

Ex Ministre d'Educació d'Argentina. Va ser Director de l'Oficina Internacional de l'Educació de la UNESCO entre 1992 i 1997

Juan Carlos Tedesco

L'educació i la construcció de societats més justes

Aprendre a viure junts i aprendre a aprendre són els dos pilars sobre els quals s'haurien de centrar les pràctiques educatives de cara a construir societats més justes i pròsperes. Segons l'autor d'aquest article, la principal i més gran dificultat perquè això sigui una realitat més enllà del simple discurs, rau sobretot en la mateixa dinàmica cultural del nou capitalisme que, entre d'altre coses, presenta un nivell molt baix de solidaritat orgànica i exigeix dels ciutadans un comportament molt més basat en la informació i en l'adhesió voluntària que el que requereix el capitalisme industrial o les societats tradicionals.

Des de fa ja més d'una dècada, l'Informe Delors¹ ha popularitzat la idea que l'educació del segle XXI havia d'edificar-se sobre quatre pilars fonamentals: aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a aprendre i aprendre a viure junts. Si bé els quatre pilars són importants, els dos últims van constituir la novetat de l'Informe. Aquesta novetat s'explica pel seu vincle amb les condicions generades pels canvis socials, polítics, econòmics i culturals provocats per l'anomenat «nou capitalisme». D'una banda, ara cal *aprendre a viure junts* per respondre a les noves exigències que provoca la crisi de les dimensions tradicionals de cohesió social (nació i treball), així com per respondre a la necessitat de satisfer les de-

Cal aprendre a viure junts per respondre a les noves exigències que provoca la crisi de les dimensions tradicionals de cohesió social.

mandes identitàries de reconeixement de la diversitat sense provocar ruptures, fragmentació o aïllament. D'altra banda, és fonamental *aprendre a aprendre* per afrontar la dinàmica de renovació ràpida i permanent dels coneixements, que exigeixen una educació al llarg de tota la vida.

L'observació de les tendències mundials indica que, si bé en l'àmbit dels discursos pot advertir-se un cert consens, resulta clar que aquests pilars no han aconseguit introduir-se plenament en el funcionament real dels sistemes educatius. L'experiència mostra que canviar l'orientació d'aquests sistemes en la direcció que marquen els pilars de l'Informe Delors és molt més complex i difícil del que es preveia. Aquesta mateixa experiència indica que la complexitat i la dificultat no radiquen només en factors interns de les administracions educatives, com ara la seva burocràcia, el corporativisme de les organitzacions gremials o el conservadorisme dels professors. En aquest sentit, ens atrevim a postular la hipòtesi que les dificultats per introduir aquests pilars en les pràctiques educatives s'originen en la dinàmica cultural del nou capitalisme. La vigència d'aquests pilars suposa orientar el desenvolupament social cap a la construcció de societats més justes, cosa que és lluny de ser l'objectiu que segueixen homogeniant els processos socials actuals.

El dèficit de sentit en la cultura del nou capitalisme

Una sola mirada històrica sobre el sentit social que va assumir l'educació, almenys en el món occidental, permet apreciar que l'escola pública i obligatòria va ser la resposta a les necessitats derivades de la dissolució de

L'escola pública i obligatòria va ser la resposta a les necessitats derivades de la dissolució de l'ordre tradicional.

l'ordre tradicional. Durant el segle XIX i bona part del segle XX, el sentit social de l'educació va ser bàsicament polític. L'educació, a través de la creació dels sistemes escolars obligatoris, va tenir la funció de socialitzar homogeniament el conjunt dels ciutadans, mentre que els nivells superiors del sistema formaven les elits dirigents. Des de la segona meitat del segle XX fins gairebé la seva fi, el sentit de l'educació va estar definit per l'economia.

L'educació va ser concebuda com l'agència responsable de la formació dels recursos humans necessaris per al desenvolupament econòmic i so-

cial. Les últimes dècades, en canvi, s'han caracteritzat per una mena de *dèficit de sentit*, en què les discussions educatives s'han concentrat en els procediments de gestió i administració (avaluació, autonomia, descentralització, finançament, etc.), com si fossin fins en si mateixos.

