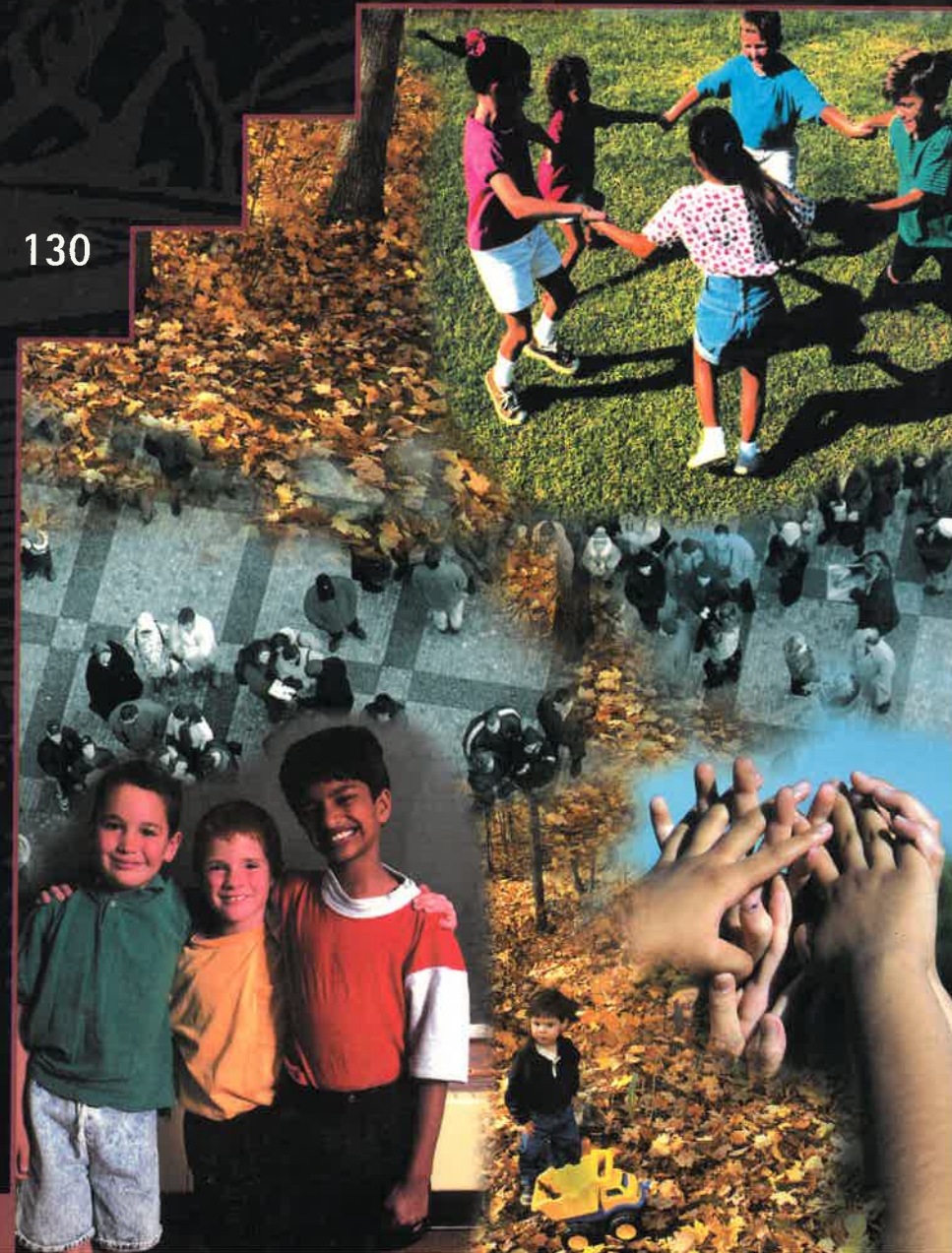


Cinc ciutadanes per a una nova educació

Francesc Imbernón (coord.), Joan Majó,
Michela Mayer, Federico Mayor Zaragoza,
Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco

130



tenible una societat amb grans desigualtats, o esdevindrà una societat de polícies, públics i privats? Els intents de dinamitar o deformar l'assoliment socialdemòcrata de l'estat del benestar, poden destruir el consens social que ha existit en les democràcies europees i que ha representat un equilibri entre llibertat individual i justícia social? És exportable aquest model europeu, o s'ha d'imposar la manera de fer del model americà?

- Com es pot governar una societat tan complexa en què el progrés proporciona a qui pugui controlar les tecnologies uns poders insospitats fins ara? Com es pot evitar que el control d'aquests poders per part dels grups econòmics converteixi en una pura simulació el poder polític i faci de la democràcia un espectacle de pallassos? Quins nous poders democràtics demana aquesta nova situació? Si l'Estat ha estat el sistema d'organització de la societat industrial i al seu si s'hi han produït els consensos i els equilibris, quin és el nou model de govern i d'expressió dels interessos ciutadans?

És evident que la llista podria allargar-se i completar-se, però s'ha d'evitar la impressió que tot està per refer. La humanitat progressa i va desenvolupant en cada moment els instruments que necessita, basant-se en els assoliments, i també en els errors, de les etapes anteriors. El segle xx ha vist els progressos més grans de la història en tots els camps, i també algun dels desastres més grossos. Jo crec més en els primers que no pas en els segons, sobretot si agafem els uns i els altres com a base per al futur, i els sabem adaptar a les noves circumstàncies.

Els ciutadans i les ciutadanes del futur hauran d'aprendre que tenen un compromís molt estret amb la seva comunitat més propera, però que els problemes de tothom són també els seus problemes. S'han de conèixer bé les pròpies arrels, però s'ha de tenir una clara consciència dels problemes globals. No s'ha de perdre la identitat, però ha deixat de ser possible viure en una illa.

