

EDUCACIÓ, EDUCACIÓ, EDUCACIÓ. ELS FONAMENTS DEL PASSAT, DEL PRESENT I, MÉS ENCARA, DEL FUTUR

Per començar a construir, cal preparar el terreny i netejar-lo. Els fonaments seran el primer element constructiu de la construcció a executar-se, ja que suporten el pes de tota l'edificació. (...)

Un pas previ a la construcció serà, doncs, fer una anàlisi del terreny per tal de decidir el tipus de fonament més adequat.

PATRICIA ORTEGA, 2013

1. Introducció

Encapçalem l'article amb una cita de Patricia Ortega, professora de secundària. No la coneixíem, ni sabíem què feia, fins que, en una cerca ràpida buscant en un diccionari tècnic online el concepte *fonament*, Google ens ha posat davant dels ulls el seu blog. Així hem sabut que el 2013 era professora de l'Institut Salvador Dalí del Prat de Llobregat i que aquell curs –en concret el 30 de maig– va escriure la primera entrada del blog *El lloc tecnològic*. Els destinataris eren els seus alumnes de tercer d'ESO, per als quals hi va anar penjant sistemàticament «els apunts de l'assignatura de Tecnologia». Ens agrada la definició de fonaments que fa. La citem perquè ens ha semblat una base idònia –precisa i senzilla– per encetar la nostra reflexió. Una base sorgida de l'aula, una aula adequada als temps actuals, ja tant virtuals com presencials (o més). L'espai virtual és útil en positiu si s'usa bé. Tenir-ho en compte és important, diguem-ho ja d'entrada, especialment quan tractem d'educació.

La definició de la Patricia continua: «Els fonaments transmeten al terra (al terreny) totes les forces de l'edifici. Estan fets de formigó o formigó armat, i queden amagats sota terra. La seva forma, les dimensions i la profunditat dependran de les característiques del terreny on es vol construir, i del tipus de construcció (pes, alçada, etc.)» (Ortega, 2013). Certament, els fonaments són, en tots els casos, el primer element que cal fer amb cura en qualsevol tipus de construcció, perquè l'ha de suportar tota sencera,

pesi el que pesi i sigui com sigui. Per tant, abans de fer-los, cal saber com és el terreny on s'ha d'ubicar i quin tipus de construcció s'ha projectat fer-hi i amb quins objectius i finalitats. Proposo tornar-la a llegir substituint «fonaments» per «educació». Té tot el sentit. Perquè, si hi pensem amb calma, en el fons, és això.

La Patricia es refereix a estructures sòlides i visibles. En l'imaginari quotidià, quan es parla de fonaments, és lògic pensar en cases, edificis, ponts... Ara també vivim entre estructures no només sòlides, sinó líquides i virtuals. També tenen fonaments, els necessiten i ens cal que en tinguin. Tant com quan sols ens relacionàvem amb estructures massisses, o més. D'això precisament tracta aquest article.

El tema principal del text és l'educació observada amb mirada sociològica. El títol i la cita prèvia són explícits a propòsit. Qui els escriu n'està convençuda: l'educació –en el seu sentit més complet i ample– no només és fonamental, sinó que és el fonament que converteix –en un procés que, ara, es va fent al llarg i a l'ample de la vida– la gent en persones. Persones diverses, heterogènies, complexes i canviants. Alhora, també converteix els espais i el temps en llocs, indrets, moments i períodes significatius i amb significants. Amb l'educació, en definitiva, edifiquem els fonaments que (hem portat) portem (portarem) a les nostres motxilles vitals totes les persones que som, estem, estarem, habitem i habitarem aquí o allà. Persones de, en i per a llocs, espais, moments i trajectòries, diversos, heterogenis, complexos i canviants.

Però, de què parlem quan parlem d'educació? És una pregunta no retòrica, ja que el concepte ha superat el seu camp semàntic específic per convertir-se en una paraula habitual del llenguatge comú. És protagonista quotidiana de les converses i tertúlies de la vida diària, en mitjans i xarxes socials, de l'acció i el discurs polític, de les preocupacions de la comunitat educativa en general, dels professionals que hi treballen, dels pares i mares, i dels científics, els pensadors socials i els organismes internacionals.

Autora:

Paquita Sanvicén
Doctora en Sociologia i professora
a la Universitat de Lleida

Aportem una dada, en aquest sentit: la cerca ràpida feta amb el buscador genèric Google el dia 28 de juny de 2019 a punta d'alba ens tornava 786.000.000 de resultats en 0,49 segons. Repetida la cerca a Google acadèmic, més específic, ens llistava 1.940.000 documents en 0,03 segons. En català, la cerca a Google ens va retornar 15.400.000 resultats (0,46 segons) i, a l'analític, 95.100 referències. Tot en 0,04 segons. Posant el concepte als buscadors dels dos diaris andorrans de referència, *El Periòdic d'Andorra* i *Diari d'Andorra*, vam poder tenir accés immediat, respectivament, a 200 i a 1.721 notícies/escrits.¹

Les xifres constaten la vitalitat del concepte. Més enllà de les dades quantitatives, si féssim una anàlisi del contingut, probablement la llista estaria liderada per la problemàtica del sistema educatiu, la manca d'inversions, els fracassos i èxits dels programes educatius, les reivindicacions de professorat i pares, els debats recurrents com el dels deures, els canvis legislatius, els produïts pel canvi tecnològic, casos de violències, etc. etc. La pregunta continua, però... Quan parlem d'educació, parlem de tots aquests aspectes?, però és tot això l'educació... o és encara més? Més encara: per què en parlem tant?



1. Se citen les xifres de la cerca simple que qualsevol persona pot fer per mitjà del cercador dels dos diaris escrivint el concepte «educació». Una dada simplement a tall il·lustratiu: els períodes temporals que dona la resposta del buscador són diferents; per tant, en cap cas les xifres poden servir per fer comparacions entre els dos diaris.

2. Encara que utilitzem l'edició de 1973, l'autor va escriure els assaigs sobre educació a finals del XIX. Van quedar inèdits quan va morir, el 1917, i es van publicar pòstumament, el 1922, sota el nom genèric d'Educació i Sociologia.

Aquest article reflexiona sobre aquestes qüestions i les anteriors. Va del passat al present i al futur seguint pensadors i textos significatius i influents des del segle XIX –just des del moment que va prendre forma i constructe teòric el que coneixem com a sociologia de l'educació– fins ara. Som conscients que tot just hi passem de puntetes, és un recorregut volgutament succint que no té, ni pot tenir-la, cap pretensió d'exhaustivitat. Pretén simplement recuperar algunes de les qüestions i dels referents que, com a sociòlegs, pensem que són encara fonamentals perquè continuen fent pensar. D'això es tracta. Des del nostre punt de vista, «fer pensar» no és només un dels objectius de l'educació, sinó que ha estat i és –i hauria de continuar sent– un dels valors fonamentals que cal preservar, precisament perquè habitem en espais físics, en virtuals, i en tots dos alhora.

