

Publicació
de Rosa Sensat

Setembre 2000

PERSPECTIVA
ESCOLAR 247

2

Passats
i futurs



Setembre 2000

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 4 7

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.430 ptes. Preu no soci: 7.150 ptes.
P.V.P. 795 ptes.

Dibuixos:

El Carrau Blau (Sant Just Desvern)

Editorial:

25 anys, passats i futurs 1

Monogràfic:

25 anys, passats i futurs

La transició ambiental que necessitem,
entre l'estat del benestar i el futur.

Jaume Terradas i Serra 2

Evolució i dinàmica de les societats
humanes en aquest quart de segle:
la globalització.

Luis de Sebastián 15

De l'era industrial a l'era digital.

Joan Majó 23

Neurobiologia a la fi del mil·lenni:
suggeriments per a l'educació.

Ramon Nogués 32

L'ensenyament al segle XXI.

L'ensenyament per a tothom
i per a toda la vida.

Jérôme Bindé 44

Més de dos-cents quaranta editorials
de *Perspectiva Escolar*. Vint-i-cinc anys
d'educació a Catalunya.

Jordi Tomàs 65

Amb el suport de:

R O S
S E N
S A T



25 anys, passats i futurs

El desembre de 1974 va sortir el núm. 0 de *Perspectiva Escolar*. Durant aquest any que n'ha fet 25 de la seva primera publicació, hem cregut oportú destacar-ho amb l'edició del número monogràfic que teniu a les mans. No li hem volgut donar solament un enfocament basat en la història d'aquest quart de segle, ans al contrari, hem intentat aprofitar l'avinentsa per mirar endavant.

Hem posat l'èmfasi en alguns dels temes del nostre present i possiblement del nostre futur: el present i el futur del nostre planeta, el coneixement actual i les perspectives del cervell humà, els grans processos socials, el paper de les noves tecnologies de la comunicació i l'**educació** en aquesta societat en canvi.

Tot això perquè els éssers i els col·lectius humans expressem la realitat immersos en les coordenades d'espai i de temps, i som alhora memòria i projecte, cos i ment, sentiment i pensament, individualitat i comunitat. I aquests referents avui es traspalsen com mai provocant incerteses de tot ordre però, al mateix temps, obrint noves oportunitats imaginatives, de creativitat i de permanent construcció del futur.

L'acció educativa s'emmarca en aquesta complexitat dinàmica i cal tenir-la tota present, també en els propers vint-i-cinc anys, a l'hora de donar un cop de mà als infants i als joves en la construcció de la seva identitat i del coneixement, i a promoure el seu compromís per fer d'aquest planeta una llar cada cop més humana —cosa que sembla que encara és possible— on la responsabilitat envers els altres sigui l'ètica viscuda.

Així mateix, hem volgut fer un repàs a la trajectòria de la nostra revista al llarg d'aquests vint-i-cinc anys, a través de l'anàlisi dels seus editorials, especialment els que enfoquen aspectes més recurrents i eixos de reflexió prioritària. Sense ser agosarats, ens atrevim a pensar que ens permeten resseguir la història de vint-i-cinc anys de l'educació a Catalunya. És força possible seguir la majoria de les grans línies de la política educativa i d'altres temes que podem dir que han estat i són una mena d'obstinació tenaç i incansable de la revista durant aquests vint-i-cinc anys, perquè afecten directament la qualitat de l'ensenyament i, doncs, l'educació dels infants, el seu desenvolupament harmònic, la seva capacitació, el seu compromís amb la societat, el seu benestar i, alhora, el treball i la dignificació dels mestres i la implicació de la societat.

«El nostre sistema productiu funciona sobre la base de no incloure, en les despeses de producció, els costos produïts per la degradació de l'entorn, els quals caldrà carregar a les esquenes de tots...» «Però, és cert que podem posar en perill processos globals bàsics?» El futur, conclou l'autor, reclama creativitat, educació, reforma de les institucions i solidaritat.

La transició ambiental que necessitem, entre l'estat del benestar i el futur*

**Jaume Terradas
i Serra**

Catedràtic d'Ecologia
de la UAB
Investigador del
CREAF

Introducció

Estem davant d'un conjunt de canvis molt transcendentals i ràpids. Entre altres coses, ens diuen que perilla l'estat del benestar. Hem de reconèixer que, al món, cinc de cada sis persones no saben què és això, i les possibilitats que tenen d'arribar-hi són menors que les nostres de mantenir-lo. Les desigualtats en la distribució de la riquesa no paren de créixer. L'esfondrament de l'antiga Unió Soviètica ha afegit molta gent a la gent que ja vivia en pèssimes condicions. A Europa, les bosses de marginació no es redueixen, i l'atur, globalment, augmenta. El poder dels estats s'aprima, i encara que això té aspectes positius, caldrà estar atents als efectes que pugui produir sobre la despesa social, sobre l'estat del benestar en el seu conjunt i sobre la qüestió ambiental, que és del que m'ocuparé aquí. Potser la crisi de l'estat del benestar amaga una crisi més ampla, la de l'estat mateix.

* Text reproduït de l'opuscle editat per la Fundació Caixa de Sabadell (1998).

Per què dic que l'estat s'aprima? Per a les empreses grans cada cop és més fàcil cercar els recursos allà on es trobin, d'una manera nòmada. Una mica, com el que passa amb la pesca: quan el peix

s'esgota en un lloc, els vaixells se'n van a un altre. Les empreses fan inversions i creen llocs de treball, però esdevenen fugisseres, com els futbolistes d'elit, amb molta capacitat per forçar concessions dels governs i saltar d'un país a un altre. La lluita per la competitivitat es basa més a reduir costos, encara que sigui augmentant l'atur o fluidificant els llocs de treball, que no pas en millores tecnològiques o estalvis de recursos. Els bancs nacionals, o el banc europeu, es configuren com poders independents que miren de regular l'economia i deixen poc marge a polítiques alternatives. De cada 50 o 60 dòlars que canvien de mà al món a cada moment, només un ho fa a canvi de mercaderies, la resta és moviment financer, de caràcter especulatiu: o sigui, que el diner ja no és bàsicament un accessori per comprar coses, i produeix estructures independents de les pautes de distribució de recursos. Tot això vol dir que, a l'hora de prendre decisions, el contacte amb la realitat social i ambiental es dilueix, perquè els centres de decisió són allunyats físicament, i no són polítics, sinó merament econòmics.

És en aquest context problemàtic que apareixen les propostes d'avançar cap a la sostenibilitat. En essència, el desenvolupament sostenible implica més respecte pel patrimoni natural i pel medi i, alhora, el reconeixement que això només es pot fer amb desenvolupament, en el sentit de millora de condicions de vida per a tothom. Aquest és el repte del futur, i significa passar a un nou tipus d'economia. La transició, però, sembla problemàtica.

Dificultats de l'economia actual en relació amb l'ambient

Clark ja deia, 25 anys enrere, que l'estratègia més beneficiosa des del punt de vista de l'economia actual, en la pesca de balenes, era convertir-les totes en diners al banc. I és que molts recursos renovables rendeixen menys que el diner ben invertit. No cal dir que això estimula comportaments no sostenibles, i només el valor cultural o les funcions ecològiques del recurs poden contrapesar aquesta tendència.

Un altre aspecte preocupant de l'economia actual són els anomenats subsidis perversos. La mineria del carbó alemany rep

12,2 mil milions de marcs l'any en subvencions, i fóra més eficient tancar les mines i jubilar els miners amb el sou complet que mantenir aquestes subvencions. Exemples així no ens en falten; pensem en Astúries i HUNOSA. Però, a més, la mineria genera contaminació, contribueix a l'efecte hivernacle i provoca problemes de sanitat. Paguem per malmetre el medi, i al damunt fem mal negoci. Igualment, molts subsidis, com els que es donen a la pesca, ajuden a esgotar recursos. És clar que aquestes activitats tenen contrapartides positives, però és evident que hi ha una paradoxa seriosa en aquesta qüestió.

Un darrer aspecte important que vull destacar del nostre model econòmic és el dels subsidis encoberts. El preu baixíssim del petroli, atès que es tracta d'un recurs a la pràctica no renovable, és un subsidi encobert que ens permet circular en automòbil per carreteres i contaminar, repercutint els costos en el conjunt de la societat present i futura. El nostre sistema productiu funciona sobre la base de no incloure, en les despeses de producció, els costos produïts per la degradació de l'entorn, que caldrà carregar a les espatlles de tots, mentre que els beneficis van només a una part petita de la societat. És una situació semblant a la descrita el segle passat pels marxistes com a plusvàlua, i la societat postindustrial hauria de resoldre-ho igual com, en certa mesura, es va fer amb la qüestió obrera. Els costos del manteniment dels obrers i les seves famílies, la seguretat social, etc. han seguit un procés d'internalització en els costos productius que, per ara, no té paral·lel en els camps ambientals.

Cal, doncs, pagar els costos ambientals, però això és complex. Hi ha processos ecològics que fan possible el funcionament de la biosfera i que, d'una manera o altra, afecten els interessos de l'home —per exemple, el vent o els corrents marins dissipen els contaminants i renoven l'oxigen o els nutrients, els microorganismes descomponen la matèria orgànica i permeten a les plantes reutilitzar els nutrients, etc. Són coses amb les quals comptem, però que no paguem. Són coses molt valuoses, infinitament, ja que sense aire net, sense aigua, sense sòl, no podríem viure. Valuoses, però sense preu. Alguns economistes i ecòlegs han mirat, tanmateix, de quantificar en termes monetaris aquests serveis de la biosfera a l'home. La idea és saber què ens caldria pagar si els haguéssim de suplir, d'internalitzar-ne els costos. Ara bé, molts d'aquests



processos no tenen substitució tecnològica possible, i parlem aleshores de preus que haurien de ser infinits, ja que el sistema s'esfondraria si no comptessin amb aquests processos naturals. Els economistes sempre miren de fixar uns preus, encara que es reconeguin ells mateixos com a gent que saben el preu de tot i el valor de res. En tot cas, l'intent de fer alguns càlculs és il·lustratiu, ja que surten xifres enormes, fins i tot quan són fets amb gran moderació.

Però, és cert que podem posar en perill processos globals bàsics? Hi ha qui no ho creu. Els he de dir que sí. S'ha calculat que, actualment, l'home s'apropia ja, directament o indirectament, d'un 40% de la producció primària neta dels ecosistemes terrestres (agricultura, pastures, explotació forestal). En alguns països amb molta població o molt consum, l'apropiació pot arribar a gairebé el 90%. És evident, per tant, que podem canviar processos ecològics d'abast planetari, i ja ho estem fent. Hi ha canvis en la composició atmosfèrica, n'hi haurà en el clima i, cosa més preocu-

pant, poden haver-n'hi de retruc en la circulació oceànica i en la freqüència d'incendis forestals, que actuarien en un *feed back* positiu, realimentant el canvi i accelerant-ne els resultats.

Les receptes basades en el creixement continuat segons el model clàssic no poden portar-nos sinó cap al desastre. Si avui, només amb una sisena part de la població fent vida de «rics», ja s'alteren significativament coses tan importants com la composició de l'atmosfera o la biodiversitat, què passaria si els deu mil milions de persones, deu cops més que els «rics» d'ara, que hi haurà d'ací a 20 o 25 anys gaudissin d'igual capacitat de consum que la nostra? D'on treuran els recursos, què en faran dels residus i qui els comprarà els productes?

Bé, no sóc cap Cassandra, ni vull fer por, perquè tenir por no serveix de res, més aviat al contrari. Però potser el que es pot endevinar és que la internalització dels costos ambientals és necessària, però no serà suficient, perquè alguns costos no els podrem internalitzar, ja que s'apropen a infinit. I el complement d'aquesta afirmació és que no podem buscar només respostes econòmiques. Cal canviar el pensament econòmic, és veritat, i sobretot en el sentit de passar de la lògica a curt termini a una lògica a mitjà i llarg termini, més generosa amb el futur, amb el planeta i amb els nostres successors i hereus. Ara, aquest canvi implica una reconsideració de valors que no és només econòmica, sinó que arriba a tots els vessants del pensament.

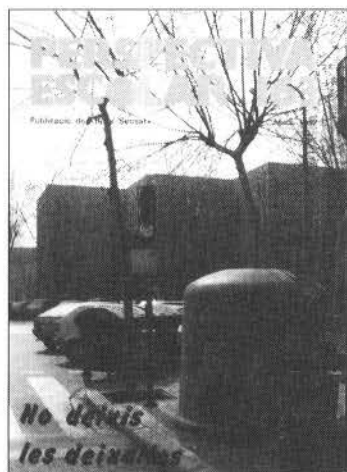
Receptes proposades des de l'economia actual

Però abans de condemnar el sistema, esmentem algunes receptes de l'economia clàssica per resoldre la qüestió ambiental, basant-se en el mercat, que també se'n donen. Una és que els recursos es conservarien si esdevinguessin font d'ingressos. Es tractaria de privatitzar, almenys parcialment, el capital natural i els serveis dels ecosistemes per introduir motivació privada en la causa ambiental.

Com a exemple, expliquen que la ciutat de Nova York, amb una inversió de mil a mil cinc-cents milions de dòlars en restauració forestal de les conques d'on li ve l'aigua, s'estalvia una inversió de

6 a 8 mil milions en la construcció d'una planta de filtració que, a més, requeriria 300 milions anuals en funcionament. Per finançar l'operació, la ciutat va emetre bons. Els interessos es paguen amb el diner estalviat pel fet de no construir la planta. Aquests bons són negociables amb els bancs, fins i tot abans que es produeixi l'estalvi, cosa que els fa atractius en el mercat. S'ha pensat a generalitzar això. S'ha calculat que, només pel que fa a les conques que abasteixen ciutats, hi hauria una justificació econòmica per conservar un 13% de la superfície continental. És clar, l'aigua és un bé o servei que pot fàcilment tenir un valor de mercat. Ara bé, sovint, com en aquest mateix cas, es tracta d'un tipus de béns que haurien d'arribar a tothom, almenys en una quantitat mínima garantida, encara que no es pugui pagar, i no és clar com el mercat pot regular això.

Encara ho és menys si parlem de béns o serveis que fan també les conques, com els que suposen evitar l'erosió o les inundacions. La solució pensada pels economistes respecte a aquesta qüestió és assignar drets de propietat semblants a les patents i drets d'autor (per exemple, drets de pastura, quotes de pesca, drets d'aigua) que siguin comercialitzables. En una línia semblant hi ha la idea d'adquirir drets de desenvolupament, pel fet d'abstenir-se de desenvolupar una àrea determinada, i que aquests drets fossin vendibles a tercers per desenvolupar altres àrees. Els Estats Units van proposar a Kyoto que, per comptabilitzar les quotes d'emissions con-



taminants, es pogués descomptar el segrest de carboni atmosfèric fet per plantacions d'altres països: vostè planta boscos i em ven a mi els drets d'emetre els contaminants que els seus boscos capturen. Des d'un punt de vista ecològic, la solució és dubtosa. Les selves més madures, les quals volem protegir, capten poc diòxid de carboni net. En això, són molt més eficients les plantacions joves, en creixement. Aleshores, la compra de drets d'emissió beneficiaria sobretot els propietaris de noves plantacions, però no la conservació de boscos vells.

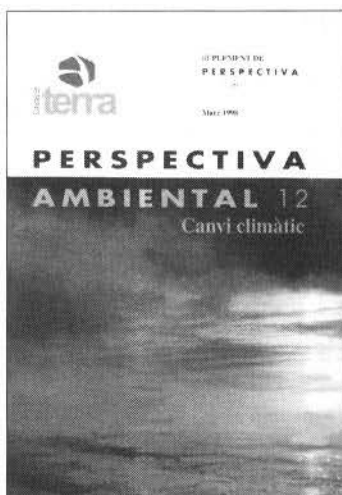
S'ha criticat la idea dels bons d'emissió per tractar-se d'una mena de permisos per contaminar, i alguns han dit que eren millors els impostos. L'inconvenient de regular les emissions amb impostos és que només paga la pena per a l'empresa contaminant disminuir les emissions si fer-ho és més barat que pagar aquests impostos.

Molts economistes ambientalistes dubten que les solucions basades en la combinació de tecnologia, regulació i mecanismes de mercat puguin ser una solució per a problemes d'aquest tipus. En tot cas, totes aquestes propostes són interessants i plantegen problemes complicats, que jo no puc discutir tècnicament. Però hi ha problemes subjacents que no s'acostumen a esmentar, i que crec bàsics. Com afecten la distribució de poder en el món? Qui podrà controlar que no es produeixin abusos? Com es garanteix el futur?

Pessimistes i optimistes

Als qui ens preocupem pel medi ambient, sovint ens acusen de malthusians. Malthus acostuma a ser reconegut com el punt de partida d'un pensament preocupat per les conseqüències del creixement demogràfic excessiu sobre la disponibilitat de recursos, un pensament pessimista que creu que estem abocats a l'esgotament dels recursos i a les seves tràgiques resultants. Tenia raó Malthus? Estadístiques i índexs en mà, molts diuen que no, i que el seu error es demostra cada dia: avui, fins i tot els països més pobres, deixant de banda situacions molt particulars associades a conflictes bèl·lics, tendeixen a augmentar el seu PIB i la renda per habitant. I això, tot i que el creixement demogràfic ha estat espectacular. La població és ja cinc o sis cops més gran que en temps de

Malthus, però el consum de recursos depèn més d'una minoria rica de la població que de la grandària total d'aquesta. Certament, Malthus no va preveure fins a quin punt les millores tecnològiques incrementarien la producció agrícola, per exemple. L'acusació de malthusianisme és com un anatema, ja que es consideren fracassades les seves prediccions. El descrèdit de Malthus reforça la tendència oposada cap a l'optimisme.



L'optimisme tecnològic modern no es basa en una creença de caire religiós, com ho feia el caricaturesc personatge del Dr. Pangloss, inventat per Voltaire, però té una base que no és pas més científica: ve a dir-nos que les capacitats humanes per inventar són il·limitades i això permetrà superar totes les dificultats. El suport empíric de l'optimisme és que, fins ara, sempre subestimem aquesta capacitat tecnològica, i que Malthus la subestimava escandalosament. Per tant, no hi ha motius per a l'alarma. Si no és ja la confiança en un Déu omnipotent que vetlla per nosaltres, apareix la fe en el Progrés, també més o menys deïficat i omnipotent.

Però, qui té raó, el pessimista malthusià o l'optimista tecnològic panglossià? Avui, és cert, el conjunt de les societats humanes són més riques, però el nombre de persones que són pobres i que passen gana és molt més gran. És la trampa de l'estadística. Hi ha cinc o sis cops més gent, i encara que el percentatge dels no miserables i afamats hagi baixat, es tracta d'un percentatge: el nombre de miserables i afamats total es pot haver quadruplicat. Malthus no l'encertava, perquè el seu model era incomplet, però les diferències de renda augmenten, fins i tot dins els països rics. És a dir, que el debat de fons continua.

Ara bé, tota la maquinària econòmica es basa en un principi de creixement. Per aquest motiu, el creixement zero ha estat sempre

un terme rebutjat per polítics i economistes. Les nostres economies no poden aturar-se sense deflació, atur i conflictivitat social. Això obliga a fer un plantejament de fe en el progrès, simplement perquè no hi ha alternatives. La màquina no es pot deturar sense col·lapsar-se. Anem com en el tren dels *Germans Marx a l'Oest*, recorden?, cremant els vagons per fer anar la locomotora, al crit de «¡más madera!» I, tanmateix, el món, com el tren dels Marx, és finit. La degradació ambiental arriba a tots els racons del planeta. La biodiversitat disminueix, l'atmosfera veu modificada la seva composició de manera preocupant. La demanda d'energia per càpita és ja cinc cops la de primers de segle, i com que la població és almenys el triple, la demanda global s'ha multiplicat per quinze, com a mínim. Justament, el consum d'energia és un indicador raonable de l'impacte sobre el medi: a més consum d'energia, més modificació de l'entorn, més contaminació. El somni de l'energia infinita i barata (per exemple, fusió nuclear) és més aviat un malson, si es considera el que representaria en capacitat de transformació.

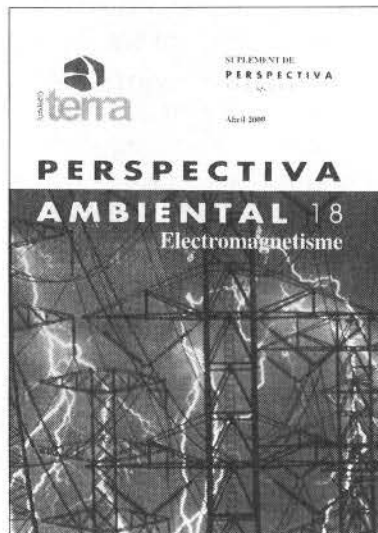
Que potser anem massa lluny? Els clàssics creien que l'home no podia estar en possessió del foc dels déus sense càstig. Així ens ho expliquen els mites de Prometeu i de Faetont. Recordaran que Faetont era un dels fills que va tenir Helios amb una Oceànida, i que, en fer els vint anys (una mica tard, és clar), fou presentat al seu pare, el qual, en veure'l bell i fort, li féu la promesa imprudent de concedir-li qualsevol cosa que demanés. Faetont trià de conduir la carrossa del Sol un dia, i no valgueren les raons de seu pare, esverat de la imprudència que representava allò. Però les promeses dels déus s'han de complir. Els cavalls, així que el noi prengué les regnes, s'adonaren que no era l'expert cotxer habitual i es desviaren del camí. Mentre el xicot lluitava per recuperar el control, la carrossa s'apropà a la terra, els boscos començaren a cremar, els llacs s'assecaven i alguns homes es tornaven negres, en el que diuen que fou l'origen de les races d'aquest color. Finalment, el món estava prop de ser enterament destruït quan Zeus matà, amb un dels seus llamps, el pobre Faetont, el qual caigué a terra per esdevenir, per sempre més, un exemple que alerta la Humanitat arrogant que certes forces són massa poderoses perquè pugui dominar-les.

La creença panglossianoprogressivista que tot acaba sempre per sortir bé no és gaire realista. Sempre acaba bé? I per a qui? La

suma de míseros i afamats del món ha crescut, com hem vist, i el patiment total també. D'altra banda, la història és plena de civilitzacions enfonsades, i sovint la degradació ambiental ha tingut un paper en aquests desastres, un paper important. Gairebé sempre, però, són més els qui neguen la imminència d'un d'aquests desastres que els qui demanen prudència. Mai fa de bon acceptar una proposta que impliqui sacrificis econòmics o limitacions als negocis. Un exemple el dona l'episodi relatat per Manzoni a *I promesi sposi* (*Els promesos*) de l'epidèmia de pesta que amenaçava Milà i que hauria exigit d'interrompre els intercanvis comercials amb territoris veïns. Es rebutjaren les mesures i la pesta matà tres quartes parts de la població, però, en lloc de reconèixer l'error, molts milanesos es llançaren a una caça de bruixes, un recurs freqüent en aquests casos, contra uns suposats «untadors» que propagaven la plaga.

Un exemple d'enfonsament d'una societat per raons ambientals és el de l'illa de Pasqua, com a resultat de la tallada massiva d'arbres associada al transport de les famoses estàtues. Això sortia en un film d'aventures recent, però s'ha estudiat seriosament. Hi ha també molts testimonis de velles civilitzacions en les quals la crisi demogràfica vingué de problemes de desertització o de pal·ludisme. Desastres com els de Txernòbyl o el mar d'Aral han desmuntat complexos teixits socials amb una facilitat que hauria de fer-nos pensar, i en cap d'aquests casos, com en el descrit per Manzoni, protestes i advertències han tingut cap efecte. I és que no hi ha pitjor cec que el que no hi vol veure.

Rere l'optimisme hi ha la por de deturar el molí. I hem de pensar que no és només per egoisme, que es vol fer callar els crits d'alerta, sinó perquè realment no coneixem altra via que el creixement segons el model actual per mantenir el sistema en marxa. Què cal fer, doncs?



Cap a un canvi ètic

S'ha acusat, amb certa raó, els ambientalistes de messianisme. Potser haurien de canviar el missatge, perquè salvar el món no és funció nostra. Més que de salvar es tracta de no destruir. El Setè de Cavalleria sempre arribava a salvar els protagonistes quan els altres ja eren morts. No destruïm, actuem per tal de minimitzar l'impacte sobre l'entorn. Hi ha raons pràctiques per fer-ho, però no n'hi ha prou amb les raons pràctiques. Perquè si els llocs de treball o els beneficis immediats es consideren béns superiors a la conservació, i sol ser així, els arguments pràctics no serviran, per més que els processos que permeten la vida al planeta siguin essencials per a la nostra supervivència i la nostra activitat, i que hi hagi beneficis potencials immensos en camps com la salut, la indústria o l'alimentació que derivarien de la biodiversitat a partir, això sí, d'un considerable esforç d'investigació. Però ni som capaços de dir quanta biodiversitat cal per mantenir els sistemes de suport de vida en funcionament, ni ens és fàcil protegir res sobre la base de futuribles quan hi ha pressions immediates.