3

Educació i ciutadania paritària

Juan Carlos Tedesco

Director regional de l'Institut Internacional de Planificació de l'Educació de Buenos Aires

Introducció

Les profundes transformacions econòmiques, tecnològiques i culturals que es registren a les últimes dècades han donat lloc a les hipòtesis més extremes sobre les perspectives futures de la societat. Referent a això, hem passat de l'optimisme una mica «angelical» que es va difondre després de la caiguda del mur de Berlín a visions que preanuncien escenaris carregats de conflictes i de tensions. Moltes d'aquestes anàlisis projectives recolzen en diagnòstics que caracteritzen aquest nou capitalisme com un tipus de societat on –al contrari del capitalisme industrial– predominen factors d'exclusió, de fragmentació i d'atomització social¹.

L'educació no pot quedar al marge d'aquestes transformacions, en particular aquelles dimensions del quefer educatiu que es relacionen directament amb la formació de la ciutadania, amb el desenvolupament de la cohesió social, amb la transmissió del patrimoni cultural i amb tot el que es resumeix en l'objectiu d'aprendre a viure junts, postulat com un dels pilars de l'educació del segle XXI per l'informe de la UNESCO elaborat per la Comissió Internacional presidida per Jacques Delors (1996).

En aquest text tractarem només alguns aspectes específics d'aquesta vasta problemàtica. A la primera secció de l'article mirarem de presentar un conjunt d'informacions que permetin apreciar la magnitud i les característiques de les tendències socials que provoquen l'augment de la desigualtat i de la fragmentació social. Aquesta anàlisi permetrà comprendre els nous desafiaments que enfronten els projectes destinats a garantir la igualtat d'oportunitats a tots els ciutadans i ciutadanes pel que

1. Vegeu, entre altres, els tres volums del llibre de Castells (1997), Minc (1994), Fitoussi i Rosavallon (1997) i Huntington (1996).

fa a l'accés als béns i serveis més rellevants de la societat. A la segona secció intentarem presentar algunes idees relatives a com poden l'escola i el sistema educatiu, tant a nivell de les seves estratègies polítiques com pedagògiques, afrontar aquests nous desafiaments.

L'augment de la desigualtat

Comencem per assenyalar que un dels fenòmens més importants que acompanya les transformacions socials actuals és l'*augment significatiu de la desigualtat social*.

La gran paradoxa de les últimes dècades és que juntament amb la generalització de la democràcia política, l'ampliació dels àmbits de participació ciutadana i la superació de les barreres tradicionals per a l'accés a la informació, s'han incrementat significativament les distàncies socials i sorgeixen tipus de segmentació social més rígids que els existents en el capitalisme industrial.

La desigualtat en la distribució de la riquesa

El primer indicador d'aquesta tendència el constitueixen les dades sobre distribució de l'ingrés, tant entre països com a l'interior de cadascun. Aquestes dades ens mostren que s'estan produint importants processos de concentració de la riquesa i, fins i tot en aquells països on s'aconsegueix reduir la magnitud de la pobresa, la distància entre rics i pobres tendeix a augmentar. D'acord amb els resultats d'un estudi elaborat en el marc dels organismes de les Nacions Unides² amb informació relativa al període que va de 1975 a 1995, es pot apreciar que més de la meitat de la població inclosa en una mostra de setanta-set països viu en situacions de creixent desigualtat en la distribució dels ingressos. Només el 16% viu en països on es va reduir la desigualtat.

Aquesta tendència es registra tant al món desenvolupat com en regions on hi ha economies en desenvolupament. Un clar exemple d'aquest tipus de fenòmens el podem apreciar als països de l'Amèrica Llatina, on, mentre l'any 1970 la bretxa entre l'1% més pobre i l'1% més ric de la població era de 363 vegades, el 1995 havia augmentat a 417 vegades. En aquest sentit, un dels fenòmens més peculiars d'aquestes darreres dècades és que creixement econòmic i augment de la desigualtat social han començat a ser concomitants.

Si bé ningú no deixa de reconèixer la complexitat d'aquests processos, existeix un cert consens a admetre que els factors fonamentals que expliquen l'augment de la desigualtat són la transformació en l'organització del treball i la liberalització de les relacions comercials. Pel que fa a això, és ben sabut que la incorporació de noves tecnologies al procés productiu està associada a l'eliminació de nombrosos llocs de treball. El mercat laboral es fragmenta cada cop més en dos grans sectors. D'una banda, el sector més avançat tecnològicament, que empra poc personal, té alts ni-

vells de rendiment i pot, per això, tenir polítiques salarials generoses. D'altra banda, el sector de serveis, que empra moltes persones i on el vincle entre salari i feina és molt alt, raó per la qual no és possible pagar salaris alts. Aquesta dinàmica, en què la feina disminueix en els sectors que poden pagar bons salaris i augmenta en aquells que paguen salaris modestos, explica les raons per les quals la recomposició de la feina en funció de l'evolució tecnològica provoca l'augment de la desigualtat social³.

Però les transformacions en l'organització laboral provoquen no únicament l'augment en els nivells de desigualtat, sinó també l'aparició d'un nou fenomen social: l'*exclusió* de la participació en el cycle productiu, seguida de l'exclusió dels diferents tipus de participació ciutadana. En l'actualitat ja és possible apreciar l'existència de zones o regions senceres del planeta excloses del circuit productiu i on als seus ciutadans i ciutadanes els manquen els drets més elementals d'accés a béns i serveis bàsics. Així mateix, s'expandeixen les mostres més precàries d'inclusió, com ara els contractes temporals, les feines interines, les feines a temps parcial que, en molts casos, permeten abaixar els salaris i provoquen alts nivells de vulnerabilitat social.

Aquests fenòmens de polarització social i de ruptura dels vincles entre els diferents sectors o segments socials modifiquen les bases materials sobre les quals es construeix la cohesió social i les representacions que les persones tenen sobre elles mateixes i sobre les altres. Una de les conseqüències més significatives d'aquests nous escenaris socials és la dificultat cada vegada més gran que existeix per als processos de mobilitat social. La societat tendeix a abandonar la forma piramidal pròpia de la societat industrial, on hi havia desigualtat però tothom formava part d'una mateixa estructura en la qual era possible ascendir a través d'alguns instruments clau, com ara, per exemple, l'educació.