És important advertir que aquest fenomen no és patrimoni del debat educatiu, sinó que pertany al conjunt de la dinàmica social. Ja fa alguns anys Richard Sennett² es va ocupar d'assenyalar els trets principals de la cultura del nou capitalisme. Segons les seves anàlisis, un d'aquests trets és l'absència de sentit, la concentració en el present, en l'*aquí i ara*, en el *res a llarg termini*. Altres autors han assenyalat el mateix fenomen des de perspectives diferents,³ però aquí ens interessa destacar que l'educació és el lloc on s'expressen més concretament les conseqüències socials de la ruptura amb el passat i l'absència de futur. Al capdavant, la tasca educativa consisteix a transmetre el patrimoni cultural i a preparar per a un determinat futur. Si el patrimoni cultural manca de vigència i el futur és incert, s'erosionen els pilars fonamentals sobre els quals es basa la missió, les institucions i els papers dels actors del procés pedagògic, tant escolars com no escolars.

Postular una educació basada en la vigència del fet d'aprendre a viure junts i aprendre a aprendre, concebuts articuladament i no de manera aïllada, implica orientar el sentit de l'educació cap a la idea –o l'ideal– de la justícia social. Sostenir aquest ideal constitueix, òbviament, una presa de posició eticopolítica, i donar tanta rellevància a l'educació es basa en el fet que no hi ha possibilitats d'inclusió social sense una educació de bona qualitat. En la societat industrial, i molt més en les societats tradicionals, era possible integrar-se socialment en el treball o en la comunitat sense haver assolit alts nivells d'educació. En l'actualitat i molt més en el futur, el comportament productiu, el comportament ciutadà i la construcció de les nostres identitats com a subjectes exigiran el maneig dels codis bàsics de la modernitat (lectura, escriptura, alfabetització científica i digital, segona llengua), així com els valors centrals de solidaritat, respecte a

Des de la segona meitat del segle xx fins gairebé la seva fi, el sentit de l'educació va estar definit per l'economia.

L'educació és el lloc on s'expressen més concretament les conseqüències socials de la ruptura amb el passat i l'absència de futur.

allò que és diferent a la diferència, consciència i responsabilitat ecològica. Universalitzar una educació d'aquest tipus és una condició necessària per a la construcció de societats més justes.

El repte de promoure l'adhesió a l'ideal de justícia social

El consens fàcil al voltant d'aquests objectius, visible en els documents internacionals ratificats pels països, pot induir a creure que existeix una forta adhesió a la idea d'una societat justa. Tanmateix, les dades de la realitat desmenteixen clarament aquesta hipòtesi. Des del punt de vista material, n'hi ha prou d'observar els fenòmens de concentració de la riquesa i augment de la desigualtat que es produeixen, no només als països en desenvolupament, sinó a les economies més avançades. Des de la perspectiva més qualitativa, la cultura del nou capitalisme tendeix a justificar la desigualtat com un resultat del comportament individual, els conflictes interètnics s'han exacerbat, els fenòmens de discriminació assumeixen

formes noves i renovades, i hi ha l'amenaça real que el dèficit de sentit sigui cobert pel fonamentalisme autòritari o l'individualisme asocial.

Una característica bàsica de l'educació és que anticipa el futur. Per construir una societat justa en el futur cal dissenyar ara una educació justa.

Una característica bàsica de l'educació és que anticipa el futur. Per construir una societat justa en el futur cal dissenyar ara una educació justa. Per fer-ho necessitem alts graus d'adhesió per part del conjunt dels ciutadans, i particularment per part dels qui més tenen. Són ells els qui hauran de fer l'esforç més gran des del punt de vista

de la distribució justa dels recursos. L'educació requereix aquesta adhesió i, alhora, ha de formar-la. Seguint les anàlisis d'Anthony Giddens,⁴ és possible postular la hipòtesi que l'adhesió que requereix la construcció d'una societat justa és una adhesió *reflexiva*.

El nou capitalisme presenta un nivell molt baix de solidaritat orgànica i exigeix dels ciutadans un comportament molt més basat en la informació i en l'adhesió voluntària que el que requerien el capitalisme industrial o les societats tradicionals. Però la reflexivitat no és sinònim de racionalitat ni de comportament basat exclusivament en el predomini de la dimensió cognitiva. L'adhesió a la justícia demana una reflexivitat en la qual hi hagi un lloc important per a l'emoció.⁵ No són pocs els esdeve-

niments històrics transcendentals que ha provocat la lluita per la justícia que només s'expliquen per la forta adhesió emocional que aquesta pot suscitar. El que és nou, però, és l'especial articulació que avui exigeix l'adhesió emocional i ètica a la justícia, amb el coneixement i la informació necessaris per al seu desenvolupament.