Més enllà dels arguments pràctics, ens queden els ètics. L'ètica ens diu quin interès ha de prevaler. Tenim a favor que la majoria de cultures rebutgen la destrucció gratuïta, per plaer o per negligència, de coses o de vides humanes i, per tant, sembla fàcil defensar la idea de no destruir. Però també és cert que s'acostumen a justificar les destruccions en cas de necessitat, fins i tot la destrucció de persones. Així que no pot sorprendre que es justifiqui la destrucció de la selva per pagesos pobres, i que es faci més fàcilment que quan la practiquen grans empreses: l'ètica és un codi de coexistència en el qual allò què és col·lectiu preval sobre el que és particular. Ara bé, bona part de la destrucció ambiental es deu al fet que l'explosió demogràfica, i sobretot els conflictes bèl·lics, desplacen poblacions humanes cap a zones abans poc penetrades per la nostra influència (pensem en Àfrica). Hi ha llavors moltes raons socials de força major que fan difícil establir una ètica ambiental capaç de garantir la protecció del medi. No podem condemnar moralment el pagès pobre que crema la selva o caça goril·les per menjar. La conclusió ha de ser que conservació del medi i dignificació de la vida humana han d'avançar juntes, tal i com reconeix la definició de desenvolupament sostenible: augmentar el benestar de les

poblacions humanes sense disminuir les possibilitats de les generacions futures.

Podria afegir que no es tracta de preservar només les funcions i la informació que contenen els sistemes naturals, sinó també la seva bellesa. L'home és un ésser emocional, i la bellesa el mou sovint més que altres interessos. Finalment, el triomf del discurs ètic sobre el medi vindrà quan la consciència social i l'educació en el coneixement i les emocions arribin a fer inadmissible, per exemple, la propaganda pseudonaturalista (com fa alguna publicitat de quatre per quatre) quan en realitat el que ven és un producte destructor de natura. La pressió social regula les conductes individuals més per la voluntat de mantenir una imatge positiva, de ser socialment acceptat, que per convicció ètica. La globalització econòmica i les multinacionals, igual que les multituds impersonals, tendeixen a facilitar el defugiment d'aquestes regulacions, així que és essencial insistir en els aspectes educatius i participatius i vetllar de prop això imparable que en diuen globalització.

Conclusions

El futur reclama una transició basada en els pilars següents:

1. Creativitat, per canviar cap a una economia ecològica que faci més èmfasi en el mitjà i llarg termini que en el curt. Si el repte és la creativitat, això exigeix, no cal dir-ho, més ciència i tecnologia, i també més reflexió humanística. Més pensament.
2. Educació per canviar les sensibilitats i per estendre els coneixements ambientals, amb l'objectiu de fer que els valors ambientals avancin en la nostra escala de valors i que la pressió social contra els mals usos en la producció i el consum augmentin.
3. Reforma de les institucions per fer-les més efectives en el tractament de la qüestió ambiental.
4. Solidaritat en el context de la globalització.

La necessitat i urgència de fer l'esforç de transició de què he parlat, i de basar-lo en aquests eixos, és en benefici de les generacions vinents, però no sols per preservar un entorn decent, sinó també per mantenir la competitivitat de la nostra economia de forma sostenible, i no pas generant atur, com sovint es fa i, per tant, per mantenir les possibilitats de desenvolupament econòmic que,

això sí, serà, haurà de ser, imperativament, d'un estil nou, que en gran part hem d'anar inventant amb totes les eines del pensament. Aquest esforç demana, des de la prudència, però també des de la convicció més ferma, un nou Contracte Social per al Medi Ambient i el pensament creatiu. Ens hi va tot.

Bibliografia

- COSTANZA et al. «The value of the world's ecosystem services and natural capital». *Nature* 387, 1997, 253-260.
- CHICHILINSKY, G.; HEAL, G. «Economic returns from the biosphere». *Nature*, 391/12: 629-630, 1998.
- DAILY, G. C. *Nature's services: societal dependence on natural ecosystems*. Island: 1997.
- FOLCH, R. *Ambiente, emoción, ética*. Barcelona: Ed. Ariel, 1998.
- GARÍ, J. A. *The human appropriation of net primary production (HANPP). Valuing the human impact on the biosphere and biodiversity. Thesis for the Master in Ecology*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- GLACKEN, H. *Huellas en las playas de Rodas*. Barcelona: Ed. del Serbal, 1992.
- LUBCHENKO, J. «Entering the century of the environment: a new social contract for science». *Science*, 279: 491-497, 1998.
- MARGALEF, R. «Going at our own risk. The Earth's changing land». GCTE-LUCC Open Science Conference. Barcelona: 14-18 marzo 1998. *Abstracts*. p. 3-5.
- MASOOD, E.; GARWIN, L. «Costing the Earth: when ecology meets economics». *Nature*, 395: 426-430, 1998.
- MÜLLER, F.; LEUPELT, M. (eds.) *Eco targets, goal functions, and orientors*. Berlin: Springer, 1998.
- MYERS, N. «Lifting the veil on perverse subsidies». *Nature*, 392: 327-328, 1998.
- PIMM, S. L. «The value of everything». *Nature*, 387: 231-232, 1997.
- POINTING, C. *Historia verde del mundo*. Barcelona: Ed. Paidós, 1992.
- SOSA, N. M. *Ética ecológica*. Madrid: Ed. Libertarias/Prodhufo, 1994. (2a. ed.)
- TERRADAS, J. *El pati del darrera del Dr. Pangloss*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1996. 27 p.

En aquest article s'expliquen els orígens i causes del fenomen de la globalització, les principals manifestacions, els èxits i els inconvenients, i finalment, les conseqüències d'aquest fenomen en el camp de l'educació.

Evolució i dinàmica de les societats humanes en aquest quart de segle: la globalització

Introducció

Des del punt de mira d'un economista, el fet més important que s'ha produït en el darrer quart del segle XX ha estat allò que hom anomena globalització. Globalització és el nom amb què s'ha batejat un conjunt de fenòmens socioeconòmics relacionats entre ells i que junts han originat una interdependència funcional entre societats distintes i allunyades geogràficament. Aquesta proximitat produeix la impressió que vivim en un «poble global», és a dir, en un espai que, tot i que continua la mateixa grandària de sempre, s'ha vist reduït a una escala manejable per efecte del progrés tecnològic i els estímuls econòmics. En aquest article em proposo d'explicar breument els orígens i causes del fenomen de la globalització, les principals manifestacions, els èxits i els inconvenients, i em referiré també, finalment, a les conseqüències d'aquest fenomen en el camp de l'educació.

Orígens

L'any 1970, l'economia dels països encara era pràcticament

Luis de Sebastián

Catedràtic d'ESADE.
Universitat Ramon
Llull, Barcelona

tancada, sobretot als països grans. És cert també que uns països tenien comerç amb els altres i feien inversions lluny del seu territori, però la major part de l'activitat econòmica de cada país es despleguava dintre dels propis límits. Els fluxos internacionals de mercaderies superaven en valor els fluxos de capitals, els quals només passaven d'uns països als altres per fer pagaments i liquidar comptes, i no per obtenir guanys especulatius, com hauria de passar anys després. Ja havia començat el procés anomenat «internacionalització de la producció» —per mitjà del qual es va escampar la presència de les empreses multinacionals—, però encara era molt limitat i no havia aconseguit la importància que havia d'assolir al final del segle. Ras i curt: les relacions econòmiques internacionals eren una part petita de les activitats econòmiques dels països. Els tipus de canvi de les monedes nacionals estaven estrictament regulats en un règim de tipus de canvi fixos, sota la supervisió dels Fons Monetari Internacional i basats en l'estabilitat que donava el dòlar com a àncora del sistema.

Liberalització i obertura

A la primera de la dècada de 1970, les pressions per fer canviar el sistema eren evidents. Provenien sobretot dels grans centres financers, alguns dels quals operaven fora de les fronteres i dels sistemes de regulació dels seus països d'origen, de les empreses multinacionals, les quals aspiraven a moure's sense traves per tot el món. Aquell canvi era promogut per certs polítics i economistes creadors d'opinió que, empesos per un prejudici ideològic a favor dels mercats, inventaven arguments perquè es desmuntessin les regulacions del sistema econòmic internacional i es deixés que els mercats, és a dir, les empreses multinacionals que operaven als mercats —i els dominaven— tinguessin les mans lliures per augmentar els guanys.

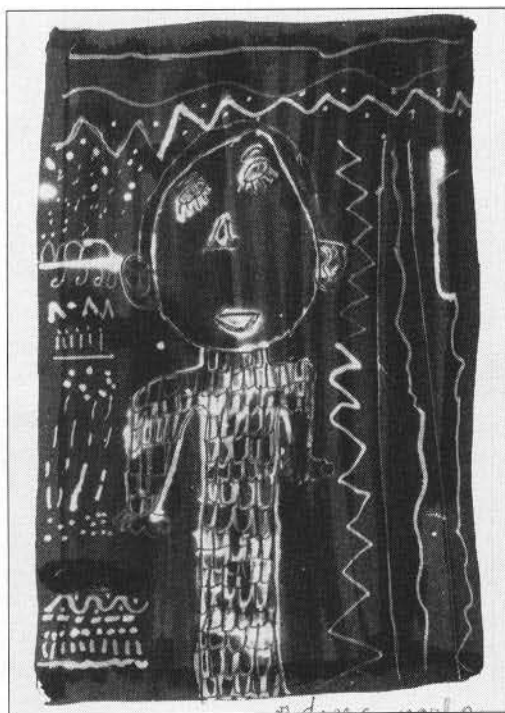
El 1973, s'abandonà el règim de tipus de canvi fixos i es deixà al mercat que determinés la paritat de les monedes. En alguns països es liberalitzaren els canvis de divises per a transaccions de compte corrent i posteriorment per a transaccions de capital. Es liberalitzà el comerç exterior de béns i de serveis, que com més anava més importants es feien en el compte corrent. Començà la moda de

privatitzar les empreses públiques i, en general, s'anà estenent la ideologia i la pràctica de la liberalització en tots els camps de l'activitat econòmica. Aquests processos de liberalització anaren acompanyats, durant les dècades de 1970 i 1980, de molta volatilitat en les monedes, augments de la inflació, problemes per pagar el deute extern, ineficiències i crisis, que només serviren per accelerar el ritme de les transformacions.

El progrés de les comunicacions i la informàtica

Tots aquests canvis en el funcionament de l'economia foren facilitats pel desenvolupament de les comunicacions, el sorgiment i florida de la computació i el maneig electrònic de dades, la informàtica. El desenvolupament de l'aviació comercial i de transport, amb la introducció de grans avions de reacció, va deixar a mesures assequibles els costos dels viatges internacionals. Els continents van anar acostant-se els uns als altres, de manera que es pogué arribar a fer la volta al món en vint-i-quatre hores de vol. El desenvolupament de la telefonia gràcies als satèl·lits va abaratir molt les comunicacions telefòniques i, de retruc, a través del fax. El progrés en aquest camp culminà amb el desplegament d'Internet.

La informàtica és un altre fenomen que es troba a les arrels de la globalització. La introducció i difusió dels ordinadors personals ha originat canvis revolucionaris en diverses direccions, perquè facilita el càlcul i la simulació de models matemàtics complexos; acumula, ordena i recupera fàcilment dades en grans quantitats a un preu molt baix; dóna rigor i exactitud a l'administració d'empreses privades i institucions públiques, etc. En l'esfera econòmica, la computació ha fet possible els moviments de capitals, en grans quantitats i a la velocitat de la llum, entre mercats que estan



connectats per mitjà d'ordinadors. Els darrers anys del segle, va aparèixer Internet, un sistema de comunicació fàcil i barat per mitjà de xarxes informàtiques, un sistema que està revolucionant les comunicacions, les diversions, la banca, el comerç i fins i tot la política.

La caiguda del mur de Berlín

La caiguda del mur de Berlín el 1989, com a símbol del col·lapse del sistema comunista soviètic, va tenir una gran transcendència. La gairebé sobtada desaparició d'aquest sistema va culminar la revolució ideològica, de manera que algun assagista ja va proclamar «la fi de la història», és a dir, la fi de les confrontacions ideològiques al voltant de l'economia. Aparentment, el liberalisme havia triomfat per sempre! Alhora, aquest fet afegia més països a l'economia de mercat, la qual, amb les excepcions de la Xina, Vietnam, Corea del Nord i Cuba, esdevingué la forma dominant i quasi única d'organitzar l'economia dels països. I als pocs països comunistes que queden, les reformes que menen cap a l'economia de mercat hi van guanyant terreny. La Xina està a punt d'entrar en l'Organització Mundial del Comerç, en la qual només hi ha economies de mercat.

Fenòmens de globalització; resultats

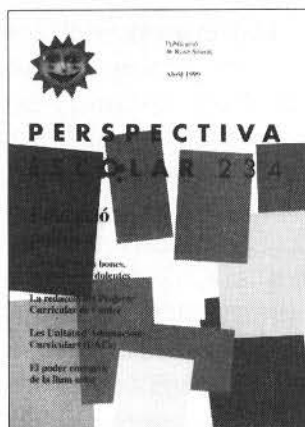
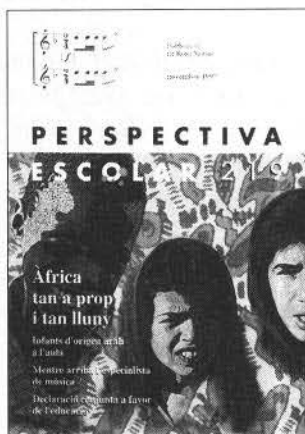
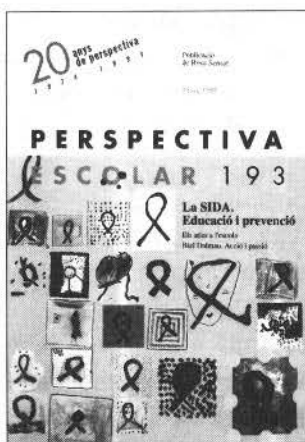
Aquests canvis en les esferes tecnològica, econòmica i política han anat configurant un món en els anys del canvi de segle, en el qual unes quantes empreses molt grans han imposat la seva llei —la llei del lucre—, que competeix amb les lleis dels estats, regions i municipis, més orientats cap al bé comú. Ens trobem en un món on els moviments de capitals, manejats en fons d'inversió, aixequen i deixen caure economies tan grans com les d'Indonèsia (204 milions d'habitants), Mèxic (96 milions) o Rússia (147 milions d'habitants), sense que els seus governants, ni la comunitat internacional, puguin fer res per evitar-ho. Actualment tenim empreses globals, és a dir, empreses la facturació de les quals a diverses parts del món és molt més gran que la facturació al seu país d'origen, que fabriquen i venen productes globals (refrescos, ham-

burgueses, roba, rellotges i calçat esportiu, etc.) amb marques (Coca-Cola, Nike, MacDonald, Toyota, Ericsson, Gillette, etc.) que tots els habitants del planeta coneixen i amb uns logotips que ja formen part del paisatge mundial. Gràcies a les grans empreses de l'«entreteniment», tothom veu les mateixes pel·lícules i sent la mateixa música.

L'abril de 2000, però, un parell de joves va crear i difondre, des d'un barri modest de Manila, un virus informàtic que va causar danys enormes per tot el món, fins i tot en alguns llocs tan secrets i poderosos com el Pentàgon (Ministeri de Defensa dels Estats Units) i la CIA. Aquest fet mostra un aspecte del fenomen de la globalització: el món està connectat per mitjans informàtics en una gran xarxa, a la qual tenen accés milions de persones arreu del món (però molt més els habitants dels països rics!). Accions amb aparença innocent poden tenir efectes a molts quilòmetres de distància i de la manera més inesperada. De la mateixa manera, una petita devaluació del baht, la moneda de Tailàndia, va donar origen a una gran crisi financera a Àsia que va posar en perill els fonaments de la prosperitat occidental.

Èxits de la globalització

Els fenòmens que hem descrit col·lectivament com a globalitza-



ció tenen un costat bo que no es pot desconèixer, encara que algunes persones insisteixen a assenyalar-ne només els inconvenients. La interdependència més gran de les economies ha fet possible l'emergència d'un nou tipus de països, anomenats precisament «països emergents», els quals han rebut unes enormes quantitats de capital internacional que han contribuït en gran manera al desenvolupament de la seva economia. No es pot negar que a vegades aquests capitals, com ja hem dit, han causat grans problemes, però tampoc no es pot negar que han tingut efectes positius. La liberalització del comerç i la integració de països en vies de desenvolupament en els grans circuits de comerç i d'inversió directa —la que crea empreses productives (una inversió a què tots els països aspiren)— ha fet augmentar les possibilitats d'especialització i els nivells de productivitat.

En general, la globalització, per mitjà de tots els seus instruments —pensem, per exemple, en Internet—, ha creat noves oportunitats per a tots els participants. És un fet cert que els mercats sempre beneficien més els que hi entren amb avantatge, però també ho és que uns mercats dinàmics, variats i en expansió ofereixen més possibilitats a totes les empreses i productors de tot el món. Mèxic, per exemple, exporta massivament als Estats Units, i Xile, Brasil, la Xina, Indonèsia i d'altres països, que abans figuraven entre els endarrerits industrialment, ara són grans exportadors de manufactures.

Inconvenients

Malauradament, els beneficis —innegables— de la globalització es reparteixen molt malament entre països, regions, grups i persones. La globalització es mou com un tornado, amb forces que atrauen al centre de l'huracà i forces que expulsen a gran distància les coses que es troben pel davant. La globalització, al costat de forces influents, en té també d'excloents que van deixant «perdedors» pel camí. Àfrica, per exemple, s'està quedant al marge dels fluxos de comerç i d'inversió. Sembla que només es relacioni amb els estats rics per les armes que aquests països li venen i el deute extern que li cobren. Aquests dos factors desvien diners de l'Àfrica cap als països rics, alhora que disminueix l'ajut que aquests països li donaven.

Fins i tot als països que s'estan beneficiant de la globalització com Mèxic, Brasil, Rússia, Àfrica del Sud, Indonèsia, etc., hi ha amplis sectors de la població que no veuen ni toquen aquests beneficis. Els mercats reparteixen malament, perquè privilegien les «posicions inicials» des d'on entren els diversos participants. Per això, en la mesura que es deixa que els mecanismes de mercat organitzin la producció i el repartiment del que s'ha produït, sorgeix la contradicció que augmenta la productivitat i el producte global, però aquest producte es reparteix cada cop més de manera més desigual. Un fenomen que es comença a notar també als països rics, com els Estats Units i el Regne Unit. A més a més, la lògica dels mercats limita les possibilitats d'intervenció dels governs per reequilibrar la mala distribució de la riquesa creada.

Conclusions

Per al món de l'ensenyament és important que, davant el fenomen de la globalització, tinguem clares dues coses: primer, cal reconèixer la dependència externa, identificar i analitzar les influències, condicionants i determinacions que ens arriben de fora dels nostres àmbits més propers i locals (ciutat, comunitat autònoma, estat). En segon lloc cal afirmar els valors espirituals, culturals i intel·lectuals i materials de l'entorn local. No existeixen veritables ciutadans del món, com no existeix un poble global.

Moltes de les decisions que afecten més directament la nostra vida quotidiana es prenen en àmbits petits, els més locals i pròxims. En un món globalitzat, sense un cap visible, la importància de l'alcalde de la nostra ciutat és probablement més gran que abans, perquè l'estat s'ha debilitat i ha cedit moltes de les atribucions generals als centres de decisió internacionals, com és el cas d'Espanya amb la Unió Econòmica i Monetària, però les decisions relatives a la vida ordinària (seguretat ciutadana, trànsit, obertura dels comerços, neteja, soroll, medi ambient, lloguers, mercats d'alimentació, diversions, etc.) es poden prendre a escala de la ciutat, sempre dintre del marc prefixat per la globalització.

L'educació ha de tenir com a objectiu, entre d'altres, produir bons ciutadans amb arrels locals, però oberts al tot el món i preparats per saber aprendre i desenvolupar-se on els toqui de viure.

Bibliografia

ESTEFANÍA, Joaquín. *La nueva economía: la globalización*. Madrid: Temas de debate, 1996.

HOBSBAWM, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1997.

ONTIVEROS, Emilio. «La nueva economía», a *Claves de razón práctica*, núm. 103. Madrid: 2000.

SEBASTIÁN, Luis de. *Neoliberalismo global. Apuntes críticos de economía internacional*. Madrid: Trotta, 1997.

Durant aquest darrer quart de segle hem fet una transició de l'«era industrial», a l'«era de la informació», i la facilitat en la distribució de la informació que comporta aquesta «revolució» provoca una constant acceleració en la circulació dels coneixements... Cal, per tant, resituar el sistema educatiu en la seva funció social.

De l'era industrial a l'era digital

L'era industrial

Joan Majó

Això que tots hem anomenat «l'era industrial» s'està acabant. Quines han estat les característiques més importants d'aquesta etapa, en els camps tecnològic i econòmic? M'arrisco a citar-ne cinc:

... Una extraordinària revolució en el camp de la producció i la utilització **d'energia** (màquina de vapor, motor elèctric, motor d'explosió, energia nuclear...) que ha fet que les nostres disponibilitats d'energia per càpita hagin augmentat a Europa, en els darrers tres segles, de l'ordre d'unes cinquanta vegades. La societat industrial ha estat basada en el consum d'energia, per produir, per moure's, per augmentar el benestar físic...

... Una dedicació majoritària dels membres actius de la societat a la tasca de «produir objectes materials», és a dir de **fabricar objectes**, a partir de la transformació de la matèria. La tasca industrial és sobretot la transformació de les matèries primeres, afegint-hi energia i obtenint un producte material (un cotxe, un televisor, una ampolla, una cadira o una bufanda...).

... Un augment del *benestar* personal basat precisament en el consum o la utilització d'aquests béns materials, i també en el consum directe d'energia per tal de fer-los funcionar (gastem energia per fabricar un cotxe i per fer-lo servir, gastem energia per fabricar una nevera i perquè ens tingui l'aigua fresca...).

... Una *organització de la vida social* conseqüència, en gran part, de l'organització del treball industrial, que demana la coincidència física dels treballadors en el mateix lloc (la fàbrica) i de forma coincident en el temps (durant l'horari de treball). Això ha significat la separació entre el lloc de treball i el lloc de viure, l'aparició de les zones industrials i les zones d'habitatge, la necessitat de traslladar-se contínuament de l'una a l'altra i la coincidència d'horaris diaris, setmanals i de vacances.

... Una organització sociopolítica derivada del paper clau que tenen els béns materials en el repartiment de la riquesa i del poder. Tenint en compte que els béns materials son escassos (és a dir, no n'hi ha per a tothom), no són fàcils de compartir, i es destrueixen amb l'ús (amb més o menys rapidesa, segons la seva naturalesa), el concepte de *propietat* té una extraordinària importància i l'apropiació es converteix en una de les finalitats centrals de la vida social.

La revolució de la informació

Tres fenòmens s'han esdevingut aquests darrers anys que han produït una revolució. Els he descrit ja en moltes ocasions i per tant hi passo per sobre ràpidament.

1. Els costos de producció dels elements materials necessaris per processar informació, per emmagatzemar-la o per difondre-la tendeixen ràpidament a zero. El progrés accelerat en el món de la microelectrònica o de la fibra òptica o dels satèl·lits significa en termes pràctics que les *capacitats* a la nostra disposició són molt superiors a les nostres necessitats i, per tant, es poden considerar il·limitades.

2. El segon, profundament revolucionari, és la *digitalització*.

La utilització del codi digital com a sistema per emmagatzemar o transmetre tot tipus d'informació, siguin textos escrits, paraules, música, números o imatges, comporta una revolució en l'organització de totes les activitats relacionades amb la difusió de la informació i el coneixement.

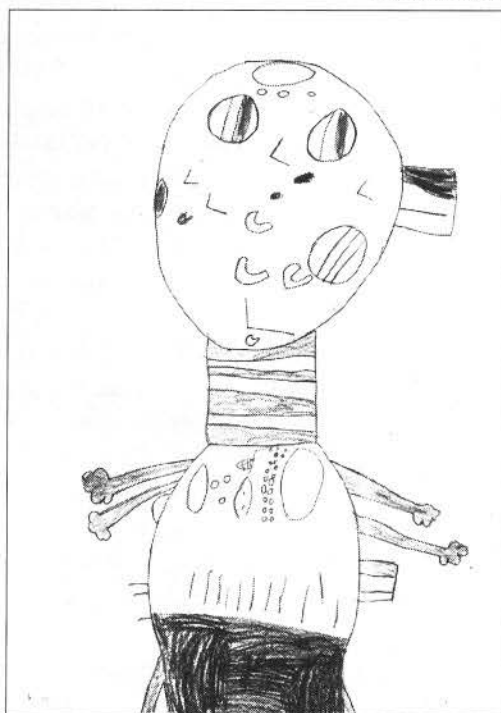
El codi digital, que en essència consisteix que, en comptes de emmagatzemar o transmetre un fenomen, es guarda o es transmet la seva mesura numèrica, ha convertit tot tipus d'informació en informació numèrica i això té unes conseqüències a llarg termini impressionants.

En el decurs de la història, cada tipus d'informació ha tingut el seu propi codi de transmissió (alfabets, ones sonores, etc..) i ha creat les seves pròpies tecnologies (la impremta, la ràdio, la fotografia...) absolutament diferents les unes de les altres. Ara la **convergència** de codis representa la convergència de tecnologies i per tant la fusió de xarxes i la concentració d'empreses.

