolta, tant de manera autònoma com a través del discurs amb altres i de la col·laboració amb altres (Bruner), de manera que afavorim l'aprenentatge cooperatiu i solidari. L'escola ha d'oferir als joves la possibilitat d'aprendre a treballar en equip i en equip cooperatiu, a responsabilitzar-se en accions col·lectives, desenvolupar projectes solidaris, comprometre's en la millora dels seus entorns, etc.
- Que situï al centre de l'atenció la capacitat emancipadora de professors i professores. Més enllà del professor com a simple *usuari de coneixement* o del professor solitari i intuïtiu, els professors i les professores que potencien i faciliten una educació per a la ciutadania global, planetària, conceben la seva pràctica com a processos d'acció i reflexió cooperativa, que desenvolupen la comprensió a mesura que guien i faciliten la comprensió dels estudiants i alhora que reflexionen sobre la pràctica amb els seus companys i companyes i amb altres membres i agents de la comunitat i la societat. A. J. Colon escrivia que no cal mirar tant la capacitat emancipadora de teories, autors i mètodes

224. Informe Delors (1996: 40).

- com la voluntat emancipadora dels educadors i el desenvolupament dels continguts emancipadors.
- Que organitzi el procés educatiu de manera que inclogui i integri la participació de la comunitat educativa i de tots els agents socials que tenen històries per compartir, com ara l'administració i la comunitat locals, les ONG i les associacions culturals. Consisteix a percebre l'escola com un centre de creació de cultura, de construcció de ciutadania global, ciutadania democràtica. (Bruner escrivia que l'escola es una cultura en ella mateixa, no només una preparació o un escalfament previ). Calen escoles en què adults i joves experimentin la responsabilitat individual i col·lectiva, visquin la igualtat en la diversitat, la preocupació per l'altre, la presa de decisions democràtiques, el compromís individual i col·lectiu (en la resolució pacífica dels conflictes, contra tot tipus d'exclusió, a favor d'un consum responsable i de la sostenibilitat, etc.).

Una educació per a la ciutadania global és construïda per les persones com a militants de l'esperança i de la possibilitat que el món sigui més just i humà, en contrast amb la inèrcia i amb la tendència a deixar que tot flueixi sense tenir en compte *el mal*. Més enllà de l'entrenament purament tècnic i la preocupació mecànica per la memorització de continguts, planteja el desenvolupament d'una educació crítica de la curiositat que permeti identificar *mals*, despertar la consciència més àmplia que valora tot el que és humà. Una educació per a la ciutadania global busca una *educació humanitzada*.

Una educació humanitzada és el camí pel qual homes i dones poden prendre consciència de la seva presència al món; la manera com actuen i pensen quan desenvolupen totes les seves capacitats, tenint en compte les seves necessitats, però també les necessitats i les aspiracions dels altres. (Freire i Betto, a D. Macedo, 2004: 50)

Una educació per a la ciutadania global situa al centre de l'atenció la justícia social i es fa ressò de Rorty quan feia una crida perquè la gent recuperi el seny i obri els ulls a les causes profundes de la misèria humana:

Ens hauríem de prendre molt seriosament que [els nostres fills] es preocupin pel fet que els països que es van industrialitzar primer són cent vegades més rics que els que encara no ho han fet. Els nostres fills han d'aprendre molt aviat que la desigualtat que hi ha entre el seu benestar i el dels altres nens no és producte de la voluntat divina ni el preu necessari de l'eficiència econòmica, sinó una tragèdia evitable. (a Bauman, 2005b: 57)

Així com els educadors tradicionals acostumen a dissociar el context social del jo que aprèn, el jo i l'àmbit social, l'actuació humana i l'estructura socioeconòmica, per als educadors progressistes (segons Freire), diàleg, amor i compromís estan units inextricablement per un projecte global d'esperança i d'emancipació contra la injustícia. Per a una pràctica dialògica en el sentit expressat per Freire (i Habermas), el diàleg no s'ha de limitar al simple verbalisme, a la conservació o la metodologia, sinó que s'ha de vincular directament a processos de transformació. L'amor, insistia Freire, és la característica essencial del diàleg i la força constitutiva que impulsa totes les pedagogies d'alliberament:

Però no hi ha diàleg si no hi ha un profund amor pel món i els homes. No és possible la pronunciació del món, que és un acte de creació i recreació, si no hi ha un amor que l'estimuli. A més de fonament del diàleg, l'amor també és diàleg. Per això és una tasca essencialment de subjectes i no es pot produir en la relació de dominació [...]. L'acte d'amor rau a comprometre's amb la causa dels oprimits, siguin on siguin: comprometre's amb la causa del seu alliberament. Però aquest compromís, com que és amorós, és dialògic. Com a acte de valentia, no pot ser excessivament sensible; com a acte de llibertat, no pot ser un pretext per a la manipulació, sinó que ha de generar més actes de llibertat. Si no és així, no és amor. Només amb l'eliminació de la situació opressora es pot restaurar l'amor que abans hi era prohibit. Si no estimo el món, si no estimo la vida, si no estimo els homes, no m'és possible el diàleg. (a McLaren, 2004: 162)

Una educació per a la ciutadania global, tal com l'entenem aquí, té com a objectiu, emprant el llenguatge de Paulo Freire: "La superació d'una realitat opressora i la construcció d'una societat menys desagradable, menys malvada: més humana".²²⁵

225. Freire (2002: 115).

Bibliografia

- Diversos autors (1998). "Dossier de comunidades de aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, pp. 49-59. Barcelona: Graó.
- Diversos autors (1999). "Dossier de escuela y comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pp. 43-58. Barcelona: Graó.
- ALONSO, J.A. (2006, 27 de gener). "El paraíso, en la otra esquina". *El País*, p. 19.
- ALONSO HINOJAL, I. (1989). "Nuevos pasos en el desencantamiento: La Sociología del Currículo". A Ortega, F.; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez, M.^a E. (comp.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- AGEA RODRÍGUEZ, S. (2006, 22 de gener). "Lo que no queremos ver". *El País*, p. 19.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M.W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. (2000). "La solidaritat com a retrobament". A Diversos autors. *El procés de globalització mundial (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- ARISTÓTELES (1982). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- AYUSTE, A. (1997, gener). "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, p. 80-85.
- BALL, J.S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BAUDRILLARD, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

BAUMAN, Z. (2002). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005a). *Vidas desperdiciadas (La modernidad y sus parias)*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Z. (2005b). *Identitat*. València: Publicacions de la Universitat de València.

BAUMAN, Z. (2006a). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Z. (2006b). *Amor líquido (Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo (Hacia una nueva modernidad)*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

BECK, U. (2005a). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (2005b, 27 de novembre). "La revuelta de los superfluos". *El País*, p. 15.

BERGER, L. P. (1989). *Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal/Universitaria.

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal/Universitaria.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.

BONAL, X. (1998). *Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

BONO, E. de (2002). *Seis sombreros para pensar (Una guía de pensamiento para gente de acción)*. Barcelona: Granica.

BOUDON, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.

BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1989). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". A Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos (Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal)*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2001). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. (1989). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles (Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia)*. Barcelona: Gedisa.

CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

CARBONELL i PARIS, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre (Equidad e interculturalidad en la escuela)*. Madrid: MEC/Catarata.

CARDONA i PERA, M. (2003). "Incidències de l'estil interactiu d'Ensenyament/Aprenentatge en la millora de les competències lingüístiques bàsiques dels alumnes a l'inici de l'Educació Primària". Disponible a: <http://www.xtec.es/sfgp/llicencies/200203/resums/ccardona.html>

CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTELLS, M. (1994). "Flujo, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". A Diversos autores. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

CASTELLS, M. (2001). *La era de la información*. Vol. 1, 2 y 3. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2005). "Internet y la sociedad red". A Moraes, D. de (coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria - Intermón Oxfam.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

COLL, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, p. 119-138.

COLL, C. i altres (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.^a J. (1995). "Actividad conjunta y habla". A Fernández Berrocal, P. i Melero Zabal, M.^a A. (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

CORTINA, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

CORTINA, A. (2003a). *Ciudadanos del mundo (Hacia una teoría de la ciudadanía)*. Madrid: Alianza.

CORTINA, A. (2003b). *Por una ética del consumo*. Montevideo: Taurus/Universidad Católica.

CORTINA, A. (2006, 28 d'abril). "Capital ético". *El País*, p. 15.

CHOMSKY, N. (2003). *La (des)educación*. Edición e introducción de Donaldo Macedo. Barcelona: Crítica.

CHOMSKY, N. (2005). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural)*. A Otero, C. P. (comp.). Barcelona: Paidós.