2. Émile Durkheim, el primer que va copsar la dimensió social de l'educació i ho va posar per escrit, al segle XIX

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social.

Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

ÉMILE DURKHEIM, 1975, p. 49

Aquest paràgraf és, sens dubte, un dels més coneguts i citats a les aules universitàries quan s'estudia Émile Durkheim, fundador i primer teòric de la sociologia de l'educació.² Amb ell comença l'anàlisi i la investigació dels quès, els perquès, les causes, finalitats, dimensions, problemàtiques i conseqüències socials de la pràctica educativa. Amb ell apareixen els conceptes de socialització, agències i agents educadors, que es reformularan posteriorment amb els canvis socials. Tot i que han passat més de vuitanta anys i que escriu des de la seua època per a la seua època, val la pena buscar la referència i dedicar un temps a llegir-lo, ara que el podem trobar fàcilment digitalitzat. Com diu Maurice Debesse, professor de la Universitat de París que escriu el pròleg de la primera edició francesa i que podem llegir encara en la primera versió en castellà: «Ese clásico no es,

y en todo caso ya no lo es, un maestro dominante a quien se obedece. Es un amigo a quien se consulta porque siempre da buenos consejos» (Durkheim, 1975, p. 9).

Per a Durkheim, l'educació és una acció i un sistema social construït col·lectivament en, i per a, cada societat i que s'imposa a les persones des que neixen, amb un objectiu que és alhora una necessitat individual i també grupal: donar-los les eines per viure i sobreviure en la societat i en el grup social on han nascut i on han de desenvolupar la seua existència. «Resulta baladí –escriu– el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Estos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas» (Durkheim, 2015, p. 54).

És la societat que modela les persones segons les necessitats que té en cada lloc i moment i segons el tipus d'individu que cal. Una multiplicitat d'educacions per a moltes capes socials i entorns diferents: «La que se imparte en la ciudad no es la misma que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. (...) cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, costumbres, maneras de contemplar las cosas; y dado que el *niño* y la *niña* deben estar preparados con vistas a la función que están llamados a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse, y esta especialización empieza cada día más pronto» (op. cit., p. 56-57).

Alhora hi ha una educació comuna a tothom, que identifica i cohesionava: «No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños y niñas independientemente de la categoría social a la que pertenezcan» (op. cit., p. 58). Homogeneïtat i especialització són, per ell, les bases que fan possible que una societat es mantingui. L'educació és, per tant, una socialització metòdica i planificada dels individus per a la pervivència de tots dos (individu i societat). Tanmateix,

aquesta verticalitat no és fruit de cap imposició arbitrària sinó alliberadora i positiva per a cada individu: «Ellos mismos (los individuos) están interesados en esa sumisión, pues el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro mundo interior. En efecto *las personas no son personas* más que porque viven en sociedad» (Durkheim, 1975, p. 57).

L'educació és experiència acumulada. «La ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una dilatada cooperación de todos los sabios (...) de todas las épocas que se han ido sucediendo a través de la historia. (...) Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. (...) los frutos del trabajo de una generación son provechosos para la que toma el relevo. (...) Los resultados de la experiencia humana se conservan casi integralmente (...) gracias a los libros, a los monumentos con esculturas y dibujos, a las herramientas, a los instrumentos de todo tipo que se transmiten generación tras generación, a la tradición oral, etc.» (op. cit., p. 59-60).

De qui és la responsabilitat? Per a Durkheim, els joves són educats per les generacions que els han precedit, pels pares, «*el niño y la niña*, dicese, pertenecen ante todo a sus padres, es pues a ellos a quien corresponde dirigir su desarrollo intelectual y moral» (op. cit., p. 61), i també per l'estat, aquest amb condicions, «no incumbe al estado el crear esa comunidad de ideas y de sentimientos a falta de los cuales no puede haber sociedad; dicha comunidad debe constituirse por sí misma y al estado no le corresponde más que consagrarla, sostenerla y hacerla más patente a los ojos de *la ciudadanía*» (op. cit., p. 63).

Per a ell, l'educació demana atenció, esforç, lentitud, perseverança, constància... perquè l'entorn, allò que es fa i com es fa, també educa. «Si tanto los educadores como los padres fueran conscientes de que todo lo que sucede ante *los niños y las niñas* deja en ellos algunas huellas, que tanto su manera de ser como su carácter dependen de esos millares de pequeñas acciones imperceptibles que se desarrollan a cada momento y a las cuales no prestan atención (...) ¡con cuanto más esmero hablarían y actuarían! (...) La educación es la acción ejercida sobre *niños y niñas* por los padres y

los educadores y educadoras. Dicha acción es constante y general. No hay ningún periodo en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de estos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de manera consciente (...) Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros *hijos e hijas*» (op. cit., p. 68, 73).

A més, l'educació ha de formar en el sentit del deure i la responsabilitat, cosa que cal fer posant en valor l'autoritat i la llibertat que, segons l'autor, no són excloents, encara que ho sembli, sinó que s'impliquen l'una a l'altra. «La libertad es fruto de la libertad bien entendida. (...) Ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber. Y es precisamente a dotar a los *niños y niñas* de ese dominio sobre sí mismos que debe tender la autoridad de quien educa» (op. cit., p. 73).

Escrit a França i per a la França del segle passat, ja trobem en Durkheim, de manera incipient, les que després, actualitzades, seran idees força, com ara que l'educació és socialització feta tant en els espais formals com en altres de no formals i, també, al llarg de la vida.