La forma piramidal tendeix a ser reemplaçada per una estructura de petites unitats molt més homogènies que les piràmides, connectades entre si en forma de xarxa. Dintre de cadascuna d'aquestes unitats hi ha més igualtat que no pas en les estructures piramidals, però la distància entre els que queden inclosos en la xarxa i els que en queden fora és molt més difícil de superar.

D'altra banda, la renovació accelerada de les tecnologies i les facilitats per moure's d'un lloc a un altre en funció dels beneficis fiscals o les possibilitats de pagar salaris més baixos pel mateix nivell de productivitat debiliten les possibilitats tradicionals de mobilitat ocupacional.

Tal com ho ha explicat recentment Lester Thurow (2000):

[...] En una economia global, si la mà d'obra és més barata en algun altre lloc del món, les companyies es traslladen a aquests llocs, amb la qual cosa s'abaixen els seus costos de producció. No estan lligades a un grup de treballadors. Quan els nous coneixements fan que les antigues habilitats siguin obsoletes, les firmes volen contractar treballadors que ja tinguin aquestes noves habilitats. No volen pagar per formar-los [...] Les antigues escales d'ascensos han desaparegut. Els treballadors que presten els seus serveis a una firma durant tota la seva vida han desaparegut. (p. 179)

2. Vegeu Cornia (1999) i Faux i Mishel (2001).

3. Vegeu Foucauld i Piveteau (1995) i Tedesco (2000).

Les dificultats creixents per als processos de mobilitat social obren nous interrogants sobre les formes a través de les quals es reproduceix l'ordre social. En contextos d'escassa mobilitat social augmenten els riscos de reproducció a través de mecanismes basats en factors hereditaris, no únicament biològics, sinó també socials i culturals.

La bretxa digital

L'augment de la desigualtat des del punt de vista dels ingressos i la riquesa està acompanyat per desigualtats en l'accés als béns i serveis més significatius d'aquesta nova societat: la informació i el coneixement. En aquest sentit, és particularment important tot el que es refereix a la *bretxa digital*, que reflecteix el desigual accés de les persones a les institucions i a l'ús de les tecnologies a través de les quals es produeix i es distribueixen les informacions i els coneixements més importants.

Respecte a les noves tecnologies, s'ha produït un fenomen comparable al que va produir la invenció de la impremta. Tot el que no circuli pels circuits creats per aquestes tecnologies tindrà una existència precària, igual com la van tenir totes les informacions i els sabers que no van ser incorporats al llibre o al document escrit a partir de l'expansió de la impremta.

Aquesta concentració de coneixements i d'informacions als circuits de les noves tecnologies –com és el cas d'Internet, per exemple– explica la necessitat d'incorporar adequadament la dimensió tecnològica en les polítiques educatives democràtiques. No fer-ho pot condemnar a la marginalitat tots els que quedin fora del domini dels codis que permetin manejar aquests instruments. Un indicador eloqüent d'aquest perill de polarització social es pot apreciar a través de la intensa concentració de l'accés a les noves tecnologies de la informació en certes regions del món i en certs sectors de població. Un informe recent del Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD, 1999) indica que mentre que a Cambotja, l'any 1996, hi havia menys d'un telèfon per a cada cent habitants, a Mònaco n'hi havia noranta-nou. El mateix informe sosté que l'accés està encara més concentrat quan ens referim a unes altres tecnologies, com ara en el cas d'Internet. A l'Amèrica del Nord, on viu menys del 5% dels habitants del planeta, hi resideix més del 50% de les persones usuàries d'Internet. Per contra, a l'Àsia Meridional, on viu més del 20% de la humanitat, només hi ha l'1% de les persones usuàries de la xarxa.

L'accés a les noves tecnologies està íntimament associat a l'ingrés econòmic, al nivell educatiu, al gènere i a l'ètnia. Així, per exemple, l'usuària o l'usuari sud-africà mitjà d'Internet té un ingrés econòmic set vegades superior a la mitjana nacional; el 90% de les usuàries i els usuaris llatinoamericans prové dels sectors més rics de la població; en totes les regions del món, percentatges molt elevats de les persones usuàries tenen títols universitaris; als EUA l'ús d'ordinadors a les cases és cinc vegades superior en els nens que en les nenes; el jovent hi té molt més accés que les persones adultes i les diferències per grups ètnics també és molt significativa (PNUD, 1999, p. 61-62).

Aquesta bretxa digital, segons alguns diagnòstics, estaria augmentant. La conclusió principal del World Telecommunication Development Report d'aquest any (2002) és que si bé la penetració de la *connectivitat* telefònica creix ràpidament,

existeix una disparitat molt significativa en la qualitat dels accessos a Internet⁴. En aquest sentit, la tendència a l'escurçament de la bretxa té un límit molt proper, ja que les dificultats internes que existeixen als països no només no disminueix, sinó que augmenta. La capacitat d'expansió de les noves tecnologies als països pobres està fortament limitada per la concentració de l'ingrés i per l'escàs desenvolupament educatiu de la població d'aquests països.

La bretxa educativa

En aquest sentit, el breu diagnòstic que efectuem es completa amb les dades relatives a la *bretxa educativa* entre països i a l'interior d'aquests. El quadre 1 resumeix la informació relativa a les distàncies educatives entre els diferents tipus de països.

Les xifres són eloqüents respecte a la significativa distància que existeix entre les taxes d'escolarització dels diferents tipus de països. S'ha avançat significativament en universalitzar l'escolaritat primària, però mentre els països desenvolupats ja han universalitzat l'ensenyament secundari i tenen més del 60% del jovent a l'ensenyament superior, la resta dels països és a una distància molt gran d'aquests objectius, i el grup de països en transició (on ocupen un lloc important els antics països socialistes) ja mostra indicis de retrocés en els assoliments de cobertura educativa aconseguits en el passat.