CHOMSKY, N. (2006). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas)*. A Otero, C. P. (comp.). Barcelona: Paidós.

DELAMONT, S. (1988). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapłusz.

DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins (Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI)*. Barcelona: UNESCO.

DELVAL, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

DELVAL, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.

DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

DEWEY, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva.

DREEBEN, R. (1985). "El currículum no escrito y su relación con los valores". A Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

DREEBEN, R. (1990). "La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad". *Educación y Sociedad*, núm. 9, p. 139-157.

DURKHEIM, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, A.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E.W. (1998). *Cognición y currículum (Una visión nueva)*. Buenos Aires: Amorrortu.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ESCUADERO, M. (2005, 30 d'octubre) "La verdadera historia de la Reforma de Naciones Unidas". *El País*, p. 15.

ESTEFANÍA, J. (2005, 10 de desembre) "Convertir la pobreza en historia". *El País*, Babelia, p. 15.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M.^aA. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ TAPIAS, J.A. (2000). "Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias". A Diversos autores. *La Escuela Intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R.; TORTAJADA, Y. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". A Diversos autores. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

FORMAN, E.A.; CAZDEN, C.B. (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educa-

ción: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, p. 139-157.

FUOSS, S. (2004). "¿Perspectiva de liberación? De la posibilidad de establecer vínculos con la educación para la liberación en nuestros días". A Araújo Freire, A.M. (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. (Publicat originalment el 1969.)

FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Publicat originalment el 1970.)

FREIRE, P. (1994). "Educación y participación comunitaria". A Diversos autores. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización (Lectura de la palabra y lectura de la realidad)*. Barcelona: Paidós/MEC.

GALEANO, E. (2006). *Patatas arriba (La escuela del mundo al revés)*. Madrid: Siglo XXI.

GARTON, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, A. (1998, 2002) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988a). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, p. 10-15.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". A Martínez Bonafé, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.

GIROUX, H. G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

GIROUX, H. G. (1999). "Pedagogía crítica como proyecto de pedagogía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". A Diversos autores. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. G. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H.A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

GOFFMAN, E. (1988). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2000). "Educar en valores". A Diversos autores. *El procés de globalització mundial. (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2003). "La educación como tarea humanizadora". (De la teoría pedagógica a la práctica educativa). A Santos Guerra, M.A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: UIA/Akal.

GOODMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). "Ciudadanía planetaria". A Martínez Bonafé, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro (Estudios de teoría política)*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

HABERMAS, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2006a). "La modernidad, un proyecto incompleto". A Habermas, J. i altres. *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

HABERMAS, J. (2006b). *El occidente escindido*. Madrid: Trotta.

HANS-GEORG, G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

HARDT, M.; NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (2002). "Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor". A Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós educador.

KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

KEMMIS, S. (1992). "Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica" (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, p. 56-60.

KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1996). "La teoría de la práctica educativa". A Carr, W. *Una teoría de la educación (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KUNH, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

LASH, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.

LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LEVI-MONTALCINI, R. (2005, 15 de maig). Entrevista. *El País*, p. 4.

LEVI-MONTALCINI, R. (2005). *Tiempo de cambios (Pensar y vivir a favor de la supervivencia de la especie humana)*. Barcelona: Península.

LÉVY, P. (2005). "Por la ciberdemocracia". A Moraes, D. de (coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.

LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

MAALOUF, A. (2005). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza.

MACEDO, D. (2004). "La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana". A Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MADRE TERESA (1997). *El amor más grande* (pròleg de Thomas Moore). Barcelona: Urano.

MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible (Una visión intuitiva del mundo contemporáneo)*. Barcelona: Paidós.

MAJÓ, J. (2002). "Ciudadanía social". A Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

MANFRED, P. (2004). "Aspectos semánticos y pragmáticos de la pedagogía de Paulo Freire". A Araújo Freire, A.M. (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MANNHEIM, K. (1978). *Ideología i utopia*. Barcelona: Edicions 62.

MARINA, J.A. (2003). "De los sentimientos a la ética". A Santos Guerra, M.A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: UIA/Akal.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

MARX, K. (1987). *La ideología alemana*. Barcelona: Laia.

MARX, K. (1991). *Manuscrits econòmico-filosòfics*. Barcelona: Edicions 62.