3. Al segle XX, des de la UNESCO, es comencen a escriure reflexions imprescindibles sobre educació

*Que puesto que las guerras nacen
en la mente de las personas,
es en la mente de las personas
donde deben erigirse
los baluartes de la paz*

UNESCO, 2018, p. 7³

Durkheim mor el 1917. Tres anys abans havia començat la Primera Guerra Mundial, que acabarà el 1918. Un llarg període d'inestabilitats i conflictes diversos culmina el 1939 amb l'esclat oficial de la Segona Guerra Mundial, que durarà sis anys de trinxeres. Com és sabut, les destruccions de tot tipus conseqüència dels enfrontaments bèl·lics d'abast mundial van fer que, un cop signada la pau, els països aliats es plantejessin unir-se i analitzar les causes que havien estat sota l'iceberg de les batalles. Cal recordar que van detectar-ne un de ja gangrenat: el malestar fruit de la manca de diàleg i les desigualtats de tot tipus. Dit amb les seues pròpies paraules: «En el curs de la història, la incomprensió mútua dels pobles ha estat motiu de desconfiança i recel entre les nacions, i causa que els seus desacords hagin degenerat en guerra massa sovint; la gran i terrible guerra que fa poc s'ha acabat no hauria estat possible sense la negació dels principis democràtics de la dignitat, la igualtat i el respecte mutu de les persones, i sense la voluntat de substituir aquests

3. El document de Constitució de la UNESCO porta data del 16 de novembre de 1945. En aquells temps, el debat sobre el llenguatge no sexista encara era lluny. Les revisions posteriors del document han mantingut les frases originals «en la mente de los hombres» i el genèric «hombre/hombres» per referir-se a ambdós sexes. Per a aquest article, atès que tracta d'educació en sentit ampli, ens hem permès la llibertat de modificar el mot parcial *home/s* pel realment genèric i inclusiu: *persones*. Hem utilitzat el mateix criteri en totes les cites que fem de la Carta de Constitució i en general en les referències de tots els llibres i documents utilitzats en què passa el mateix. Quan ho escrivim amb aquesta llicència discursiva ho marquem en cursiva.



principis, explorant els prejudicis i la ignorància, pel dogma de la desigualtat de les persones i de les races» (UNESCO, 2018, p. 3).

Ahora, entre altres, van identificar el tractament per curar-lo amb l'objectiu d'evitar més violències en el futur. No l'únic, però sí imprescindible: l'educació. «(els estats part) convençuts de la necessitat d'assegurar per a tothom el ple i igual accés a l'educació, la possibilitat d'investigar lliurement la veritat objectiva i el lliure intercanvi d'idees i de coneixements, resolen desenvolupar i intensificar les relacions entre els seus pobles, a fi que aquests es comprenguin millor entre ells i adquireixin un coneixement més precís i veritable de les seves respectives vides» (UNESCO, 2018, p. 4). Neix així l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, «amb la finalitat d'aconseguir gradualment, mitjançant la cooperació de les nacions del món en les esferes de l'educació, de la ciència i de la cultura, els objectius de pau internacional i de benestar general de la humanitat, per a l'obtenció de les quals s'han establert les Nacions Unides» (UNESCO, 2018, p. 4).

El temps els ha donat la raó, però només en part. Si comptem des de la data de la signatura, enguany es compleixen 64 anys lliures d'enfrontaments bèl·lics a Europa. Això és cert. Tanmateix, les lluites i batalles a tots nivells i en diferents formats continuen. Es comprova que l'objectiu que les

seues recomanacions fossin seguides pels estats, els governs i les respectives polítiques educatives, i que l'educació fos l'antídot que posés remei als mals detectats, no han acabat de reeixir. Encara són vius, es mantenen i renoven els conflictes, violències diverses i els atacs que tensen periòdicament les costures de la pau acordada. Amb tot, i per això mateix, val la pena rellegir els principis constitutius de la Carta. I fer-ho especialment buscant el contingut que donen al concepte d'educació que defensen. Un concepte vinculat estretament a la ciència i a la cultura. Així, analitzant la declaració del Preàmbul, la trobem identificada amb: pensaments, idees, comprensió, confiança, acord, dignitat, igualtat, respecte, responsabilitat, ajuda mútua, solidaritat, ètica, moral, unitat, diàleg, interrelació, coneixements, coneixement mutu, llibertat, objectivitat, veritat, seguretat, col·laboració, drets humans...

Tres anys després, el 1948, l'article 26 de la Declaració Universal de Drets Humans adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides estableix que «tota persona té dret a l'educació» i que «l'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau» (article 26.2). Encara hi afegeix un dret que ens remunta al pensament de Durkheim: «El pare i la mare tenen dret preferent d'escollir la mena d'educació que serà donada als seus fills» (article 26.3).



3.1. P. H. Coombs. La crisi mundial de l'educació

La esperanza principal para enfrentarse a esta crisis reside, creemos, en la elaboración de estrategias nacionales e internacionales equilibradas (...)
La alternativa a esta estrategia es caer en lo que constituye un futuro peligroso para la educación, es decir no contar con un itinerario previsto, dejándose llevar cada día en la dirección que sopla el viento

PHILIP H. COOMBS, 1968, p. 236

Dues dècades més tard, als anys seixanta, comencen a organitzar de manera periòdica debats amb experts i mirades

internacionals que fructifiquen en interessants reflexions escrites.⁴ La més primerenca porta data de 1963, any que es crea l'Institut Internacional de Planeamiento de la Educación. Philip H. Coombs n'és el primer director i la persona a la qual es proposa reflexionar sobre el tema. El resultat, titulat *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*, es farà públic uns anys més tard. És un text que ha quedat eclipsat per la dimensió i la fama de treballs posteriors, com ara els de Faure i Delors. Nosaltres també els dediquem un espai i una atenció més àmplia. Tanmateix, cal citar aquest primer informe i l'autor, ja que val la pena recordar que se li deu el concepte i la noció d'educació no formal, tot just esbossada, com ja s'ha comentat en l'apartat anterior, un segle abans.

Pel que fa a Coombs, remetem a qui ens llegeixi directament als treballs dels pedagogs Josep Roig i Imma Pastor i dels sociòlegs Carles i Francesc Hernández (Pastor, 2001; Roig, 2006; Hernández i Hernández, 2019), que l'han estudiat específicament. Anotem només aquí que l'anàlisi dels problemes del seu temps i la impossibilitat demostrada de fer-los-hi front per mitjà de l'educació, tal com s'aplicava i es concebia, el porten a afirmar que calia ser conscient que l'educació no acaba a l'escola i la família. De manera paral·lela, hi ha tot d'espais quotidians a la persona, dels quals i en els quals aprèn a ser i fer al llarg de la vida. Per a ell, la persona està en educació/aprenentatge continu i permanent. La idea de l'aprenentatge continuat i permanent més enllà del sistema educatiu oficial continuava, doncs, fent camí.

3.2. Faure. 'Aprender a ser. La educación del futuro'

Deu anys després, la UNESCO torna a organitzar una comissió d'estudi i la posa a càrrec d'Edgar Faure. El text resultant es titula *Aprender a ser. La educación del futuro*, però aviat prendrà directament el nom del coordinador i s'identificarà mundialment com l'Informe Faure. Un text llarg de més de 400 pàgines que també convé rellegir.⁵ Durkheim, recordem-ho, al XIX feia referència al canvi continu, pel qual en cada etapa temporal i cada territori i societat hi havia necessitats diferents i, per tant, una educació diferent, a la consciència col·lectiva, al creixement moral. D'alguna manera el continuem trobant.