L'alt nivell d'exigència del comportament ciutadà

Aquesta articulació entre racionalitat i afecte, o, per dir-ho amb termes més precisos, entre les dimensions cognitiva i emocional de la personalitat, posa en evidència l'alt grau d'exigència que requereix actualment el comportament ciutadà vinculat a la construcció de societats més justes. Un exemple clar d'aquest nivell d'exigència el podem apreciar en analitzar la formació en valors de solidaritat, aspecte central de la justícia social. En el marc del nou capitalisme, on apareixen sectors de població molt significatius amb la condició d'«exclosos» que no contribueixen a la riquesa col·lectiva, és molt més complex i exigent mantenir els mecanismes de solidaritat propis de la societat industrial tradicional, basada en l'ocupació formal. Els grups més integrats es resisteixen a «pagar» als qui no contribueixen i és molt més difícil que abans generar un sentiment de cohesió i de responsabilitat compartida.⁶

El nou capitalisme presenta un nivell molt baix de solidaritat orgànica.

Pel que fa a això, pot ser il·lustratiu tornar a recordar l'experiència d'un grup d'investigadors americans sobre les pràctiques solidàries.⁷ En aquesta experiència es va seleccionar un conjunt de grups de joves als quals se'ls va demanar que fessin un dibuix. Una vegada finalitzada aquesta tasca, es va seleccionar un dibuix a l'atzar i es va anunciar que havia estat considerat el millor i que l'autor obtindria un premi en metàl·lic. Quan els «elegits» van anar a rebre el premi, se'ls va informar que un dels seus companys patia una malaltia greu que requeria un tractament molt costós i que la família mancava dels recursos suficients per fer-hi front. Aleshores es va preguntar als premiats si desitjaven cedir el premi per ajudar la família del company malalt a finançar el tractament i la resposta va ser afirmativa en un percentatge molt alt. La mateixa experiència es va repetir amb un altre conjunt de grups, però en aquest cas es va anunciar que es seleccionaria i premiaria el millor dibuix. Per tant, els partici-

pants van fer el dibuix sabent que competien per un premi. La resta de l'experiència va seguir un procés semblant a l'anterior, però en aquests grups el percentatge de respostes solidàries va baixar significativament.

Els resultats d'aquesta experiència indiquen que solidaritat i competència serien, en el marc dels patrons culturals dominants, contradictoris i excloents. Fer-se càrrec d'aquesta hipòtesi implica assumir que som davant d'un problema d'una importància i una complexitat enormes. En aquest sentit, s'obren dues línies de reflexió i d'acció. La primera és de caràcter macrosocial i polític. Des d'aquest punt de vista, cal afrontar la discussió sobre el nou pacte, el nou contracte social que permeti garantir la inclusió social de tots els ciutadans. Ja no som en una societat que pot funcionar amb la solidaritat «orgànica», semblant a la que existeix entre les parts de l'organisme humà. Aquesta solidaritat mecànica, no voluntària, es basa en el fet que cada part de l'organisme és necessària, compleix una funció imprescindible per a l'equilibri i el funcionament del sistema. La nostra societat ha perdut aquesta dinàmica adreçada a mantenir l'equilibri i té una enorme capacitat excloent. Pot deixar fora importants sectors de població i pot apellar a fórmules autoritàries, en les quals tenim una llarga tradició, per mantenir-se políticament. La solidaritat que exigeix aquesta nova societat no és mecànica sinó conscient.

Solidaritat i competència poden articular-se si assumim que la competitivitat genuïna no és individual sinó social. Hem de ser competitius com a societat, com a equip i com a comunitat.

És una solidaritat específicament humana i, per això, voluntària. Per poder viure junts hem de voler viure junts. Solidaritat i competència poden articular-se si assumim que la competitivitat genuïna no és individual sinó social. Hem de ser competitius com a societat, com a equip i com a comunitat.