MAURI, T. (1993). "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?" A Diversos autores. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

MAYER, M. (2002). "Ciudadanos del barrio y del planeta". A Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

MAYOR ZARAGOZA, F.; DIOS DIZ, M.; IGLESIAS, C. (2007, 26 de febrer) "Convivencia y ciudadanía". *El País*, p. 51.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

MACLAREN, P. (2004). "Una pedagogía de la posibilidad". A Araújo Freire, A.M. (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MARHUENDA FLUIXÀ, A. (2006). *¡Coge la lupa! El sur en los periódicos*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes (Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos)*. Barcelona: Paidós.

MILLS, C. W. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.

MONEDERO, J.C. (2005). "Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos". A Sousa Santos, B. de. *El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política)*. Madrid: Trotta.

MORIN, E. (2000). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro".

Conferència

- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2005). “Una mundialización plural”. A Moraes, D. de (coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- MORIN, E.; SÁTINO, A. (2004). “Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 128, p. 55-58.
- OLIVERES, A. (2005). *Contra la fam i la guerra*. Barcelona: Angle.
- OLLER i SALA, M. D. (2002). *Un futur per a la democràcia (Una democràcia per a la governabilitat mundial)*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- PARSONS, T. (1990). “El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana”. *Educación y Sociedad*, núm. 6, p. 173-195.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2000). “Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias”. A Diversos autores. *La escuela intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- PETRELLA, R. (2001). “La educación víctima de cinco trampas”.
- PETRELLA, R. “Estrategias para acabar con la pobreza”.
- PETRELLA, R. (2005, agost). “¡Cambiar el mundo es posible!”. *Le Monde diplomatique*, p. 3.
- PETRELLA, R. (2005). *El dret a somiar (Propostes per a una societat més humana)*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- PLANELLA SERRA, M. (1999, novembre). “La publicidad y la proyección de los deseos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 285, p. 50-54.
- POGGE, T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- POLO MORRAL, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- POMAR, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- POPPER, K. R. (1973). “La lógica de las ciencias sociales”. A Diversos autores. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- POSTER, M. (2005). “Ciudadanía, medios digitales y globalización”. A Moraes, D. de (coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- POSTMAN, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo.
- POSTMAN, N. (1993). *Divertim-nos fins a morir (El discurs públic a l'època del “show-business”)*. Barcelona: Llibres de l'Índex.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, I. (2003). *Contes per pensar (Manual d'acompanyament del conte “El carter joliu”, de Janet i Allan Ahlberg)*. Barcelona: Destino.
- PUIG, I. (2004). “Pensar, sentir y actuar en educación” (entrevista). *Aula de Innovación Educativa*, núm. 128, p. 5-8.

- PUIG ROVIRA, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.
- PUIG ROVIRA, J. M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006). “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio” *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, p. 60-63.
- RAMONET, I. (2005). “El poder mediático”. A Moraes, D. de (coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- ROJO, J. A. (2005, 16 d'octubre). “La herencia de Ortega está viva”. *El País*, p. 47.
- RUÉ i DOMINGO, J. (1998). “El aula: un espacio para la cooperación”. A Mir, C. (coord.). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.
- SACHS, J. (2005). *El fin de la pobreza (Cómo conseguirlo en nuestro tiempo)*. Barcelona: Debate.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores (El lado oculto de la organización escolar)*. Granada: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma (Para comprender las organizaciones educativas)*. Granada: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHUTZ, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHUTZ, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHWAB, J. (1989). “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. A Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez A. (comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SHIVA, V. (2005). “Cómo poner fin a la pobreza. (Hacer que la pobreza sea historia, y la Historia de la pobreza)”. Disponible a: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=15959>
- SEBASTIÁN, L. de (1996). *La solidaridad (Guardián de mi hermano)*. Barcelona: Ariel.
- SEBASTIÁN, L. de (2006). *África, pecado de Europa*. Madrid: Trotta.
- SEGURA, M. (2003). “Un programa de competencia social”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 324, pp. 46-50.
- SEGURA, S.; ARCAS, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.
- SOLÉ, I.; COLL, C. (1993). “Los profesores y la concepción constructivista”. A Diversos autores. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOLER GALLART, M. (2003). “Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador”. A Teberosky, A.; Soler Gallart, M. (comp.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- SONTAG, S. (2003). *Davant el dolor dels altres*. Barcelona: Proa.
- SOUSA SANTOS, B. de (2005). *El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política)*. Madrid: Trotta.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

SUBIRATS, M. (1999). "La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral". A Diversos autores. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

SUBIRATS, J. (1999a). "Escuela y territorio: El concepto de escuela comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pp. 43-46. Barcelona. Graó.