El 1972, Faure tramet el text definitiu a René Maheu, aleshores director general de la UNESCO, amb una llarga carta on resumeix els quatre postulats bàsics de *Aprender*

a ser i el perquè del títol. Tot i que és una cita llarga, creiem que val la pena reportar-ne el contingut més rellevant: «(...) (1) la existencia de una comunidad internacional que, a pesar de la diversidad de naciones y de culturas, de opciones políticas y de grados de desarrollo, se expresa por la comunidad de aspiraciones, de problemas y de tendencias y por la convergencia hacia un mismo destino. Su corolario es, por encima de las divergencias y de los conflictos transitorios, la solidaridad fundamental de los gobiernos y de los pueblos. (...) (2) la creencia en la democracia concebida como el derecho de cada una de *las personas* a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación, no solo ampliamente impartida, sino repensada tanto en su objeto como en su gestión. (...) (3) el desarrollo tiene por objeto el despliegue completoc de *la persona* en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y protector, inventor de técnicas y creador de sueños. (...) (4) la educación para formar a *esta persona completa* cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, solo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, todo a lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de "aprender a ser"» (Faure, 1973, p.15-16).

L'aprendre a ser té a veure amb la immensitat dels canvis que aquells primers anys setanta ja s'albiraven en les anàlisis sectorials a escala mundial que havien fet i que demanen la formació d'un «*home i una dona complets*» en el sentit que «para responder a una demanda de educación sin precedentes, frente a tareas inéditas y a funciones nuevas, las fórmulas tradicionales, las reformas parciales no bastan...» (op. cit., p. 17).

Llegit ara, el 2019, si no sabés la data real d'edició, ningú diria que és del 1973. L'actualitat del contingut impacta. Posarem només com a exemple l'anàlisi de la revolució científica i tècnica del moment. «La revolución científica y técnica ha conquistado el campo mental, por la transmisión inmediata de las informaciones a todas las distancias, y a la vez por la invención, perfeccionada cada día, de las máquinas calculadoras y racionales. Este fenómeno afecta necesariamente a la humanidad en su conjunto (...) La evolución científica y técnica plantea, pues, los problemas del

4. Per tenir un estudi més aprofundit, entre altres dades, dels informes de la UNESCO, és imprescindible llegir l'assaig recent de Carles Hernández i Francesc J. Hernández *L'educació*, València, Institut Alfons el Magnànim, 2019.

5. La primera edició del text és de la UNESCO del 1972. Nosaltres hem consultat la primera edició en castellà del 1973. Es pot buscar i consultar en línia a UNESDOC, biblioteca digital de l'organització. L'enllaç directe des d'on es pot descarregar és <https://unesco.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>.

conocimiento y de la formación con una óptica enteramente nueva –la de un hombre y una mujer enteramente nuevos en cuanto a sus posibilidades intelectuales y activas– y los plantea por primera vez con una óptica verdaderamente universal. (...) La era de la tecnología aporta incontestables beneficios y abre vastas perspectivas, pero todo esto tiene su contrapartida. Los sabios nos ponen en guardia contra diversos peligros (...): el pulular de la especie humana hasta un punto de absurda densidad, la devastación de los suelos y paisajes, la asfixia de las ciudades, el agotamiento de los recursos energéticos y alimenticios, la fusión de los hielos polares creando un nuevo diluvio, la invasión de la atmósfera por partículas químicas destructoras de la inteligencia, etc.» (Faure, 1973, p. 29-30, 33).

Per això cal la conscienciació de les persones: «Es preciso que *el hombre y la mujer* nuevos sean capaces de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el destino de la especie. (...) Para que la inteligencia popular pueda acceder a esta función (...) es preciso que tome conciencia de sí misma, de sus aspiraciones, de su fuerza, que se “desfatalice” (...) se “desresigne”, y esta seguridad psicológica solo puede dársela una educación ampliamente abierta para todos... (...) La educación debe ser considerada como un sector político en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva» (op. cit., p. 32).

En aquest sentit, «es esencial que la ciencia y la tecnología se conviertan en los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa, que ellas se inserten en el conjunto de las actividades educativas dedicadas a los niños, a los jóvenes y a los adultos, a fin de ayudar al individuo a dominar no solo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales, y al hacerlo adquirir el dominio de sí, de sus elecciones y de sus actos, y finalmente que ellas ayuden a *las personas* a impregnarse de espíritu científico de manera que promueva las ciencias sin convertirse en su esclavo» (op. cit., p. 35). «En las políticas y estrategias educativas se debe rechazar todo intento de frenar el desarrollo de la educación por razones tanto culturales como políticas y económicas. La finalidad de la educación es fomentar en *las personas* ser ellas mismas, “devenirse”. En relación al empleo y al progreso económico, la finalidad de la educación debería ser no tanto el preparar a los jóvenes y adultos para una profesión determinada para

la vida sino optimizar la movilidad profesional y suscitar con carácter permanente el deseo de aprender y formarse» (op. cit., p. 38). Com ell mateix diu, «la educación es un mundo en sí y un reflejo del mundo» (op. cit., p. 114). I el món està permanentment en ple procés de canvi però té fonaments que, tot i amb formes diferents, romanen en el temps.

Si de Coombs destacàvem la novetat de la referència a l'educació no formal i permanent, de Faure destaca el fet que recull aquestes idees, les integra amb la necessitat de considerar l'aprenentatge i l'educació al llarg de la vida, ja amb la conceptualització actual, i a més s'avança a una futura iniciativa mundial: «Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, (...) entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los “sistemas educativos” y pensar en el plano de una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto educativo del mañana» (Faure, 1973, p. 40).⁶

Vint anys més tard es constituïa a Barcelona la Xarxa Europea de Ciutats Educadores.

3.3. L'informe Delors: l'educació és un tresor

Todo convida a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.