3. El darrer és típicament **polític**: el procés de **liberalització** del sector de les telecomunicacions i d'altres activitats properes, especialment la televisió. El naixement de la telefonia i més tard de la TV es va fer a tot Europa sota l'esquema del servei públic: cobertura universal, monopoli, empresa pública. Els evidents avantatges econòmics i sobretot socials d'aquest sistema a poc a poc varen anar sent superades pels inconvenients que representava la manca de competència que afectava tant els costos com la qualitat. Es va iniciar un procés de liberalització, de desaparició dels monopolis, procés que està ara en plena efervescència. Aquest procés ha anat en paral·lel, encara que no era del tot necessari, amb la privatització de les empreses operadores.

La combinació de liberalització i priva-

Dibuix: Anna.



tització implica passar d'un model basat en el *servei públic* a un model basat en el *mercat*. No solament s'ha introduït la competència i la llibertat d'activitat, sinó que s'han mercantilitzat tots els serveis i els seus continguts. Això comporta, cal no oblidar-ho, la mercantilització de tota informació.

Cap a l'era digital...

Probablement (més ben dit, sens dubte) sigui millor parlar de l'era de la informació que no pas de l'era digital, però ja que el títol ha estat escollit així... En tot cas, ja ens entenem.

Les conseqüències d'aquesta revolució són tantes i tan importants que permeten parlar d'un canvi d'era. Jo ara només em puc fixar en algunes.

1. La primera és la *sobreabundància* d'informació. Les facilitats tecnològiques i l'evolució dels costos farà que la quantitat de informació al nostre abast es multipliqui d'una manera constant i aparentment sense límit. El principal problema per al ciutadà no serà la manca de informació, sinó l'excés. Serà una habilitat imprescindible saber seleccionar, filtrar, ordenar, valorar i assimilar la informació per tal de poder-la convertir en *coneixement* útil. Fins ara estem acostumats a pensar que la manca de coneixements és deguda a la manca d'informació, i cada vegada més, per a molta gent, la causa no serà la manca, sinó l'excés. Això planteja problemes seriosos d'educació.

2. La gran abundància d'informació i la reducció del cost de fer-la disponible comportarà que a poc a poc es vagi convertint en l'element clau en el procés de producció, substituint cada vegada més els altres factors clàssics de producció (materials, energia, mà d'obra...). La situació relativa de costos entre el treball i la informació (podeu dir-ne «coneixements», podeu dir-ne «tecnologia», tant és) fa que cada vegada el procés de producció necessiti més tecnologia, més «saber fer» i menys materials, energia i mà d'obra.

La descripció del fenomen com a *substitució de treball per*



tecnologia no és, però, una descripció correcta, ja que els coneixements també els aporten persones i per tant el que passa és que es produeix la substitució d'un tipus de treball per un altre tipus, de treball no qualificat per treball qualificat

3. La informació i el coneixement passen a ser un element fonamental del nostre consum. Cada vegada la satisfacció de les nostres necessitats, és a dir, el nostre nivell de benestar, estarà menys basat en el consum de productes materials i més en la utilització de serveis i molt especialment en l'accés a *serveis relacionats amb la informació*, en el sentit més ampli d'aquest terme.

Això té conseqüències molt directes en els mecanismes socials de distribució de la riquesa. Un gran avantatge del benestar basat en els serveis que proporcionen accés a la informació és que la informació, com quasi tots els béns immaterials, té unes característiques molt diferents dels objectes físics: En primer lloc, no és escassa (cada vegada és més abundant, ja ho he dit), fins i tot es pot dir que és il·limitada. En segon lloc, no és apropiable, ja que el seu consum no és exclouent; pot ser perfectament compartida sense disminuir la utilitat de cap dels que la usen. I, finalment, no es destrueix amb l'ús, sinó que fins i tot s'enriqueix amb l'inter-

canvi i la utilització. (Una altra cosa és que perdi valor amb el temps, però d'això en parlaré després.)

No hi ha cap dubte que la importància que té en la societat industrial tot el que està relacionat amb la *propietat*, la tindrà en la societat de la informació tot allò que tingui a veure amb l'*accés*. La regulació social d'aquest accés, dels serveis i les xarxes que distribuïran la informació serà un element central de l'organització social. Per això jo trobo molt preocupant el fort corrent de pensament actual que pretén que la millor regulació és la que pot fer el mercat, i que propugna la plena privatització i desregulació de totes aquestes activitats.

4. La rigidesa dels sistemes de producció de béns materials en l'espai i en el temps desapareix quan en comptes de «peces» el que manegem són «bits». Les peces pesen, són cares d'emmagatzemar i no es poden portar d'un lloc a l'altre fàcilment. Els bits, al contrari, s'emmagatzemen i es transporten instantàniament i sense cost. Això canvia del tot les regles d'organització del treball, i fa que, per a molts treballs, perdin sentit conceptes com «lloc de treball», «domicili de l'empresa», «horari fix», «horari parcial»... i fins i tot «salari-hora».

En canvi, comencen a tenir sentit conceptes nous com «treball a distància», «treball des de casa», «horari flexible» (al llarg del dia o al llarg de l'any)... i, sobretot, passar de retribució per temps a retribució per treball acabat.

Tots aquests canvis que permet la *flexibilitat* poden oferir uns grans avantatges tant per a les persones, com per a les empreses, però si no es fan amb consens i amb una clara comprensió del que signifiquen poden ser origen d'una nova explotació. Cal entendre que la flexibilitat és bona i inevitable, però que flexibilitat no vol dir precarietat ni inseguretat.

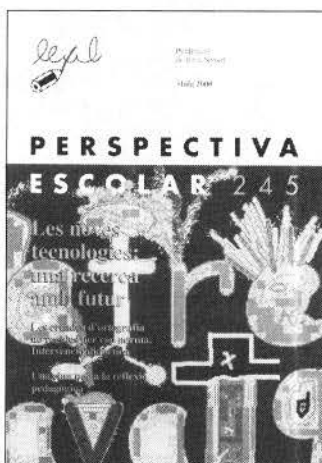
5. La facilitat en la distribució de la informació provoca una constant *acceleració* en la circulació dels coneixements que finalment comporta una acceleració del canvi social. La renovació dels coneixements ha estat en el transcurs de la història el motor del progrés social, i la preparació de les persones per adquirir

aquests coneixements, un dels elements clau en el funcionament de la societat. Les societats que han tingut uns sistemes d'educació i de formació més dinàmics i de més qualitat han estat les societats amb un nivell de benestar més alt i alhora més progressives.

La incorporació de coneixements és la font de progrés d'una societat. Les societats industrials han resolt el problema de la renovació dels coneixements a través del sistema educatiu, mercès a un cert sincronisme entre el cycle de renovació de coneixements i el cycle biològic que feia que el mecanisme normal de naixements, incorporació al treball i jubilació produís la renovació necessària. A partir de l'acceleració que he esmentat, els cycles de renovació radical de coneixements es produeixen en un període molt inferior a la vida de les persones i, per tant, ja no és possible renovar els coneixements canviant les persones, sinó que cal canviar els coneixements de les mateixes persones al llarg de tota la seva vida.

Cal, per tant, resituar el sistema educatiu en la seva funció social. No pot continuar sent el sistema encarregat de formar i educar nens i nenes, adolescents i joves. La relació de les persones amb el sistema educatiu, en un sentit molt ampli, ha de durar tota la vida. Perquè la necessitat de completar, revisar o canviar totalment els coneixements durarà tota la vida. I no es tractarà només d'un petit «reciclatge» o d'una certa «posada al dia», sinó d'una veritable reeducació. Els nostres sistemes actuals no han estat dissenyats per això i cal per tant repensar-los. L'educació al llarg de tota la vida, és una activitat que cal propiciar socialment o, una vegada més, deixem que sigui el mercat el qui la solucioni?

Si la relació entre la persona i la formació passa de ser una relació molt concentrada en una primera etapa de la vida —a vegades, ex-



clusivament centrada en aquesta etapa— a tenir un caràcter permanent de millora i canvi, cal que els continguts de l'ensenyament inicial siguin fonamentalment diferents del que són ara. Traspasar continguts informatius és cada vegada menys important; per molt que ho intentem mai no podrem passar tot el que es necessita per viure. En canvi, ho és cada vegada més inculcar habilitats i motivacions per adquirir coneixements i la llibertat d'esperit per poder canviar-los sense trauma. L'important és formar persones preparades per poder aprendre contínuament i disposades a seguir el ritme de canvi accelerat.

Tothom que llegeixi aquest article està en condicions d'anar molt més lluny en les meves reflexions ja que, com es pot veure, només he pogut agafar algun dels aspectes del canvi que està arribant, i només he pogut insinuar els reptes. Cal que d'una manera individual i col·lectiva es faci un esforç per completar en tots els àmbits de la nostra vida social aquest intent prospectiu i preparar-nos individualment com en la modificació de l'entorn jurídic i social. Si no, podem prendre mal...



Ara, la consulta del Programa d'activitats escolars és més fàcil:

**www.bcn.es/IMEB/activitatsecolars
i CD ROM,**

que ha estat distribuït a tots els
centres docents de Barcelona i als
Centres de Recursos Pedagògics
d'arreu de Catalunya.

**Consell de Coordinació
Pedagògica**

Per a més informació:

Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
Pl. d'Espanya, 5
08014 Barcelona
Tel.: 93 402 36 63
Fax: 93 402 36 60
DTS: 93 402 36 56
correu electrònic: imebatencio@mail.bcn.es



«Els avenços neurobiològics ofereixen alguns suggeriments interessants que caldrà anar recollint en l'art (no ciència, per ara) de l'educació.» L'autor sintetitza un recorregut pels grans temes de l'educació, a la llum dels nous suggeriments i modestos coneixements sobre el cervell humà, que han avançat notablement, sobretot en aquesta darrera dècada.

Neurobiologia a la fi del mil·lenni: suggeriments per a l'educació

Ramon Nogués

Catedràtic d'Antropologia de la UAB

Per fi de mil·lenni podem entendre el darrer quart del segle XX, un període en què la neurobiologia ha tingut un paper important en la vessant científica. Estem molt lluny encara de comprendre els processos mentals; tot i això, les dades neurobiològiques tenen l'avantatge que presenten una fiabilitat més concreta que moltes dades d'altres disciplines dedicades al comportament (la psicologia, per exemple), que sovint es basen en teories més especulatives en molts aspectes. En tot cas, els avenços neurobiològics ofereixen alguns suggeriments interessants que caldrà anar recollint en l'art (no ciència, per ara) de l'educació.

Una de les raons dels avenços ha estat la brillant millora de les tècniques de registre dels processos cerebrals. La tomografia d'emissió de positrons, la tomografia de raigs X i la ressonància magnètica han permès obtenir bones imatges del funcionament cerebral en condicions de normalitat, cosa que amplia el recurs experimental. Convé recordar, però, que el coneixement del món mental és encara prou reduït (atesa la complexitat i una bona part encara enigmàtica de la seva naturalesa), cosa que demana una generosa dosi de modèstia i de precaució. És en aquest esperit que

de les importants aportacions de la neurologia a l'educació en diem suggeriments. E. R. Kandel, un brillant experimentalista de la neurobiologia ha tingut el coratge de sorprendre amb un valent i lúcid article,¹ en el qual reclama l'establiment d'una relació fecunda entre neurologia i psicoanàlisi. És significatiu que aquest pas el faci un neurobiòleg més fàcilment que no el faria algun psicòleg. Es tracta de tornar a visitar —ara una mica més ben dotats amb dades neurològiques— els grans temes educatius. Els cito en forma d'apunts breus.

El model mental

Un dels temes centrals en els quals la neurologia moderna ha variat i enriquit els seus punts de vista fa referència al model de ment. En sintonia amb tota la ciència moderna, els vells models mecanicistes i alegrement deterministes han estat abandonats en benefici de paradigmes complexos. Els models que tenen com a referència els plantejaments del caos determinista han portat a formes obertes de comprensió de la realitat. Tots hem après molt.

Tot i que continua havent-hi babaus de qualsevol tecnologia que creuen que un ordinador és un model de cervell, avui pocs creuen que tal aproximació tingui gaire sentit. Més aviat aquest comentari ens recorda l'estil dels contemporanis de Watt que veien en la màquina de vapor una recreació mecànica del cor humà. Això no vol dir que la neurologia renunciï a comprendre la ment: simplement es proposa entendre-la en les adequades perspectives de complexitat, i això ens allunya dels models fàcils. Les velles fàcils localitzacions —tot i les meravelles de la localització que evidencia la possibilitat tecnològica— han anat cedint lloc a les visions de complexitat dinàmica. Podria recomanar-se en aquest sentit la lectura d'un recent article de N. K. Logothetis,² en el qual, a propòsit de la visió, abans presentada com una mena de senzill procediment fotogràfic, es descriu la tremenda complexitat de les operacions cerebrals sensorials. Hom pot imaginar la complexitat de les operacions de previsió de futur afegint-hi, a més, els recursos emocionals! D'altra banda, les concrecions neurològiques permetran corregir els aspectes més elucubratius d'alguns models psicològics. És bo recordar-ho avui per compensar la facilitat amb què tothom es torna constructivista.³

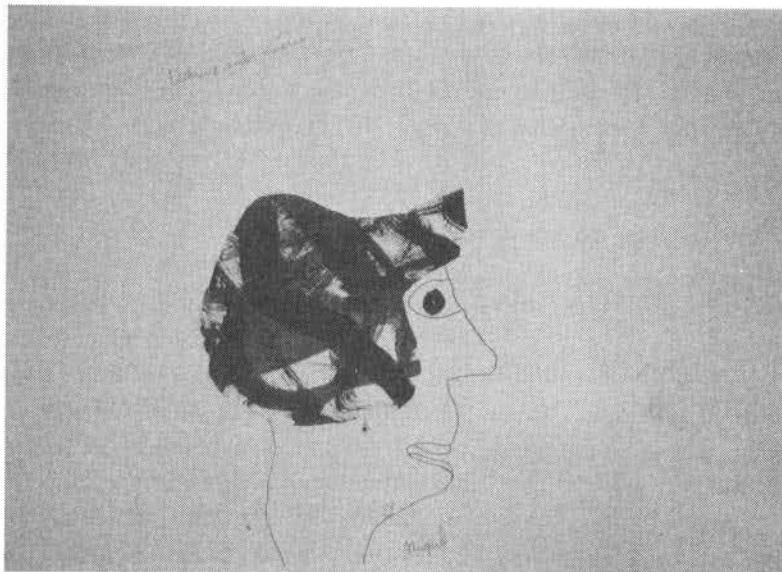
Cervell i gens

La relació entre la informació genètica i la construcció del cervell és un dels temes neurològics en els quals l'any 2000 resulta significatiu. En primer lloc, com diu Plonin,⁴ perquè al voltant del 2000 quedarà seqüenciat el genoma humà, i en segon lloc pel que aquesta determinació pot significar per anar comprenent el cervell. Alguns autors com el mateix Plonin⁵ des de visions més extrínseques o globals de la cognició, fins a Flint⁶ des del punt de vista més estrictament genètic, han anat recollint pistes per connectar la genètica i l'activitat mental. Cada vegada hi ha més informació sobre aquestes pistes, però també cada vegada s'allunya més la possibilitat d'establir relacions coherents i generals entre el que és l'estructura genètica, el que significa el procés de construcció cerebral, i el resultat final de tot plegat que és el funcionament mental.

Hi ha una certa tendència, possiblement inspirada per la mandra i la dificultat d'assumir la responsabilitat personal i social de viure, a «donar la culpa als gens» per explicar-ho tot. De moment, tot i l'òbvia dependència dels gens, no hi ha gaire elements per establir connexions fiables entre gens i activitats mentals. Només es poden avançar sospites de connexió. Per exemple, s'acaben de publicar dades sobre la sospita d'una important influència genètica en l'autisme que es concretaria en deficiències de desenvolupament embrionari del tronc cerebral.⁷ La referència genètica, malgrat tot i dins de la complexitat esmentada, va aportant dades que a poc a poc dibuixen uns primers esbossos de la xarxa d'influències a través de les quals els gens actuen en la construcció i funcionament del cervell.

Neurologia humida i conducta

El cervell com a principal glàndula de secreció interna és un dels temes més atesos per la neurologia recent. Les hormones, els neurotransmissors i els neuromoduladors són fugissers, d'acció ràpida i de difícil localització. Però cada vegada hi ha més evidències concretes de la seva presència i de la seva abundància i sorprenent localització. Determinades molècules van assenyalant la



seva presència i la seva acció en llocs i funcions inesperats. Com a activadors o inhibidors dels circuits neurològics, les substàncies químiques que interconnecten les sinapsis neuronals van aproximant-nos a l'aclariment de moltes experiències mentals i moltes conductes. El cervell com a «circuit de cables» ha estat enriquit i complexificat per la versatilitat aparent de funcions comunicatives exercides per les «molècules». D'aquí ve el creixent interès de la neurologia «humida». Desenes de milers de milions de connexions, cada una d'elles amb possibilitats de reacció diversificades per la presència de desenes de molècules diferents actuant a través de variats tipus de canals, molts d'ells connectats amb activacions i repressions genètiques que es comencen a aclarir, ofereixen un panorama de la vida mental, de les conductes i passions, que és d'allò més llaminer per a l'educació i la conducta en general. Per citar un exemple es podria fer una al·lusió a l'oxitocina, abans i fins fa poc una modesta hormona relacionada poc més que amb les contraccions uterines del part, i avui espectacularment relacionada amb una àmplia gamma comportamental que va de la líbido fins a la selecció de parella o l'agressivitat. En un àmbit més relacionat amb els aspectes més fonamentals, però com a exemple del caràcter inesperat que sovint presenten les relacions que es van descobrir, valgui la troballa en el camp de la fisiologia

hormonal, del paper que té el cervell en el control de la densitat òssia a través de la leptina, hormona que actua en el control de la sacietat. És tot un món embadalidor que va molt més de pressa en augmentar la complexitat aparent que en permetre la seva anàlisi.

Plasticitat i desenvolupament

La psicologia evolutiva i l'educació poden ser il·lustrades per la neurologia a partir de les precisions que s'han pogut anar fent a propòsit del desenvolupament cerebral. A banda de descobertes molt específiques com la que recentment s'ha fet sobre el paper de les activitats sinàptiques en el desenvolupament cerebral del fetus,⁸ hi ha una sèrie de dades que apunten cap a la significació de les influències més precoces en la vida de l'infant, i del caràcter estructurat del seu cervell, malgrat la immaduresa. Sembla que bebès de set mesos són capaços de detectar incorreccions lingüístiques, cosa que podria incidir en la coneguda controvèrsia sobre l'hipotètic caràcter innat de les disposicions per al llenguatge. En la mateixa línia, la neurologia probablement podrà dir alguna cosa sobre debats tan interessants com els plantejats per l'emergència mental de la noció de nombre i la possibilitat suggerida el 1992 per K. Wynn i publicada a *Nature*, que la noció de nombre es manifesti ja en infants de quatre o cinc mesos, cosa que —en aquest punt i altres com el del desenvolupament logicomatemàtic— permetria debatre amb dades neurològiques les propostes de Piaget, per exemple.

Els estudis sobre desenvolupament permeten també fer algunes consideracions sobre etapes tan interessants com l'adolescència. Els lòbuls frontals i parietals encara maduren neurològicament en els *teenagers*, cosa que permetria interpretar particularitats del seu comportament, i qui sap si matisar la ingènua visió d'alguns plantejaments educatius que imaginem en l'adolescent una mena d'adult capaç de respondre a les exigències i als drets com ho pot fer una persona madura. Ja des de fa anys havíem estat advertits que un infant o un adolescent no són adults a petita escala; tot i així seguim edificant escenaris pedagògics i socials en els quals s'assigna a l'adolescent un paper d'adult. No hi deu haver aquí alguna explicació d'alguns sorollosos fracassos educatius i

d'integració social? Un bon respecte a l'estat de maduració neurològica potser podria il·lustrar els matisos que convé fer als plantejaments conductuals propis dels adults quan es tracta de transferir-los a la situació immadura dels que estan creixent. Altres aspectes d'aquest mateix tema ens poden alertar sobre determinats riscos com són els deguts al consum de tòxics, sovint irresponsablement ben considerats. La revista *Alcoholism: Clinical and Experimental Research* publicava fa poc dades sobre efectes neurològics i cognitiu-irreversibles en adolescents de quinze i setze anys addictes a l'alcohol, conseqüències que alguns comportaments adolescents posen d'actualitat. Naturalment, els estudis sobre plasticitat neurològica, especialment les recents descobertes sobre la capacitat regeneradora de les neurones, obre perspectives especialment interessants en totes les àrees educatives, incloses les etapes involutives de l'ésser humà.

Raó-emoció

Una de les àrees més suggerents que la neurologia ha replantejat aquests darrers anys és la clàssica relació entre raó i emoció. Les figures emblemàtiques de Descartes i Pascal, i les de Piaget i Freud, per citar les més recents i aparellades, han estat convocades a la reconciliació. Damasio i Ledoux, dos neuròlegs de primera línia, han expressat en dos textos de gran èxit,⁹ als quals han seguit els èxits mediàtics corresponents de Goleman,¹⁰ les seves interessants teories neurològiques sobre la íntima unió de raó i emoció, i sobre la dominància amagada del món emocional en moltíssimes de les experiències mentals que sovint considerem dominantment racionals. Furth en un bonic text¹¹ ja havia participat en la convocatòria de Piaget i Freud, avui reforçada des de la neurologia. Els que tendeixen a refugiar-se en la pretesa claretat dels raonaments per defensar-se de la complexitat de la vida mental i de la realitat hauran de fer un exercici d'humilitat per acceptar de la neurologia la notícia un xic desconcertant que explica que la rectitud vital d'un raonament depèn de la seva adequada implicació emocional. Aquesta implicació fins i tot té una certa localització en àrees concretes del cervell (còrtex frontal ventromedial). Damasio ha proposat la temptadora hipòtesi del «marcador somàtic» per modelitzar la seva teoria.

De la convocatòria feta a Piaget i Freud es dedueix una convocatòria similar als educadors perquè col·laborin en l'aprenentatge de conèixer amb aquesta condició de la ment humana que consisteix a viure sobre un sòcol imposant d'activitat emocional amb episòdiques i difícils intervencions de raonament estricte.

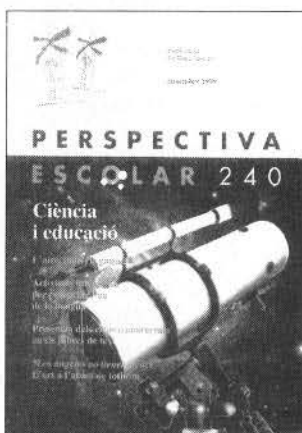
Llenguatge

Constitueix un tema central de referències neurològiques, psicològiques i pedagògiques. És, a més, un camp de debat per a la controvèrsia entre innat i adquirit. Aquesta controvèrsia no ha estat solucionada fins ara, tot i que els avenços recents inclinen la balança cap a la valoració de l'innatisme, sense oblidar que aquest tipus de controvèrsies solen acabar en taules. El 1998, S. Fisher identificava el gen SPCH 1 en el braç llarg del cromosoma 7 que provoca alteracions neurològiques que es tradueixen en deficiències lingüístiques. Això podria facilitar arguments a la teoria que defensa el caràcter innat del llenguatge, com defensa N. Chomsky. S. Pinker, psicòleg experimental d'Oxford, opta per la postura conciliadora en una obra recent (*Words and Rules*) en la qual mostra la convergència de dimensions innates i adquirides en el llenguatge, a través de l'estudi sobre com el cervell conjuga els verbs. Pel que fa als registres neurològics sobre el funcionament neural en l'adquisició del llenguatge, cada vegada s'arriba a més detalls precisos i preciosos, una mica paral·lelament amb el que passa en la progressiva precisió que va adquirint l'estudi de les àrees visuals del còrtex, de les quals ja hi ha descrites unes dues dotzenes. En el cas del llenguatge, s'ha arribat a detalls tan sorprenents com la detecció de les imatges diferents que apareixen en diferents zones del còrtex en relació amb les varietats de formes de pronunciació de les llengües. Un bonic estudi de Paulesu¹² ha identificat àrees cerebrals precises en relació amb les formes de pronunciació de l'anglès o l'italià i la utilització d'estratègies lingüístiques molt precises. Un altre estudi de Belin¹³ ha detectat àrees de codificació del tipus de veu del qui parla. D'una manera similar s'han detectat interessants detalls a l'entorn de la sintonia de determinades músiques amb les vibracions elèctriques del cervell, cosa que potser explicaria la fascinació que pot exercir Mozart. També han estat detectades amb precisió àrees especialment implicades en el càlcul matemàtic.

En els darrers decennis ja s'havien aportat a la neurologia del llenguatge interessants precisions sobre les funcions hemisfèriques, que, com sabem, manifesten competències diferents en el llenguatge.

Memòries i aprenentatges

No fa gaire alguns corrents de l'art d'educar menyspreien la memòria. Alguns neuròlegs actuals dirien simplement que la vida mental són les memòries. Les dues postures poden conciliar-se. El menyspreu es referia al mal ús d'algun tipus de memòria. L'afirmació dels neuròlegs deriva de l'àmplia valoració de les memòries que fa la neurologia actual. Entrar en el tema fóra desmesurat per al propòsit d'aquest article. Valgui, però, una opinió qualificada, la de J. M. Fuster, eminent neuròleg de la Universitat de Califòrnia, quan diu que la memòria és una propietat funcional de tots els sistemes neurals. Per això titula un llibre seu: *La memòria en el còrtex cerebral*.¹⁴ El mateix Fuster, en classificar la memòria, ho fa a partir d'uns parells de conceptes: memòria individual *versus* memòria filètica; memòria a curt termini (de treball o personal) *versus* memòria a llarg termini; memòria declarativa (explícita o episòdica) *versus* memòria no declarativa (implícita); memòria perceptual *versus* memòria motora. Es pot intuir l'amplitud del concepte. E. Tulving parla de cinc memòries:



episòdica, semàntica, procedural, de representació, perceptiva i de treball. Cada una d'elles tindria referència principal en certes zones cerebrals: l'episòdica a l'hipocamp i una àmplia xarxa; la semàntica a la regió cortical tèmporo-parietal-occipital; la procedural a l'estríat; la de representació perceptual a la mateixa zona que la semàntica; i la de treball correspondria a una àmplia activació com a peça central de la conducta, el llenguatge i el pensament.

Avui a ningú no se li acudiria malparlar de la memòria. Sense memòria no hi ha vida mental. I un conreu ben fet de la memòria és fonamental per a tots els aspectes de l'educació. El «ben fet» és significatiu. No val qualsevol cosa, i en virtut d'aquesta convicció, les tècniques d'aprenentatge hauran d'anar prenent nota de les conclusions a què vagi arribant la neurologia de les memòries.

Diferències sexuals

Els humans som tots afortunadament diferents. Una mena de por ancestral a la diferència per part dels més febles (que creuen que de la diferència se'n dedueix la superioritat) porta a una negació precipitada del que és divers. Aleshores es tendeix a proclamar una igualtat ideològica sense atenció a l'articulació positiva de la diferència. La diferència sexual està al cor d'aquest problema, ja que és la diferència biològica més evident entre humans i entre individus de moltíssimes altres espècies. Altres diferències biològiques entre humans són molt anecdòtiques; la sexual, no. Tota cèl·lula nucleada humana està constituïda com a femenina o masculina: aquesta diferència es tradueix en la majoria de dimensions anatòmiques i fisiològiques. El cervell, base de la identitat i de les referències comportamentals, també està sexualment diferenciat.

La diferència sexual del cervell constitueix un tema delicat precisament perquè la història ha fet de la diferència motiu de discriminació i no d'interès. Ara bé, la diferència és indiscutible, encara que no en coneguem tot l'abast. La diferència sexual de l'ordenació hormonal del cervell és molt òbvia; altres diferències cerebrals relatives a l'empaquetament neuronal, petites variacions anatòmiques i funcionals són menys conegudes en detall. En tot cas, aquestes diferències admeten correlacions amb observacions que

detecten variabilitats de comportament entre els sexes. En cap cas no es pot parlar de superioritat global, però sí de diferència. Sempre que es comparen diferències, les derivades de la biologia són les més evidents. De fet, en les nostres societats igualitàries, tothom segueix admetent una separació absoluta per raó de sexe en les olimpíades. És perquè l'esforç físic depèn molt concretament de la força muscular, paràmetre correlacionat amb les hormones masculines. Quan homes i dones volen portar l'esforç al màxim de manera fraudulenta recorren a les hormones masculines.

Les dades sobre diferències sexuals cerebrals suggereixen interrogants respecte de l'oportunitat de diferenciar o uniformitzar estratègicament les formes d'educació entre nois i noies. La teoria és simple: tots iguals. Però això pot ser ideològic, i si es vol ser objectiu i crític cal no tenir por de plantejar-se qüestions. A *Le Monde. Dossiers & Documents* de febrer del 2000, dedicat al tema de la igualtat de sexes, M. Duru-Bellat (sociòloga) i A. Durand-Delvigne (psicòleg social) afirmen que l'educació mixta afavoreix fonamentalment els nois i que l'escola participa, promovent la igualtat, en la producció de diferències entre sexes, i es pregunta per «l'impossible retorn a la segregació sexual». En tot cas manifesten la convicció que les coses són més complexes que el que se sol presentar quan es dona per fet que l'educació mixta ho soluciona tot. A. Durand afirma que la segregació sexual afavoreix les noies en matemàtiques i física i en educació física i esportiva, i comenta les operacions pilot d'educació amb segregació sexual parcial que s'està experimentant a la regió d'Hannover. En política, França, per exemple, està optant pel model «cremallera» (50%) en càrrecs de representació, però, és aquest un sistema ideal? Una psicoanalista famosa diu que hi ha dones molt sanes i vitals que prefereixen riure que no pas manar, postura que pot suscitar interessants alternatives al poder



pur i dur: el poder que té la llibertat de dir que no. Som diferents i es tracta d'integrar sense empobrir, ni negar, ni marginar. Aquesta és la feina interessant a la qual ens crida —també— la diferència biològica del cervell.

Valors morals

Dediquem el darrer comentari a aquest tema. Els valors són els punts de referència amb els quals ens inserim en la societat. També aquí ha arribat la neurologia. Ha estat Damasio, un autor que ja hem citat, el que s'ha atrevit a fer unes primeres aproximacions neurològiques als valors morals. Aquest autor, especialista en l'estudi de danys en el còrtex orbitofrontal, suggererix que aquests danys impedeixen assumir situacions complexes que inclouen referències racionals i emocionals, cosa que impossibilita connectar amb el món social, que és d'una complexitat elevada. En un estudi recent,¹⁵ el grup de Damasio analitza el fracàs comportamental d'algunes persones que varen sofrir danys específics en el còrtex orbitofrontal als setze mesos de vida. Arribats a l'adolescència, varen anar manifestant una total incapacitat de connexió amb els valors morals de la vida en societat. Per això un comentarista de l'article a què ens referim parla de *Neurology of Morals*.

Aquestes troballes neurològiques, caldrà anar-les integrant pacientment amb l'interès pels valors morals sorgit en les ciències comportamentals, psicològiques, biològiques i socials. W. Damon ha escrit sobre aquest tema des de l'interès científic.¹⁶ El tema és un autèntic filó per a la recerca educativa. L'estudi de la memòria, dels hàbits i dels fets és segurament una base significativa per anar entenent aquesta subtil memòria que són els hàbits morals. De moment, les rates són el material fàcil.¹⁷ Anirem avançant cap a cervell més complexos.

* * * *

R. H. Blank ha recollit en un llibre les perspectives d'aquest futur neurològic que avança oferint interpretacions de la ment. L'ha titulat *Brain Policy*.¹⁸ La paraula *policy* indica política, principis,

sistema, programa, directrius... És una paraula de significat prou ampli i, de moment, potser un xic pretensiosa. Però sembla bastant probable que cada vegada més, per plantejar l'art d'educar, caldrà entre altres coses, consultar el neuròleg. És una certa novetat. Tot i això, seria exagerat dir que la neurologia pot fer el «diktat» de l'educació. De moment, continuem movent-nos en la perspectiva de l'art.

Notes

1. KANDEL, E. R. «Biology and the Future of Psychoanalysis: a New Intellectual Framework for Psychiatry Revisited». *Am. J. of Psychiatry*, 1999. 156:4. 505-524.
2. LOGOTHETIS, N. K. «La visión, ventana a la consciencia». *Investigación y Ciencia*, 2000. 281: 46-53.
3. DELVAL, J. «Hoy todos somos constructivistas». *Cuadernos de Pedagogía*, 1997. 257: 78-84.
4. PLOMIN, R. «The Brain within the Genes». *Nature neuroscience*, 2000. vol. 3, n. 1, p. 1.
5. PLOMIN, R. «Genetics and general cognitive hability». *Nature*, 1999. vol. 402, spl. c25-c29.
6. FLINT, J. «The genetic basis of cognition». *Brain*, 1999. 122:2015-2031.
7. RODIER, P. M. «The Early Origin of Autism». *Scientific American*, 282, 2000. n. 2:38-45.
8. VERAGE, M. explica a *Science* (4 febrer 2000) que el desenvolupament embrional del cervell es fa sense comunicació interneuronal.
9. DAMASIO, A. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996; LEDOUX, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta, 1999.
10. GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
11. FURTH, H. G. *El conocimiento como deseo*. Madrid: Alianza, 1992.
12. PAULESU, E. et al. «A Cultural Effect of Brain Function». *Nature neuroscience*, 2000, vol. 3, n. 1, p. 91-96.
13. BELIN, P. et al. «Voice-selective areas in human auditory cortex». *Nature*, 2000, 403: 309-312.
14. FUSTER, J. M. *Memory in the Cerebral Cortex*. Massachussets: MIT Press, 1995.
15. ANDERSON, S. W. et al. «Impairment of social and moral behavior related to early dammage in human prefrontal cortex». *Nature neuroscience*, 1999, vol. 2, n. 11: 1032-1037.
16. DAMON, W. «El desarrollo moral de los niños». *Investigación y Ciencia*, 1999, 277: 26-33.
17. MANDAR, S. J. «Building Neural Representations of Habits». *Science*, 1999, 286: 1745-1749.
18. BLANK, R. H. *Brain Policy*. Washington: Georgetown University Press, 1999.

Aquest article sintetitza els aspectes generals de l'informe «Un món nou» de Federico Mayor Zaragoza amb la col·laboració de Jérôme Bindé, en el context de la UNESCO. S'aprofundeix en els grans reptes de l'educació del futur, de l'educació per a tothom al llarg de la vida i la nova relació amb el saber, la nova relació professor-alumne i el paper dels poders públics.

L'ensenyament al segle XXI

L'ensenyament per a tothom i per a tota la vida

Jérôme Bindé

Director de l'Office d'analyse et de prévision a la UNESCO

La tercera revolució industrial i la globalització que l'acompanya encara no han trobat el contracte social adequat que exigeixen. Cal que les societats del segle XXI s'apressin a elaborar-lo, perquè el contracte de la segona revolució, de 1945 —el fordisme en el terreny econòmic i l'Estat del benestar en el social—, està perdent l'eficàcia ràpidament. Humanitzar la globalització, fer-ne una promesa i un projecte, donar-li un sentit, és l'objectiu que s'hauria de fixar el segle XXI. L'educació per a tothom i durant tota la vida haurà de ser un dels eixos essencials d'aquest nou contracte social. Un camp de treball immens que haurà de convertir-se en el projecte per als decennis que vénen. Dins d'aquesta perspectiva, caldrà fer de l'educació per a tothom i durant tota la vida una veritable aposta democràtica, projecte que requerirà el desmantellament de l'apartheid escolar i universitari en plena expansió. Reconstruir l'educació com a projecte ciutadà de formació cívica i d'igualtat real d'oportunitats per a tothom hauria de ser, doncs, un objectiu prioritari. La manca d'una voluntat política ferma i d'un veritable projecte educatiu a llarg termini podria originar la fragmentació de l'educació per a tothom i per tota la vida segons una lògica fractal segons la qual una minoria de privilegiats accediria al «paradís del saber»

i els nous exclosos del saber serien llançats a l'infern dels nous guetos educatius, mentre que una massa intermèdia aniria a parar a purgatoris ineficaços.

L'educació del segle XXI també haurà de posar en mans de les dones el domini ple del seu destí. Ja sabem que, si existeix una eina fonamental per aconseguir la reducció de la natalitat, aquesta, en el futur, serà l'educació, i en especial la de les dones, perquè l'escola és el primer anticonceptiu. Segons el Banc Mundial, en algunes regions on les noies no arriben a l'educació secundària, l'índex de fecunditat és de set fills per dona. Però allí on els índexs d'escolarització tant de nois com de noies arriba al 40%, aquesta mitjana es redueix a tres fills. Avui, encara un 29% de les noies del planeta no tenen accés a l'ensenyament primari. Caldrà, doncs, també, aconseguir que les dones tinguin *accés a la igualtat* amb els homes durant tota la vida.

Pagar els deutes del segle xx: una educació per a tothom

El segle XXI s'acaba amb un fracàs parcial del gran objectiu que s'havia proposat a escala mundial: l'eradicació de l'analfabetisme. El 1999, hom calculava que hi havia al món 880 milions d'analfabets més grans de quinze anys, dues terceres parts dels quals eren dones. És veritat que l'analfabetisme ha disminuït molt en termes relatius, però també ho és que, en una generació, ha continuat augmentant en termes absoluts: mentre que el percentatge d'analfabets va disminuir del 30,5% el 1980 al 22,7% el 1995, en el mateix període aquest nombre va passar de 877 milions a 884 milions. Convindria, però, que el nombre total d'analfabets al món es reduís a 876 milions a la fi de l'any 2000 i a 840 milions el 2010. Llavors el percentatge d'analfabets hauria passat del 22,7% de la població mundial el 1995 al 16'8% el 2010.¹

Ens caldrà, en el transcurs de la pròxima generació, resoldre els problemes pendents del segle XX i alhora els del XXI. Cal tenir en compte que, fins i tot a les grans ciutats del Nord, els sistemes educatius es mostren incapaços de garantir una alfabetització durable del conjunt de la població. L'analfabetisme funcional, és a dir,

la incapacitat de llegir i escriure, bo i entenent-la, una relació de fets breu i simple sobre qualsevol aspecte de la vida diària, és molt més estesa del que les estadístiques oficials permeten creure. La major part dels estudis recents mostren que l'analfabetisme funcional afecta sovint una desena part de la població dels països industrialitzats i molt sovint una cinquena part.

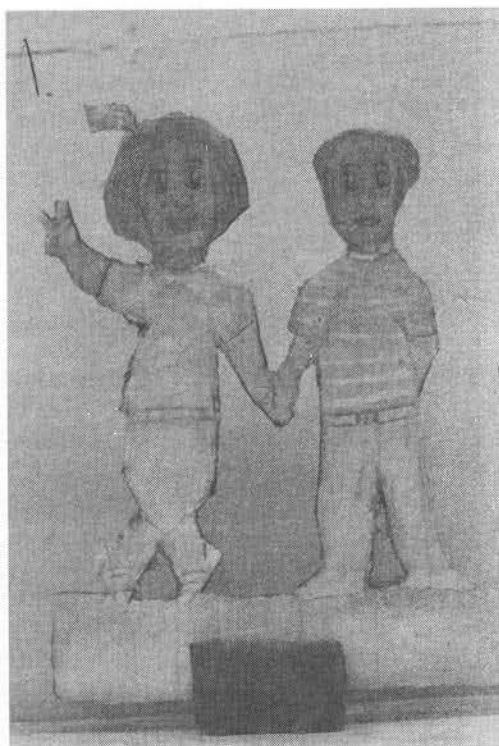
Aquesta obsolescència de les formes clàssiques de l'educació s'agreuja a causa de la rapidesa i la profunditat dels canvis provocats per l'esclat de les novetats tecnològiques i dels descobriments científics. I alhora que la part de la informació en la producció de béns i serveis no para de créixer, i que les noves tecnologies de la informàtica i de la comunicació són aplicades massivament a la reducció dels costos de producció, l'ensenyament és posat en discussió. Les crisis per les quals passen els sistemes educatius nacionals posen en relleu la dificultat que hi ha de conciliar la missió tradicional adjudicada a l'escola de perpetuació i de transmissió de coneixements, i la nova exigència a què s'ha d'enfrontar: oferir un marc i uns ensenyaments adequats per respondre als nous desafiaments de la societat i a les noves exigències de l'economia.

L'ensenyament a la xarxa

Un dels desafiaments més grans per a l'educació del segle XXI serà posar les noves tecnologies de la informació i de les comunicacions al servei de la difusió dels coneixements i de les competències. *Aquestes tecnologies permeten una deslocalització material del saber, gràcies a l'entrada a la xarxa. Així, el saber deixarà d'estar concentrat en llocs allunyats, distants, privilegiats, i molt sovint inaccessibles o reservats als iniciats. El truc està a fer de l'educació a distància, materialment possible, l'instrument d'una educació sense distància, democràtica i adaptada a cadascú, una educació a la qual tothom i a tot arreu tindrà accés.*

Es tracta d'un imperatiu no solament ètic, sinó també econòmic, perquè els pressupostos de molts països ja no permeten d'invertir més en el desenvolupament de l'ensenyament a l'antiga usança. En

aquest context, per què no fem un gir cap a una nova gestió educativa? Michel Serres dóna suport a aquesta idea: «Tant als països rics com als pobres, si més no des del punt de vista econòmic, les solucions dels problemes causats per l'atur, la fam, la violència, les malalties, les crisis econòmiques, l'explosió demogràfica [...] depenen en gran part del desenvolupament científic i cultural de les persones i dels grups: la innovació dirigeix l'economia. Tots els països del món, fins i tot els més rics, veuen com la demanda d'educació creix almenys un 10% cada any, mentre que el pressupost per a l'ensenyament i la formació, tant públic com privat, i tant central com regional, ja esgotat, no pot fer el mateix. [...] L'educació a distància és, gràcies a les tecnologies actuals, menys cara que l'ensenyament clàssic, el preu del qual resulta inabastable per a uns recursos que es desinflen. [...] Què s'hi pot fer? Doncs adoptar-la».²



Les noves tecnologies, al mateix temps que aporten solucions, també poden fer augmentar les desigualtats. L'esclat de les noves tecnologies dóna lloc a una nova forma d'analfabetisme, l'«analfabetisme informàtic». L'aposta de la tercera revolució industrial, que té el motor més potent en la revolució informàtica, es fa essencialment sobre el tipus d'organització del treball que originarà i l'estructuració social que en resultarà. Si els treballadors qualificats estan en situació de plantar cara a les noves configuracions de l'economia i de garantir la seva integració en un mercat de treball deslocalitzat, és de témer que no es formi paral·lelament, als països rics, però també als que estan en vies de desenvolupament, un grup d'exclusos, de «poc qualificats»³ i de desqualificats, considerats, equivocadament, «incontractables».

Quins desafiaments per a l'educació del 2020?

A quins desafiaments s'haurà d'enfrontar l'ensenyament fins al 2020? En els propers vint anys, l'ensenyament haurà de respondre a diversos desafiaments.⁴

El primer serà el de la introducció de les xarxes electròniques com a eines facilitadores de l'aprenentatge gràcies als avantatges que aquests elements proporcionen des d'un punt de vista cognitiu. El segon serà la concepció dels entorns d'aprenentatge, la qual haurà de tenir en compte l'aportació dels nous coneixements —especialment la biologia— a l'estudi i al domini dels processos de cognició. Un tercer desafiament serà l'observació atenta i la traducció, en termes de continguts d'aprenentatges, de sabers contemporanis en plena evolució. Caldrà donar prioritat, en aquesta perspectiva, als coneixements científics, però també als històrics i socials, que permetin la construcció de punts de referència culturals i ètics, i de ciutadanes plurals (local, nacional, regional, mundial). El quart desafiament serà la gestió de l'entrellaçament, en el transcurs de tota la vida, dels temps dedicats a l'educació i a l'aprenentatge i els que s'hauran d'ocupar amb el treball i el lleure. Un cinquè desafiament serà l'evolució de les institucions educatives cap a una gestió àmplia i poc jerarquizada que les transformi en empreses educadores més autònomes (públiques, privades, associatives o sense afany de lucre), però amb normes educatives comunes per poder comunicar els coneixements i preparar els ciutadans per al futur. El sisè desafiament és la intervenció dels poders públics, els quals han d'implantar estratègies noves en els sistemes educatius, tant si són públics com si són privats, imaginar noves formes de finançament i establir «partenariats» o acords amb sistemes molt sovint privats i connectats amb l'ensenyament com són la comunicació i l'edició. El setè desafiament és l'evolució de les diferents institucions educatives (formal, informal, a distància, alternativa), les quals es podran beneficiar, gràcies als intercanvis recíprocs i als «partenariats», de la diversitat d'entorns per enriquir-se mútuament i superar el desafiament de les desigualtats creixents en matèria d'accés als recursos i tecnologies necessàries per a l'aprenentatge i per a l'ensenyament.

Fins avui, l'educació s'ha basat sobretot en els recursos humans

i absorbeix encara pocs diners. Prop d'un 80% dels fons destinats a l'ensenyament als països de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) eren, encara no fa gaires anys, per a les despeses de personal.⁵ L'organització dels centres escolars es basa encara quasi del tot en l'esquema dels «quatre un», i gairebé arreu: un professor, una assignatura, una hora, una classe. És veritat que han sorgit d'un temps ençà equips pedagògics d'un estil nou, com també escoles experimentals, però el model general no ha canviat fonamentalment. També es practiquen altres formes d'ensenyament en altres contextos: l'ensenyament informal (el museu interactiu n'és un exemple), l'ensenyament a distància (l'Open University, al Regne Unit), o l'ensenyament alternatiu (al col·legi o als llocs de treball). En cada cas, es veu clarament que la introducció d'eines d'aprenentatge (manipulacions als museus, instruments de comunicació i xarxes per a l'ensenyament a distància, eines d'ofici en l'educació alternativa) han produït canvis en l'esquema de base dels «quatre un» i a una diversificació de l'acte educatiu.

La implantació de les xarxes, doncs, hauria d'anar acompanyada, en el segle XXI, d'una reorganització del funcionament de l'ensenyament i també de l'aprenentatge. Alguns experts temen que l'estructura dels «quatre un» no resulti, per la seva rigidesa, una eficaç muralla contra la introducció de les noves tecnologies en l'educació. Al capdavall, i a pesar de totes les revolucions tecnològiques i històriques que s'han esdevingut, res no hi ha, en aquest final del segle XX i a la majoria de les societats contemporànies, que s'assembli més a una classe escolar que una classe de l'època romana o de la Grècia clàssica. La por dels experts, doncs, probablement tindria un motiu si només es tinguessin en compte aquestes dues variables: l'ús de la tecnologia i l'organització de l'ensenyament, però convé també de tenir en compte tres elements essencials més.

El primer element és la recessió en l'economia, la qual ja ha arribat al límit a la major part dels països industrialitzats i en el transcurs de la pròxima generació arribarà, sens dubte, a molts països en vies de desenvolupament. Les despeses en ensenyament representen gairebé un 6% del producte interior brut (PIB), a vegades fins i tot més, als països rics, i uns quants del Sud ja han

sobrepasat aquest límit o el traspasaran dintre de poc. Aquest límit és, a més a més, el que ha recomanat la Comissió Delors.⁶

Difícilment es pot imaginar que aquest percentatge del 6% del PIB pugui ser sobrepasat de gaire en el moment en què el creixement de les despeses de sanitat, l'allargament de la vida i el cost dels sistemes de jubilació es fan notar agudament en les economies, i on la major part dels països industrialitzats s'esforcen a limitar l'augment de la despesa pública en aquests camps. Un segon element que impulsarà la reorganització del funcionament de l'ensenyament i de les formes d'aprenentatge és la combinació de la demanda d'ensenyament per part de les famílies i de la tercera revolució industrial, la qual, en intensificar la competència en el camp econòmic, dóna un avantatge comparatiu als països que disposen d'una mà d'obra més qualificada. El tercer element és la direcció de les institucions educatives, la qual haurà d'evolucionar sota la influència de la concurrència que s'ha instaurat entre centres i sistemes educatius: aquesta direcció haurà de passar de formes de gestió administratives a d'altres que converteixin les institucions educatives en veritables empreses de formació, públiques, privades o sense afany de lucre, en les quals els resultats seran valorats a porporció dels mitjans esmerçats.

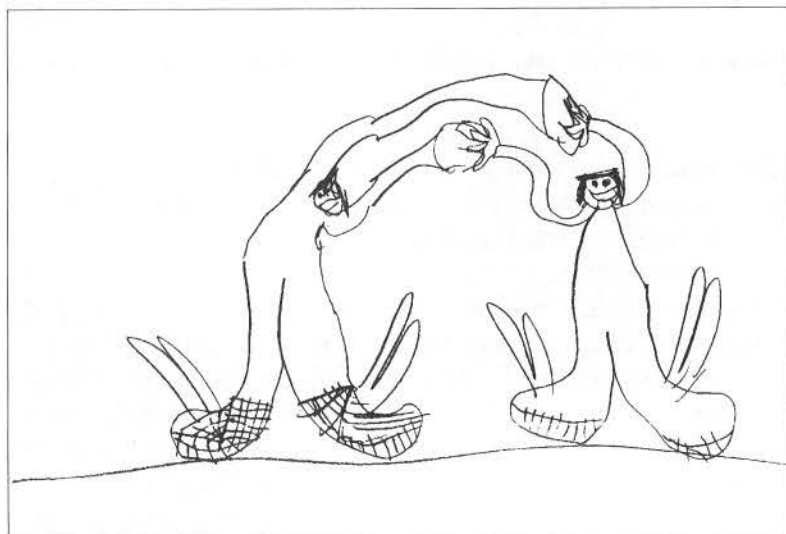
L'efecte d'aquests quatre paràmetres (la irrupció de les xarxes de gran potència en el terreny de l'aprenentatge i de la cognició, la recessió econòmica, els nous mètodes de direcció de les institucions educatives, i de la demanda per part de la societat de resultats més bons davant els desafiaments de la tercera revolució industrial i de la competència econòmica mundial) haurà de produir, a llarg termini, canvis profunds en l'organització de les institucions educatives, els quals seran sens dubte accelerats, als països més rics, per una forta pujada de la productivitat en els serveis.

Si volem que l'ensenyament per a tothom sigui una realitat, resulta indispensable un mínim d'equipament en noves tecnologies. Aquestes inversions tenen uns resultats menys espectaculars que les que es fan en la construcció d'edificis o d'autopistes, però els seus efectes són més duradors i més profunds. Dit altrament: *invertir en l'educació és invertir en el desenvolupament*. Es tracta d'inversions immaterials i invisibles que reforcen els fona-

ments de qualsevol política de desenvolupament. Això no obstant, si la introducció de les xarxes es fa malament, el seu efecte sobre l'ensenyament corre perill de ser limitat. El paper dels poders públics serà decisiu en aquest camp: caldrà preveure *una negociació de polítiques de preus susceptibles d'oferir un accés igualitari a les noves tecnologies*.

L'esclat de l'ensenyament a distància

Als països industrialitzats, l'ensenyament a distància, amb la utilització de les noves tecnologies, no para de créixer. Així, actualment, l'Open University de Londres ja és la institució pedagògica més gran del Regne Unit. Però els països industrialitzats no són ni han de ser els únics a beneficiar-se del desenvolupament d'aquest tipus de programes. Les noves formes mediàtiques han d'ajudar, primer de tot i en combinació amb els mitjans més tradicionals de difusió del saber, els països que pateixen un gran analfabetisme. El 1993, l'accessibilitat mitjana als mètodes clàssics de comunicació als països en vies de desenvolupament, en relació amb les disponibilitats en els països industrialitzats, era del 5% per al telèfon, 25% per al correu, 10% per als llibres i la televisió, i 16% per als diaris i la ràdio. En matèria de tecnologies «clàssiques», sovint menys oneroses que les noves, hi calen esfor-



ços prioritaris. Així i tot, uns quants països en vies de desenvolupament accediran al món de les noves xarxes en pla d'igualtat, gràcies a l'equipament del seu territori en infraestructures modernes de telecomunicacions.

Les nombroses iniciatives desplegades als països del Sud demostren que ja s'han adonat de tot el benefici que podrien treure de l'ensenyament a distància, perquè les noves tecnologies són les que poden donar més esperança a les capes més pobres de la població. En aquest aspecte, la Iniciativa conjunta sobre l'ensenyament a distància, impulsada per l'UNESCO a la Cimera de l'Ensenyament per a Tothom, a Nova Delhi, el 1993, és particularment significativa. Aquesta Iniciativa ha permès que nou països del Sud superpoblats (Bangladesh, Brasil, Xina, Índia, Indonèsia, Mèxic, Nigèria i Pakistan) comparteixin les seves experiències i uneixin els seus esforços en el camp de l'ensenyament a distància. Aquest països, que apleguen el 70% d'analfabets del planeta i més de la meitat d'infants no escolaritzats del món, han adoptat mesures per afavorir les noves tecnologies —especialment l'ús de satèl·lits per difondre els coneixements fins als pobles més apartats.⁷ Cal recordar també que de les *onze institucions d'ensenyament a distància més grans del món* (les quals comptaven el 1996 amb més de 100.000 estudiants inscrits en cursos formals), *vuit pertanyen a països en vies de desenvolupament*.⁸

L'ensenyament per a tothom i durant tota la vida

L'assimilació de tecnologies i de coneixements científics en constant renovació exigeix una capacitat d'adaptació i una voluntat de saber que han de ser estimulades pels sistemes educatius. Ara bé, no importa tant l'acumulació de coneixements com el desenvolupament de les capacitats d'aprenentatge, és a dir, no es tracta tant d'aprendre com d'aprendre a aprendre.⁹ És coneguda la frase adreçada per un nen a un educador, que explica el psicoanalista Bruno Bettelheim: «ensenya'm a fer-ho jo sol». Això és essencial des del moment que la major part dels experts pronostiquen una gran «volatilitat» dels oficis: no podem saber avui amb exactitud quins seran els oficis encara vàlids d'aquí a deu o vint anys. Perquè el sistema educatiu no produeixi futurs aturats, caldrà

renunciar a l'oposició tradicional entre «temps d'estudi» i «temps de treball». La distinció entre aprenentatge i entrada en l'exercici de la professió ha esdevingut impossible en una societat on els descobriments científics i les seves aplicacions concretes se succeeixen a un ritme accelerat i superen àmpliament el temps d'una vida i d'una carrera professional. L'ensenyament ha d'ofereir, doncs, a tothom no tant una especialització com la capacitat de canviar en el curs de la seva vida laboral i de fer front als canvis econòmics i socials. Ha de convertir-se en transdisciplinària.

Des d'aquesta perspectiva, cal enfocar l'ensenyament no ja com un aprenentatge limitat en el temps, sinó com un procés obert durant tota la vida. *L'educació per a tothom durant tota la vida no es resumeix en una suma de l'ensenyament inicial i de l'educació permanent*:¹⁰ representa el desenvolupament d'una «societat educativa» que haurà superat la concepció limitadora i compartimentada de les «tres edats de la vida», és a dir, una per aprendre, una altra per treballar i una tercera per descansar. Ja no n'hi ha prou amb un tractament estrictament social per combatre l'atur. *S'ha d'apostar per una solució de tipus educatiu si es volen pal·liar les pèrdues de qualificació, les quals seran cada vegada més grans en una economia i un camp tecnològic en canvi continu*. Des d'aquesta perspectiva, s'ha d'impulsar la formació postescolar en totes les seves varietats, les experiències d'escolaritat en el lloc de treball o de manera complementària amb el lloc de treball i la formació dels adults. Així, per exemple, la Universitat de Phoenix, a l'estat d'Arizona, als Estats Units, aplega 66.000 alumnes, tots amb més de 23 anys i amb feines retribuïdes, la majoria dels quals segueixen cursos de tarda en tretze estats americans, a Puerto Rico i al Canadà, i el seu sistema d'ensenyament a distància aplega 9.500 estudiants amb una mitjana de 38 anys.¹¹

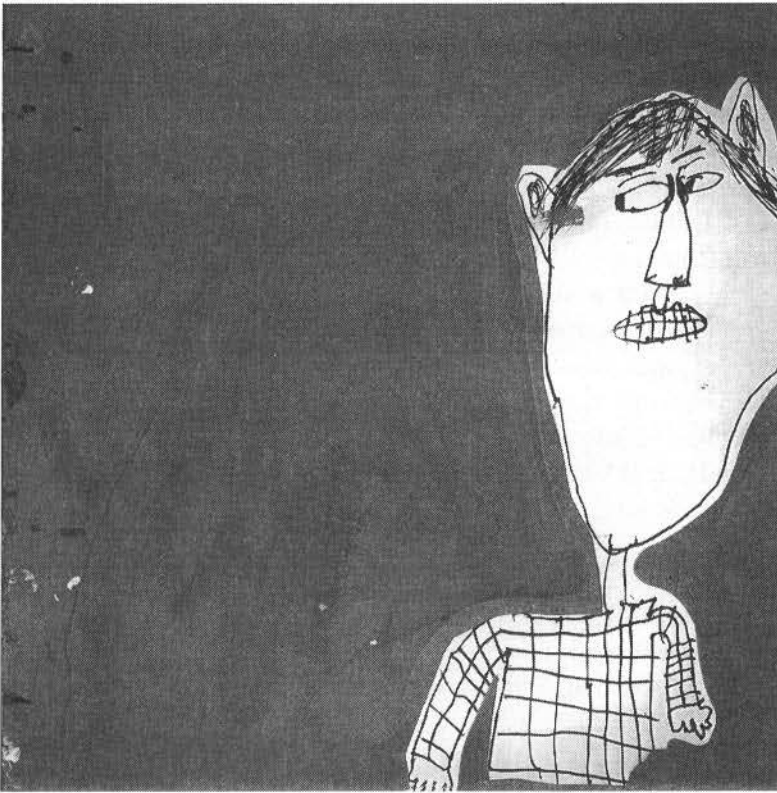
A fi de garantir aquest accés crucial a l'ensenyament durant tota la vida, Jacques Delors ha proposat la creació d'un *crèdit temps*, una mena de «xec-formació», que dóna a cada individu el dret a un cert nombre d'anys d'ensenyament i que l'alumne podria utilitzar d'acord amb les seves eleccions, la seva trajectòria personal, la seva experiència escolar i el calendari escollit. Aquesta solució permetria sobretot de donar una segona oportunitat als que abandonen el sistema educatiu als setze o divuit anys.

Amb aquesta perspectiva, caldrà *redefinir el paper de la universitat*, una universitat que ja no pot funcionar com un circuit tancat. Li cal alliberar-se de la doble síndrome de fàbrica de diplomes i de torre de vori per esdevenir, d'una banda, una font local de desenvolupament i, de l'altra, un espai d'irradiació cultural. La universitat del segle XXI serà necessàriament ciutadana i hauria de tenir un paper decisiu en l'aprofundiment de la democràcia. També s'ha d'obrir al món professional i tenir en compte les necessitats reals de la societat. La formació contínua representa la concreció de l'ensenyament durant tota la vida: a partir d'ara, la funció formativa ens acompanyarà tota la vida. I aquesta funció ha d'estar a l'abast de tothom, perquè, tal com estipula la Declaració universal dels drets de l'home, «l'accés als estudis superiors s'ha d'obrir en pla d'igualtat a tothom d'acord amb el seu mèrit». Entroncarà el segle XXI amb l'esperit de Sòcrates, el qual havia establert com a principi que l'educació havia de durar tota la vida?

L'ensenyament en singular i en plural: currículums individualitzats i valors comuns

Amb el desenvolupament de les noves tecnologies, l'ensenyament experimentarà un canvi pedagògic considerable, però no per això hauria de perdre la seva vocació humanista i pluralista. Haurà d'aprendre a desenvolupar les capacitats i els talents de cadascú i trencar la uniformitat, que imposava un recorregut quasi idèntic a tots els alumnes a partir d'una visió unidimensional de la intel·ligència. Els sistemes educatius haurien d'oferir, en conseqüència, una varietat més àmplia de matèries i d'estils d'ensenyament i també possibilitats de formació fora de l'escola. Com ha subratllat el ministre d'Educació francès, Claude Allègre, «el desenvolupament de la imaginació, de la sensibilitat, dels somnis, de la delectació, de la creativitat individual o col·lectiva, formen part de la vocació de l'escola tant com l'adquisició de coneixements». ¹² L'educació podria optimitzar el potencial de cada persona donant-li la possibilitat de cultivar els trets més forts de la seva personalitat. ¹³

Al segle XXI, l'educació haurà d'estar adaptada a l'individu i alhora construir els valors culturals i les referències ètiques d'una



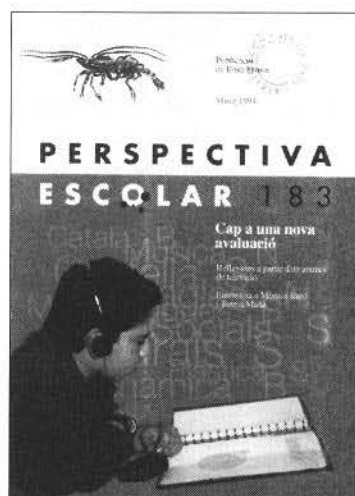
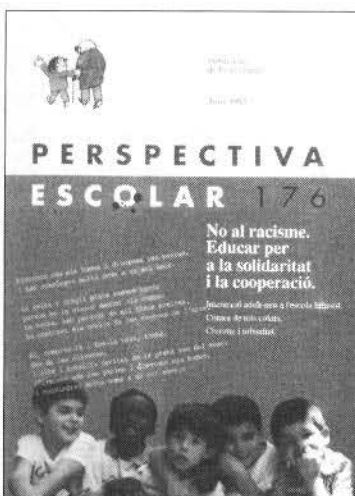
societat de ciutadans. La dinàmica de coneixements i de tecnologia que transforma el món no ha de menar a una explosió dels sabers i a una incapacitat de gestionar pacíficament els conflictes mitjançant la democràcia i la negociació. El que importa és que aquesta torre dels coneixements que s'està aixecant no esdevingui una torre de Babel on cadascú parli un llenguatge que només ell pugui entendre. Les nostres societats no haurien d'aturar la reflexió contínua i crítica dirigida a definir sabers de referència per a tothom, sense la qual la democràcia només és un mot buit. *Convindrà, doncs, al segle XXI, no solament no reduir l'ensenyament de la filosofia i de la història, sinó més aviat ampliar-lo i millorar-lo:* de manera especial, caldria introduir la filosofia amb caràcter obligatori a l'últim curs, o millor encara, als darrers anys de l'ensenyament secundari, als països on encara no se n'ensenya. I pel que fa a la història, sense renegar de les històries nacionals, haurà d'obrir-se molt més a la història regional i a la història mundial.

A través de la història i de la filosofia, es reflecteixen els valors essencials que els homes transmeten als seus fills a través de l'educació. La cultura general també té una gran importància quan és concebuda no pas com un enciclopedisme llibresc i particularista, sinó com un instrument de percepció dels problemes, de vinculació amb l'Altre i amb un llarg abast. La universalització dels sabers ha de permetre la fundació d'una comunitat humana a escala nacional, continental i mundial. La Comisió Delors ha considerat amb tot el dret que l'educació s'hauria de basar en quatre pilans: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser* i, sobretot, *aprendre a viure junts*. Dins d'aquest esperit, *l'educació cívica constitueix una prioritat tant per a l'ensenyament primari com per al secundari*. L'escola té un paper essencial en la construcció, mai acabada, de la Ciutat. Aquesta vocació no s'hauria d'abandonar ara que els valors i referències culturals són com més va menys vehiculats per les estructures familiars i socials. Es tracta de construir un discurs de ciutadania que tingui en compte les especificitats dels diferents grups i de les seves reconfiguracions en curs, que sigui susceptible de comprendre alhora els horitzons local, nacional, regional i mundial. Sense desnacionalitzar l'educació, ja ha arribat l'hora d'universalitzar-la, en tots els sentits del terme, per preparar la joventut per viure el pluralisme i per assumir el mestissatge cultural a escala de la Terra pàtria.

Una nova relació amb el saber

Repensar l'ensenyament és, per començar, acollir la multitud i la diversitat de sabers, en particular aquells que estan vinculats a les ciències i a les tecnologies. Els nous programes han d'integrar aquests nous coneixements, com per exemple els avenços en el camp de la biologia o de l'astrofísica. A més a més, els mètodes d'ensenyament o d'avaluació dels coneixements encara van desacompassats respecte de les realitats i les aspiracions de la gent, especialment en relació amb l'evolució de les economies, de les tecnologies i de les societats. Tampoc no tenen sempre en compte les dificultats amb què es troben els alumnes més dèbils. Cal fer un esforç d'imaginació en l'elaboració dels nous programes a fi que s'obrin a matèries noves i tinguin en compte la diversitat dels alumnes als quals s'adrecen.¹⁴

Des d'aquest punt de vista, és important de continuar la reflexió sobre els mètodes i els funcionaments de la construcció del saber,¹⁵ en d'altres paraules, sobre el saber reflexiu, que permet d'aprendre a aprendre. Conèixer les maneres d'assimilació del saber és poder controlar de manera conscient i voluntària els processos propis d'assimilació, els quals varien d'un camp o d'un tipus de saber a l'altre; permet dominar els raonaments i el funcionament de la memòria; és enriquir i diversificar la manera d'aprendre. L'aprenentatge i l'aplicació dels coneixements, com també la continuació de l'aprenentatge tota la vida, depenen estretament de la possibilitat de dominar i d'adaptar l'avenç cognitiu al seu objecte. Això és una condició per desempallegar-se de la por de la novetat, que és la causant de molts blocatges, especialment en els adults. L'ús de les noves tecnologies requereix, a més, una forma nova d'intel·ligència. Perquè *les xarxes es construeixen segons un principi d'iniciativa personal i permeten la interactivitat amb les idees o les dades tant com amb les persones*. No solament deixen a cada u l'ocasió d'explorar, de navegar, de verificar i de validar, sinó que també estimulen la col·laboració en la producció del saber entre professors i alumnes. A més, permeten la direcció de l'avenç cognitiu, amb el qual es fa possible d'inventariar els coneixements, de compilar-los i de retrobar-los en cas de necessitat. Ara l'ordinador i l'entrada a la xarxa permeten una conversa entre aprenent i ensenyant.



La nova relació amb el saber que s'imposarà al segle XXI requereix una transformació més radical. Segons Edgar Morin, exigeix una veritable «reforma del pensament», caracteritzada per una atenció més gran a la complexitat dels problemes, a la globalitat i a la multidimensionalitat dels esdeveniments. Hauria de crear ponts entre els diversos ordres de realitat i de saber. Aquesta reforma del pensament s'imposa si hom vol definir l'educació d'una manera altra que a través de criteris estrictament quantitius. No es tracta d'estalviar els mitjans materials indispensables perquè el sistema educatiu funcioni correctament. Però cal també promoure idees noves, si volem evitar que es multipliquin les reformes que només poden tenir una acció pal·liativa, però que no canviarien les bases de l'avenç cognitiu. Edgar Morin ha descrit bé el cercle viciós de la reforma de l'ensenyament: «No es pot pas reformar la institució sense haver reformat abans els esperits, però no es pot reformar els esperits si abans no s'han reformat les institucions».¹⁶ Aquesta reforma de l'ensenyament, recolzada en una reforma del pensament, obre la porta a una reforma de la participació destinada a permetre a cada ciutadà de contribuir a la presa de decisions i al seguiment de la seva execució. Dit d'una altra manera, la reforma del pensament és la clau de la participació en una democràcia cognitiva i prospectiva fundada en la difusió de l'ensenyament per a tothom i durant tota la vida.¹⁷

Una nova relació entre professor i alumne

Qui no s'ha queixat mai de la inèrcia dels sistemes educatius? Sovint hom ha atribuït aquesta inèrcia a la funció tradicional de reproducció i de conservació que han tingut, però a partir d'ara l'escola hauria de ser el lloc d'innovació per excel·lència. És amb aquesta condició que l'escola eliminarà eficaçment el malestar que provoca el contrast entre les exigències que ja es manifesten i la insuficiència o els efectes escassos de les reformes empreses. *El sorgiment gradual d'una societat educativa proporciona l'avenimentesa de superar la imatge d'un aprenentatge concentrat en un temps, la joventut; un espai, l'escola, i confiat a un sol mestre o a una sèrie successiva o simultània de mestres únics. La hibridació de les formes d'accés al coneixement i la diversificació dels actors de l'ensenyament són essencials per a la creació d'un ensenyament i d'una societat sense distàncies.*



La integració de les noves tecnologies en els processos d'aprenentatge no s'hauria, però, de produir en detriment de la relació interpersonal entre l'ensenyant i l'alumne. *L'educació és fonamentalment una interacció entre persones*. Les noves tecnologies poden ampliar i diversificar aquesta relació. L'ensenyament a distància que Internet fa possible no és un substitut dels llibres o de la relació especial entre professor i alumne,¹⁸ perquè «l'ordinador mai no podrà reemplaçar el mestre de carn i ossos al costat dels alumnes.»¹⁹ La tecnologia no substituirà, ni podria fer-ho, l'ensenyant, per la simple raó que l'educació, com la psicoanàlisi, es basa, en una part decisiva, en allò que Freud anomenava el *transfert*. Gràcies a aquesta operació, el pacient, en el transcurs del tractament, descarrega sobre el psicoanalista bé un afecte (*transfert positiu*), o bé una hostilitat (*transfert negatiu*), que havia sentit antigament, sobretot a la infància, envers alguna persona (generalment el pare o la mare). Fins i tot pensant en els ordinadors «intel·ligents» o «afectuosos», com en els que treballen actualment els investigadors del MIT (Massachusetts Institute of Technology), hom no imagina que la part de *transfert* inherent a l'educació pugui ser eliminada en un futur previsible, llevat que hi hagi una mutació molt improbable de la psique humana.

Canviar la cara de l'escola i diversificar-ne les funcions és, doncs, preguntar-se pel paper futur, evidentment fonamental, que tindrà l'ensenyant. *El mestre no serà ja únicament el dispensador solitari d'un coneixement especialitzat, sinó que les seves funcions podrien diversificar-se i enriquir-se*, per poc que una formació i una reconeixença social a la mesura de la seva

responsabilitat, sancionades amb retribucions adequades, li'n donin la capacitat i la voluntat. És fonamental que al segle XXI es restauri l'autoritat de l'ensenyant,²⁰ sense la qual el *transfert pedagògic* no es pot produir. Transmetre coneixements quedarà com a funció principal de l'ensenyant, però també se li demanarà que aclareixi els objectius i el sentit de l'acte d'aprendre, de guiar els currículums, de crear les dinàmiques col·lectives en els grups que li siguin confiats, d'avaluar els alumnes i les fonts d'aprenentatge. *Llavors la competència de l'ensenyant es repartirà entre el domini dels camps del saber, el coneixement dels alumnes i la capacitat de concebre i gestionar àrees d'aprenentatge.* Més encara que en el passat, la seva funció no es podrà reduir a una simple transmissió de coneixements. Si hi ha algú per a qui la formació ha de ser més que mai contínua, aquest és l'ensenyant.

El paper dels poders públics

La persecució dels objectius que hem exposat més amunt requerirà fortes inversions. Atès que la rendibilitat continuarà en una gran part indirecta i que l'educació ha de continuar sent un àmbit de solidaritat prioritari, els poders públics hauran de continuar finançant abundantment el sector de l'educació —cosa que no es contradiu amb la necessitat de formes desconcentrades i àmplies de gestió d'empreses educatives. La conducció d'aquesta reforma de la gestió de l'ensenyament serà un dels grans desafiaments dels dos primers decennis del segle XXI.

Els poders públics també hauran de comprendre, en totes les seves dimensions prospectives, la magnitud de les transformacions implícites en el pas a l'educació per a tothom i durant tota la vida, i anticipar aquests canvis amb grans reformes. La inèrcia no serà rendible, perquè si els poders públics no accepten aquests desafiaments, serà el sector privat el qui ho farà (com va passar a França després de la llei Delors amb l'educació permanent fa un quart de segle, amb recança del seu promotor). Els poders públics també hauran de promulgar normes educatives, la responsabilitat tècnica de les quals podrien delegar, en un cert nombre de casos, en institucions de referència autònomes a fi de seguir l'evolució dels sabers, de les necessitats i de les aspiracions de la societat i dels

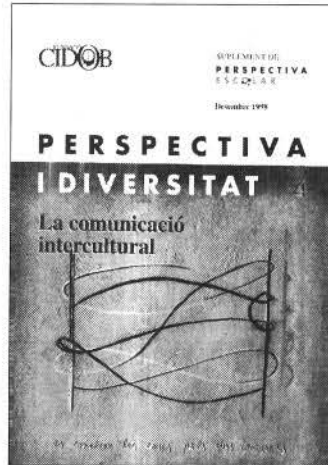
coneixements relatius als processos de cognició i d'aprenentatge.

Finalment, els poders públics hauran de dirigir les operacions fetes en règim de «partenariat» estratègic amb els sectors de l'edició electrònica i de les telecomunicacions. Aquestes accions conjuntes, bo i respectant la naturalesa d'aquestes empreses, generalment amb afany de lucre, permetran d'elaborar polítiques de taxes capaces d'afavorir el desenvolupament d'eines d'aprenentatge que millorin la qualitat i la productivitat de l'educació. En aquest terreny, l'elecció de polítiques econòmiques encertades serà crucial per a l'èxit o el fracàs de la transformació dels sistemes d'aprenentatge. Els països que sàpiguen, sense deixar de tenir en compte les seves tradicions, encertar les estratègies adequades, es dotaran d'uns mitjans crucials des del punt de vista econòmic.

Podrem crear una educació que aboleixi les distàncies entre els pobles i dintre el país mateix, tot mantenint els signes d'identitat, la pertinença i els valors sense les quals desapareix tota noció de cohesió ètica? La humanitat posseeix avui les armes per fer aquesta reducció de distàncies: cal fer-les servir i repartir-les de manera equitativa. L'educació per a tothom durant tota la vida serà el desafiament crucial del segle XXI.

Notes:

1. DIVISION DES STATISTIQUES DE L'UNESCO. *Estimations et projections relatives à l'analphabétisme*. París: UNESCO, 1999.
2. SERRES, Michel. *Atlas*. París: François Bourin, 1995.
3. COHEN, Daniel. *Richesse du monde, pauvreté des nations*. París: Flammarion, 1997.
4. DELACÔTE, Goéry. *Note préparée pour l'Office d'analyse et de prévision*. París: UNESCO, 1997.



5. Vegeu *L'Observateur de l'OCDE*, núm. 199, abril-maig 1996.
6. Vegeu COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION AU XXIÈME SIÈCLE. *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. París: Odile Jacob, UNESCO, 1996.
7. VISSER, J. *Distance Education for the Nine High-Population Countries*, París: Unesco, 1994.
8. DANIEL, J. S. *Mega-Universities and Knowledge Media: Tecnology Strategies for Higher Education*, Londres: Kogan Page, 1996.
9. BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, París: Seuil, 1977 (vol. I), 1980 (vol. II).
10. DELORS, Jacques, «Entretiens du XXIème siècle», organitzats per l'Office d'analyse et de prévision de l'UNESCO, le 6 novembre 1999, sur le thème: «Vers un contrat mondial?»
11. ROSENBLOOM, Joseph. «On U.S. Campuses, a Rush to Click on to Computerized Learning», dins: *International Herald Tribune*, 11 de febrer de 1997; *New York Times*, 15 d'octubre de 1997; pàgina Web de la Universitat de Phoenix, gener 2000.
12. ALLÈGRE, Claude. Discurs pronunciat a la conferència de premsa «Partenariat educació-cultura», 9 d'abril de 1999.
13. Vegeu, en particular, GARDNER, Howard, «Encourager la diversité en personnalisant l'éducation: les conséquences d'une nouvelle approche de l'intelligence humaine», dins *Perspectives*, vol. 28, núm. 3, setembre de 1997, Unesco.
14. Vegeu OCDE. *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIème siècle*. París: OCDE, 1994 (especialment la contribució de Roberto Carneiro: «Un programme scolaire pour le XXIème siècle»).
15. DELACÔTE, Goéry. *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. París: Odile Jacob, 1996.
16. MORIN, Edgar. *Un Nouveau Commencement*. París: Seuil, 1991.
17. BINDÉ, Jérôme. «Complexité et crise de la représentation», «Représentation et complexité» (segona reunió de l'Agenda du Millennium, Educam/Unesco/ISSC), Rio de Janeiro, 1997.
18. JAMES, Barry. *International Herald Tribune*, 11 de febrer de 1997.
19. DELORS, Jacques. Intervenció a la Conferència Internacional de l'Educació, Ginebra, 1996.
20. DELORS, Jacques. Taula rodona sobre «El nou ofici d'ensenyant», Commission National Française pour l'UNESCO, París, 9 de desembre de 1999.

VÍDEOS DIDÀCTICS

SERVEIS DE CULTURA POPULAR

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària obligatòria, Batxillerat, Cicles formatius, Escoles i Facultats Universitàries. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

CIÈNCIES EN GENERAL

Flaix ciències I ²⁹	3.900
Flaix ciències II ⁴⁹	3.900
Flaix ciències III ⁴²	4.300
Flaix ciències IV ¹⁹	2.900
Flaix ciències V ⁴⁴	4.300
Flaix ciències VI ⁴⁶	4.300
Flaix ciències VII ⁴²	4.300
Flaix ciències VIII ²²	2.900
* Flaix ciències: 4 cintes diferents	12% dte.
* Flaix ciències: totes les 8 cintes ²⁹⁴ (20% dte.)	24.600

CIÈNCIES EXACTES

Alicia al país de les transformacions geomètriques ⁴²	3.900
Introducció a la geometria descriptiva I ²⁷	4.100
Introducció a la geometria descriptiva II ²⁹	3.300
Lenguatge dels números, El ⁴⁹	4.200
Pesos, mides i mesures ³⁴	3.700

FÍSICA, QUÍMICA

Astronomia I ⁴⁷	4.700
Energia i ecologia ⁵¹	5.600
Ones ⁴⁶	5.100
Química de la cuina, La ¹³	3.600

ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES

Canviar i créixer ⁴⁵	4.800
Cos humà I ⁵⁰	6.400
Cos humà II ⁷⁹	8.300
Cos humà III ⁷²	8.000
* Cos humà I, II i III ²⁰⁶	19.000
Cos i salut ⁵²	5.000
Educació per a la salut, I ³⁸	2.900
Sentir que sí, sentir que no ⁴⁴	4.800

BOTÀNICA

Botànica I ⁷⁹	7.700
D'on vénen els aliments? ²⁴	3.300
Fantàstica història de la patata, La ²²	3.300
Fongs ⁵⁵	3.900
Fotosíntesi ⁴¹	4.500
Incendi i regeneració d'un bosc ³³	3.600
Llavors i plantes ⁴⁷	4.700
Pomera, La ¹⁹	3.300

BIOLOGIA, ZOOLOGIA

Animals I ⁴²	6.800
Cinc regnes, Els ⁵²	5.700
Com viuen els animals I ¹⁵	3.900
Com viuen els animals II ⁴⁴	7.000
Com viuen els animals IV ⁵⁰	3.300
* Com viuen els animals I, II i IV ¹⁴⁹	12.000
Com viuen els insectes ⁴²	4.700
Insectes I ⁴⁸	7.400
Invertebrats i vertebrats ²⁴	5.300
Microbiologia I ⁴⁵	3.000
Mònica: Bacteris i cianobacteris ²¹	3.400
Ous i cries ²⁵	3.300
Sobre la cèl·lula ¹⁴	4.200

CIÈNCIES DE LA TERRA, ECOLOGIA

Aigua, L' ⁷²	8.300
De què està feta casa nostra? ²⁵	3.900
D'on ve l'aigua? ⁴²	3.300
D'on ve l'energia? ²⁴	3.300
Ecosistemes ⁴⁴	4.800
Geologia II ⁸²	8.200
Geologia, meteorologia, energia ²¹	7.900
Imatges i sons de l'aigua ²⁴	2.900
Imatges i sons del cel ²⁷	2.900
Imatges i sons del foc ²⁹	2.900
* Imatges i sons de la terra ²⁵	2.900
* Imatges i sons de l'aigua, el cel, el foc i la terra ⁸⁶	9.800
Món dels cristalls, El ⁴⁹	4.400
Protegem el nostre planeta I ⁵⁷	5.700
Protegem el nostre planeta II ⁴⁹	4.400
Temps i clima ⁵⁸	6.200
Vivint sobre una terra violenta ⁹¹	9.000

CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES

Com es fa...? I ²⁴	3.300
Com es fa...? II ⁴⁵	5.000
Eines, Les ¹⁹	4.300
Revolució industrial, La ³⁸	4.200

GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA

Climes d'Europa ⁴⁶	4.800
Compartir Planeta I ²⁴	2.900
Compartir Planeta II ²⁴	2.900
Compartir Planeta III ²⁹	2.900
* Compartir Planeta I, II i III ⁷²	7.600
* Descobrint els Estats Units, I ⁶²	4.400
* Descobrint els Estats Units, II ⁴⁸	4.400
* Descobrint els Estats Units, III ⁴⁶	4.400
* Descobrint els Estats Units, IV ⁵⁶	4.400
* Descobrint els Estats Units, I, II, III i IV ²¹²	14.800
Diversitat i convivència I ²⁴	2.900
Diversitat i convivència II ²¹	2.900
Drets al cor ³³	3.300
Espais naturals ⁵⁶	6.200
Fronteres i el temps, Les ³⁸	4.200
Geografia de Catalunya I ⁸⁵	8.500
Geografia de Catalunya II ⁸²	8.500
Montgrí i les Medes, El ²⁸	3.300
Persona i societat I ³⁴	6.200
Populació d'Europa Occidental ²⁷	3.300
SAPIENS, però no tant! ¹⁶	4.000
Un dia en la vida d'un nen ¹³⁹	6.900

ECONOMIA

Conceptes bàsics d'economia ⁷⁹	7.900
---	-------

ARTS, EXPRESSIÓ...

Educació audiovisual I ²⁹	2.900
Educació audiovisual II ⁴²	4.700
Educació audiovisual III ²⁴	2.900
* Educació audiovisual I, II i III ⁹⁶	8.900
Expressió oral i escrita I ⁴⁶	4.700
Expressió oral i escrita II ³⁷	3.300
Instruments de música, Els ⁶⁷	7.900
Ritmes i sons ²⁴	3.300

Seguint les passes d'Arlequí ²⁵	3.300
Truc, el turc ⁴⁷	4.500

HISTÒRIA I ART ANTICS

Cultures antigues de la Mediterrània ⁴²	4.600
Evolució i prehistòria ⁴⁵	5.100
Egipte antic ⁴⁵	4.900
Grècia antiga ⁹⁷	9.600
Roma antiga ³⁵	9.500

HISTÒRIA I ART CATALANS

Barroc a Catalunya, El ¹⁰⁶	10.500
Científics catalans I ⁷²	7.900
Científics catalans II ²⁹	4.300
Època del gòtic català, L' ⁴¹	8.000
Imatges i fetes dels catalans ⁹¹	7.700
Pervivència del teatre medieval català ⁴⁴	4.800
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I ¹⁰²	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes II ¹¹⁸	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes III ¹¹⁸	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes IV ⁴⁵	3.900
* Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I, II, III i IV ³⁶⁶	20.000
Som i serem ¹⁰⁷	7.700
Som i serem (versió abreujada) ²⁷	3.300
Som i serem (versió abreujada en anglès) ²⁷	3.300
Temps del romànic, El ⁴¹	4.500
Tapis de la Creació, El ²⁴	2.900

HISTÒRIA DEL SEGLE XX

Colonització i descolonització ²⁴	2.900
Època de la I guerra mundial, L' ⁴⁹	6.600
Època d'entreguerres ¹⁰⁰	9.900
Personatges històrics ²⁶	2.900
II República i la guerra civil espanyola, La ⁷²	8.000

LLENGÜES I CULTURES ESTRANGERES

* Descobrint els Estats Units, I ⁶²	4.400
* Descobrint els Estats Units, II ⁴⁸	4.400
* Descobrint els Estats Units, III ⁴⁶	4.400
* Descobrint els Estats Units, IV ⁵⁶	4.400
* Descobrint els Estats Units, I, II, III i IV ²¹²	14.800
* Història dels Estats Units, I ³⁴	3.300
* Història dels Estats Units, II ²²	3.300
* Història dels Estats Units, III ²²	3.300
* Història dels Estats Units, I, II i III ⁹⁶	8.300
Visiting England I (Un tomb per Anglaterra I) ²⁰	2.900
Visiting England II (Un tomb per Anglaterra II) ³⁰	2.900

* Oferta * Novetat Preus amb IVA inclòs
© Fundació Jaume Bofill



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Jaume Bofill

Provença, 324 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00 Fax 93 458 87 08
fbofil@fbofil.org www.fbofill.org



••• **Pedagogia del grup i del projecte**

Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch

Jaume Trilla

PREMI ROSA SENSAT DE PEDAGOGIA 1999

Edicions 62.

Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat, 356
376 pàg. PVP: 2.625 PTA

- Aquest volum és un estudi exhaustiu i rigorós sobre la personalitat i el treball que, com a pedagog, va portar a terme Joaquim M. Franch i Batlle (1994-1987), un dels pedagogs catalans més polifacètics, innovadors i productius de la segona meitat del segle XX.

Aquest llibre vol presentar ordenats, interpretats i valorats els continguts de l'aportació d'aquest gran pedagog. I també pretén mostrar que, en molt bona mesura, resulten encara plenament vigents per anar construint la pedagogia per al segle XXI.

R 
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribució:
Distribuciones de Enlace**

Avinguda Pau Casals, 76-90
08097 L'Hospitalet de Llobregat
Tel.: 933 381 400
Fax: 933 386 916

L'article, fruit d'una relectura dels editorials publicats durant els vint-i-cinc anys de Perspectiva Escolar, els agrupa en sis grans blocs temàtics, comenta alguns dels temes més recurrents i/o significatius i constata la vigència de molts d'ells.

Més de dos-cents quaranta editorials de *Perspectiva Escolar*

Vint-i-cinc anys d'educació a Catalunya

Rellegir al cap d'uns anys tots els editorials de *Perspectiva Escolar* m'ha produït un plaer inesperat, entre el record i l'e-nyorança i, alhora, ha estat motiu d'agradables sorpreses, d'altra banda potser no tan «sorprenents» tenint en compte que al darrere de la revista hi ha una institució, Rosa Sensat, amb un important col·lectiu de mestres i amb una trajectòria de més de trenta anys de treball per la renovació pedagògica i la qualitat de l'escola.

Jordi Tomàs

M'ha sorprès, en efecte, en primer lloc, que molts dels temes tractats en els editorials tenen encara tota la seva vigència en l'actualitat. Pensem, sinó, en la defensa de l'escola pública i la seva qualitat, la formació del mestre i la seva dignificació, l'educació infantil, els drets dels infants, l'educació per a la pau, la participació de tots els sectors afectats en la política educativa en tots els nivells... És evident que aquests temes de fons han anat emmarcats en els diversos contextos polítics i educatius de la història de la revista, han pres coloracions i matisos diferents; alguns han evolucionat, s'hi ha aprofundit; d'altres han desaparegut perquè

s'havien aconseguit els objectius o eren purament conjecturals o lligats a contextos específics.

I sorprèn, també, la coherència que, en general, demostra el tractament d'aquests temes en els seus plantejaments de base, en les raons pedagògiques i polítiques (en sentit ampli), en la defensa incansable d'alguns aspectes de l'educació, en l'actitud de col·laboració i crítica, quan convé, envers les administracions públiques. I això, no solament pel que fa al contingut o a l'orientació pedagògica, sinó també en la manera de tractar els diversos temes, en general d'actualitat, que semblen respondre a un model metodològic, o a un hàbit adquirit de temps, que parteix sempre de la realitat i/o de la pràctica i avala el comentari, opinió, opció o crítica amb raons pedagògiques (ètiques o polítiques) o en mostra la incidència a l'escola.

Principals temes tractats als editorials

Fent una primera aproximació podríem agrupar els més de dos-cents quaranta editorials de la revista en sis grans blocs:

1. Història de l'educació a Catalunya i persones relacionades amb l'educació i/o la cultura.
2. Temes relacionats amb l'educació i la pedagogia i amb l'escola i la seva organització.
3. Els infants i els nois i les noies. Educació infantil. Drets dels infants, maltractaments, actituds dels adults, activitats.
4. Els mestres. El seu treball professional, la formació (escoles d'estiu), la situació laboral i els sindicats, els Moviments de Renovació Pedagògica.
5. La política educativa (estatal, autonòmica, municipal). Actuacions, legislació, nomenaments. Escola pública.
6. Escola i societat. Educació cívica i ètica.

Es tracta, evidentment, d'un agrupament força genèric, però que ens permet una aproximació a l'orientació i a les preocupacions de la revista, ja que en general els editorials de qualsevol publicació revelen la seva línia ideològica i prenen posició sobre fets puntuals de l'actualitat.

Història de l'educació a Catalunya

Rosa Sensat, i per tant la revista, es va declarar des de bon començament arrelada en un temps i en un lloc, hereva d'una època que va acabar el 1939 i considerada com a «pròpiament nostra», és a dir, catalana: l'època de la Mancomunitat i de la Generalitat republicana. Els documents oficials d'aquesta època mostren «una coherència i una validesa, perquè van ser fruit d'una discussió democràtica i d'uns acords de la base assumits pel Govern de la Generalitat i portats a la pràctica». Legislació que, tant o més que un model pedagògic de valor universalment reconegut, «representa un estil realment democràtic de fer les coses. Arrelats en aquesta història nostra, davant la problemàtica actual, hauríem de poder fer una reestructuració del sistema educatiu amb aquest mateix estil democràtic de confrontació i discussió oberta...»¹ No és estrany, doncs, que *Perspectiva Escolar* hagi dedicat alguns editorials a temes de la història de l'educació a Catalunya, com els cinquanta anys de l'Institut-Escola.²

El paquet d'editorials dedicats a la memòria de mestres, pedagogs i persones relacionades amb l'ensenyament i la cultura que ens han precedit és també important: Pau Vila, Artur Martorell, Salvador Espriu, Ferrer i Guàrdia, Maria Aurèlia Capmany, Angeleta Ferrer i Sensat, Biel Dalmau, Oriol Martorell, tots lligats d'una manera o altra a la nostra tradició de renovació de l'escola i a la cultura catalana.

L'educació, la pedagogia, l'escola

Tot i que aquest bloc comprèn uns quaranta editorials, el seu contingut no ens pot donar una idea global del conjunt de temes de la revista, ja que és el bloc al qual els monogràfics i les seccions dediquen més espai. Els editorials recullen, doncs, puntualment alguns aspectes d'actualitat, més o menys importants i/o conflictius del moment.

Hi trobem temes com l'educació del futur (núm. 200, desembre 1995), l'avaluació al cicle inicial i més tard l'avaluació en un context més ampli, el fracàs escolar, la selectivitat al cicle mitjà, la reconversió de plantilles a l'ESO, la tutoria, la formació professio-

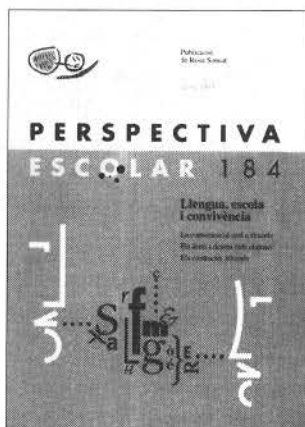
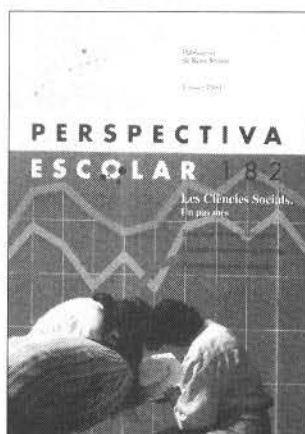
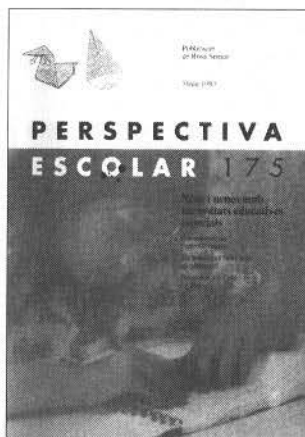
nal, escoles d'adults, introducció als monogràfics sobre les ciutats de Girona (núm. 213, març 1997) i Lleida (núm. 226, juny 1998), etc.

Pel que fa a l'*escola* es toquen els temes de gestió de centre amb editorials sobre els directors (núm. 66, juny 1982) i els Consells Escolars de Centre (núm. 150, 1990 i 211, gener 1997), amb el tema de fons recurrent de la participació; els pares i l'elecció d'escola (núm. 107, setembre 1986 i 233, març 1999), etc. i també el tema de la llengua, el qual mereix un breu comentari.

La llengua a l'escola. El català

Aquest és un dels aspectes que Rosa Sensat més ha treballat, durant una època per mitjà de l'Assessoria de Didàctica del Català; *Perspectiva Escolar*, per la seva banda, ha publicat diversos monogràfics i articles sobre la llengua a l'escola, bilingüisme, catalanització i ensenyament en català. En aquest sentit el que se'n diu als editorials és forçosament fragmentari respecte a l'important gruix de la revista. Resseguint els editorials que parlen de la llengua a l'escola, podem constatar una certa evolució de plantejaments, marcada en part per la situació política de cada moment: amb un to reivindicatiu al començament (1975), quan el castellà era la llengua escolar, vehicular i de contingut, en les escoles de l'àmbit de l'estat espanyol, moment en què es defensava que, en una societat de contacte de llengües com la de Catalunya, l'escola ha d'acollir les dues llengües i respectar la llengua materna, catalana o castellana, de cada nen com a primera llengua, i considerar l'altra llengua, castellana o catalana, com a segona llengua o llengua ambiental; es consolida després una afirmació d'identitat nacional, quan es comença a parlar d'autonomia, moment en què es reclama la normalització de la nostra llengua a tots els nivells de l'ensenyament amb tots els mitjans i instruments perquè els mestres en puguin ser els protagonistes (1977), tot i que es continua defensant el respecte per la llengua del nen i s'elabora una tipologia d'escoles segons que hi hagi una majoria d'una llengua o de l'altra, i, ja en règim autonòmic (1981), i davant dels símptomes de voluntat centralista i manifestos en favor del castellà, s'adhereix a la campanya «En defensa de la llengua, la cultura i la nació catalana» i dona suport a les campanyes perquè els mitjans de comunicació

social usin la llengua catalana i s'insisteix en la normalització lingüística del català en tots els sectors de la vida col·lectiva «sense ambigüitat ni feblesa». Més endavant (juny 1989), arran d'una sentència de l'Audiència de Barcelona i diverses manifestacions contra l'obligatorietat de la prova de català de les oposicions per accedir a una plaça d'EGB a Catalunya, l'editorial apunta a la necessitat d'una solució definitiva del conflicte entre dues llengües en el nostre país, conflicte que no es pot solucionar globalment només amb sentències i decrets, sinó que «les institucions polítiques tenen l'obligació de trobar els mecanismes legals que defineixin clarament el caràcter de l'oficialitat de les llengües autonòmiques en les respectives comunitats respecte a la de l'Estat». Molt més cap aquí (1997), en ocasió del debat sobre l'oportunitat de modificar la Llei de Normalització lingüística, es valora el procés seguit per l'escola en el camí d'aquesta normalització i s'afirma que l'escola és un dels mitjans que fa possible que tots els ciutadans de Catalunya estiguin en condicions d'igualtat pel que fa al domini de les llengües, però es reconeix que això no és suficient i és necessari que el conjunt de la societat també avanci en aquest procés de normalitat i incrementi l'ús social del català en tots els àmbits. D'altra banda, els objectius de la llei del 1983 continuen vigents en l'àmbit educatiu pel que fa a disposar que tots els infants de Catalunya coneguin i



dominin el català i el castellà en acabar l'escolaritat obligatòria i a no separar l'alumnat per raons de llengua familiar.

Fins aquí, alguns dels punts sobre la llengua a l'escola que hem pogut trobar en els editorials, d'entrada incomplets. Entremig, han aparegut altres models de tractament de la llengua, com la immersió lingüística, però els editorials no els han tocat...³

Els infants. Els nois i les noies

Educació infantil

La preocupació i la reivindicació constant de l'educació dels més petits ha estat patent des de bon començament a *Perspectiva Escolar* i el seu tractament demostra un cop més una gran coherència en el seu desenvolupament i aprofundiment al llarg de més de vint-i-cinc anys. Un tema que continua sent d'actualitat avui, «avui» en el sentit més literal del terme, 14 de juliol de 2000, en què pares i mestres volen denunciar la falta d'escoles bressol davant el Síndic de Greuges i el Marc de la Comunitat Educativa expressa la seva «desesperació» pel dèficit.

Ja a l'editorial del núm. 7 (maig de 1976) trobem les bases d'un plantejament integral de l'atenció als infants petits. S'hi parla de la llar d'infants, la qual té la seva raó de ser en la doble vessant d'educar l'infant de 0-3 anys i de fer el servei de tenir-ne cura mentre la mare treballa. Durant molts anys la segona raó havia estat l'única que es tenia en compte, però els anys seixanta la renovació pedagògica mostra l'exigència d'un programa educatiu des de la primera edat, fet que promou que, al costat de les guarderies tradicionals, es creïn les llars d'infants, en les quals un personal preparat per a aquesta tasca té cura d'un nombre reduït d'infants per poder atendre totes les seves necessitats físiques, afectives i educatives i, alhora, ofereixen un servei a les mares i a la societat, servei que vol anar dirigit, especialment, a les classes treballadores.

Però, es deia l'any 1976, l'evolució de la vida real no havia comportat una evolució en els estaments oficials i per això es van produir les mobilitzacions de les llars d'infants en què pares i

educadors defensaven el dret de tota comunitat educativa de tenir un lloc gratuït i adequat per a cada infant.

Aquest plantejament integral de l'educació infantil, amb matisos, desenvolupaments i aprofundiments, es manté bàsicament en els editorials dels anys següents que parlen de l'educació dels infants petits, la qual ha de ser un tret definidor d'aquestes edats, a les quals ha de ser adequada i ha de comptar amb unes institucions igualment adequades, veritables

escoles «específiques», on s'eduquen els infants més petits, amb una dedicació a estimular i desenvolupar d'una manera harmònica i global totes les característiques, possibilitats i activitats del nen, amb un tracte individual i col·lectiu adequat (núm. 34, 1979).



Altres editorials denuncien la situació caòtica de les guarderies i que el Ministeri d'Educació mai no les ha tingut en compte, fet que demostra clarament que no se'n considerava l'aspecte educatiu; o parlen del paper supletori dels ajuntaments, tot i la seva manca de recursos i, de vegades, les mesures restrictives; o recorden el treball i l'esforç per definir adequadament els aspectes d'aquesta escola específica per als infants petits: definir l'escola bressol i la seva pedagogia, els grups d'infants, el mètode de treball, el material, l'espai...; o encara constaten, en ocasió del rebuig al Parlament de la presa en consideració d'una Proposició de llei sobre l'educació dels infants fins als tres anys, que no tots els partits catalans estaven disposats a acceptar que una part del dret a l'educació dels més petits es pogués exercir en una institució fora de la família (febrer 1982); o reivindiquen la necessitat d'incorporar l'escolarització dels nens i nenes de tres anys a l'escola pública i l'esperança que «l'administració educativa del nostre país [...] respondrà a la necessitat [...] d'una escola de qualitat per a tots els estrats socials des de les primeres edats com a *element dinamitzador d'igualtats i compensació de desequilibris socials*» (la cursiva és nostra) (setembre 1987); o celebren que aquesta escolarització dels nens de tres anys s'ha aconseguit ja en algunes escoles de la xar-

xa pública, tot i que es tem que aquesta escolarització serà un procés més lent del que seria desitjable, perquè «les aules de tres anys les reivindicuem, però de qualitat, amb mestres preparats per a aquest nivell, tenint en compte que les necessitats educatives d'un nen de tres anys no són iguals que les d'un de cinc o de vuit» (maig 1989).

Més cap aquí, el juny de 1994 (núm. 186), *Perspectiva Escolar* anunciava la celebració del Congrés d'Infància per al 3-5 de novembre, organitzat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat per mitjà de les seves revistes *Infància* i *Infancia*, «per posar en comú un conjunt d'iniciatives que el nou marc legislatiu i la nova realitat social demanen a l'educació dels més petits», alhora que posava en relleu el treball de Rosa Sensat i de tants professionals que, amb la seva voluntat i esforç, han contribuït a configurar «l'educació infantil».⁴

Els drets dels nens i les nenes

Perspectiva Escolar ha mostrat des de bon començament una gran sensibilitat per tot el que afecta els drets dels infants i la seva conculcació. Ja al núm. 18 (octubre de 1978) va dedicar un monogràfic al noi marginat i al núm. 103, un al nen maltractat. Per això, en el seu editorial de juny de 1997 (núm. 216), es felicitava pel nomenament de Jordi Cots com a adjunt del Síndic de Greuges per a la defensa dels drets de l'infant, el qual assumia les funcions d'investigació que per a la resolució d'una queixa o d'un expedient sobre els drets dels infants li encomani o li delegui el Síndic. L'editorial destacava el fet que les seves competències s'emmarquen en una *perspectiva global de la infància i contemplen tot el seu benestar*. Però, malauradament, ja des de molts anys abans, l'editorial s'havia fet ressò de casos de maltractament, violència i fins i tot suïcidi (vegeu editorials dels núm. 59, 113, 128, 149, 180, 231), n'apuntava les causes familiars i socials i reclamava la necessitat d'una societat més justa i solidària, un lloc de convivència per a tothom.