Òbviament, aquestes mitjanes oculten les importants desigualtats que hi ha a l'interior dels països entre els nivells educatius dels sectors econòmicament més afavorits i els menys afavorits, entre les zones rurals i les urbanes i, en alguns casos, entre les nenes i els nens.

Quadre 1. Taxes d'escolarització per nivell educatiu (1990-1997)

NIVELL EDUCATIU	Primària		Secundària		Superior	
	1990	1997	1990	1997	1990	1997
ANYS						
Països desenvolupats	102,8	103,5	94,5	108,0	48,0	61,1
Països en transició	96,5	100,1	91,6	87,0	36,1	34,0
Països menys desenvolupats	98,9	101,7	42,1	51,6	7,1	10,3
Països més pobres	65,8	71,5	17,2	19,3	2,5	3,2
TOTAL	99,2	101,8	51,8	60,1	13,8	17,4

Font: UNESCO

4. Vegeu Fell (2002).

Les tendències a l'augment de la desigualtat en la distribució dels recursos més importants per a l'organització social, com ara la riquesa i els coneixements, permet sostenir la hipòtesi segons la qual les economies i les societats intensives en coneixements i productores d'idees poden arribar a ser més inequitàtives que les economies intensives en personal i que fabriquen objectes (Cohen, 1998). Robert Reich, que va ser secretari de Treball al govern del president Bill Clinton als EUA, va descriure aquest procés amb tota claredat. Segons la seva anàlisi (Reich, 2001), com més intensa és la competència per oferir millors productes i serveis, més gran és la demanda de persones amb idees i capacitat per satisfer-la. Com que la demanda per a aquest tipus de persones creix més ràpidament que l'oferta, els seus ingressos tendeixen a augmentar. Aquesta mateixa competència pressiona avall els salaris de les persones que s'encarreguen de tasques rutinàries, que poden ser realitzades de manera més ràpida i barata pels ordinadors o per treballadors en altres parts del món. Com a resultat d'aquest procés, les distàncies entre els ingressos creixen i la societat es fragmenta cada vegada més.

Què hi pot fer l'educació?

Aquests canvis, molt esquemàticament presentats en la secció anterior, obliguen a repensar el paper de l'educació en els processos de construcció de societats més justes i equitatives. Però el primer pas en l'anàlisi del paper de l'educació consisteix a assumir que aquesta *ha de* contribuir a construir aquesta societat més justa i equitativa. Aquest supòsit no és obvi ni banal. Actualment assistim a l'expansió d'alguns esquemes de pensament segons els quals la desigualtat no seria una situació ètica ni socialment acceptable, sinó una conseqüència natural de l'ordre social i, en cert sentit, necessària per al progrés i el dinamisme.

Les ideologies que justifiquen la desigualtat no són noves. Això no obstant, s'han vist revitalitzades recentment tant per la utilització ideològica d'alguns descobriments de la biogenètica com per la pròpia dinàmica del mercat de treball. Sintèticament exposat, aquesta renovada justificació de la desigualtat es basa en la idea segons la qual els mecanismes del mercat són vàlids no només en l'economia, sinó que han de ser aplicats en tots els àmbits de la societat. El mercat funciona en base a la competència, i la competència produeix guanyadors i perdedors. L'acceptació ideològica del mercat com a mecanisme bàsic del funcionament de la societat dona lloc a aquest clima en el qual vivim actualment, on l'exclusió social és considerada un producte inevitable i natural. En un context ideològic d'aquest tipus, és necessari i urgent assumir la promoció d'un debat filosòfic, ideològic o, per dir-ho més sociològicament, un debat polític, sobre el tipus de societat cap al qual ens volem dirigir.

Postular la importància de discutir el sentit de l'acció social no és avui patrimoni exclusiu dels filòsofs. Des del conjunt de les ciències socials i fins i tot des d'alguns dels màxims responsables del pensament econòmic, han començat a produir-se reflexions sobre la necessitat de revisar els models de desenvolupament econòmic que tendeixen a provocar conseqüències socials incompatibles amb el desenvolupament cultural de la humanitat. Lester Thurow, a la seva obra ja citada,

ha explicat amb claredat que els problemes amb aquest model de desenvolupament econòmic no són econòmics (ja que es pot mantenir l'economia amb una minoria de la població amb alta capacitat de consum), ni polítics (ja que sempre hi haurà un tipus d'autoritarisme que permet mantenir disciplinadament els exclosos). Els problemes, diu Thurow, són bàsicament morals, i la pregunta clau que hem de formular és si una societat que permet de manera conscient que una gran part de la seva ciutadania quedi exclosa dels fruits del creixement i del progrés humà és una bona societat, en la qual estem disposats a viure⁵.

La conclusió a la qual voldríem arribar a partir d'aquesta breu anàlisi es refereix a la naturalesa fonamentalment eticopolítica de tot projecte que es dirigeixi a garantir igualtat d'oportunitats en el marc del nou capitalisme que s'ha configurat en les darreres dècades. La cohesió social, la solidaritat, la responsabilitat per l'altre, el respecte a les identitats són, avui més que mai, fenòmens *voluntaris* i no pas productes naturals de l'ordre social.

Aquest caràcter voluntari dels fenòmens socials suposa una revalorització de l'humanisme i dels enfocaments de filosofia social que actualment caracteritzen una bona part de la literatura més interessant produïda pel conjunt de les ciències socials. Aquesta concepció humanista suposa acceptar que la característica bàsica de la condició humana és la possibilitat de superar els determinismes, ja siguin d'ordre natural (herència genètica) com d'ordre social i cultural (origen social, ètnic, religió, etc.). Estem en presència d'enfocaments i teories que col·loquen els determinants biològics, socials o culturals, com a factors decisius per explicar –i eventualment justificar– les noves desigualtats⁶.