JACQUES DELORS, 1996, p. 13

Entre Faure i Delors hi ha una seqüència de gairebé dues dècades. Probablement, de tots els documents de l'organització, l'*Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*, conegut popularment com l'Informe Delors, és el més conegut i citat. Encara, del contingut sencer, probablement el més llegit és el

6. Faure desenvolupa aquesta qüestió en un epíleg que titula «Epíleg 2 (a manera de presagio). Una ciudad educativa», pàgines 240-323.



capítol «Los cuatro pilares de la educación», que serà editat com a separata més tard. Per entendre'l amb tota la força que conté, cal recordar que Delors rep l'encàrrec d'empendre la feina el 1991. Dos anys després es posa en funcionament la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, que en serà el grup analista i redactor. El document final apareix a mitjan 1996, just en uns moments de consciència general que s'acabava una etapa i alhora començava un nou segle que afegia a tots els interrogants dels informes anteriors, encara no resolts, un munt de noves incerteses, conseqüència de les transformacions ja anunciades, en ple procés encara, i de les que tot just s'insinuaven.⁷

Cal recordar que Internet començava a avançar –tot i que encara lentament–, que la supressió progressiva dels controls fronterers entre els estats de la Unió Europea comença el 1985, s'amplia el 1990 i es consolida el 1995, donant per primer cop a la història llibertat absoluta de pas a mercaderies i persones entre territoris. Entremig s'havia superat la Guerra Freda i havia caigut el mur de Berlín. Són anys en què proliferen les aportacions de pensadors de prestigi mundial com ara Enzensberger (1992), Huntington (1993, 1997), Touraine (1997) i Wiewiorca (1992), entre d'altres, que plantegen obertament la problemàtica del viure i del convida –amb i entre diferents– compartint drets, espais, cultures i religions, amb les adaptacions i els conflictes subsegüents. Huntington, en el seu polèmic llibre, escrivia: «Evitar una guerra global entre civilitzacions depende de

que los líderes mundiales acepten la naturaleza de la política global, con raíces en múltiples civilizaciones, y cooperen para su mantenimiento» (Huntington, 1997, p. 16-17). El món, segons ell, era ja multipolar i multicivilitzacional. La comunitat compartida, la moral i la consciència col·lectiva de pertinença i adhesió a la societat on es vivia i per a la qual hom s'educava, necessària per a la preservació de l'ordre social, com hem vist en Durkheim, trontollava ja d'una manera evident.

És en aquest context que Delors considera l'educació com un tresor a preservar i, més encara, com una utopia necessària. Utopia perquè no només continuen sense resoldre's els problemes pels quals es va crear l'organisme un segle abans, sinó perquè n'apareixen contínuament de nous, cada cop més complexos, i també perquè l'educació i els fonaments universals –ell en dirà *pilars*– s'han de continuar analitzant i construint fent-los més dobles i forts.

En el text reapareix l'educació al llarg de la vida, objectiu de tots els fonaments, i ja no pensant en el marc d'una ciutat educativa, com deia Faure, sinó en una «societat educativa». Una societat en què tothom sigui alhora educador i educat. Una societat en què tothom aprengui a aprendre constantment. Idea recurrent, ja incorporada i desenvolupada en la Declaració de Jomtien sobre l'educació per a tothom el 1990. Aquest és un dels quatre pilars en què condensa tota la densa i detallada argumentació sobre el paper de l'educació

7. Una anàlisi profunda d'aquest document es pot trobar a M. Elfert (2015), «Aprender a convivir: una revisión del humanismo del Informe Delors».

en el segle XXI, i les polítiques educatives a les quals apel·la constantment, en un procés permanent sense fi de per vida: aprendre a conèixer o aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser.

Mentre es pregunta si el que hi ha són riscos antics encara no resolts o riscos nous o tots dos alhora, planteja: «¿Cómo aprender a vivir juntos en la aldea planetaria si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad» (Delors, 1996, p. 10). És una idea transversal en el text: «Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y los retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación» (op. cit., p. 18-19). Delors veu de Tomàs Moro i la seua famosa *Utopía*, un escenari ideal per a un món també ideal, un somni desitjable. L'educació del segle XXI ha de poder generar aquest esperit tenint en compte la resta de pilars, tanmateix, tots tres –aprendre a aprendre, aprendre a fer i aprendre a ser– són alhora els fonaments per aconseguir la utopia de conuiu junts.

Uns quants anys després, la UNESCO mateixa amplia aquestes bases i recomanacions i emet, el 2002, una Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural, en què es qualifica la diversitat com un dels patrimonis col·lectius i comuns de la humanitat. Quatre anys més tard aprova les Directrius sobre l'educació intercultural, que marcan el camí dels conceptes i els programes educatius en aquest sentit.⁸

Per a Delors, encara a finals dels noranta, un dels reptes per aconseguir-ho era «pensar y edificar nuestro futuro común. La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de las personas y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos (...) lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (op. cit., p. 12-13).



Un projecte personal fet al llarg de la vida amb les polítiques educatives com a base necessària: «La relación entre profesor y alumno, el conocimiento del medio en el que viven *niños y niñas*, un buen uso de los modernos sistemas de comunicación (...), todo ello puede contribuir al desarrollo personal e intelectual del alumno. Aquí, los conocimientos básicos, lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir acceder a las tres dimensiones de la educación: la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social» (op. cit., p. 21).

Per a aquests objectius, Delors planteja buscar aliats educatius més enllà dels pares, la societat i el sistema escolar i incorporar-hi tot tipus d'organitzacions i entitats, més enllà d'Europa, a escala mundial. «El principio de asociación encuentra su justificación en el hecho de que puede

8. En el marc d'aquestes iniciatives, el 2005, la Universitat Internacional de la Pau organitza el cicle «Reptes per a la pau al segle XXI», per al qual ens va encarregar una ponència específica per tractar el tema. *Els deures per als drets, els drets per als deures, una aproximació des de la perspectiva dels escenaris quotidians actuals*. Consultable en línia a l'enllaç específic de la Universitat de la Pau https://issuu.com/unipau/docs/paquita_sanvicen.

llevar a una interacció positiva para todos. Si los países industrializados pueden ayudar a las naciones en desarrollo compartiendo con ellas sus experiencias positivas, sus tecnologías y sus medios materiales y financieros, a su vez pueden aprender de esos países modos de transmisión del patrimonio cultural, itinerarios de socialización de los *niños* y *niñas* y, más esencialmente, formas culturales e idiosincrasias diferentes» (op. cit., p. 31).

Delors analitza, revisa i amplia les aportacions dels seus predecessors, un procés revisor que, com veurem més endavant, dues dècades després, també passarà el seu informe. Tanmateix, encara ara, el 2019, és de referència imprescindible.

4. Arribant al segle XXI, el canvi social constant i l'educació es va fent i es repensa amb la xarxa, la liquiditat, els riscos globals...

4.1. Una societat de la informació en xarxa

Los ordenadores, los sistemas de comunicación y la decodificación y programación genética son todos amplificadores y prolongaciones de la mente humana.

MANUEL CASTELLS, 1997a, p. 58

Llegits anys després enllaçats, tots aquests documents permeten observar les continuïtats que tenen. Més de dues dècades després que Faure avisés que començava a notar-se un canvi accelerat i desconegut fins aleshores i que Delors el tractés amb més detall, analitzant desafiaments concrets, Manuel Castells parlarà ja obertament de la gènesi d'un nou món: «Un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes, y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y de las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante: la Sociedad red; una nueva

economía, la economía informacional/global, y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real» (Castells, 1997c, p. 370). D'un nou món apareix una nova societat diferent amb necessitats i problemàtiques diferents. Un moment històric de grans transformacions també en l'àmbit de l'ocupació, cosa per la qual l'educació continua sent un pilar bàsic: «el crecimiento de la economía de la información exige un mayor nivel de educación» (Castells, 1997b, p. 77).

Alhora, apareixen riscos i problemàtiques diferents. Per fer-hi front, Castells diu que «no solo necesitamos gobiernos responsables sino una sociedad educada y responsable. Qué camino tomemos depende de las instituciones de la sociedad, de los valores de las personas y de la conciencia y decisión de los nuevos actores sociales para determinar y controlar su propio destino. (...) El trabajo mental reemplazará el esfuerzo físico en los sectores más productivos de la economía. Sin embargo, cómo se distribuirá la riqueza dependerá, a nivel individual, del acceso a la educación y, para la sociedad en general, de la organización social, la política y las políticas» (op. cit., p. 388).

Tot i els canvis accelerats i les grans transformacions, cal doncs aprofundir en educació tecnològica, educació moral i educació en valors.

4.2. La societat és, també, líquida

Para convencer a sus hijos de los beneficios del aprendizaje, los padres y madres solían decirles: «Nadie podrá nunca quitarte lo que has aprendido.» Semejante consejo puede haber sido una promesa alentadora para aquellos niños a los que se les enseñaba a construir sus vidas como casas –desde los cimientos hasta el techo (...)– pero lo más probable es que la juventud contemporánea lo considere una perspectiva aterradora.

ZYGMUNT BAUMAN, 2017, p. 31

Contemporani amb Castells i Beck, i enllaçant amb les radiografies que fan de la societat xarxa, societat del coneixement i societat risc, Bauman incorpora un nou concepte per afegir a la descripció de la societat que anava avançant i transformant-se just al llindar del segle XXI: líquida.⁹ Per tant, inestable, insegura, en la qual qualsevol

9. Per tenir una mirada de la joventut actual analitzant el pensament de Z. Bauman sobre la societat líquida es pot consultar P. Sanvicén (ed). (2015), *Hi ha llocs on agafar-se en aquest món líquid? Reflexions, preguntes i 19 cartes per a Zygmunt Bauman, de part de joves estudiants*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

cosa pot mudar de forma en qualsevol moment i de manera accelerada i vertiginosa. La societat virtual, i líquida, es contraposa a la solidesa i seguretat de l'era analògica, la que es podia «tocar». «La palabra “comunidad” como modo de referirse a la totalidad de la población que habita en el territorio soberano del estado, suena cada vez más vacía de contenido. Entrelazados antes en una red de seguridad que requería una amplia y continua inversión de tiempo y de esfuerzo, los vínculos humanos a los que merecía la pena sacrificar los intereses individuales inmediatos (o aquello que pudiera considerarse en interés del individuo) devienen cada vez más frágiles y se aceptan como provisionales» (Bauman, 2007a, p. 9).

Un cop més, l'educació se'n ressent i pateix les conseqüències dels canvis. Alhora, continua sent una eina d'ancoratge perquè les persones i les societats senceres no vagin a la deriva. El 2007 publica les reflexions en aquest sentit a *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Sintetitzats, l'estat líquid en què s'han convertit tots els àmbits socials –i afecten també els comportaments, les actituds i les expectatives de les persones– afecta l'educació en el sentit que s'ha convertit en un producte, passa a ser una cosa que s'aconsegueix completa i de cop, amb poca o gens reflexió i responsabilitats.

«La educación en la época de la modernidad líquida ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil para toda la vida y la ha sustituido por la de “usar y tirar”. Per a l'autor, «la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente a las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de estas y el suyo propio» (Violeta Nuñez a la contraportada).

La impaciència, l'acceleració i la caducitat pràcticament instantània. Per tant, l'educació tradicional dels continguts i sabers que demanaven memòria, atenció, reflexió, esforç i duraven sempre i «servien per sempre» ha deixat de tenir sentit. «En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo que prometen los programas de software –que aparecen y desaparecen de

las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada– resultan mucho más atractivos» (Bauman, 2007b, p. 29-30).

Bauman, fidel al seu estil, no aporta solucions, només pretén fer pensar, tocant de peus a terra. Així conclou: «En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. (...) En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas (...) Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo» (op. cit., p. 46).

4.3. A més de tots els mals ja coneguts, hi ha també els riscos globals

Tot i que l'obra més coneguda de Beck, *La sociedad del riesgo global*, és del 1986 i per tant anterior a Castells i Bauman, la tractem després d'aquests autors perquè els riscos globals, concretament la violència, les desigualtats, també les de gènere, i els vinculats amb el medi ambient i la sostenibilitat del planeta tornen a estar d'actualitat en el marc de les recomanacions sobre accions polítiques mundials.¹⁰

Beck, recordem-ho, planteja que en l'era actual –globalitzada, de modernitat reflexiva i postmoderna, individualitzada– els riscos socials han deixat de seguir les lògiques tradicionals i de ser com eren anteriorment, locals, coneguts i previsibles. Els riscos ara són a escala planetària, «incomputables, indeterminables, imprevisibles e inimputables» (Hernández, 2004). No es pot saber amb seguretat quins són els orígens del risc, ni les conseqüències no només immediates sinó a curt i a llarg termini.

La societat del risc demana una societat i uns individus preparats per pensar globalment i actuar localment en tots els àmbits i sentits. Dins d'aquest marc, el risc més gran, des del punt de vista social, és l'existència de societats amb dèficits instructius, societats infraeducades, persones dominades sense capacitat ni possibilitats de prendre decisions lliurement, de fer front als danys personals i col·lectius, personalment i col·lectivament, amb capacitat crítica i reflexiva.

10. Una anàlisi aprofundida sobre Beck i l'educació és a Hernández, F. J. (2004) *Educación y sociedad de riesgo*.

En el moment actual, les propostes per aconseguir convertir les societats immerses en riscos estructurals en un món sostenible que no s'autodestruïeixi a si mateix passen, entre altres agents, per l'educació i les polítiques educatives que han estat incorporades a l'Agenda 2030 de Desenvolupament Sostenible. Dels 17 objectius marc, el número 4 els fonamenta en l'educació de qualitat. Alguns dels seus objectius són:

4.1 Vetllar perquè totes les nenes i nens acabin els cicles de l'ensenyament primari i secundari, que ha de ser gratuït, equitatiu i de qualitat i ha de produir resultats escolars pertinents i eficaços.

4.2 Vetllar perquè totes les nenes i nens tinguin accés a serveis d'atenció i desenvolupament en la primera infantesa, i a un ensenyament preescolar de qualitat, a fi que estiguin preparats per a l'ensenyament primari.

4.3 Assegurar l'accés en condicions d'igualtat per a tots els homes i dones a una formació tècnica, professional i superior de qualitat, inclòs l'ensenyament universitari.

4.4 Augmentar substancialment el nombre de joves i persones adultes que tenen les competències necessàries, en particular tècniques i professionals, per a accedir a l'ocupació, el treball digne i l'emprenedoria.

4.5 Eliminar les disparitats de gènere en l'educació i garantir l'accés en condicions d'igualtat a les persones vulnerables, incloses les persones amb discapacitat, els pobles indígenes i els nens i nenes en situacions de vulnerabilitat, a tots els nivells de l'ensenyament i la formació professional.

4.6 Garantir que tot el jovent i almenys una proporció substancial d'adults, tant homes com dones, tinguin competències de lectura, escriptura i aritmètica.

4.7 Garantir que tot l'alumnat adquireixi els coneixements teòrics i pràctics necessaris per a promoure el desenvolupament sostenible, a través, entre d'altres, de l'educació per al desenvolupament sostenible i l'adopció d'estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i no-violència, la ciutadania mundial i la valoració de la diversitat cultural i de la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible.



El fragment anterior és extret literalment del document *Què són els ODS? Informació* de la Diputació de Barcelona. (Consultable a <https://www.diba.cat/web/ods/educacio-de-qualitat>)

Es constata, llegint els objectius, que al món hi ha grans desequilibris i desigualtats. La base del desenvolupament sostenible del planeta i dels seus habitants i el seu futur global com a societat continua estant en els coneixements, la formació i, amb ella, els objectius d'igualtat, pau, entesa, llibertat i dignitat per a tothom, visqui on visqui i sigui d'on sigui. Tal vegada, continua sent una utopia, com deia Delors.

5. Fins ara mateix, la reflexió al voltant de l'educació continua

El 28 de juny de 2019, al repositori científic Dialnet hi havia 274.740 textos –llibres, articles, tesis– allotjats en 13.737 pàgines d'enllaços virtuals que contenien la paraula clau «educació». Uns dies després, el 7 de juliol, la xifra era de 275.338 documents recollits en 13.767 pàgines. Un augment significatiu. La producció reflexiva i investigadora sobre el tema és, com es pot comprovar, intensa i contínua. L'informe més recent de la UNESCO, del 2015, és una de les referències que hi trobem. Un text plantejat explícitament com una revisió i actualització de l'informe Delors que es comença a gestar el febrer del 2013. Just un any abans, sota l'empareda de l'ONU, s'havia creat un grup d'experts internacional per acordar una proposta d'objectius mundials de desenvolupament



sostenible. La publicació de les conclusions de tots dos grups coincidirán en el temps. Així, el 2015, les unes apareixen amb el títol *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* i les altres amb el nom d'ODS 2030. Aquesta gestació coetània les connecta i interrelaciona.

Feia setanta anys de la constitució del grup d'educació i, tanmateix, el relat continua viu, i més que menys, el fons, en paraules de la directora general de la UNESCO que signa el pròleg, es manté vigent:

«El món canvia; l'educació també ha de canviar. Les societats viuen transformacions profundes arreu, i això exigeix noves formes d'educació per promoure les competències que necessiten les societats i les economies, avui i demà. Això representa anar més enllà de l'alfabetisme i l'aritmètica per centrar-nos en entorns d'aprenentatge i en nous enfocaments de l'aprenentatge per assolir més justícia, equitat social i solidaritat global. L'educació hauria de ser aprendre a viure en un planeta sota pressió. Hauria de ser alfabetisme cultural, sobre la base del respecte i la dignitat per a tothom, que contribuís a unir les dimensions social, econòmica i mediambiental del desenvolupament sostenible (...) No hi ha cap força de transformació més potent que l'educació: per promocionar els drets humans i la dignitat, per eradicar la pobresa i augmentar la sostenibilitat, per construir un

futur millor per a tothom, fonamentat en la igualtat de drets i la justícia social, el respecte per la diversitat cultural i la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida, tots els quals són aspectes fonamentals de la nostra humanitat comuna» (UNESCO, 2015, p. 5-6).

El volum, volgutament més breu que l'Informe Delors, repassa els reptes antics que continuen sent-ho i els que ja s'albira que seran protagonistes candents. Repassa les oportunitats dels avenços mundials com la neurociència i la interconnexió tecnològica, i alhora també alerta dels nous riscos globals: el canvi climàtic, l'empata de la xarxa per a la violència... «Per a molts observadors, el món està presenciant nivells creixents d'intolerància ètnica, cultural i religiosa, sovint utilitzant les mateixes tecnologies de la comunicació per a la mobilització ideològica i política per promoure punts de vista exclusivistes. Aquesta mobilització sovint porta més violència criminal i política i conflictes armats» (op. cit., p. 26).

L'educació continua sent l'antídot per prevenir la violència, combatre la desigualtat i universalitzar els drets humans... «(les polítiques d'educació) cal que siguin inclusives, tant en la formulació com en la implantació, si no es vol que l'educació consisteixi simplement a reproduir desigualtats i tensions socials que poden ser catalitzadors de violència i inestabilitat

política. (L'educació en drets humans) és important per promoure el principi clau de no-discriminació i la protecció de la vida i la dignitat humana en moments de violència i crisi. Això requereix la garantia d'entorns d'aprenentatge segurs, no violents i inclusivament per a tothom» (op. cit., p. 27).

Com Delors, continua fent una crida, amb una terminologia renovada, als pilars bàsics de l'educació –que cal, en paraules dels autors, reinterpretar i protegir– especialment al coneixement mutu, a l'obertura de la ment i a l'aprenentatge i comprensió els uns dels altres en pla d'igualtat. «Les societats d'arreu poden aprendre molt les unes de les altres, si estan més obertes al descobriment i la comprensió d'altres formes de pensar. (...) Hi ha una infinitat de maneres de pensar diferents per a l'enriquiment de tots, si estem disposats a abandonar les nostres certeses i a obrir la ment a les possibilitats d'explicacions diferents de la realitat» (op. cit., p. 32).

El text proclama la necessitat de treballar en xarxes d'espais d'aprenentatge, de competències i habilitats per poder (sobre)viure en un món en contínua transformació. I la necessitat, també, d'un enfocament humanista de l'educació: «Els valors humanistes que haurien de ser els fonaments i el propòsit de l'educació (del segle XXI) inclouen: el respecte per la vida i la dignitat humanes, la igualtat de drets i justícia social, la diversitat cultural i social i un sentit de solidaritat humana i responsabilitat compartida per al nostre futur comú. Cal un enfocament dialogant en l'aprenentatge, com el que promouen, per exemple, Martin Buber i Paulo Freire. També hem de rebutjar sistemes d'aprenentatge que alienin els individus i els tractin com a béns, així com pràctiques socials que divideixin i deshumanitzin les persones. Si volem assolir sostenibilitat i pau, és crucial educar en aquests valors i principis» (op. cit., p. 40).

És molt interessant que en un informe d'aquest abast es faci referència a Freire i al model dialògic d'educació que va desenvolupar. El mestratge d'aquest pedagog ha tingut una influència internacional des dels anys setanta, pel que representava el seu compromís, cívic, social i polític, i la seua metodologia. Ramon Flecha i Lidia Puigverd advertien, a propòsit d'una reforma educativa d'àmbit espanyol, de la necessitat de posar en valor l'experiència i la tasca d'aquest gran pedagog del segle XX. «¿Cuáles serían las ventajas de tener en cuenta la obra freireana en la necesaria reorientación de nuestra educación? Las sintetizaremos en tres: diálogo

en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad. (...) El diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente» (Flecha i Puigverd, 1988, p. 22-23).

Certament, les idees i ideals educatius de Paulo Freire –la llibertat de pensament, l'autonomia de les persones, la democràcia plena, el respecte a les diversitats, etc.– que va deixar escrits en les seues obres capitals –*Pedagogia de l'oprimit* (1970) i *L'educació com a pràctica de la llibertat* (1970), entre d'altres– lliguen estretament amb l'educació de caràcter humanista necessària per a una educació d'èxit en l'actualitat.

6. Una reflexió final

Els darrers paràgrafs d'aquest article estan escrits a primers de juliol de 2019, just amb el ressò de les aportacions de docents i investigadores i investigadors de tot Espanya i altres d'Europa i Llatinoamèrica reunits a la Universitat de València en el grup de Sociologia de l'Educació.¹¹ Aquest grup aglutinava al seu torn diferents subgrups, gairebé tants com àmbits té: família, societat i escola, desigualtat social; educació, formació i treball; ocupació; polítiques educatives; educació i societat; gènere i sexualitat; gènere i educació; ciència i TIC... Paral·lelament, a la Universitat de Lleida es desenvolupava el VIII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. El lema triat com a paraigua dels debats i aportacions és del tot significatiu: «Educación: la puerta a toda mejora social».

Avancem pel primer quart del segle XXI, i d'una manera més que evident continuem recorrent el camí reflexiu i analític encetat segles enrere, cap a la cerca de quina educació és la idònia –i per què– com a individus i com a comunitat local/mundial. Ara en un món que virtualment no té fronteres, però que en (man)té una colla físicament i sobretot mentalment. L'interessant, des del nostre punt de vista, és que l'educació justament continua estant situada com un pilar, un fonament indiscutible. A l'inici de l'article ens preguntàvem per què en parlem tant. Després del recorregut que hem fet per intentar justificar la resposta, creiem que

11. XIII Congreso de la Federación Española de Sociología. «Societats en la cruïlla, compromisos de la sociologia». València 3-6 juliol. Facultat de Ciències Socials. Universitat de València.



surt sola: perquè sense educació no és possible ni viure ni conèixer ni sobreviure en societat ni desenvolupar-se com a persona, amb tota l'extensió del concepte, amb altres persones. Ahir, es comprova que probablement en parlem tant, també, per la lentitud de les accions que han de donar forma a les idees i les anàlisis. L'anàlisi dels canvis socials i del que és oportú és més ràpida que la implementació de les mesures. Probablement, tot aquest oceà de pensament i de revisió necessari i periòdic de l'estat de la qüestió demanaria

—més enllà d'investigadors, pensadors, experts i organismes internacionals— una implicació activa i conscienciada de què és realment l'educació i què hi ha en joc quan es marquen uns objectius i uns models o uns altres, no només de la política i les polítiques sinó també, i sobretot, de totes les persones que formen el conjunt social de la societat global i de cada una de les societats. Totes elles són (som), val a recordar-ho, alhora actors educadors i agents educats. Són (som) també part fonamental de l'educació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAUMAN, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- BAUMAN, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- CASTELLS, M. (1997a). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- CASTELLS, M. (1997b). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza editorial.
- CASTELLS, M. (1997c). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. III: Fin de milenio*. Madrid: Alianza editorial.
- COOMBS, P. (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. Nova York: Oxford University Press.
- DELORS, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación». A: *La educación encierra un tesoro*. Mèxic: El Correo de la UNESCO, p. 91-103.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- ELFERT, M. (2015). «Aprender a convivir: una revisión del humanismo del Informe Delors». *Investigación y prospectiva en educación*. UNESCO París: *Documentos de Trabajo ERF*, 12, p. 1-6.
- ENZENSBERGER, H. M. (1992). *La gran migración*. Barcelona: Anagrama
- FLECHA, R.; PUIGVERT, I. (1998). «Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 33, p. 21-28.
- FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2004). *Educación y sociedad de riesgo*. Material docent. Universitat de València. Recuperat de http://www.uv.es/~fjhernan/docencia/curs2003_2004/cuba.pdf.
- HERNÁNDEZ, C.; HERNÁNDEZ, F. J. (2109). *L'educació*. València: Institut Alfons el Magnànim.
- HUNTINGTON, S. P. (1993). «The clash of civilizations?». *Foreign Affairs*, 72 (3), p. 22-49.
- HUNTINGTON, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA, P. (30 maig de 2013). *Els fonaments*. [El lloc tecnològic] Recuperat de <https://sites.google.com/site/patriciaortegagranados/disseny-i-construccio-d-habitatges/3-construccio-d-habitatges-elements-productius>
- PASTOR, I. (2001). «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal». *Revista Española de Pedagogía*, 59 (220), p. 525-544.
- PECOURT, J.; RIUS, J. (2019). «¿De la comunidad virtual a la jaula de silicio? Internet, esfera pública y cambio social». A: OBIOL, Sandra; RIUS, Joaquim (eds). *Sociedades en la encrucijada. Nuevas miradas desde la sociología valenciana*. València: Institut Alfons el Magnànim, Universitat de València, p. 157-184.
- ROIG, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial. Diagnósticos y reflexiones en torno a los nuevos problemas que le plantea el nuevo ordenamiento mundial*. Madrid: Díaz de Santos.
- TABERNER, J. (1999). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Tecnos.
- TOURAINE, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2019). *Historia del Sector de Educación*. Recuperat de <https://es.unesco.org/themes/education/about-us/history>
- UNESCO (2018). *Constitució de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura*. Centre UNESCO de Catalunya.
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1993). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Nova York: Ediciones UNESCO.
- WIEVIORCA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.