En aquest apartat sobre els drets dels infants, s'hi poden encloure també editorials d'un abast més general, com la cimera mundial de la infància i el document signat al setembre de 1990 per la majoria

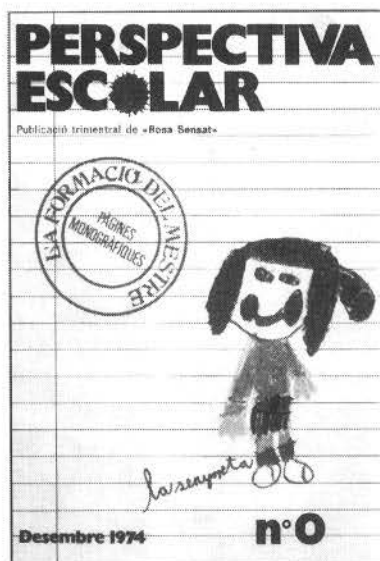
de líders polítics reunits a Nova York, el qual es pot considerar la primera reglamentació internacional sobre la protecció de la infància (núm. 150); el patiment dels nens en la guerra de l'antiga Iugoslàvia i els fets de Sarajevo.

Activitats dels nens i nenes

En ocasió de les festes de Nadal i Reis i dels regals que es fan als nois i noies, trobem més d'un editorial dedicat a aquest fet. Es tracta d'una sèrie d'editorials centrats en els regals, el joc, les joguines, la televisió (editorials dels núm. 59, 121, 122, 140, 143, 199, 231), els quals no deixen passar l'ocasió de reflexionar i evidenciar, d'una banda, que de vegades els regals, béns externs mediatitzats a més pel diversos instruments de la societat de consum, serveixen a alguns pares per *compensar* la seva inatenció habitual envers els seus fills; d'altra banda, que aquests festes posen de manifest situacions conflictives generades per *desigualtats economico-socials* i per raons religioses i culturals, tot i que a la vegada poden enriquir la manera d'entendre el món i d'entendre o interpretar la gran *diversitat* de maneres de pensar i d'actuar en unes dates tan assenyalades.

Pel que fa a la televisió, a més de la publicitat de joguines en algunes dates, es constata l'increment (el bombardeig!) d'espais dedicats a jocs d'atzar, rifes, concursos o altres maneres de guanyar diners amb *poc esforç* (febrer 1988) i que l'oferta televisiva gairebé no enclou cap programa de caire educatiu. Però, pel que fa a l'escola, els mestres hi han d'integrar la televisió de cadena perquè no es pot oblidar la forta pressió de l'entorn comunicatiu que reben els nostres alumnes i, per tant, l'escola ha d'utilitzar els codis i les estructures informatives que el nen utilitza.⁵

I així com per les festes de Nadal i Reis els editorials parlen sovint dels regals i les joguines, pels volts de Sant Jordi parlen dels llibres i la lectura, i destaquen que l'escola és un dels llocs on l'infant ha d'aprendre a estimar els llibres; el mestre l'ha de motivar i ajudar: l'ha d'orientar en la selecció de les seves lectures i, després, l'ha de guiar perquè tregui tota la substància i el plaer que els llibres poden contenir; s'ha d'aconseguir que la lectura esdevingui un



element actiu, creatiu, expressiu en el conjunt de la vida del grup classe.⁶

Els mestres

El mestre és un dels temes estrelles dels editorials de *Perspectiva Escolar*. Hem comptat uns cinquanta editorials que se li han dedicat, a més d'altres en què també se'n parla en relació amb altres temes. No en va Rosa Sensat va ser des de l'origen una escola de formació de mestres i *Perspectiva Es-*

colar li ha dedicat nombrosos monogràfics, començant ja al núm. 0 per «La formació del mestre».⁷

Per fer una primera aproximació als editorials que tracten directament del mestre, podem dividir-los en quatre blocs: aspectes generals i professionals, la formació (amb un gran contingent sobre les escoles d'estiu), els moviments de renovació pedagògica i la situació laboral.

Dintre dels *aspectes generals i professionals* hi podem situar temes com la *manca de reconeixement social* i falta de recursos comparat amb la responsabilitat que se li dona com a ensenyant (maig 1987), des d'una dinàmica de renovació per seguir els canvis socials, tecnològics i pedagògics, passant per tots els aspectes del viure quotidià a l'escola i tots els aspectes nous de l'educació (educació per a la salut, medi ambient, educació vial, diversitat, informatització...); la *vida professional del dia a dia*, introducció a un monogràfic sobre el tema (gener 1990); la *responsabilitat civil*, problemàtica llargament obviada (abril 1991) i que només se'n va començar a parlar arran d'un accident; el *considerable esforç d'adaptació* que exigeixen les reformes, canvis de plans, disposicions administratives.

Pel que fa a la *formació*, en destacaríem alguns punts que ens semblen emblemàtics pels seus enfocaments: quant a *l'educació inicial*, la formació dels mestres «passa per una relació primitiva entre l'escola real, les escoles normals i la Universitat [...], però una relació que integri el treball d'estudiants i el de mestres al costat de tot un país en la construcció de l'escola» (febrer 1977), principi metodològic constant que, en aquest cas, lliga la formació inicial a l'escola i els mestres concrets. Arran del debat obert per la discussió d'un document de les Facultats de Ciències de l'Educació en el qual es proposa la llicenciatura per als mestres, l'editorial del gener de 1998 recorda que l'ampliació de la formació inicial ha estat una aspiració de molts i moltes mestres i fa una sèrie de preguntes sobre el perquè de la proposta, sobre les funcions bàsiques de la professionalitat del mestre i les exigències de la seva formació.

En relació amb la *formació permanent*, parlant del decret d'ensenyament de la llengua catalana (1979), recorda que la seva ràpida aplicació ha estat possible gràcies a l'experiència acumulada pels mestres en l'ensenyament de la llengua i en la formació dels mestres en aquest camp, i que és necessari continuar conjuminant la formació teòrica i la utilitat en la pràctica. D'altra banda, la formació permanent és imprescindible si volem un ensenyament de qualitat, s'ha de fer amb mètode i rigor científic, amb un plantejament seriós dels diferents dèficits o mancances, i s'ha de plantejar col·lectivament, tant pel que fa a les escoles com a l'àmbit més general d'ofertes des de distintes institucions i administracions.

Però, el gruix més important pel que fa a la formació permanent dels mestres correspon als editorials que parlen de les *escoles d'estiu*. Les línies bàsiques que hi podem detectar s'haurien de traçar d'acord amb diversos períodes: en els primers anys, s'hi destaca el fet de ser un dels pocs llocs on milers de mestres s'han pogut reunir; la voluntat unitària i el caràcter obert, amb la participació de tots els sectors polítics i cívics i que quan ha promogut reflexions generals s'ha situat en el marc dels corrents i organismes polítics unitaris de Catalunya; la lluita pel caràcter públic de l'Escola d'Estiu, no solament en els aspectes econòmics sinó també en la discussió i elaboració de la política educativa del país; i que en l'aspecte pedagògic ha contribuït de manera decisiva a fer conèixer i recrear la tradició pedagògica del primer terç de segle i,

ahora, ha divulgat els corrents pedagògics més progressius d'Europa (matemàtica moderna, lingüística i gramàtica, història, expressió, ciències socials i naturals, psicopedagogia, dinàmica de grups...) i les aportacions fetes a casa nostra en molts d'aquests aspectes.

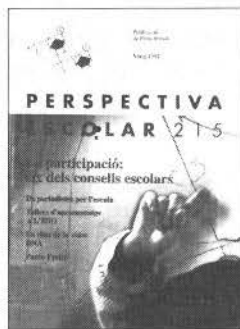
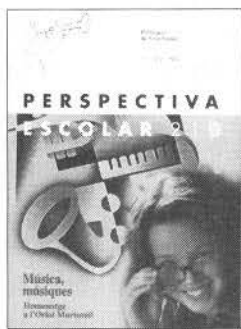
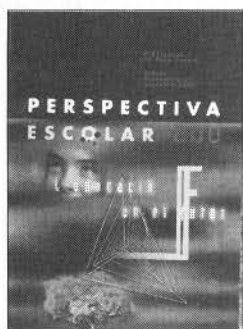
A partir de 1978, els editorials comencen a destacar els elements bàsics que haurien de configurar l'Escola d'Estiu emparada definitivament per la Generalitat (en l'esperança) a partir de l'any següent: la professionalització, és a dir, una escola de mestres destinada als mestres; la catalanitat, és a dir, una Escola d'Estiu de Catalunya, de contingut i de llengua catalana i amb un tema general dedicat a l'escola de Catalunya. Alhora es fa una reflexió sobre els elements bàsics que l'EE ha tingut i hauria de tenir en el futur: atendre el caràcter bivalent de la professió de mestre (aspectes pedagògics i didàctics concrets i funció social), reconeixement públic de la formació permanent i, alhora, participació dels afectats, els mestres, en l'organització i gestió de l'EE, i una organització territorial d'escoles d'estiu en què cada comarca tingués el paper específic social i cultural que li correspon. De fet, l'any 1979 (editorial núm. 35, del mes de maig), la Generalitat ja va fer seves les diverses escoles d'estiu que des de feia més o menys temps tenien lloc a Catalunya. I en l'editorial de l'any següent es parla de quinze escoles d'Estiu i es destaca el treball dels mestres per millorar la pròpia formació i lligar-la amb la realitat local, comarcal, de l'escola.

Des de 1984, en què l'editorial recordava que s'iniciava la segona legislatura d'una Generalitat amb competències plenes i que els poders públics anaven assumint de manera directa les seves responsabilitats en la millora de la formació permanent, s'hi veu ja la importància que van adquirint els moviments de renovació pedagògica, però també el neguit de topar constantment amb dificultats estructurals que dificulten la feina del mestre. A partir d'aquí, trobem en els editorials que parlen d'EE: el nou Document d'Escola Pública (1985); reflexió profunda sobre la Reforma del Sistema Educatiu i la seva aplicació a Catalunya i «Europa i Educació» (maig 1990); comentari sobre el tractament d'un mateix tema a totes les escoles d'estiu, «Quin mestre, per a quina escola?», i una reflexió típica de la manera d'abordar els temes: arribar a transfor-

mar les reflexions teòriques, sorgides de la pràctica quotidiana, altra vegada en pràctica pedagògica, i establir el lligam necessari entre escola i societat (juny 1991); i un comentari del tema de l'EE de 1992 sobre el Projecte de les 100 Mesures, una crida a la participació de totes les persones i totes les institucions en una causa comuna, la millora de l'escola per contribuir a la millora de la societat.

Els Moviments de Renovació Pedagògica han estat també sovint presents a la revista. A part de sortir sovint en editorials que tracten d'altres temes, els editorials n'han comentat trobades, jornades, congressos, tant dels moviments de Catalunya com de l'Estat (Salamanca, núm. 83, febrer 1983; Roses, núm. 79, novembre 1983; Primer Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat, a Barcelona, núm. 80, desembre de 1983; Lleida, núm. 103, març 1986; Segon Congrés, a Gandia, núm. 132, febrer 1989), a més de diversos editorials sobre el Projecte de «Cent Mesures per millorar l'Ensenyament a Catalunya» i el seu procés fins al Primer Congrés de Renovació Pedagògica (núm. 166, juny 1992, 178, octubre 1993, 197, setembre 1995, 201, gener 1996).

Des dels seus inicis fins a la seva consolidació i la constitució de la Federació, els editorials ens permeten seguir alguns dels trets definitoris dels Moviments de Renovació Pedagògica, com que és necessari que la renovació pedagògica que canvia l'escola sorgeixi dels mestres que estan directament implicats en el treball diari a classe i que la reflexió teòrica ha d'anar lligada a la pràctica; l'arrelament de l'escola en el marc històric, lingüístic, natural propi;



el debat sobre l'escola pública ha de partir de l'acostament pràctic al model que s'ha anat aplicant; la renovació pedagògica generalitzada no és possible si no hi ha unes condicions mínimes a les escoles; l'educació és una competència de tota la societat i cal la participació de tothom, etc.

Pel que fa a la *situació laboral del mestre*, aquest tema entra als editorials de la revista el gener de 1978 en ocasió de la convocatòria de les primeres eleccions sindicals. L'editorial recorda quina era la situació sindical dels treballadors de l'ensenyament en temps del franquisme i també les accions del moviment de mestres que en aquella època van saber trobar formes diverses de representació i de lluita i afirma que la participació majoritària de tots els treballadors de l'ensenyament en l'elecció d'autèntics representants sindicals és una qüestió fonamental. En editorials successius es torna a parlar d'eleccions sindicals (núm. 48, octubre 1980) alhora que es reivindica per a la professió de mestre la dignitat i el contingut de treballador, amb tots els drets, deures i compromisos que comporta envers la societat —inclosa la vaga, núm. 124, abril 1988— i on s'afirma també que s'ha de considerar l'ofici de mestre com un tot, on s'integren les qüestions pedagògiques i les laborals i socials; de la negociació del Conveni Estatal de l'Ensenyança privada (núm. 30, desembre 1978 i núm. 32, febrer 1979) i de les dificultats que sempre ha representat una autèntica negociació; de l'anunci del Decret de Traspassos a la Generalitat, de les competències en matèria d'ensenyament, on es reivindica que cap treballador no pot perdre cap dels drets de què frueix actualment, que hi ha d'haver una sola xarxa d'escola pública i que tots els mestres que treballen a Catalunya han d'estar disposats a treballar per l'escola catalana de qualitat... (núm. 49, novembre 1980); de les primeres eleccions sindicals a l'ensenyament públic (núm. 119, novembre 1997), on es torna a deixar clar que hi ha una relació entre la situació laboral i la qualitat de l'ensenyament (núm. 130, desembre 1988), i de la convocatòria de proves específiques per als mestres del CEPEPC, amb la qual es cloïa un episodi significatiu en la història del sistema educatiu català i del debat escola pública-escola privada (núm. 160, desembre 1991). També hi ha un editorial sobre oposicions (núm. 22, febrer 1978), considerades un sistema inadequat per cobrir les vacants, i un sobre la patronal (núm. 89, novembre 1984), on s'afirma, entre altres su-

coses consideracions, que l'escola com a servei públic no pot ser convertida en una estructura privada.

Hi ha uns aspectes que impregnen la majoria de temes quan es parla dels mestres: d'una banda, el que podríem anomenar actituds, com voluntat, voluntarisme, motivació, esforç, tasca conjunta, exigència envers l'Administració (professionalitat, tremp en el treball); o bé il·lusió, entusiasme, inquietud, esperança, generositat (to afectiu conseqüència de la importància del treball que estan fent), i encara més, «les ganes i l'orgull de la seva professió», l'amor a la professió, la sensibilitat.

D'altra banda, es parla també sovint d'alguns aspectes que podríem dir que formen part de la metodologia per afrontar els aspectes formatius, de treball i polítics referents al mestre o, potser més que una metodologia, és un estil, una mena d'empremta pròpia dels moviments de renovació pedagògica: el lligam de teoria i pràctica, és a dir, que la feina concreta que fa el mestre ha de formar part de qualsevol forma de reflexió, de formació, de renovació, de mesures polítiques; l'altre aspecte és la reivindicació constant de la tasca feta i de la participació de tota la comunitat educativa, perquè hi ha la consciència que l'educació i l'escola —i, per tant, la feina del mestre— són un servei social bàsic, d'una transcendència incalculable, servei en benefici dels infants, dels nois i noies i, doncs, de tota la societat.

Política educativa

Marc polític i educatiu general

Pel que fa al marc polític general, *Perspectiva Escolar* va néixer al final del franquisme i ha viscut les èpoques de la transició, l'elaboració i aprovació de la Constitució, els governs de la UCD, el PSOE i el Partit Popular i, a Catalunya, el govern de la Generalitat provisional del president Tarradellas, l'Estatut, l'autonomia i les primeres eleccions i els successius governs de Jordi Pujol. També ha viscut les primeres eleccions democràtiques als ajuntaments, el reconeixement dels sindicats i les eleccions sindicals, etc. Tot aquest procés polític de l'Estat i de Catalunya queda

àmpliament reflectit en els editorials, amb les esperances, il·lusions, i també desenganys, que cada etapa suscitava. Forma tot un bloc d'editorials que versen sobre esdeveniments polítics generals, bé que gairebé sempre remarcant la incidència que tenen en educació, perquè és evident que el marc polític general influeix en la legislació educativa i en la pràctica escolar.

Però fixem-nos en algunes consideracions generals d'aquests editorials referents a l'educació i a l'escola: Una estructuració del sistema educatiu basat en una participació del poble, que assegurí un nivell de qualitat igual per a tothom i en una reforma fiscal que ho faci possible econòmicament, només es pot donar en un sistema polític i social que reconegui l'exercici de les llibertats democràtiques fonamentals (maig 1977). Parlant de la Constitució, s'afirma que en el terreny escolar seria necessari que es formulés el dret a l'accés a la cultura i l'ensenyament en termes de possibilitats reals i no solament d'igualtat formal (desembre 1977). Cal el reconeixement i la potenciació efectiva de les diverses cultures, potenciació que exigeix que l'escola estigui lligada al seu medi real. S'ha d'instrumentar la participació de les entitats relacionades amb el món de l'ensenyament, col·lectius de mestres o d'escoles..., tots aquells que volen tirar endavant el projecte de millora de l'escola, del qual ens sentim agents i, com a tals, interlocutors, de dret, dels qui governen (març 1984); el tema de la participació a tots els nivells, com ja hem dit i repetit, és recurrent en molts dels editorials.

Quant al marc directament educatiu, la revista ha estat testimoni de l'aplicació (o «inaplicació») de la Llei General d'Educació de 1970, amb els nou ministres d'Educació que es van succeir a una velocitat vertiginosa (en deu anys, 1970-80), la LODE, el projecte de reforma educativa, la LOGSE i l'aplicació de la reforma... I, a Catalunya, el primer conseller de Cultura durant el govern de la Generalitat provisional, el decret sobre l'ensenyament del català (publicat al BOE, 1978), les competències en matèria d'ensenyament recollides a l'Estatut, el decret sobre la normalització de l'ús del català i del castellà a les escoles de Catalunya (agost 1982), la Llei de normalització lingüística a Catalunya (abril 1983) i el decret sobre la seva aplicació, els diversos consellers d'Educació... Tot això també ho han comentat i valorat els editorials de *Pers-*

pectiva Escolar, amb les mateixes esperances i il·lusions, amb oferiments de col·laboració i reivindicació de participació, amb crítiques i desenganys.

No és estrany que els editorials dedicats a la política educativa, en els diversos àmbits estatal, autonòmic i en menor grau municipal, constitueixin el bloc més nombrós de temes tractats, amb gairebé una tercera part. Podríem dir que és un tema típic d'editorial: la legislació, actuacions de les administracions, declaracions dels seus responsables en relació amb el món de l'educació en la mesura que dibuixen el marc legal i econòmic en el qual es desenvolupa el procés educatiu... Els editorials, és clar, no es redueixen a una mera notícia sobre el fet, sinó que normalment en fan una valoració i prenen posició d'acord, d'una banda, amb la realitat escolar concreta del país i, de l'altra, amb el model d'educació i d'escola que es defensa. Podem remarcar la independència dels editorials respecte als poders polítics, la qual permet la crítica i l'actitud reivindicativa, quan cal. Atès, doncs, el volum d'editorials d'aquest bloc, no podem fer altra cosa que veure les línies recurrents o els temes més importants en aquestes preses de posició.

Política educativa estatal

Durant el Govern de la UCD, es constata i critica el perill de desenvolupament de l'article 27 de la Constitució d'acord amb els aspectes que lliguen amb el model polític de la UCD i no fer-ho en els que permetien un cert control social de l'escola, a més de limitar la capacitat d'actuació de la Generalitat. Ja hem parlat de la «inaplicació» de la Llei General d'Educació de 1970. D'altra banda, els conceptes d'ideari educatiu dels centres i de «participació» que proposa l'Estatut de Centres són clarament criticats, per no dir rebutjats; el Reial decret sobre els ensenyaments mínims i el de l'Alta Inspecció i, en general el conjunt de legislació escolar i les actuacions en temes com el retard dels traspassos



o l'ofensiva en favor del castellà, són jutjats negativament no solament des d'un punt de vista pedagògic sinó perquè tendeixen a una interpretació restrictiva de la Constitució i de l'Estatut pel que fa a les competències plenes en matèria d'ensenyament.⁸

En l'etapa del govern socialista, l'editorial del núm. 69 (novembre 1982) acull amb optimisme un marc polític i social més idoni per a la renovació pedagògica, però aquesta no pot ser una realitat si no es fonamenta en el reconeixement del treball de renovació fet fins ara i, un cop més, sense la participació democràtica de tots els components de l'acció educativa. Participació a la qual es dedica l'editorial del maig de 1983, alhora que es demana que sigui regulada per llei i que es considera imprescindible. Justament els aspectes positius de la LODE (segons l'editorial del juny de 1985) provenen del fet que, tot i ser un marc limitat, regula la participació dels diversos sectors de l'escola i l'organització dels centres i vol posar ordre en l'ús del diner públic destinat a l'ensenyament; però, en canvi, institucionalitza la doble xarxa d'escoles, públiques i privades, sense potenciar decididament el sector públic. L'editorial reclama una llei marc d'educació que posi les bases d'un ensenyament de qualitat en el sector de l'escola pública.

Pel que fa a la reforma, els editorials comenten el «Projecte per a la reforma de l'ensenyament» (desembre 1987) i el projecte de la Llei orgànica del Sistema Educatiu (febrer 1990). S'hi reconeix la necessitat de reformar el sistema educatiu, fet sobre el qual estan d'acord administracions, sindicats, associacions de pares, moviments de renovació pedagògica; s'hi afirma que la clau de volta perquè la reforma tiri endavant serà l'actitud que adoptarà el professorat i l'oferta d'activitats de formació que rebrà, s'alerta del perill que pot representar un enfrontament entre ensenyants per poder donar el cicle 12-16, i s'apunten els mecanismes necessaris per a la seva aplicació, com un finançament adequat als recursos necessaris.⁹

I durant els governs del PP..., dues declaracions de la ministra Esperança Aguirre han merescut la rèplica dels editorials: la seva voluntat decidida de donar suport a la iniciativa privada, encara que això comportés reduir l'oferta pública, justificada, aquesta voluntat, per la llibertat dels pares d'escollir escola per als seus fills, fet que

topa frontalment amb el que sempre ha defensat la revista... (núm 206, juny 1996); i el tractament de les humanitats i uns continguts comuns a tot l'Estat, amb una resposta sòlida i contundent sobre l'objecte principal d'aquests ensenyaments el segle XXI i com són instruments fàcilment manipulables per a finalitats alienes al seu potencial valor educatiu (núm. 219, novembre 1997). L'editorial tem que es perveteixi el sentit de la reforma, una reforma que just s'està començant a implantar i encara no s'ha pogut avaluar. Temor que torna a aflorar a l'editorial de febrer 1998 (núm. 222) per la proposta del Ministeri d'Educació i Cultura sobre l'endarreriment del calendari d'aplicació de la reforma en els trams postobligatoris i que s'accentua a l'editorial de l'abril 2000 (núm. 244) després de la victòria electoral per majoria absoluta del PP, que obre una sèrie d'interrogants en educació: humanitats, LOGSE, ESO..., amb una política educativa seguida fins ara pel PP que no s'ha destacat per una aposta que prevegi els nous reptes de futur ni per defensar l'escola pública ni per la voluntat d'incentivar el seu professorat.

Política educativa de la Generalitat

Dintre de l'apartat de política educativa, el bloc que fa referència a la Generalitat és el més nombrós. Als primers anys, els editorials destaquen els temes relacionats amb la imminència o el començament ja de *l'autonomia política, l'Estatut i els traspassos* de competències. Són editorials plens de consciència nacional, d'il·lusió i d'esperança que, com en altres èpoques d'autonomia de la nostra història, la recuperació de la llibertat i de la pròpia identitat ha de ser determinant en la recuperació de la cultura i de l'escola catalana, i es concreta ja el que podria representar per a la nostra escola: normalització de la nostra llengua a tots els nivells de l'ensenyament amb tots els mitjans i instruments necessaris; arrelament de l'escola al fet nacional com a fonament natural del coneixement de tot el país, fet que permetrà uns programes escolars que responguin a la idea de cultura per la qual treballem tots; funcionament dels òrgans democràtics i autònoms de gestió, control i planificació de la cultura i l'ensenyament que possibilitin l'escolarització de qualitat per a tots els nens i nenes de Catalunya i la dignificació professional i econòmica dels ensenyants. També s'hi insisteix que si en aquell moment es podia parlar ja de cultura catalana a l'escola era gràcies a l'esforç i la tasca de molta gent

durant aquells anys, amb la qual la Conselleria de Cultura tenia el deure de comptar.¹⁰

En termes semblants s'insisteix en altres editorials, en els quals s'arriben a concretar 10 punts per a l'escola de Catalunya (referents a l'Escola Catalana mateixa, a la llengua del nen i la gradació de l'ensenyament del català i del castellà, als tipus d'escola, a la distribució de centres, a la formació, reciclatge i reclutament dels mestres —març 1978—); se suggereixen les activitats per promoure el coneixement de l'Estatut i elaborar propostes sobre l'escola de Catalunya (abril 1978); es comenten el decret de creació del Servei d'ensenyament del català (juny 1978), l'apartat sobre l'ensenyament en l'avantprojecte de l'Estatut d'autonomia (novembre 1978), a més de diversos editorials que comenten tres textos legals: el Decret sobre la normalització de l'ús del català i del castellà a les escoles (núm. 67, setembre 1982), la Llei de normalització lingüística a Catalunya (núm. 74, abril 1983) i el Decret sobre l'aplicació d'aquesta llei (núm. 77), en els quals, a més de valorar la necessitat i la importància d'aquests textos, s'hi destaca, sobretot en la llei, que «els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua» i que l'esperit de la llei sembla idoni per afavorir la convivència a l'escola i la societat de Catalunya, mentre que, pel que fa al decret d'aplicació de la llei, s'hi critica la seva inconcreció en els aspectes pedagògics i que no dóna els mecanismes per fer possible l'aplicació de la llei i també la pràcticament nul·la participació o consulta als mestres.

Un altre dels temes abordats és el de la integració a la xarxa d'escoles públiques de les escoles del CEPEPC: urgència de la llei pel que aquesta integració pot comportar per al millorament de l'ensenyament públic (desembre 1982), ajornament de l'aplicació de la llei «per manca de voluntat i de convicció» (setembre 1984) i la primera convocatòria de proves específiques per als mestres del CEPEPC (desembre 1991).

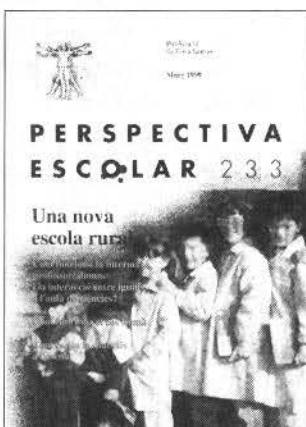
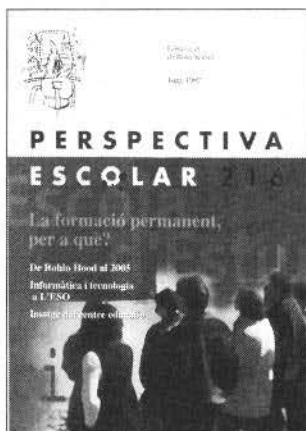
La *participació* de tots els sectors afectats i, en especial del mestre, en tot el que fa referència a l'escola i l'educació, és —com ja s'ha dit diverses vegades— un dels temes recurrents en els editorials de la revista i, en especial, en tot el bloc de política educativa. No és estrany, doncs, que els editorials celebressin

l'aprovació de la llei que regula la creació dels Consells escolars pel fet que, tot i els retards, les mancances i els perills, possibilita estructurar la participació social en l'administració del sistema educatiu, «llargament reivindicada pels professionals de l'ensenyament».¹¹

De la *reforma* i la seva aplicació n'hem parlat abans. Pel que fa a Catalunya, un grup d'editorials parlen de la necessitat que es concreti en fets i accions decidides per aconseguir una política educativa diferent que faci possible una escola pública de qualitat: mapa escolar amb la participació de la comunitat educativa i calendari d'implantació, ampliació de plantilles, que es dotin els centres dels recursos necessaris, criteris estables per als plans de formació, valoració de la professió docent...¹²

És significatiu l'acord que el Departament d'Ensenyament va signar el 13 de març 1996 amb les entitats integrades al MUCE i altres institucions de pares i sindicats per al desenvolupament de la reforma i la implantació de l'ESO, el qual recull una sèrie de reivindicacions de la comunitat educativa; per primera vegada el Departament admetia que calen actuacions concretes per garantir el funcionament i la qualitat de l'escola pública, i es reconeixia la necessitat de participació de les diverses institucions de la comunitat educativa (abril 1996).

Pel que fa al *mapa escolar*, exigim per la reforma, els editorials que en tracten subratllen que el mapa escolar és un referent quant a criteris i prioritats de l'Administració educativa, que s'hauria de convertir en l'eina



bàsica per poder implantar la reforma, en un marc d'estreta coordinació entre les actuacions de planificació escolar i de renovació educativa, superant les deficiències d'escolarització i reequilibrant l'oferta pública respecte a la privada.¹³

No podem passar per alt l'editorial del núm. 234 (abril 1999) dedicat al debat sobre política educativa al Parlament de Catalunya, el primer de la democràcia al nostre país, és a dir, en dinou anys de govern autonòmic! S'hi afirma que impulsar la dimensió política i pública de l'educació és una necessitat social i un deure dels representants del poble de Catalunya i que aquest debat hi hauria de donar resposta; i l'editorial es preguntava si el debat havia abordat els temes fonamentals que planteja l'educació a Catalunya en aquest final de segle i si havia fet propostes per donar-hi resposta o per afrontar els reptes de la multiculturalitat, la coeducació, les noves formes d'organització i repartiment del treball, la sostenibilitat o l'accés democràtic a la informació, entre altres que planteja la societat actual.

Tot i que molts dels editorials contenen elements de crítica i de queixa, n'hi ha alguns de directament reivindicatius, de vegades motivats per reduccions i retallades en l'ensenyament, les quals tenen implicacions pedagògiques i, d'altres vegades, es fan consideracions més generals amb llistes de problemes pendents que no s'acaben de resoldre i que s'atribueixen al poc interès que mereix gairebé sempre l'educació i, en especial, l'escola pública. Llistes, temes i reivindicacions que se solen repetir als començaments de curs i en els nomenaments de nous consellers (gener 1993, gener 2000), tot i que algunes trobades de la nova Consellera Carme Laura Gil amb diversos col·lectius i el seu programa «Educació 2000-2004» havien fet recuperar momentàniament l'esperança que l'educació de Catalunya enfilava d'una vegada un camí de progrés, de qualitat i de recuperació social.

Política municipal

És evident que el municipi, per la seva immediatesa, és una unitat territorial on es poden detectar i resoldre problemes i que els ajuntaments són l'administració més a prop de la gent. En aquest sentit és obligada la relació municipi-escola. Els editorials, en

moments com les eleccions municipals i altres, s'han fet ressò d'aquest lligam, i han constatat el paper supletori que van fer molts ajuntaments al començament de la democràcia per pal·liar els buits institucionals (des de creació i tutela d'escoles bressol fins a serveis com menjadors escolars o transports), alhora que els moviments populars els presentaven les reivindicacions escolars. A l'abril de 1989 (núm. 134) es fa un petit balanç del que van significar els deu anys d'ajuntaments democràtics per

a la nostra escola. S'hi constata que les competències dels ajuntaments en educació són molt migrades i com, ultrapassant les seves obligacions estrictes, han assumit unes «competències voluntàries» (materials per a l'estudi del medi, ajuts a les classes de música, plàstica i esport, IMEs, normalització lingüística, equips psicopedagògics...), però que ara (1989) calia definir i posar l'esforç per obtenir uns mandats i responsabilitats concretes i ampliar les seves competències, tal com va manifestar la Federació de Municipis de Catalunya, com podrien ser els àmbits de la ciutat educadora, mapa escolar, formació del professorat, escoles públiques municipals, etc.¹⁴

Escola pública de qualitat

No cal dir la importància que des de fa vint-i-cinc anys té l'escola pública i la seva qualitat per a Rosa Sensat i els Moviments de Renovació Pedagògica i, per tant, per a *Perspectiva Escolar*. Podem dir que ha estat un dels grans temes de fons de la revista i dels seus editorials, tema que es va repetint constantment des de la declaració de la X Escola d'Estiu de 1975 «Per una nova escola pública», que la revista va publicar al seu núm. 4 (octubre 1975). Podríem dir que es va convertir en l'objectiu prioritari de la renovació pedagògica i que comprenia tots els altres aspectes de



l'escola i l'educació. La declaració va constituir un punt de partida de la consecució d'un model d'escola des d'un punt de vista polític, educatiu i social.

Aquí no podem fer altra cosa que recordar algunes de les fites de la definició, reivindicacions i assoliments ressenyats pels editorials.

Una primera aproximació sintètica ens la donen els editorials del març de 1977 i de juny de 1995. L'Escola pública és un plantejament educatiu sorgit de les greus contradiccions que dia a dia es presentaven a l'escola del moment, tant l'estatal com la privada, amb el desig de trobar-hi solucions viables «ara i aquí». S'anomena «pública» senzillament perquè aquesta és la principal característica que la defineix: un dels serveis públics fonamentals, al qual ha de tenir dret tot ciutadà. El document de 1975 defensava el caràcter estimulador i no selectiu de l'escola, la gratuïtat total de l'ensenyament, el caràcter científic dels seus continguts i el seu lligam amb la realitat geogràfica i historicosocial dels alumnes, la pluralitat ideològica i l'estimulació dels valors d'una societat democràtica, el lligam de l'escola amb el seu context social, la gestió de l'escola a mans dels ensenyants, pares, alumnes i entitats representatives. A més, marcava els objectius de cada una de les etapes educatives, proposava alternatives per al tractament del català, defensava el cos únic d'ensenyant, la necessitat dels sindicats d'ensenyants i la plena integració a la universitat de la formació dels mestres, i destacava el paper dels moviments de renovació pedagògica.

El document no solament ha servit durant molts anys de model per a la pràctica pedagògica, sinó que ha contribuït a perfilar el sistema democràtic al nostre país, en la mesura que ha estat punt de referència des del punt de vista legislatiu, pedagògic i reivindicatiu.¹⁵

Al cap de vuit anys del document, l'editorial de juny de 1983 recordava, en ocasió de la publicació de la LODE, que l'objectiu prioritari d'un govern democràtic és impulsar l'escola pública i millorar la seva qualitat pedagògica i reivindicava molts dels punts no aconseguits, i dos anys més tard (gener 1985) un altre editorial

es feia ressò de la campanya «Defenseu l'ensenyament públic i la seva qualitat» promoguda per les organitzacions que, amb la preocupació comuna per la situació de l'escola pública, en denunciava l'estat deficitari i reclamava de la Generalitat la seva solució amb el calendari, els pressupostos i altres mesures necessàries per obtenir un ensenyament públic de qualitat. Dos mesos més tard (març 1985) es constaten les accions a diversos nivells i en marcs diferents que es duïen a terme des de començament de curs referents a l'escola pública i, davant de la impossibilitat de plantejar un debat obert al Parlament sobre política educativa, esperava que la voluntat popular no es desmobilitzés de cara a aconseguir un pla seriós de millora de l'escola pública. El mateix any, en el desè aniversari de la declaració «Per una nova Escola pública», en un marc polític radicalment diferent, en democràcia i autonomia, l'escola pública, tot i que ha atès pocs dels pressupòsits i objectius d'aquell document, ha adquirit una dinàmica que es tradueix en realitzacions de qualitat palpables i esperançadores i, bé que la declaració de 1975 té encara vigència, es debat un nou document que n'intenta una actualització i uns aprofundiments. Igualment en la dinàmica de l'escola pública cal situar el document presentat pels Moviments de Renovació Pedagògica «Cent mesures per millorar l'escola pública» (editorial núm. 157, setembre 1991), document que se situa en el pla dels principis generals per promoure un debat que donarà lloc al congrés del qual ja s'ha parlat. I encara un manifest publicat pel Marc Unitari de la Comunitat Educativa en el qual es fa una crida a una manifestació per a la millora de l'ensenyament públic, dintre els paràmetres, d'una banda, d'un marc unitari com a plataforma per concretar les condicions i components d'aquesta qualitat i, de l'altra, del diàleg i la negociació amb el Departament per aconseguir-ho.

Després d'aquesta breu res-



senya de la definició d'un model, de reivindicacions, de lluites i d'assoliments parcials, resulta clar que l'escola pública i la seva qualitat ha entrat en la dinàmica decidida de moltes institucions, ensenyants, escoles, que malden per la seva consolidació. Però encara, en l'editorial 196, juny 1995, en la commemoració dels vint anys de la declaració es remarquen dos punts: que el document va ser possible gràcies a l'entusiasme d'un important col·lectiu de mestres que durant anys havien treballat per la millora de l'escola i que a partir de la pràctica i la reflexió conjunta van poder elaborar un document tan innovador, creatiu i fecund, veritable alternativa a l'escola oficial del moment i, d'altra banda, la necessitat d'un model actual d'una autoritat semblant que serveixi de punt de referència d'un pensament i pràctica pedagògica crítics i innovadors que faci avançar en la funció i pràctica escolars.

Escola i societat. Educació cívica i ètica

L'escola té una gran responsabilitat en la transmissió dels valors que fonamenten la convivència democràtica. I no hi ha dubte que la democràcia se sustenta en uns valors que cal respectar i que l'escola també ha d'educar. No és estrany, doncs, que *Perspectiva Escolar* hagi dedicat diversos editorials, sovint en ocasió de les eleccions o d'algun esdeveniment polític concret, a parlar de la democràcia, dels valors que la fan possible, de la participació, de les eleccions, de la Constitució, de la llibertat, de les campanyes electorals, de la corrupció i de les febleses de la democràcia, de la indiferència que poden sentir els ciutadans.

D'altra banda, no hi ha dubte que la democràcia no es pot reduir exclusivament a un sistema més o menys perfecte de govern, sinó que pressuposa uns valors que cal respectar i que l'escola ha d'educar: respecte a la persona amb les seves diferències, pluralisme, solidaritat, actitud de diàleg, llibertat, participació, igualtat de totes les persones davant la llei, valors que han de ser defensats com a pilars de la convivència pacífica dins un sistema de govern, tot i la imperfecció d'alguns dels seus mecanismes i el comportament d'alguns polítics.¹⁶

Els editorials toquen també una sèrie d'altres temes lligats a

l'educació cívica i ètica. El primer d'ells en nombre d'editorials és l'*educació per a la pau*, qüestió per la qual la revista mostra una sensibilitat extrema i aprofita totes les ocasions per parlar-ne i destacar el paper que l'escola hi ha de fer.¹⁷

Altres editorials han tractat també temes relacionats amb la violència i el terrorisme (núm. 172, 203 i 212) i amb l'educació per a la salut (com les drogues), el medi ambient, la diversitat (ètnica, cultural, socioeconòmica i de sexe), els Jocs Olímpics de 1992 dintre del sentit ampli i profund d'aquell lema «esport i ciutadania», i alguns dels greus problemes al món, com el conflicte dels grans llacs d'Àfrica, la globalització, el desenvolupament i la pobresa, l'huracà Mitch..., sempre amb el mateix sentit de presa de consciència d'aquests problemes, compromís i educació, a l'escola, dels valors que hi van lligats, i amb un ideal repetit constantment de canvi de mentalitat i canvi social.¹⁸

Vint-i-cinc anys d'educació a Catalunya?

Ens permeten, els editorials de *Perspectiva Escolar*, resseguir la història dels últims vint-i-cinc anys de l'educació a Catalunya? Penso que seria agosarat afirmar-ho, sobretot basant-nos només en els editorials i no en tot el contingut de la revista (monogràfics i seccions). Però, potser sí que seria possible seguir-hi la majoria de les grans línies de la política educativa i d'altres temes que podem dir que han estat i són una mena d'obstinació tenaç i incansable de la revista durant aquests vint-i-cinc anys, perquè afecten directament la qualitat de l'ensenyament i, doncs, l'educació dels infants, el seu desenvolupament harmònic, la seva capacitació, el seu compromís amb la societat, el seu benestar i, alhora, el treball i la dignificació dels mestres i la implicació de la societat. En tot cas, un treball més global i exhaustiu queda per fer.

En qualsevol cas, els lectors que s'animin a fer una relectura d'aquests editorials potser també en quedaran sorpresos i en sortiran amb una il·lusió i una energia renovades —gràcies a «l'actualització» d'objectius potser oblidats i d'aquelles actituds de què parlàvem més amunt— per treballar per una escola de qualitat, perquè com més va més infants, més noies i nois assoleixin el grau de llibertat i maduresa humanes a què tenen dret.

I el futur?

El passat, en el qual estem arrelats, té un valor com a vivència, com a acumulació d'experiència i de material per a l'avui i el demà. Per això, en un present ple de canvis socials i tecnològics, no podem deixar de prestar atenció al futur i, en certa manera, preparar-nos-hi. *Perspectiva Escolar* hi va dedicar el monogràfic del núm. 200.¹⁹ L'editorial d'aquell número, davant d'uns nens i nenes diferents dels de fa poc, socialment i culturalment diversos i més informats i davant d'aquests canvis socials i dels reptes de les noves tecnologies i dels mitjans de comunicació, instava a reflexionar sobre el paper que han d'acomplir les nostres escoles perquè tinguin «la funció adequada en aquesta nova dinàmica social», per aprofitar els nous instruments i alhora desvetllar la curiositat, la creativitat i la capacitat d'elaboració i de crítica dels nois i les noies; per complementar l'aspecte instrumental amb la dimensió educativa, ja que l'escola no pot renunciar a infondre valors i a desvetllar la sensibilitat, i quan calgui el compromís, per les relacions entre les persones, per les qüestions socials, pels problemes ambientals de la terra, per la llengua i els múltiples aspectes de la cultura i de la vida en general; per saber fer compatible el dret a la identitat i la llibertat de les persones amb la solidaritat.

Notes

1. Vegeu l'editorial del núm 8-9, juliol-setembre 1976. El monogràfic d'aquest número recollia els documents oficials del temps de la Generalitat republicana.
2. Vegeu «Cinquanta anys de l'Institut-Escola!», editorial del núm. 63, març 1982, introducció també del monogràfic dedicat a aquest cinquantenari. Hem d'esmentar encara, en aquest apartat, bé que en aquest cas l'editorial no servís d'introducció, el número dedicat a «1932. Escola Nova. Marc històric i recull de textos», núm. 68, 1982.
3. Vegeu els monogràfics de la revista «Normalització lingüística; un procés difícil», núm. 115, 1987, i «Llengua, escola i convivència», núm. 184, 1994.
4. Altres editorials que toquen el tema de l'educació infantil són: el núm. 44 (abril 1980), núm. 54 (abril 1981) i núm. 99 (novembre 1985). Podeu consultar també els monogràfics: «La llar d'infants», núm. 7, 1976; «El parvulari», núm. 17, 1977; «L'educació als zero-sis anys», núm. 34, 1979; «Una qüestió de fons: la infància», núm. 111, 1987.
5. La revista ha dedicat diversos monogràfics a la televisió: «La televisió i el nen», núm 31, 1979; «La televisió. Una escola paral·lela?», núm. 144, 1990; «La televisió. De casa a l'escola», núm. 188, 1994, a més de nombrosos articles.

6. Editorials dels núm. 53, 73, 164 i 184.
7. «La formació del mestre», núm. 0, 1974; «Fer de mestre», núm. 41, 1980; «Formació permanent. Algunes reflexions», núm. 94, 1985; «Les malalties del mestre», núm. 134, 1989; «Moviments i renovació», núm. 138, 1989; «El mestre, memòries d'una quotidianitat», núm. 141, 1990; «La formació permanent, per a què?», núm. 216, 1997. Pel que fa a les Escoles d'Estiu, podeu consultar el monogràfic «25 Escola d'Estiu», núm. 146, 1990.
8. Editorials de novembre 1979, febrer 1980, gener 1981, març 1981, juny 1981.
9. Pel que fa a la reforma, *Perspectiva Escolar* hi ha dedicat diversos monogràfics: «La incògnita de la reforma», núm. 126, 1988; «Condicions per a la reforma», núm. 148, 1990; «Dotze-setze», núm. 160, 1991; «Educació no sexista i reforma», núm. 167, 1992; «Matemàtiques i reforma», núm. 174, 1993, a més de nombrosos articles a les seccions Escola i Escola i societat.
10. Editorials de gener 1977 i de novembre 1977.
11. Editorials d'octubre 1985, gener 1986 i maig 1986.
12. Gener 1992, febrer 1992 i març 1994.
13. Editorials de març 1993 i abril 1995.
14. Vegeu a més els editorials de març 1979, juny 1980, juny 1987 i març 1988.
15. Vegeu l'article de Marta Mata, «Les profecies, vint anys després», *Perspectiva Escolar*, núm. 146, 1990, p. 29-36.
16. Vegeu els editorials dels núm. 15, 20, 31, 43, 68, 83, 124, 138, 176, 192, 237, 242.
17. Vegeu els editorials dels núm. 58, 71, 78, 104, 148, 151, 152 i 236. La revista també hi ha dedicat el monogràfic «Per la pau», núm. 71, 1983, i nombrosos articles.
18. Per a aquests temes com per a tots els altres de què es parla en aquest article, podeu consultar *Perspectiva Escolar*, «Índex núm. 0-100», núm. 100, 1985 i «Índex 101-200», núm. 200, 1995.
19. «L'educació en el futur», núm. 200, 1995.

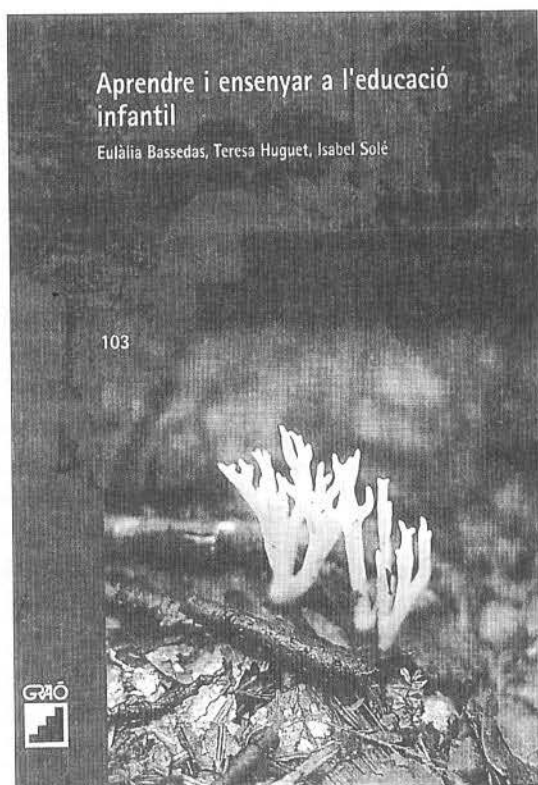
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2000 (10 números)

Preu soci/a: **6.430 PTA.** Preu no soci/a: **7.150 PTA**

Preu ex.: **795 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

--	--	--	--

 Oficina

--	--	--	--

 DC

--	--

 Compte/llibreta

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

C**Museu d'Història
de Catalunya****Cultura Museus**

Itineraris i tallers per la història

Activitats

ITINERARIS

- Itineraris d'educació infantil
- Itineraris temàtics per a primària
- Itineraris cronològics per a secundària

TALLERS

- El Taller de l'Historiador
- El Consell dels Savis
- Laboratori de Socials

CONTES

- *La Polsina salta de segle.*
Històries del segle passat
- *Temps era temps...* El museu ens conta contes

Altres activitats

- Recorregut adaptat a educació especial
- Recorregut adaptat per a invidents
- Activitats de simulació
- Visites comentades personalitzades
- *Fem un dissabte al museu*
- *Un estiu de museu*

Adreça

Museu d'Història de Catalunya
Pl. Pau Vila 3 08003 Barcelona

Horari

Dimarts, dijous, divendres i dissabte: de 10 a 19 h
Dimecres: de 10 a 20 h
Diumenge i festius: de 10 a 14,30 h
Dilluns no festiu: tancat

Informació

Tel: 93 225 47 00 Fax: 93 225 47 58

web: cultura.gencat.es/museus/mhc

kmhc@correu.gencat.es

Concertació de visites

Tel: 93 225 42 44

www.bcn.es/imeb/program.htm

Preus

- Grup sense activitat: 350 PTA per alumne
- Grup amb activitat: entrada gratuïta

Preus de les activitats

- Itineraris: 6.000 PTA per grup i hora, 8.200 PTA per grup i hora i mitja, i 10.500 PTA per grup i dues hores
- Tallers: 10.500 PTA per grup
- Activitats infantils: 10.000 PTA per grup

Grups de 30 alumnes màxim i amb 2 responsables

Oferta escolar

2000-2001

**Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura**



••• **Orientació vocacional.** **Programació d'activitats** **per a tutoria de grup** **i tutoria individual**

Joaquín Ríos

Albert Lacruz, Josep Comellas, Francisco Feria, Mercè Martín, Cristina Rafecas, Marga Sala, Jesús Vega, Sagrario Vidales

190 pàg. PVP: 2.550 PTA

S'adjunta un CD-Rom
amb totes les activitats
per a 3r i 4t d'ESO



- Amb aquest llibre volem donar a conèixer al professorat de secundària una proposta didàctica per treballar l'orientació vocacional en l'acció tutorial de segon cicle d'ESO. Els materials que inclou han estat treballats durant anys per l'equip de professors de l'IES Costa i Llobera de Barcelona amb l'objectiu d'ajudar l'alumne/a a aprendre a prendre decisions i a desenvolupar la seva autonomia en la construcció del seu futur acadèmic i professional.

R 
S **E** **N**
S **A** **T**

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució:
Triangle S.L.

Lepant, 135-137 • 08013
Barcelona • Tel.: 93 265 18
21 • Fax: 93 265 15 94