Enfront d'aquests enfocaments, em sembla interessant reprendre les aportacions de Luc Ferry (Compte-Sponville i Ferry, 1998), qui insisteix a afirmar que els nostres comportaments morals no poden ser explicats per factors genètics ni per determinants socioculturals. El que és humà implica transcendir aquests determinants. Si la naturalesa o la història fossin el nostre codi, no seria possible qüestionar el món, jutjar-lo, transformar-lo o inventar-lo. Si jo argumentés sempre com a argentí, francès o espanyol, com a originari de tal família o de tal sexe, o com a pertanyent a tal grup, sector o classe social estaria, per definició, tancat en els comunitarismes naturals o ètnics i seria incapaç de projectar-me més enllà de la meua condició per accedir a qualsevol tipus d'universalitat. Però el determinisme té, a més, una altra conseqüència molt important: no únicament impedeix superar les limitacions d'origen, sinó que també impedeix responsabilitzar per les conductes. Si tot està determinat, en quina mesura som responsables dels nostres actes?

Aquest enfocament humanista aplicat al camp de l'educació suposa apostar a la possibilitat de superar els determinismes. Les conseqüències d'aquest postulat no són banals des del punt de vista teòric i menys encara des del punt de vista polític. S'obren aquí diverses línies d'anàlisi i d'acció, de les quals en voldríem assenyalar dues

5. Vegeu també Stiglitz (2002). Sobre el tema de l'acció social, vegeu Laïki (1997).

6. Vegeu, pel que fa a aquest tema, Fukujama (1999). Respecte a l'ús de la biotecnologia per justificar desigualtats socials, vegeu Rifkin (1999).

que ens semblen particularment fèrtils en les discussions sobre polítiques educatives destinades a garantir igualtat d'oportunitats.

La primera es refereix a la *solidaritat*. Pel que fa a això, pot ser il·lustratiu comparar el concepte de solidaritat propi de la societat industrial i el concepte de solidaritat que emergeix en aquest nou context social. Al capitalisme industrial existia el que es concebia com a «solidaritat orgànica», és a dir, una solidaritat semblant a la que existeix entre les diferents parts d'un organisme. En la solidaritat orgànica no hi ha una decisió voluntària de ser solidari. Per això en aquest tipus de contextos socials no era necessari postular l'objectiu d'aprendre a viure junts. Quan hi ha solidaritat orgànica estem obligats a viure junts. Explotats i explotadors no desenvolupen actituds solidàries voluntàries. La relació els obliga a mantenir els vincles necessaris perquè la relació continuï vigent i cadascú pugui continuar existint.

En el nou capitalisme, en canvi, els nivells de solidaritat orgànica disminueixen i per viure junts caldrà *voler* viure junts, caldrà adherir-se a un projecte necessàriament polític que es proposi aconseguir la inclusió dels exclosos, que es proposi garantir igualtat d'oportunitats a tothom, perquè ens resulta èticament necessari. Obviament, les bases sobre les quals es pot basar un projecte d'aquest tipus són ben distintes de les que existien en el capitalisme industrial. La justícia, per exemple, no pot estar basada en la idea de tractar tothom de la mateixa manera. La justícia, particularment la justícia social, ha de perdre el vel que tapa els seus ulls i que li impedeix veure a qui es dirigeix i tractar-lo de la manera més adient per a la seva situació (Rawls, 1978). La disponibilitat més elevada d'informació també pot ser la base d'estratègies d'acció social més eficaces per a l'assoliment de la justícia i no pas, com ho suggereixen els enfocaments conservadors, un factor de discriminació. Però aquest nou enfocament de la justícia social està íntimament associat amb l'enfortiment de la dimensió política de la societat i, en particular, de la democràcia, perquè només si existeix un fort sentit de pertinença col·lectiva, és possible acceptar la idea de la redistribució directa dels béns (Fitoussi i Rosavallon, 1997).

La segona línia d'anàlisi –més específicament educativa– es refereix a la confiança dels mestres i professors en la *capacitat d'aprenentatge* del seu alumnat. Gran part de la discriminació educativa i del fracàs escolar d'alumnes que provenen de famílies pobres, ètnicament o culturalment diferents, s'explica pels prejudicis i els estereotips que inconscientment manegem envers la capacitat d'aprenentatge d'aquest alumnat.

Ja fa molts anys que les investigacions educatives van mostrar la importància del que es va anomenar l'*efecte Pigmalión* o la profecia autocomplerta. Si una persona docent o una institució educativa actua sobre la convicció segons la qual un determinat col·lectiu d'alumnes (pobres, negres, dones, gitanos, quítxues, etc.) té una capacitat limitada d'aprenentatge, aquests alumnes aprendran poc. Per contra, quan actuem amb la convicció que el nostre alumnat té una capacitat elevada d'aprenentatge, els resultats també són elevats. Modificar aquests prejudicis i estereotips és una tasca complexa i difícil. No es tracta únicament d'incorporar nous continguts als plans d'estudi i de capacitació dels docents. Sabem que els prejudicis es basen en factors que no són només cognitius, sinó també emocionals i, per aquest motiu, les estratègies per modificar les representacions que tenim sobre les capacitats d'apre-

nentatge de determinats col·lectius de població escolar han d'actuar sobre totes les dimensions de la personalitat dels docents i sobre els mecanismes institucionals d'avaluació.

Algunes línies estratègiques

Aquests principis sobre els quals es pot sostenir una política educativa orientada a promoure la formació del que aquí s'ha anomenat «ciutadania paritària», poden –i han de– traduir-se en línies d'acció concretes. Les línies d'acció es defineixen en distints nivells, articulats entre si, encara que mantinguin una autonomia relativa entre ells. Distingirem aquí quatre nivells possibles d'intervenció:

1. Les polítiques d'accés a l'educació.
2. L'organització administrativa de les institucions educatives.
3. Els dissenys curriculars.
4. Els mètodes d'ensenyament.

La idea de presentar aquests quatre nivells d'acció pretén indicar que el compromís amb una educació destinada a promoure aquest tipus de ciutadania compromet tots els actors i les dimensions del sistema, i no únicament alguns.

Cobertura universal

Permetre l'accés universal a una educació bàsica de bona qualitat constitueix la condició necessària perquè siguin possibles altres tipus i dimensions de la inclusió, com ara la inclusió en la feina i en la participació política. En les darreres dècades s'ha produït un important procés d'expansió de la cobertura escolar, amb velocitats diferents segons els països i les regions. L'efecte més visible d'aquesta expansió ha estat permetre l'accés de nous sectors socials als nivells tradicionalment reservats a les elits. En aquest sentit, alguns economistes han formulat recentment la hipòtesi segons la qual l'escolarització de masses estaria associada amb les noves desigualtats. L'explicació d'aquest fenomen al·ludeix al fet que a l'esquema fordista de producció, basat en l'escassetesa de mà d'obra qualificada, els pocs qualificats ocupaven els llocs de cúpula i feien funcionar les fàbriques, que donaven feina massivament a personal menys qualificat. L'augment cada cop més gran de personal qualificat i els canvis en la manera d'organitzar la feina han modificat aquesta lògica. Les persones amb alts nivells de qualificació formen una comunitat més densa, amb tendència a agrupar-se, relegant les persones menys qualificades ja sigui al desenvolupament de tasques vils o directament a l'exclusió.

A l'esquema fordista tradicional de producció, l'escolarització va ser concebuda com una solució als problemes de la incorporació al mercat de treball i a la mobilitat social. D'acord amb aquest esquema, l'escolarització d'una part de la població beneficiaria la resta, perquè deixaria lliures llocs de treball menys qualificats, però pertanyents a la mateixa estructura productiva. Les noves teories, que intenten explicar el paper de l'educació en l'economia postfordista, sostenen que ara pot passar el contrari. El treballador o la treballadora que no es requalifica, no només no és re-

clutat, sinó que és exclòs del segment productiu en el qual es desenvolupava, és relegat a treballar en un segment inferior o és abandonat per la societat (Cohen, 1998).

Des d'una perspectiva més antropològica, Emmanuel Todd ha sostingut una hipòtesi que s'orienta en el mateix sentit. Segons Todd (1999), l'expansió de l'educació postprimària ha creat una capa de població que ha trencat amb l'aspiració a la igualtat i l'homogeneïtat social. Al contrari de l'educació primària i l'alfabetització, accessible a tothom, l'expansió de l'educació superior mai no podria assolir un caràcter universal i portaria, en el seu desenvolupament, a la fragmentació cultural de la societat.

La presentació d'aquests nous arguments no ha de ser interpretada com una justificació per detenir la marxa cap a una escolarització universal. Ha de permetre, en canvi, comprendre la necessitat d'acompanyar l'expansió educativa per altres canvis socials, econòmics i culturals. L'educació, en aquests nous contextos socials, tendeix a comportar-se com una variable de defineix l'entrada o l'exclusió de l'àmbit en el qual es realitzen les activitats socialment més significatives. Però perquè l'educació pugui desenvolupar el seu paper democratitzador i no pas un paper vinculat a l'exclusió i la segregació, caldrà avançar més ràpidament i radicalment en el procés d'universalització. No és amb menys educació, sinó amb més educació que es podrà revertir aquest procés social segmentador. En aquest sentit és que adquireix tot el seu valor i la seva dimensió la proposta d'una educació de bona qualitat per a tothom.

Però en aquest aspecte, la dimensió universal no pot continuar sent concebuda en els límits dels estats nacionals. Universal, en un món globalitzat i interdependent, ha de ser considerat com a sinònim de planetari. La responsabilitat per una educació universal de bona qualitat va ser assumida fa temps com una prioritat per part d'alguns organismes internacionals. La UNESCO manté aquest principi com un pilar bàsic i permanent de la seva tasca. A les darreres dècades es van associar a aquests esforços unes altres agències, com ara la UNICEF, el Banc Mundial, els bancs i les organitzacions intergovernamentals regionals. Els productes d'aquesta tasca interagencial van ser els importants acords que es van firmar a la històrica Conferència de Jomtiem (Tailàndia)⁷. Això no obstant, després de més d'una dècada de la signatura d'aquests acords, els resultats no són a l'alçada de les expectatives ni de les il·lusions despertades a la comunitat internacional. I pitjor encara, tant el ritme d'expansió com l'entusiasme inicial provocat per les aliances internacionals sembla que han disminuït. Renovar aquest esforç implicarà un sostingut treball destinat a augmentar la força de les demandes educatives dels sectors exclosos.

L'augment de la cobertura escolar no ha significat sempre un augment en les possibilitats reals d'accés a l'aprenentatge. En moltes zones, les alumnes i els alumnes s'incorporen a l'escola, hi romanen alguns anys, però no aconsegueixen aprendre, repeteixen de grau i, al cap d'un temps, abandonen. L'èxit escolar va associat als tres factors que s'analitzen a continuació.

7. Vegeu Comisió Internacional de la Conferència Mundial sobre Educació para Todos (1990) i Torres (2000).

Autonomia institucional i cohesió social

Els models d'organització i administració educativa no són neutrals davant dels objectius de més cohesió social i igualtat d'oportunitats. La tradició administrativa centralista de gran part dels sistemes educatius iberoamericans, inspirada en el model francès napoleònic, atorga forts poders a les administracions centrals i uns graus d'autonomia molt baixos a les institucions. El supòsit sobre el qual recolza aquest model d'administració és que la igualtat d'oportunitats es garanteix oferint a tothom el mateix i concentrant el poder al nucli central de l'Administració. Aquest model va estar vinculat estretament amb els processos de creació i enfortiment dels estats nacionals, on era necessari imposar un model únic per damunt dels particularismes i les diversitats de tipus cultural, ètnic, religiós o lingüístic que hi pogués haver en la població.

Les crítiques envers aquest model són ben conegudes. Tothom qui no s'assimilava al model dominant, fracassava i abandonava prematurament l'escola. L'anàlisi més exhaustiva i consistent d'aquest model de funcionament es pot trobar al clàssic llibre de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2001), que va posar en relleu la lògica de reproducció amb la qual actuava el sistema educatiu en totes les seves dimensions.

A les darreres dècades i en el marc de la crisi de l'Estat i del seu paper regulador, es van difondre models alternatius, basats en la idea d'atorgar nivells creixents d'autonomia a les institucions escolars, per permetre més respecte i adequació a la diversitat. Això no obstant, aquestes alternatives al model centralista tradicional no són necessàriament més democràtiques. Duts a l'extrem, els models d'adequació a la diversitat poden provocar efectes perversos, on es trenca la cohesió, disminueixen les possibilitats d'intercanvi amb les persones diferents i s'incrementa la desigualtat, perquè cadascú obté només allò que li permet aconseguir la seva capacitat de demanda. Aquest és el cas, per exemple, dels models d'administració amb alts graus d'autonomia acompanyats per mecanismes de finançament de la demanda educativa que introdueixen en el sistema la lògica del mercat. Les famílies i els estudiants són considerats clients i consumidors, i no ciutadanes i ciutadans d'una societat en la qual els béns que distribueix l'educació (coneixements, informacions, valors, etc.) no poden quedar lliurats exclusivament a la capacitat de compra de cadascú.

Entre el model centralista tradicional, on es discrimina les persones que no s'hi assimilen, i el model de l'atomització/fragmentació, que discrimina les persones que no tenen capacitat de demanda, cal dissenyar models mixtos que garanteixin resultats bàsics homogenis i diversitat en els procediments i camins per aconseguir-los. En models d'aquest tipus, les funcions de l'Administració central es concentren en tres grans àrees:

- Definició democràtica dels objectius i dels estàndards comuns que tot l'alumnat ha d'assolir.
- Mesura i avaluació dels resultats al voltant d'aquests objectius comuns.
- Disseny i implementació, davant d'aquests resultats, de polítiques compensatòries que garanteixin la igualtat d'oportunitats.

Dissenys curriculars que permetin aconseguir una bona formació general bàsica

Tal com ja vam veure, una educació de bona qualitat és, avui més que mai, una educació bàsica que formi el nucli dur del desenvolupament ètic i cognitiu, capaç de permetre l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Des del punt de vista dels dissenys curriculars, això significa optar per dissenys que atorguin més quantitat de temps a la formació comuna i a la formació general obligatòria per a tota la població.

Aquesta articulació entre educació obligatòria i educació general bàsica no està exempta de dificultats. La massivitat implica incorporar al sistema educatiu tota la diversitat existent entre la població. Oferir una formació general a tothom genera una tensió a la qual els docents i el sistema educatiu no estaven habituats a enfrontar-se quan l'ensenyament comú era més curt i el postobligatori estava reservat a una elit. Per aquest motiu, no és casual que en els darrers anys sorgeixin novament postures que tornen a reivindicar la necessitat d'introduir especialitzacions o itineraris curriculars diferenciats en edats molt primerenques, com també la separació de la població escolar per nivells de rendiment, per gènere o per altres factors de segmentació⁸. La universalització de l'educació implica assumir la diversitat com un avantatge i no pas com un problema.

En aquest sentit, l'escola és un dels pocs àmbits de socialització on és possible programar experiències de contactes entre diferents, de trobades que permetin enriquir-se amb la cultura de l'altra persona. Aprendre a viure junts no significa merament tolerar l'existència de l'altre ésser humà, sinó respectar-lo perquè el conec i el valoro⁹.

Però a més d'aquesta justificació pels seus efectes socialitzadors, l'existència d'un cicle obligatori, comú, d'ensenyament general, es justifica pels seus efectes cognitius. En el passat, l'educació transmetia informacions i coneixements que garantien el desenvolupament durant una part molt important del període de vida activa d'una persona. Ara, en canvi, serà necessari educar-se al llarg de tota la vida per poder-se adaptar als requeriments canviants del desenvolupament social i productiu. En el futur, paradoxalment, serà necessària una mobilitat molt intensa des del punt de vista cognitiu i personal, per mantenir-se en la mateixa posició social.

Si en el passat el sistema es podia organitzar en nivells que es corresponien amb determinades categories socials i de complexitat en l'organització del coneixement, en el futur la democratització de l'accés als nivells superiors d'anàlisi de realitats i fenòmens complexos ha de ser universal. Aquest accés universal a la comprensió de fenòmens complexos constitueix la condició necessària per evitar la ruptura de la cohesió social i els escenaris catastrofistes que potencialment estan presents en les tendències socials actuals. Però l'accés a la comprensió de fenòmens complexos no pot estar associat exclusivament a un determinat nivell del sistema. La formació

8. Un exemple el constitueix el recent projecte de Llei de qualitat de l'educació presentat pel govern espanyol. Un altre exemple és representat pel projecte d'eliminació de la coeducació entre nens i nenes als EUA, presentat pel govern del president Bush.

9. Per fer una anàlisi dels dissenys curriculars i la seva relació amb la diversitat cultural, social, de gènere i de capacitats, vegeu el llibre de Marchesi i Martín (1998). Un ampli debat sobre les tendències curriculars en el nivell de l'escola secundària es pot veure a Braslavsky (org.) (2001).

bàsica i universal haurà de ser capaç de dotar el conjunt de la ciutadania dels instruments i de les competències cognitives necessàries per aconseguir un desenvolupament ciutadà actiu.

Els mètodes pedagògics

Finalment, respecte als mètodes pedagògics i a les estratègies didàctiques, existeix una enorme bateria de procediments destinats a afavorir l'aprenentatge de l'alumnat que prové dels sectors més desfavorits de la població, d'alumnes amb necessitats especials, d'alumnes amb patrons culturals diferents dels dominants. La literatura sobre aquest tema és molt àmplia i ben coneguda pels docents. Només voldria destacar aquí que les estratègies favorables a un ensenyament destinat a promoure la igualtat d'oportunitats s'han vist enriquides en els darrers anys per, com a mínim, dues fonts principals: els nous enfocaments en la psicologia de l'aprenentatge i els estudis sobre la *resiliència*.

Des de la psicologia de l'aprenentatge és interessant observar les revisions al concepte d'*intel·ligència*. El concepte d'*intel·ligències múltiples* pot obrir una perspectiva d'anàlisi i d'acció didàctica molt prometedora per a modalitats d'intervenció que permetin valorar tipus de desenvolupament escolar més diversificats¹⁰. El fet d'atorgar estatus d'intel·ligència al desenvolupament emocional, al desenvolupament ètic, al desenvolupament relacional, etc. obre la possibilitat d'avaluar el seu rendiment i de permetre la realització d'experiències educatives que superin l'àmbit estrictament cognitiu.

Els estudis sobre *resiliència*, per la seva part, aporten perspectives molt interessants per treballar amb poblacions escolars que han passat per situacions d'exclusió i de traumatisme social. Aquest concepte identifica els factors que permeten a algunes persones superar situacions de traumes socials o individuals molt greus. L'estudi d'aquest tipus de comportaments constitueix una font molt fèrtil per a les estratègies educatives, particularment per a les estratègies de discriminació positiva, que tendeixen a afavorir la promoció de poblacions en situacions de mancances greus. No és aquest el lloc ni el moment per fer una presentació detallada de les aportacions de la teoria de la resiliència. Només ens sembla important destacar que aquests estudis han demostrat que els subjectes que aconsegueixen superar grans traumes individuals o socials són subjectes que han tingut capacitat per definir un projecte i per dotar de sentit les seves accions.

Boris Cyrulnik (1999 i 2001), un dels principals autors de treballs sobre resiliència, explica que en els casos d'infants que han pogut superar les seves situacions de trauma, ja hi havia en el mateix moment de la catàstrofe un sentiment barrejat de sofriment i d'esperança. La idea d'«algun dia me'n sortiré, d'això» ja era present des de l'origen mateix del trauma. Segons Cyrulnik, des del moment que algú pot donar algun sentit al seu sofriment, pot establir un relat, una narrativa que explica el que li succeeix, comença el procés que permet la superació. Quan aquest determinant íntim de la resiliència troba una mà estesa, el futur d'aquests infants no ha estat desfavorable.

10. Vegeu Gardner (1998).

Aquesta constatació justifica, des d'un altre angle, les accions que molts educadors i educadores duen a terme quotidianament per garantir igualtat d'oportunitats. Es tracta d'una combinació d'elements afectius, de confiança, de seguretat, de protecció, juntament amb elements de tipus cognitiu, que apunten especialment a enfortir la capacitat de representació, la capacitat d'expressió, la capacitat intel·lectual de comprendre el que ha passat. Les polítiques compensatòries i les polítiques de discriminació positiva haurien de tenir en compte aquestes aportacions per evitar caure en la temptació d'oferir només compensacions materials.

Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Popular.
- BRASLAVSKY, C. (org.) (2001): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?; Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO/Santillana.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid. Alianza.
- COHEN, D. (1998): *Riqueza del Mundo, Pobreza de las Naciones*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- COMISIÓN INTERAGENCIAL DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990): *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990*. Nova York. PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.
- COMPTE-SPONVILLE, A; FERRY, L. (1998): *La sagesse des modernes. Dix questions pour notre temps*. París. Laffont.
- CORNIA, G.A. (1999): «Liberalization, Globalization and Income Distribution». *Working Paper*, n. 157. Hèlsinki. Universidad de las Naciones Unidas/Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo.
- CYRULNIK, B. (1999): *Un merveilleux malheur*. París. Odile Jacob.
- (2001): *Les vilains petits canards*. París. Odile Jacob.
- DELORS, J. i altres (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- FAUX, J.; MISHEL, L. (2001): «La desigualdad y la economía mundial», a GIDDENS, A.; HUTTON, W. (eds.): *En el límite; la vida en el capitalismo global*. Barcelona. Tusquets Editores.
- FELL, N. (2002): «Global digital divide gets wider». *Electronicstimes*, 25 de març.
- FITOUSSI, J.P.; ROSAVALLON, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial.
- FOUCAULD, J.B. DE; PIVETEAU, D. (1995): *Une société en quête de sens*. París. Odile Jacob.
- FUKUJAMA, F. (1999): *La gran ruptura*. Buenos Aires. Atlántida.
- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

- HUNTINGTON, S.P. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Nova York. Simon and Schuster.
- LAÏKI, Z. (1997): *Un mundo sin sentido*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.
- MARCHESI, À.; MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid. Alianza.
- MINC, A. (1994): *La Nueva Edad Media*. Madrid. Temas de Hoy.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (1999): *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Nova York. Mundi-Prensa Libro.
- RAWLS, J. (1978): *Teoría de la justicia*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.
- REICH, R. (2001): *Future of Success*. Nova York. A. Knopf.
- RIFKIN, J. (1999): *El siglo de la tecnología*. Barcelona. Crítica.
- STIGLITZ, J. (2002): *Globalization and its Discontents*. Nova York. W.W. Norton.
- TEDESCO, J.C. (2000): «Educación y sociedad del conocimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 288, febrer.
- THUROW, L. (2000): *Construir Riqueza*. Madrid. Javier Vergara.
- TODD, E. (1999): *La ilusión económica*. Madrid. Taurus.
- TORRES, R.M. (2000): *Una década de educación para todos. La Tarea Pendiente*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.