La segona línia de reflexió es refereix a l'interrogant crucial sobre com formar per a la solidaritat. L'experiència relatada anteriorment ens situa davant la necessitat de reconèixer que tots tenim una determinada representació inicial dels valors que condiciona el nostre comportament. El primer pas de qualsevol metodologia per ensenyar valors és conèixer quina és aquesta representació inicial, ja que només amb aquest coneixement podem dissenyar estratègies per canviar-la. Però també sabem que aquestes representacions inicials estan profundament establertes en les nostres es-

estructures de personalitat. Canviar-les implica alguna cosa més que manejar informació i coneixements. Les experiències educatives destinades a promoure valors haurien de ser experiències que mobilitzessin les diferents dimensions de la personalitat, en especial la dimensió afectiva i emocional.

Finalment, una menció especial als professors. Ensenyar solidaritat suposa ser solidari. Els nostres professors ho són majoritàriament. Cal cuidar aquest patrimoni, protegir-lo i desenvolupar-lo. Es tracta d'una tasca urgent. Hi ha alguns senyals d'alarma que cal tenir en compte. Només per esmentar un exemple, val la pena recordar que enquestes que s'efectuen periòdicament a França, però que podem suposar que reflecteixen un fenomen general, indiquen que un percentatge important dels nous professors surten dels seus instituts de formació amb la creença que l'èxit de tots els seus alumnes és un objectiu que no es pot assolir. Aquesta creença ja preanuncia el fracàs escolar dels sectors de població més desfavorits. És fonamental incorporar a la formació docent fortes dosis de confiança en la capacitat d'aprenentatge de tots els alumnes i les eines tècniques destinades a assegurar una adhesió reflexiva a l'educació justa.

La importància de la pedagogia

Sobre aquestes bases i postulats teòrics és possible sostenir que la pregunta fonamental que haurien de fer-se les noves pràctiques educatives és com podem trencar *el determinisme social dels resultats de l'aprenentatge*.

Tant les avaluacions internacionals com nacionals indiquen que la principal variable que explica els resultats d'aprenentatge és la que es refereix a les condicions socials, econòmiques i culturals de les famílies. Aquesta comprovació no condueix necessàriament a la idea que l'escola no té res a fer per trencar aquest determinisme. Per contra, la idea consisteix a sostenir que només en el marc d'estratègies de construcció de societats justes és possible dissenyar una escola que afronti amb èxit les exigències pedagògiques que presenten els alumnes que provenen de famílies desfavorides. Trencar el determinisme social dels resultats d'aprenentatge és un projecte social i cultural, però exigeix sabers tècnics específics.

Pel que fa a aquest punt, cal reconèixer que estem en una situació de feblesa. Un dels resultats més interessants de l'Informe Talis (estudi inter-

nacional sobre l'ensenyament i l'aprenentatge) dut a terme per l'OCDE a vint-i-tres països mostra que, si bé en l'àmbit de les teories entre els docents predomina l'enfocament «constructivista» basat en la participació activa de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, quan s'analitzen les pràctiques reals a l'aula, els docents utilitzen preferentment els enfocaments tradicionals. Per què es produeix aquesta dissociació? És un problema del sistema educatiu, que no admet pràctiques participatives, o és un problema de la teoria, que no és prou fèrtil per inspirar pràctiques pedagògiques efectives? En un moment en què és més necessària que mai una teoria pedagògica articulada amb pràctiques professionals efectives per trencar el determinisme social dels resultats d'aprenentatge, vivim una situació d'una feblesa significativa del saber pedagògic. Cal reaccionar davant d'aquest fenomen, que té una dimensió universal. S'imposa una reflexió seriosa per part de tots els que estem involucrats en la producció de coneixements en educació per retornar a la pedagogia la vàlida que requereixen els reptes educatius que afrontem actualment.

NOTES

- 1 DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- 2 SENNETT, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- 3 LAÏDI, Zaki. *Le sacre du présent*. París: Flammarion, 2000.
- 4 GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1997.
- 5 Es pot trobar una anàlisi de l'articulació entre racionalitat i respostes emocionals en el comportament polític a CASTELLS, Manuel. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 2009, cap. 3.
- 6 DUBET, François. *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. París: Éditions du Seuil et la République des Idées, 2010.
- 7 COHEN, Daniel. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.