SUBIRATS, J. (1999b, 9 de noviembre). "Cada día empieza todo". *El País, Catalunya*.

SUBIRATS, J. (2004). "Escola i entorn". Conferencia.

SUBIRATS, J. (2006, 1 de juny). "Las no personas". *El País*, p. 36.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TEDESCO, J. C. (2002). "Educación y ciudadanía paritaria". A Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

TÖNNIES, F. (1984). *Comunitat i associació*. Barcelona: Edicions 62.

TORRES, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TYLER, W. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

VARELA, J. (1990). "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa". *Revista de Educación*, núm. 292.

VARELA, J. (1991). "Una reforma educativa para las nuevas clases medias". *Archipiélago*, núm. 6.

VARELA, J. (1991). "El triunfo de las pedagogías psicológicas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 198.

VÁSQUEZ BRONFMAN, A.; MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

WEBB, N. M. (1984). "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, pp. 159-183.

WEBER, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: FCE.

WEBER, M. (1978). "La 'objetividad' cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (1904)". A Weber, M. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. (2004). "La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, pp. 51-57. Barcelona: Graó.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

WILLIS, P. (1993). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". A Velasco, H. M. i altres (eds.). *Lectura de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. Londres: Falmer.

WOODS, P. (1995). "Adaptando la etnografía a la educación". A Martínez I.; Vás-

quez-Bronfman A. (coords.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Infancia y Aprendizaje i Fundació "la Caixa".

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (comp.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

WULF, CH. (2004). *Antropología de la Educación*. Barcelona: Idea Educación.

YOUNG, M. F. (comp.) (1971). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.

ZAMBRANA, J. (2006). *El ciudadano conforme (Mística para la globalización)*. Madrid: Taurus.

LA COL·LECCIÓ **CIUTADANIA GLOBAL**

La ciutadania global és un corrent social que impulsa un nou model de ciutadania compromés activament en la consecució d'un món més equitatiu i sostenible. Des d'aquesta perspectiva, l'educació per a la ciutadania global aposta pel respecte i la valoració de la diversitat, la defensa del medi ambient, el consum responsable i el respecte pels drets humans individuals i socials.

La col·lecció *Ciutadania Global* d'Intermón Oxfam té la voluntat de facilitar eines teòriques i pràctiques que potenciïn el diàleg, la participació i la corresponsabilitat i el compromís transformador en les nostres escoles i en la societat.

Presenta les seves publicacions a través de dues línies complementàries: *Sabers* i *Propostes*. *Sabers* recull textos que ofereixen aportacions i alternatives teòriques relacionades amb els temes de la ciutadania global. *Propostes* és una compilació de manuals pedagògics i divulgatius pensats per facilitar l'assimilació i l'aplicació d'estratègies per a la construcció de la ciutadania global.

col·lecció

Ciutadania Global

1

Sabers

ESCOLES I EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA GLOBAL Una mirada transformadora

Avui dia, el debat polític sobre l'educació se centra i s'atia a l'entorn de la ciutadania. Enmig de la pluja d'arguments, d'una i altra banda, les persones que tenim la responsabilitat d'ensenyar continuem preguntant-nos quina ciutadania ajudem a construir des de l'escola. Pretenem educar per a la vida, educar per a un món en què res no ens sigui aliè. I tot això ens obliga a replantejar-nos el món de l'escola. Partint de la necessitat d'un nou model educatiu humanista i global, aquesta obra ens aporta una mirada cosmopolita, emancipadora, crítica, participativa, democràtica, constructiva, re-exiva, dialògica i, sobretot, transformadora.

Des del rigor i d'una manera didàctica i comprensible, aquest llibre ens planteja un diagnòstic, unes necessitats i uns principis organitzadors de la pràctica escolar, de manera que es convertirà de seguida en una lectura ineludible per als educadors i d'allò més interessant per a tots els pares preocupats pel model escolar dels seus fills. Aquest llibre ens proporciona arguments a totes les persones que pensem que l'educació és el recurs més important per assolir un món més just.

304057

ISBN 978-84-8452-525-7



9 788484 525257

Amb el cofinançament de:

