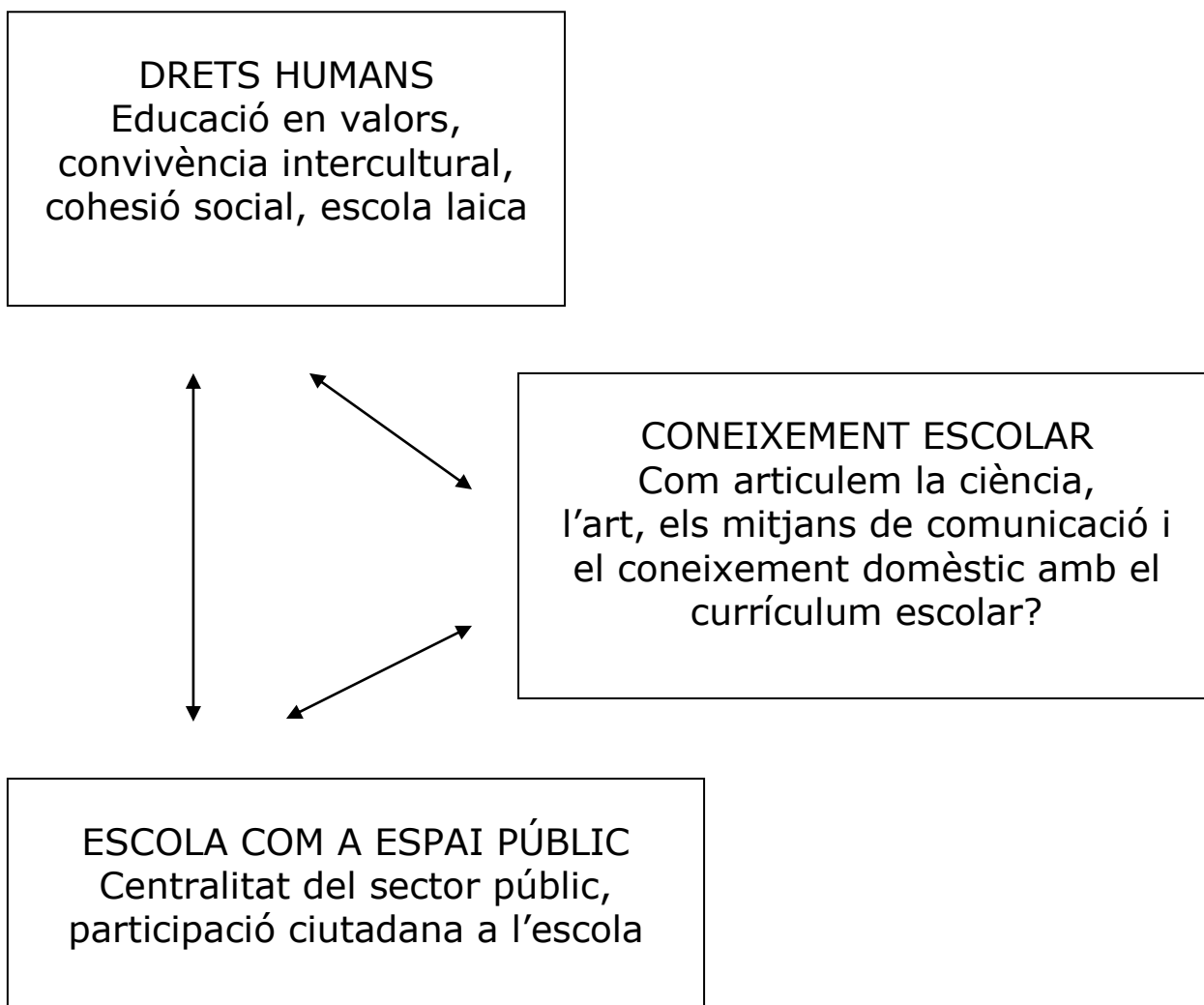


3. QUINA EDUCACIÓ PER A QUINA SOCIETAT?

Al segon eix del Fòrum Social per l'Educació a Catalunya vam preguntar-nos quina educació volem per a quina societat. Els informes de les taules, tallers i seminaris van distingir tres temes més concrets que van ser discutits al seminari de treball del mes de gener: es tractava dels drets humans, la participació i el coneixement escolar. Com dèiem llavors, volem assenyalar abans que res la notable coherència temàtica d'aquests apartats, ja que és un mèrit col·lectiu de totes les persones que han participat al Fòrum i ens indica a la vegada quin hauria de ser el focus de futures activitats. L'esquema següent reflecteix aquestes idees d'una forma més extensa que aquest capítol, però l'hem col·locat en aquest punt per ordenar els conceptes.



Després, la comparació entre els continguts dels eixos segon i tercer ens ha decidit a dedicar aquest segon als drets humans i el coneixement tot afegint algunes referències que havien aparegut al tercer eix. D'altra banda, com que aquest altre concentrava l'atenció en l'educació pública, hi hem incorporat també les reflexions sobre la participació que havien aparegut mentre parlàvem del coneixement i de la societat. El capítol, doncs, recull un marc conceptual general, que es va perfilar a la taula rodona de capçalera, però tan sols en concreta els punts sobre els drets humans i el coneixement escolar.

A més del contingut literal de la Declaració dels Drets Humans de les Nacions Unides, la relació entre l'educació i els drets humans enllaça amb molts altres aspectes que afecten força la pedagogia real que hem d'aplicar a tots els contextos educatius contemporanis. Per això veureu que l'educació en valors, el principi de l'escola laica, la convivència intercultural i la cohesió social encaixen en aquest epígraf. L'altre apartat recull un seguit de reflexions sobre el coneixement escolar orientades a buscar espais de deliberació democràtica en el moment de triar quins aspectes del patrimoni cultural de la humanitat introduïm a l'escola. Hem completat aquests temes amb algunes il·lustracions concretes i unes poques referències bibliogràfiques que podrien servir d'orientació. D'aquesta manera, podem establir un pont entre les presentacions i les intervencions del públic, d'una banda, i un fil conductor més general que emmarqui la qüestió, d'una altra.

Volem remarcar que aquesta feina col·lectiva d'anada i tornada entre allò concret i allò més general, la qual per cert és una de les característiques més quotidianes i enriquidores de l'activitat pedagògica, podria convertir-se també en un exemple de claredat per a d'altres vessants del debat polític més enllà de l'educació. Si més no, pot ser una mostra entre moltes altres del que dóna de si una discussió oberta sobre el tema que preocupa les persones que hem participat al Fòrum, tant si som com si no som professionals del ram.

Creiem que així guanyem una mica d'articulació, però també perdem el caràcter específic de cada experiència o de cada punt de vista. Per això hem de demanar comprensió pels aspectes específics que no ocupen el primer pla d'aquesta síntesi final, així com recordar la vàlua de les esmenes aportades al llarg de la discussió de l'esborrany.

3.1. Tres conceptes marc¹: els drets humans, la participació i el pensament complex

Les xerrades que es van pronunciar a la conferència general dedicada a la relació entre l'educació i la societat van esmentar tres dels conceptes principals que van sorgir als tallers i seminaris: es tracta dels conceptes de "drets humans", "democràcia participativa" i "pensament complex". Abans d'entrar en matèria, doncs, hem de recordar què volen dir en un sentit general aquests termes, ja que ens permeten dibuixar el marc de moltes altres discussions sobre els nostres interessos, en particular sobre la relació entre l'educació i la societat, sobre l'educació pública i sobre el fet que l'acció d'educar és més àmplia que l'acció d'ensenyar.

¹ Aquest apartat fa referència a la Conferència "Quina educació per a quina societat?"

Declaració Universal dels Drets Humans

Article 1

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència i els cal mantenir-se entre ells amb esperit de fraternitat.

(...)

Article 26

1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no en el grau elemental i fonamental. L'ensenyament elemental és obligatori. Cal que l'ensenyament tècnic i professional sigui generalitzat, i que s'obri a tothom l'accés als estudis superiors amb plena igualtat per a tots amb atenció al mèrit de cadascú.

2. L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte als Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

3. Els pares tenen, amb prioritat, el dret a escollir la classe d'educació per als seus fills.

Font: PNUD (2000) *Drets humans i desenvolupament humà* Barcelona: A.N.U.E, Càtedra UNESCO UPC 'Tecnologia i Sostenibilitat', C.U.C, Creu Roja Catalunya

D'ençà de la Declaració dels **Drets Humans** de les Nacions Unides, els governs que pertanyen a aquest organisme internacional han acceptat, almenys formalment, que tota persona ha de tenir garantides unes condicions mínimes per dur una vida humana digna. La llista d'aquestes condicions és un document legal internacional que conté trenta articles sobre els drets civils, polítics i socials de tothom, és a dir, els drets humans. La seva transcendència s'ha de recordar, doncs, en totes les actuacions de les Nacions Unides, fins i tot és un criteri per avaluar el problema i les insuficiències d'aquestes mateixes actuacions. Alhora, és una llista d'aspectes per argumentar si les circumstàncies visibles en una societat, l'educació entre elles, són més o menys justes. El seu caràcter universal és una exigència de demanar-ne la realització en la realitat del present, sense esperar a un futur utòpic ni enyorar el retorn a un passat fictici. Tot amb tot, fins ara no ha succeït mai que tothom tingüés garantits aquests drets de manera efectiva.

L'article 26 de la Declaració estipula que tothom té dret a l'educació. Això vol dir que aquesta ha de ser gratuïta, si més no en el grau fonamental, i que l'ensenyament fonamental ha de ser obligatori. Aquest és actualment un dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni i del Programa d'Educació per a Tothom de la UNESCO, ja que en gran part del món molta gent no té garantit aquest 'pis inferior' del dret a l'educació. Val a dir que la majoria de les persones que en resten excloses pertanyen a les classes socials populars, són nenes i dones o bé formen part de les minories ètniques i nacionals de molts estats.

A més, segons la Declaració, s'ha de generalitzar l'ensenyament tècnic i professional alhora que l'accés a l'ensenyament superior ha de ser igualitari. Precisament aquest és un dels problemes més candents del sistema educatiu a Catalunya, on prop del trenta per cent del jovent ha deixat l'escola als disset anys.

L'oficina estadística de la Unió Europea (Eurostat²) calcula des de fa uns anys la proporció de joves que abandonen els estudis sense acabar el batxillerat o la formació professional. L'objectiu de la Unió és reduir aquest percentatge al quinze per cent o menys; tanmateix, la xifra que correspon a Espanya es va elevar a un preocupant 31.1% l'any 2004, la qual cosa vol dir un empitjorament del percentatge de 28.8% enregistrat l'any 2000.

Així mateix, l'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana. És imprescindible remarcar aquí que aquest 'ple desenvolupament' reclama un respecte democràtic de la diversitat cultural, d'una banda, però d'altra banda cal un veritable esforç perquè cadascú i cadascuna pugui trencar les classificacions que divideixen les facultats humanes en uns trets 'masculins' i uns trets 'femenins'. L'educació en valors, és un element bàsic per desenvolupar una ciutadania crítica. Encara que existeix una contradicció evident entre els valors en els que volem educar i el que predomina en la societat, la resposta als valors en què volem educar convoca i obliga tothom. Són els valors de la Declaració Universal dels Drets Humans i dels acords posteriors sobre els Drets dels Infants, el Protocol de Kioto, etcètera. Uns valors que descansen en el respecte a la dignitat de la persona, a la democràcia i la diversitat.

L'escola, doncs, ha de defensar aquests valors, però també ha de denunciar i prendre posició en contra dels dogmatismes. Per tant, no hi ha lloc a l'escola per a l'adoctrinament religiós. Cal, dins d'aquesta capacitat teòrica, clarificar les competències o el coneixement mínim que han de tenir les persones, donat que el desplegament curricular no és aliè als valors transmesos. Però aquest és un debat que no depèn només dels mestres.

Algunes experiències educatives innovadores, com les de les escoles del Moviment dels Sense Terra a Brasil o les polítiques educatives de Cuba o Veneçuela (vegeu Cap 1), indiquen que l'educació conté un potencial de transformació humana. En molts d'aquests casos el canvi passa pel reconeixement del subjecte, de la seva història personal, de la seva importància. Se segueix el principi de problematitzar la realitat: això implica debatre i fer propostes d'acció clares; no serveix la teoria si no es relaciona amb la pràctica diària. Aquestes experiències també adopten el principi de vincular l'educació i el treball com a principi en si mateix perquè el subjecte passi a ser algú. Per exemple, la UNESCO ha reconegut un avenç important dels drets humans en declarar que Veneçuela ha esdevingut als últims anys un país lliure d'analfabetisme.

Els drets humans volen dir que tothom ha de tenir la capacitat de desplegar totes les seves capacitats, per molt que això trenqui les relacions socials assentades si aquestes són causa de discriminació per raons de gènere, origen, religió, etc. Aquests aspectes del reconeixement són imprescindibles per assentar unes condicions socials que afavoreixin l'autoestima de cada individu, o millor dit: obren una de les zones de la ineludible intersecció entre la justícia social, la llibertat i el dret a l'educació.

Naturalment, les institucions educatives sempre fan equilibris entre aquests principis, però el fet que tots tinguin el valor de "dret humà" desacredita qualsevol proposta de privilegiar-ne un a costa d'algun altre. Per exemple, no hi ha doncs cap justificació perquè una política d'ensenyament professional redueixi dràsticament els continguts de l'ensenyament fonamental, ja que aquesta reducció obstaculitzaria el ple desenvolupament de la personalitat humana. Els drets afecten l'accés, el finançament, el currículum i la pedagogia, ja que tots aquests aspectes són imprescindibles per aconseguir aquest ple desenvolupament. D'acord amb la

² *La Vanguardia* 11/11/2005

Declaració, no seria legítim que un govern excloués ningú de l'escola en nom de qualsevol cultura ni que un projecte educatiu anul·lés una minoria en nom d'una vocació d'universalitat. Ni tampoc seria lícit alterar la gratuïtat de l'ensenyament fonamental en nom del dret dels pares a escollir una classe d'educació, ni atribuir a la figura dels pares la facultat de garantir una essència cultural, religiosa, ètnica o de cap mena que entorpís l'accés de tothom als estudis superiors amb plena igualtat. En fi, podem fer una llista molt llarga de possibilitats educatives que perden qualsevol crèdit moral perquè perjudiquen fàcilment la garantia d'algun aspecte del dret a l'educació.

Tot i que aquests ideals són força acceptats, avui en dia ens trobem sovint amb la paradoxa que s'amplia el dret a l'educació però no es garanteix la igualtat. D'una banda, l'estructura de classes socials provoca una persistent reproducció dels (des)avantatges educatius generació rera generació; d'una altra, aquest biaix s'agreuja per la segregació urbana, l'accés desigual a les noves tecnologies i a les activitats extraescolars, la polarització social entre les escoles públiques i concertades, etcètera.

L'escola, com sabem, no existeix a fora del temps ni dels canvis socials, sinó que s'ha d'adaptar a les èpoques històriques. La seva capacitat per resoldre aquesta adaptació representa, per tant, un esglaió important del desenvolupament de la democràcia i de la ciutadania. En el moment actual s'han produït canvis de molta intensitat en les estructures socials perquè la família ha adoptat unes característiques molt més diverses. El divorci, la regulació i extensió de les parelles de fet, les famílies monoparentals, són diferents models en què s'ensenya la diversitat social.

La llista de qüestions que es converteixen en reptes educatius és molt llarga. Així, l'envelliment de la població, les demandes de les minories ètniques, el canvi dels rols de gènere també són característiques de l'actualitat. La reestructuració econòmica es tradueix en noves pressions sobre el sistema educatiu, s'emprenen moltes reformes educatives en moltes conjuntures polítiques i en nivells de govern diferents, els mitjans de comunicació exerceixen una influència com més va més decisiva.

Encara que en donarem detalls més endavant, al capítol tercer, aquestes observacions ens donen peu a dibuixar el segon vèrtex del marc conceptual: la noció de **la democràcia participativa**. Si la democràcia representativa consisteix a triar els nostres representants, la democràcia participativa ve a ser un segon esglaió en l'exercici de la ciutadania, ja que implica un accés ampli i efectiu als processos de decisió. L'escola actual ha de viure una profunda democratització, i no només en els aspectes formals de presa de decisions orgàniques. Actualment l'escola està pensada per transmetre uns coneixements en comptes del dinamisme que requereix el diàleg; tanmateix, aquest dinamisme és la condició essencial de qualsevol experiència autènticament democràtica.

"Un sistema més participatiu no seria suficient per si sol per eliminar totes les desigualtats de la nostra societat. [Però] la poca participació i la desigualtat social estan tan intrínsecament unides que perquè hi hagi una societat més equitativa i més humana cal un sistema polític més participatiu"

Macpherson, C. B. (1987) *La democracia liberal y su época* Madrid: Alianza: p. 114.

En part, la participació és una qüestió de grau. A grans trets, el primer esglaó és el sufragi universal, que correspon a tothom malgrat que molta gent no podem conèixer molts temes, per ignorància o senzillament per falta de temps. Una manera de governar puja una mica més l'escala participativa si sap transmetre una informació transparent de les decisions que es deliberen i adopten. Aquesta informació hauria de contenir les raons, el contingut concret del que s'ha decidit i el que se n'espera, de tal manera que qualsevol receptor tingués la possibilitat, fent l'esforç inexcusable per elaborar la seva opinió, de valorar les decisions. Per últim, un grau màxim de participació consisteix a reunir totes les persones implicades perquè formulin les raons i els termes de les decisions, així com els objectius i els patrons d'avaluació.

Perquè la majoria siguem part d'aquests processos hem d'arribar a una sèrie de compromisos que no tenen uns límits tan clars com els que trobàvem abans en comparar la realització dels drets humans. És per això que de tant en tant s'abusa del terme, per exemple si una autoritat s'atorga una decisió participativa de la qual ningú no ha tingut coneixement. Igualment, es distorsiona el concepte quan algú vol impugnar una decisió argumentant que no ha estat prou participativa, però el seu motiu ocult no és altre que imposar la seva opinió minoritària.

En el camp de l'educació sabem que el nucli mateix de la relació d'ensenyament-aprenentatge canvia si aquesta és més o menys participativa. A més, les associacions de pares i mares, els sindicats i associacions educatives professionals i les associacions estudiantils tenen un espai en la gestió general de les escoles i centres educatius al costat dels municipis, els governs autònoms i el govern central. Aquests nivells de govern, alhora, poden obrir les portes de les seves decisions a l'expressió directa dels interessos implicats per la via de consultes, consells, negociacions, diagnòstics col·lectius, etcètera. D'altra banda, com que la participació és encara més present a l'escala política local que als altres nivells de govern, en aquest àmbit es troba entrelligada amb moltes altres qüestions relacionades amb les necessitats humanes, els dilemes del món contemporani o els riscos tecnològics i ambientals.

La tercera cara del nostre marc conceptual és la perspectiva del **pensament complex**. És molt fàcil presentar aquest enfocament filosòfic recordant la seva distinció entre el pensament simple i complex. Mentre que la primera perspectiva intenta reduir-ho tot a uns pocs elements que després es combinen entre si, la segona destaca la varietat d'elements heterogenis que configuren la nostra realitat. El pensament simple ha demostrat que és una guia molt útil per analitzar la realitat, és a dir, descompondre-la en les seves peces bàsiques que després permeten fer un esquema general. També ha servit per sistematitzar diverses normes que configuren els codis legals i les constitucions.

Però la simplicitat genera moltes confusions per dues raons fonamentals: en primer lloc, perquè fàcilment es redueix a uns primers principis d'una llarga cadena de derivacions lògiques, però en el fons la deducció és únicament una de les diverses operacions cognitives que podem fer els humans; en segon lloc, perquè massa vegades uns pocs principis simples s'han convertit per desgràcia en una eina d'imposició ideològica. Per exemple, les diferències genètiques, el càlcul econòmic, la centralització organitzativa o els ideals d'una transformació educativa radical han patit aquestes manipulacions en la nostra història contemporània.

Com no podia ser d'altra manera, el pensament complex ha acabat dient moltes coses sobre l'educació. Certament, amb una perspectiva més simple, fins ara l'anàlisi dels fenòmens educatius ha pogut destacar algunes de les seves propietats fonamentals (com ara l'aprenentatge significatiu, les múltiples formes de la socialització o els subtils mecanismes de la desigualtat); a més, les teories

educatives normatives han recomanat de vincular aquests processos amb els valors democràtics. Tanmateix, aquesta perspectiva ha deixat de banda la varietat d'elements que configuren la realitat, així com la densitat i l'heterogeneïtat de les relacions conceptuals que podem establir entre ells. El pensament complex ens convida llavors a pensar els aspectes concrets a dins d'una totalitat més àmplia que reconegui moltes relacions negligides per les especialitats singulars: per exemple, entre la cultura i la natura, o entre la raó i l'afecte. En una coneguda presentació de la vessant pedagògica del pensament complex Edgar Morin (1999) recorda que el fil conductor ha de ser el d'ensenyar la condició humana, la identitat terrenal, la necessitat d'afrontar la incertesa, la comprensió i l'ètica del gènere humà.

Els set sabers necessaris per a l'educació del futur

1. Reconèixer la possibilitat d'equivocar-nos, de crear imatges il·lusòries de la realitat o de trobar-nos davant la incertesa.
2. Transmetre un coneixement pertinent. Aquest ha d'estar atent al context, a les relacions entre el tot i les parts, a les múltiples dimensions de la realitat i al fet que els diferents fenòmens formen el mateix teixit de la realitat. Ha d'evitar l'amenaça d'una fragmentació que trenqui el coneixement.
3. Ensenyar la condició humana. Ha de tenir en compte la indestruïble connexió entre els éssers humans i la natura, així com els diversos bucles que formen la realitat: entre el cervell, la ment i la cultura; entre la raó, l'afecte i l'impuls; i entre l'individu, la societat i l'espècie.
4. Ensenyar la identitat terrenal: l'herència de la mort, les armes nuclears, els nous perills, el joc contradictori de les possibilitats.
5. Ensenyar les incerteses de la realitat, del coneixement i de l'acció humana.
6. Ensenyar la comprensió intel·lectual i la comprensió intersubjectiva.
7. Fomentar l'ètica del gènere humà a través de la democràcia.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*
 Quito: UNESCO EPD-99/WS/4

Els moviments ecologistes han reivindicat la importància d'aquesta mena d'enfocaments integrals a l'hora d'afrontar els desafiaments provocats per la nostra pròpia activitat en el planeta. Avui en dia, moltes i molts professors de ciències naturals, com també diverses especialistes en la didàctica d'aquesta àrea, han introduït una reflexió similar en el continu debat sobre la validesa del coneixement que hem triat per transmetre a les escoles. En el seu cas no creuen que sigui convenient ensenyar la ciència com una especialitat compacta, aïllada de la tecnologia i de la societat, sinó més aviat en íntima relació amb aquestes altres cares de la realitat. La seva proposta és transversal a les àrees de coneixement, obre les portes a l'entrada d'altres especialitats en el debat, interpel·la l'educació per a la sostenibilitat i comporta una revisió de les relacions de gènere a l'educació que es fonamenta en una base teòrica renovada.

Aquest marc conceptual suggereix que l'educació, la societat i l'esfera pública mantenen unes relacions molt estretes, que hem de tenir en compte a l'hora d'imaginar com garantim els drets educatius a tothom. És una tasca difícil pels obstacles que afronta, complexa per les múltiples implicacions, i també ineludible per defensar l'ideal que l'educació no és una mercaderia sinó un dret.

3.2. Els drets humans i l'educació

Posant en comú les nostres idees i moltes experiències educatives inspirades en els drets humans, hem acabat establint diverses relacions significatives entre temes diferents. Com observareu en aquest apartat, al llarg de les activitats on ens hem demanat quina educació volem per a quina societat, hem esmentat l'educació en valors, el principi de l'escola laica, la convivència intercultural i la cohesió social. En principi, la majoria de participants estem d'acord que caldria connectar aquests conceptes, o millor dit: no veiem cap fonament per separar-los com a qüestions específiques diferents.

3.2.1. Els drets humans

És difícil recollir amb una paraula les iniciatives sorgides de diversos moviments culturals i socials, que volen impregnar l'ensenyament amb els ideals i els aprenentatges derivats de diversos projectes col·lectius amb vocació democràtica i universalista, però potser actualment el terme **educació en valors**³ evoca aquestes propostes amb més vigència que altres. Si més no, aquesta expressió designa la cerca o la proposta d'un seguit de criteris comuns de judici, els quals són necessaris per fixar els objectius de les intervencions educatives i avaluar fins a quin punt són assolits. A més, la mateixa expressió indica que sempre haurem de tenir en compte diversos criteris, perquè un mateix problema educatiu real no interpel·la gairebé mai tan sols un valor sinó diversos.

De moment, constatem que aquesta perspectiva duu una renovada inquietud per connectar les àrees del coneixement escolar, amb les repercussions pertinents en el currículum, la pedagogia, el finançament i l'organització. Així, un grup d'entitats que promouen algunes "educacions per a..." fa una crida a integrar tots aquests valors a l'hora d'aconseguir una millor articulació de les seves actuacions. Aquestes perspectives fan referència normalment a l'educació per al desenvolupament, per a la sostenibilitat o per al desenvolupament sostenible. Resumeixen doncs en un mateix principi un seguit d'objectius generals que cal projectar sobre l'educació. En primer lloc, es tracta del mateix concepte de sostenibilitat, és a dir, satisfer les necessitats del present sense malmetre el dret de les generacions futures a satisfer les seves necessitats. Això afecta tant l'enfocament pedagògic de la realitat (perspectiva holística, relacions entre les disciplines, esmentar els problemes ambientals, relacionar-los amb problemes socials, etc) com l'articulació del sistema educatiu amb el conjunt de la societat (finançament, influència del nivell educatiu d'una generació sobre els rendiments acadèmics dels seus fills, impacte pervers a mig termini de la pobresa infantil, etc). En segon lloc, aquest ideal és una denúncia de les desigualtats entre classes socials, homes i dones, majories i minories ètniques, països més rics i més pobres pel que fa a la facilitat de satisfer aquestes necessitats. Finalment, l'educació per a un desenvolupament sostenible reclama també la participació de la comunitat en els programes educatius, per exemple a l'hora de vincular l'ensenyament amb les oportunitats econòmiques d'una regió agrària pobra, o també de fomentar l'educació intercultural en una escola benestant del primer món.

³ Incloem en aquest punt el Seminari 101 "La Carta de la Terra en l'educació intercultural per la pau, el desenvolupament i la cooperació", el Seminari 37 "Les educacions per a.. en el currículum", el Seminari 75 "Família, escola i comunitat: la formació dels valors i les actituds democràtiques", el Taller 48 "Taller de diàleg, consens i resolució de conflictes per a nens i nenes", el Seminari 90 "Què dius que veus? Un joc de misteri sobre els conflictes" i els Seminaris 49 i 81 "Tenim en compte la diversitat afectiva i sexual quan eduquem? Parlem d'homosexualitat a les aules".

Tanmateix, en el context del Fòrum Social per l'Educació a Catalunya tan sols hem suggerit quines són les noves fórmules necessàries mitjançant alguns exemples pràctics del que volem dir. Un d'ells seria la recomanació d'introduir l'entorn social i natural en el context de l'ensenyament escolar, i lògicament d'estendre el mateix principi a d'altres formes d'educar. Aquests mètodes de treball ajuden a establir una relació significativa d'aprenentatge, com recomana la pedagogia activa, però també reclamen una visió crítica de la realitat. Un altre ha estat l'organització d'un fòrum d'infants en el context d'un fòrum social a les Illes Balears. Aquest cas és una mostra ben directa de com es poden organitzar activitats educatives, orientades per valors, en un context extern a l'escola com són els debats oberts pels moviments socials. Uns altres exemples provenen de la colla d'experiències de resolució de conflictes que s'han presentat. Aquí, una sèrie de valors que ha propugnat el moviment pacifista, resumits en la noció de la cultura de pau, juguen un paper molt més explícit. Igualment, la necessària preocupació per parlar de l'homosexualitat a les aules és una altra manera d'introduir els drets humans a l'educació.

3.2.2. Una educació laica

Un taller i dues taules rodones s'han dedicat a reivindicar **que l'escola sigui una institució laica**⁴ i han criticat el caràcter confessional de l'ensenyament de la religió al sistema educatiu de Catalunya. En essència, els acords vigents amb el Vaticà i l'Església Catòlica susciten molts dubtes sobre els biaixos doctrinaris dels continguts que s'imparteixen a les escoles i sobre la influència dels bisbats en el nomenament del professorat de religió. Aquesta realitat és inquietant, perquè el nostre ordenament jurídic separa la religió de l'estat i reconeix la llibertat de culte de tothom.

Som del parer que la visió laica s'aproxima molt més al 'ple desenvolupament de la personalitat' previst en la Declaració dels Drets Humans, ja que comporta una exploració més oberta de diverses possibilitats. Encara més, creiem que és molt més fàcil articular-la amb la convivència intercultural que no pas qualsevol altre arranjament que introdueixi un o diversos ensenyaments confessionals a l'escola. S'han de multiplicar acords similars amb totes les confessions? La religió és una part de la cultura sobre la qual les escoles han de parlar, certament, però és molt complicat entendre lliurement la nostra cultura si s'ha de donar una visió confessional d'una religió.

3.2.3. La convivència intercultural

Tots els plantejaments educatius contemporanis volen dir alguna cosa sobre la diversitat ètnica, però el Fòrum també ha fet incidència en un punt especialment candent a Catalunya: la dimensió política de l'acollida de la població immigrant i de la **convivència intercultural**⁵.

⁴ Es tracta del Taller 53 "Campanya per la llibertat de consciència i per la supressió de l'assignatura de religió", el Seminari 42 "Per a una societat democràtica l'escola ha de ser laica" i el Seminari 106 "Una altra veu d'església: laïcitat a l'escola".

⁵ Aquest apartat recull les aportacions de la Taula Rodona 5 "Immigració i Ciutadania", el Seminari 1 "Diferències educatives i dones immigrades. Aproximació a les dificultats d'inclusió de les dones senegambianes i marroquines d'origen rural", el Seminari 35 "Les aules d'acollida, experiències. Seminari de professorat d'incorporació tardana a les comarques gironines", el Seminari 43 "¿Qué dicen nuestros escolares sobre la sociedad en que viven? Acerca de género, raza y etnia, pobreza y riqueza, poder gobernante y nacionalidad", el Seminari 92 "Treballar per la convivència intercultural", i el Seminari 107 "De Colombia viene un barco cargado de...".

Som conscients que adulterariem la qüestió si no en remarquéssim el caràcter intrínsecament polític. Més aviat hem d'ampliar les discussions sobre l'educació intercultural perquè no es restringeixin tan sols a la manera com les escoles atenen l'alumnat. Una convivència entre grups diferents requereix una bona resposta a aquestes necessitats, però també un bagatge de recursos pedagògics a fora de l'escola, i encara més, una concepció democràtica, plural i comprensiva de la ciutadania.

Aquesta reflexió ha travessat algunes taules i tallers que han fet balanç de les estratègies que a hores d'ara es posen en pràctica. Certament, la proposta presentada al voltant de l'educació de nens colombians en el nostre país assenyalava algunes de les dificultats d'integració. Alhora, la taula sobre "Immigració i Ciutadania" ha remarcat la dimensió política palesant un ampli acord a considerar que el procés de regularització de 2005 és en el millor dels casos una solució parcial.

Un altre exemple aportat a la discussió ha estat el Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social, les aules d'acollida i una proposta educativa adreçada a la inserció laboral de les dones africanes. El treball realitzat al voltant d'aquestes dones fa palès el xoc cultural i l'aïllament social que pateixen, aquest fet dona peu a una reflexió important sobre el caràcter de la immigració i les connotacions de gènere. Dins de l'àmbit de la societat civil, la presentació del Viver de Recursos per a la Convivència Intercultural a Premià de Mar és un exemple d'una estratègia que estén la preocupació pedagògica més enllà de l'escola, i la proposta pedagògica del grup Enlace per a l'educació en el lleure dels infants colombians mostra el potencial educatiu de les associacions de persones immigrants.

La convivència intercultural implica un aspecte polític en tot el sentit de la paraula. És política perquè la convivència entre actors diversos ha de ser una de les preocupacions dels poders públics democràtics, però també és política perquè s'estableix en un context de relacions de poder. Seria molt desitjable –però és molt difícil d'imaginar– una situació ideal en què cadascú i cadascuna fes i refés la seva cultura, s'atribuís els trets d'identitat que volgués, i els modifiqués una i altra vegada, respectés la imatge dels altres sobre si mateixos i disposés d'espais per prendre decisions sobre els problemes sorgits de tota aquesta diversitat humana.

De fet, d'acord amb aquest ideal hem de criticar la concepció estàtica de la cultura. No és possible educar democràticament si donem per descomptat, o deixem entendre, que les llengües, les religions, els mites o els nostres orígens geogràfics ens atorguen una essència fixa que ens fa incompatibles. Llavors es malmet el potencial creatiu de la nostra diversitat cultural i política. Ara bé, aquesta creativitat democràtica també es malbarata quan les jerarquies –que al llarg del temps han cristal·litzat en totes les cultures– exerceixen coercions sobre els membres d'un grup, enverinen les relacions entre dos grups o bé desemboquen en l'exclusió d'algun altre d'aquests grups.

El cas és especialment preocupant quan una minoria ètnica, que comparteix o rep uns trets d'identitat, alhora manca de determinats drets civils, polítics o socials. Precisament, aquesta és la situació de moltes persones immigrades al nostre país, perquè tan sols disposen d'un estatus legal de "resident", que no garanteix tots els drets de ciutadania, o de "irregular", que únicament en contempla alguns en algunes circumstàncies. D'alguna manera, aquest enfocament polític de la convivència intercultural es contraposa a l'enfocament de la tolerància, en la mesura que aquest altre terme acostuma a encloure tan sols l'acceptació d'altres formes culturals amb un vincle molt indirecte amb la participació de tothom en els processos democràtics.

Potser una de les conclusions del Fòrum seria la necessitat de fer un balanç sistemàtic de les anteriors iniciatives interculturals d'una manera oberta a l'intercanvi de parers. En aquest sentit, necessitem contrastos, matisos i molta informació per articular respostes que a més de la dimensió política afrontin també la dimensió psicològica de la immigració, tal com ha plantejat algun taller. És innegable que algunes discussions haurien d'il·luminar els capítols centrals d'aquest balanç, si volem resoldre algunes controvèrsies polítiques que incideixen en l'educació. A les taules i en molts seminaris s'ha recordat que ens caldrà saber l'efecte concret a mig termini del Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social; igualment, no seria raonable deslligar la discussió educativa de la discussió sobre l'abast i les contradiccions de la política de regularitzacions excepcionals.

3.2.4. La cohesió social

Un darrer grup de taules rodones i de seminaris- conferència apunta el suggeriment de connectar el dret a l'educació amb la **cohesió social**⁶. Entre molts termes polisèmics que avui en dia fem servir per designar aquesta qüestió, podríem adoptar ni que sigui provisionalment el terme 'cohesió social' perquè ens dóna una pista concreta. Als darrers anys, com que la Declaració de Lisboa de la Unió Europea ha inclòs la cohesió social com un objectiu, l'Oficina Estadística EUROSTAT n'ha buscat uns indicadors precisos i molt visibles: la reducció de la pobresa d'ingrés, de les desigualtats laborals entre els homes i les dones, de les llars sense ingressos laborals o de l'abandonament prematur dels estudis (abans d'acabar l'ensenyament secundari).

La cohesió social no és un problema essencialment educatiu, però afecta l'educació per moltes vies. Una de les més importants és el fet que l'adversitat i els trastorns dels pares i mares influeixen molt negativament sobre els seus fills i filles. De la mateixa manera que ens preocupa si el canvi climàtic o l'esgotament dels recursos naturals faran el món insostenible per al futur, és innegable que totes les cares de la pobresa també perjudiquen les generacions futures. Així, l'existència d'infants sense mitjans materials per dur una vida digna, de joves que més endavant hauran d'acabar els estudis secundaris abans d'entrar en una formació professional o universitària, i de pares o mares que no podran afavorir el rendiment acadèmic de la seva prole són uns altres signes d'un horitzó insostenible.

S'han apuntat algunes propostes d'actuacions per assolir aquest objectiu. En primer lloc, assegurar que l'aprenentatge torni al centre de l'activitat de les escoles que volen sortir del gueto, o fins i tot fer un examen extern sobre els continguts mínims de l'ESO. La idea de fons és que cal una orientació ben assentada en l'autoritat docent; a més, potser a la llarga una avaluació externa prou tangible –per exemple, que posés nota— esdevindria un estímul. En segon lloc, moltes contribucions al Fòrum han afirmat que volen reforçar la cohesió social treballant en xarxa i respectant la varietat de les disposicions de l'alumnat. Criden l'atenció sobre la realitat dels aprenentatges personals que tenen lloc a les Unitats d'Escolarització

⁶ Les activitats considerades en aquests paràgrafs han estat els Seminaris 56, 60 i 93 "L'escola bressol com l'inici de l'educació pública", el Seminari 16 "Manifestacions de la salut mental de l'adolescència a l'escola", el Seminari 12 "Obstacles a l'acció educativa com efecte del discurs dominant", el Seminari 15 "Sortir del gueto", el Taller 55 "Com aconseguir un sistema educatiu amb equitat, integració i qualitat", el Seminari 30 "Fer escola", la Taula Rodona 19 "Discapacitat i escola inclusiva. Sí, però com?", el Seminari 29 "Les UEC són un bon espai educatiu per a alguns adolescents?" i el Seminari 8 "Inserció laboral amb joves: un camí vers la ciutadania".

Compartida, o bé propugnen l'ideal de l'escola inclusiva, on aprenen plegats uns/es estudiants amb diverses actituds i capacitats.

En tercer lloc, a la frontera mateixa de les responsabilitats de l'escola la qüestió es tradueix en la necessitat de coordinar els agents socials implicats en la inserció laboral. En aquest punt s'ha obert un debat sobre els avantatges i els inconvenients d'una proposta política que va més enllà de l'escola: es tracta de la renda bàsica suficient (superior al llindar de pobresa) i garantida a tothom sense cap condició prèvia. En quart lloc, si bé amb uns trets específics propis, la preocupació pels problemes de salut mental dels adolescents assenyalava una altra mena d'intervencions necessàries.

Per últim, a moltes ciutats de Catalunya l'educació infantil atrau l'atenció municipal, associativa i familiar des de l'angle de la cohesió social. La qüestió no és menor si tenim en compte l'enorme manca d'aquest servei, així com el perill de la seva mercantilització a través de guarderies de pagament improvisades per sortir del pas. Davant la descentralització a favor dels municipis, diverses entitats i ajuntaments han remarcat l'objectiu de garantir una educació infantil pública, oferta a través de veritables escoles bressol, la qualitat educativa de les quals no desperti cap dubte. El debat sobre les escoles bressol de Barcelona ciutat confronta a hores d'ara dues visions de l'equilibri entre la qualitat i l'eficiència d'aquests centres educatius. A més, ha posat sobre la taula la reivindicació d'obrir canals de participació en el sector, que fins ara no havia adquirit tant protagonisme com la reivindicació complementària d'incrementar l'oferta pública.

En suma, per materialitzar els drets humans a través de l'educació cal posar si més no els valors, el principi de l'escola laica, la convivència intercultural i la cohesió social sobre la taula. Sabem que cadascuna d'aquestes qüestions té les seves implicacions específiques; sens dubte moltes publicacions i jornades especialitzades també les han tractat amb més detall que el Fòrum. Ara bé, posant-les en comú hem fet notar quins aspectes sensibles volem replantejar.

En general, la nostra síntesi recorda que l'educació no s'ha d'acontentar adaptant-se a uns canvis socials sinó que ha d'aplicar en totes les circumstàncies els principis normatius, ètics i morals expressats en la Declaració dels Drets Humans, això sí, deixant espai a la reflexió crítica, i formulant-los d'una manera nova quan trobem raons de pes per fer-ho.

En la mesura que entre els drets humans figura una educació compromesa amb el ple desenvolupament de la personalitat humana, salta a la vista que hem de revisar el sentit dels valors al currículum escolar, la importància d'una escola laica, la cara política de la convivència intercultural i la cohesió social. Aquesta és una agenda de temes pendents si volem fer una educació perquè tothom aprenguem a viure conjuntament.

En suma, les idees anteriors es resumeixen en dues tesis generals. La primera suggereix que els debats sobre l'educació en valors, l'escola laica i la convivència giren al voltant d'una mateixa idea, val a dir, que cal fer una síntesi coherent, exhaustiva i útil de totes les recomanacions que comparteixen una mateixa voluntat de fer realitat els drets humans. La segona apunta que el dret a l'educació s'ha de traduir com a mínim en un assoliment quantitatiu: aconseguir que la major part del jovent acabi els estudis secundaris postobligatoris. Si bé ambdues afirmacions desperten un ampli consens entre molts sectors socials, alguns dels quals no han estat prou representats al Fòrum, la mateixa amplada de l'acord suscita controvèrsies sobre la manera de concretar-les.

Com a punt final volem també recordar que l'educació per si mateixa és una eina insuficient perquè aquests objectius s'acompleixin. Els beneficis col·lectius serien molt fràgils si la confiança en l'educació es tradueix en una despreocupació per les possibilitats d'altres menes d'intervencions necessàries. Pensem en la conveniència d'una activitat política transparent i coherent, el perill d'unes mesures reticents amb la normalitat absoluta del pluralisme religiós, la peremptòria necessitat d'una generalització dels drets de ciutadania a la població immigrant, o també la importància d'una política social universal –en els camps de la sanitat, l'habitatge, la protecció social o els serveis socials— per a la igualtat entre la població, el seu benestar i la mateixa eficiència de l'economia productiva.

CONCLUSIONS GENERALS SOBRE L'EDUCACIÓ I ELS DRETS HUMANS

L'educació en valors és la síntesi de diverses propostes pedagògiques que en darrera instància comparteixen una preocupació similar: fer realitat els drets humans.

- L'educació en valors és doncs el denominador comú de les educacions per a la pau, la convivència intercultural, la igualtat entre homes i dones, la sostenibilitat o el desenvolupament. Aquestes propostes reconeixen els conflictes i les contradiccions de l'entorn de l'aprenentatge, i proposen de cercar estratègies constructives per resoldre'ls.
- Entesa d'aquesta manera, l'educació en valors comporta implicacions polítiques, com ara la reivindicació de l'escola laica i de la igualtat legal per a tothom, o bé la reclamació d'un balanç sistemàtic i obert de les intervencions adoptades per assentar la convivència intercultral.

Si tothom té dret a l'educació, el sistema educatiu ha d'assumir un compromís concret: que la majoria de joves acabi el batxillerat o la formació professional.

3.3. Per a una revisió del coneixement escolar

Al Fòrum un grapat d'intervencions ha coincidit, des de diversos punts de partida, en la conveniència de revisar la tria del coneixement escolar. Val a dir que aquesta inquietud abasta més qüestions que el debat sobre els objectius i les competències del currículum. No es tracta pas d'afegir temes amb l'esperança de pujar el nivell acadèmic, ja que les llistes resultants tan sols s'aguantarien sobre el paper. Ni tampoc en una síntesi de les aportacions a un fòrum social és qüestió d'establir un ventall de competències clau per a l'aprenentatge humà a unes determinades edats. Ben al contrari, en aquest apartat cerquem els denominadors comuns de moltes preocupacions diverses que al capdavant volen enriquir el coneixement escolar.

El punt de partida pot ser la ciència experimental, les arts, els mitjans de comunicació, la coeducació o la maternitat. Sens dubte, aquestes qüestions són força heterogènies tant en termes de reconeixement com de contingut. Així, la ciència experimental disposa d'una assignació notable al currículum i les arts d'un espai molt menor; la discussió pedagògica sobre els mitjans de comunicació interpel·la les fonts del coneixement externes a l'escola; finalment, la coeducació és el repte d'inventar instruments i canals pedagògics que superin les jerarquies sexistes (per exemple, revalorant el naixement). Tot i la seva disparitat, aquestes cinc propostes cerquen connexions conceptuals i mètodes de treball que redefeixin els límits del coneixement escolar. Aquest és el seu punt d'intersecció, una demanda de revisar com es delimita el que cal ensenyar.

El coneixement és un producte múltiple de la nostra activitat humana. Elaborem i adquirim coneixement amb el nostre cos, amb la nostra pràctica quotidiana i amb el nostre discurs. A la nostra consciència arriben i se sedimenten nous continguts quan en la primera infància aprenem a regular el nostre cos d'acord amb la gana, la son, la digestió o la por. També coneixem amb el cos la nostra capacitat de dur un pes i la manera de caminar amb una determinada postura, o bé podem entrenar-lo per incorporar-hi les habilitats de nedar, anar amb bicicleta o distingir olors. D'altra banda, a la nostra pràctica rutinària apliquem sense pensar-hi moltes regles socials que hem interioritzat. És així que gairebé mai no ens aturem a pensar en les moltes minúscules accions quotidianes amb què parlem uns idiomes, vestim d'una manera, fem el nostre cercle d'amistats, assumim uns estereotips, ens sentim a casa en uns indrets, i a fora en uns altres, en fi, ens fem una identitat. A més, podem elaborar un discurs amb paraules sobre gairebé tot, o bé sobre el nostre propi coneixement incorporat i pràctic, la qual cosa per exemple ens permet de tant en tant modificar un hàbit insà o la percepció d'una altra persona.

Així doncs, amb el conjunt del nostre coneixement ens donem forma com a individus, alhora que contribuïm a un patrimoni col·lectiu molt heterogeni, el qual aplega elements tan diversos com la música, l'esport, l'alimentació, la mecànica quàntica, les ideologies polítiques, les tradicions pedagògiques o l'art de seduir. Aquestes adquisicions de la nostra consciència són la cultura; les cultures en plural sorgeixen de les classificacions estipulades (i discutides) d'acord amb les seves variacions.

El coneixement escolar és una selecció d'alguns d'aquests elements. Aquesta selecció té moltes implicacions, ja que indica el nucli dur de les institucions educatives, transmet unes identitats, instaura jerarquies entre els atributs culturals i les persones que els mostren, i moltes coses més. Malgrat la seva transcendència, no ens fixarem ara en aquestes implicacions, sinó en el caràcter polític d'aquesta selecció. Perquè si l'acte d'educar requereix una tria de coneixement, la decisió sobre aquesta tria respon a uns interessos, influeix sobre el comportament de la gent, i configura unes distribucions determinades dels recursos culturals. La selecció i la revisió del coneixement escolar, per tant, són una qüestió de democràcia en la mesura que puguin sentir-s'hi més o menys veus, així com en la mesura que les decisions finals responguin a uns arguments en comptes d'unes imposicions. La varietat de les crítiques a la selecció actual no és doncs una feblesa, sinó una expressió de voluntat democràtica i una possible font d'inspiració.

Ras i curt, la didàctica de la ciència experimental, la demanda de tenir en compte les arts, el diàleg entre l'escola i els mitjans de comunicació o la filosofia coeducativa han introduït en el Fòrum la reivindicació que el coneixement escolar, des d'una perspectiva democràtica, mantingui el contacte amb la vida i la cultura comunes en comptes d'aïllar-se'n o emmurallar-se dins d'unes preteses àrees consolidades del saber. Molts altres avenços del pensament educatiu contemporani apunten en una mateixa direcció: la didàctica de les ciències socials des de la vida quotidiana, l'ensenyament de la llengua a través de la comunicació, els principis de l'educació intercultural o de l'educació per a la sostenibilitat... Tot plegat ve a ser una base molt sòlida per cercar síntesis i connexions innovadores a dins i als voltants del coneixement escolar. De fet, la ciència experimental i les arts han aportat dos exemples del que podrien ser aquestes síntesis transversals tan creatives i també democràtiques.

3.3.1. Entre la ciència i la vida quotidiana

Des de fa unes dècades la pedagogia de la ciència experimental s'ha reformulat a partir d'una perspectiva epistemològica que ha adoptat com a denominació els

conceptes de Ciència, Tecnologia, Societat i Comunicació⁷. L'epistemologia és la reflexió sobre què és i com ha de ser el coneixement especialitzat, i en particular el coneixement científic. Aquest intenta construir explicacions sobre els fenòmens reals com ara la llum, el calor, la vida, el clima, els ecosistemes, l'aprenentatge humà, el llenguatge, la producció de béns o la pobresa. Si bé la reflexió epistemològica més coneguda fa referència a les regles amb què es defineixen i comproven aquestes explicacions, avui en dia moltes preguntes emergents prenen en consideració les conseqüències de l'ús de la ciència.

L'enfocament de Ciència, Tecnologia, Societat i Comunicació destaca el caràcter col·lectiu, situat en una època, de la producció científica. Per exemple, al segle XVII Newton i Leibniz van inventar el càlcul perquè eren molt intel·ligents, sens dubte, però també perquè molta gent de la seva època estava pensant sistemàticament en problemes filosòfics, físics i matemàtics que duïen cap aquí. Cent anys després alguns artesans van introduir petites modificacions als telers fins que el cúmul de les seves innovacions va desembocar en l'invent de la màquina de vapor, la qual va catalitzar altres transformacions paral·leles de l'economia mundial.

Aquesta observació comporta una crítica a la pedagogia que entén l'ensenyament de la biologia, la física, la geologia, la química o la matemàtica com un afer reservat a unes ments privilegiades. És ben cert que algunes d'aquestes matèries enregistren un rendiment mediocre a les nostres escoles, però això no vol pas dir que tan sols un grup reduït hagi rebut el benefici d'una predisposició natural per elles. Si el coneixement és un producte col·lectiu, aquest problema escolar adquireix una nova significació. D'una banda, hem d'esbrinar les seves causes concretes deixant de banda les explicacions per essències individuals. Encara que a molta gent ens costi aprendre com es resolen les integrals, no duem a dins un ull matemàtic que ens fa dotats o negats per al càlcul. Al contrari, si la ciència sempre ha estat el producte d'una activitat humana que tenia un sentit per qui l'aprenia i la desenvolupava, també pot ser-ho per als nostres estudiants. D'una altra banda, si acceptem que a l'escola aquestes matèries constitueixin un reducte escollit, perdem tots plegats en molts sentits. Per exemple, perdem pel que fa a la capacitat futura d'innovació tecnològica, a la possibilitat d'adoptar precaucions mediambientals i a l'oportunitat de discutir l'abast dels productes científics transformats en patents comercials.

El professorat i la comunitat d'especialistes en didàctica que fan servir la perspectiva de la Ciència, Tecnologia, Societat i Comunicació busquen la manera d'ensenyar la ciència en contacte amb els valors democràtics. Hem de remarcar que com més sabem sobre el canvi climàtic, sobre els perills de perdre la biodiversitat o sobre les trampes de les fonts exhauribles de l'energia, menys crèdit intel·lectual i polític té disponible l'estesa però fal·laç creença en la neutralitat de la ciència.

Aquest enfocament de la ciència a l'escola també aspira a obrir els murs d'aquestes disciplines per una altra via. Els conceptes i procediments que s'hi ha associat arran d'aquest qüestionable neutralisme també han encongit la gamma de competències que s'adquireixen en aquestes assignatures a un limitat nombre de facultats relacionades amb l'anàlisi abstracta o el maneig tècnic de la natura. En canvi, el seu ensenyament a través de l'espai físic local, dels debats contemporanis o de les responsabilitats domèstiques eixampla aquestes competències incloent-hi el control de l'entorn, la reflexió crítica o la cura d'altres persones. Per tant, també és una eina per superar les classificacions de gènere que tenyeixen aquests coneixements

⁷ Per escriure aquest apartat hem tingut en compte el Seminari 24 "Educació Tecnològica i Igualtat d'Oportunitats", el Seminari 44 "Quina ciència ensenyem?" i el Seminari 51 "Un nou model de coneixement científic per a una nova societat: currículums de convergència"

d'un color més masculí o més femení segons l'aplicació; és una cerca doncs d'un altre ideal més complet de la persona que aprèn.

3.3.2. Les arts i la comunicació, una frontera i una via per a l'escola

L'educació artística i audiovisual⁸ ve a ser un altre exemple dels reptes i de les possibilitats d'una nova síntesi transdisciplinària i democràtica del coneixement escolar que han aparegut en les activitats, seminaris, taules i tallers del Fòrum Social per l'Educació a Catalunya. De fet, una de les principals prioritats de l'escola, segons alguns participants, hauria de ser la fluïdesa en els llenguatges audiovisuals.

En aquestes intervencions ha estat unànime el rebuig a les contraposicions esquemàtiques entre l'escola i els mitjans de comunicació, o bé entre l'educació acadèmica i artística. Com deia una mare, el problema no és donar-li voltes a la bondat de la televisió sinó com ensenyar a veure-la. Com deia també un periodista, correm el risc de tornar analfabeta tota la gent que no sigui capaç de narrar amb imatges o d'interpretar la combinació artístic- comercial en què s'ha tornat la publicitat.

Aquestes reflexions duen, per tant, a una crítica del cànon que se centra tan sols en l'alta cultura escrita. Les seves raons guanyen força quan ens adonem que aquest mateix cànon ha extirpat de l'escola fins i tot alguns components de la mateixa alta cultura, com ara el teatre o la música. Tots dos han estat 'cultes' i 'populars' al llarg de la història, i ens ensenyen a comunicar-nos i crear amb uns mitjans diferents. Per esmentar-ne tan sols un exemple concret, hauríem de recordar les afinitats substantives entre la música i els llenguatges abstractes que estan revolucionant el nostre món.

L'educació artística i audiovisual també interpel·la les qüestions epistemològiques i polítiques que més amunt sorgien al voltant de la ciència experimental, una àrea de coneixement més propera a l'escola contemporània. Diguem per començar que el mètode científic és una forma de crear i donar validesa a una mena de coneixement, però hi ha moltes altres formes de conèixer que podrien ser presents en l'espai públic que hauria de ser el currículum escolar.

Les arts també recorden el caràcter col·lectiu del coneixement humà. Recloure-les en una llista de compositors, escultors i pintors famosos memoritzats en els capítols d'història corresponents a diverses èpoques no significa únicament escapar-ne la creativitat. Aquesta operació escolar tan canònica i legitimada afaïona també una imatge falsa del paper dels individus en la cultura, per no dir que alhora transmet un perfil androcèntric d'aquesta activitat i eleva a la categoria d'universals els productes que s'identifiquen amb un grup ètnic determinat.

⁸ Les activitats que han donat lloc a l'apartat sobre aquest tema han estat la Taula Rodona 1 "Mitjans de comunicació: nous codis, nous llenguatges", els Seminaris 49 i 81 "Tenim en compte la diversitat afectiva i sexual quan eduquem? Parlem d'homosexualitat a les aules", el Seminari 22 "Educació i Audiovisuals a les aules", Seminari 40 "Néixer al segle XXI: educar per la maternitat i la paternitat", el Seminari 47 "Si repensem en l'educació... pensem en la música", el Taller 66 "Analitzar audiovisuals críticament per transformar", el Taller 83 "Produir històries per comprendre des de dins", el Taller 80 "Maternitats", el Taller 87 "El teatre a l'escola", el Taller 95 "Llenguatge visual i autoconeixement" i el Seminari 102 "Revicreda: la revista virtual dels alumnes amb deficiència auditiva de l'ensenyament secundari".

Al costat d'aquesta paradoxa sobre la història de les arts, hem de remarcar finalment la imperiosa discussió sobre el seu valor. No és possible abordar aquesta vessant de l'educació al marge dels debats sobre els drets d'autor, les múltiples formes de la creativitat en diversos formats i les expressions musicals o audiovisuals de la cultura popular. Com en altres punts, aquí també podem prendre posició distingint el que volem dir del que no volem dir. L'educació no pot girar l'esquena a les discussions sobre la concentració del poder cultural o sobre els canvis de la cultura juvenil, per citar dos aspectes, però això no vol dir que no s'hagi de reconèixer l'autoria dels creadors ni que tots els continguts d'aquesta cultura juvenil mereixin la mateixa aprovació. Sigui com sigui, al cap i a la fi hi ha d'haver una selecció del coneixement escolar; però aquí com en la ciència el nostre dilema no s'ha de limitar a destriar què incloem i què excloem sinó també a decidir qui participa i com participa en aquestes decisions.

Celebràvem pàgines enrera la coherència de les moltes aportacions heterogènies al fòrum, i vèiem en aquest apartat que hem arribat a proposar la revisió del coneixement escolar per molts camins diferents. Però és fàcil assenyalar els punts d'intersecció entre uns aspectes tan dispars a primera vista com són la pedagogia de la ciència experimental i de les arts: hem de fer notar que la producció del coneixement és col·lectiva, hem de preservar i transmetre un patrimoni col·lectiu d'aquest coneixement, hem de parlar amb els agents socials que tenen molt a dir al respecte. De fet, una conclusió inevitable d'aquest apartat és que les opinions i els temes serien molts més si allarguéssim la llista dels exemples, però aquests són els que van destacar a les Jornades del Fòrum de febrer de 2005. Amb tot, la conclusió general s'ha de centrar en la necessitat de democratitzar el coneixement escolar. Això implica la crítica de les barreres acadèmiques i alhora el repte de trobar noves formes de participació a l'escola. En fi, creiem que la nostra intenció d'eixamplar el debat a la comunitat educativa i al conjunt de la societat va en la bona direcció, però en aquest camp tenim encara un llarg camí per davant.

UNA QÜESTIÓ SOBRE EL CONEIXEMENT ESCOLAR

Com podem democratitzar-lo?

Com podem deliberar sobre el que ha d'ensenyar l'escola?

Com podem qüestionar la jerarquia dels coneixements escolars?

Com podem eixamplar les competències que transmet (trencant les classificacions arbitràries segons els gèneres o les cultures)?

Com podem obrir el ventall de veus que opinen?

3.4. Conclusions: els drets humans i el coneixement escolar

Les tres persones que van perfilar el marc d'aquest segon eix van tenir l'enorme encert d'articular una varietat immensa de temes. Si prenem els principis normatius dels drets humans, la interpretació de l'escola com un espai públic (vegeu el capítol següent) i la discussió democràtica sobre el coneixement escolar com a punts de referència, hem inclòs en el nostre mapa conceptual el gruix de la resposta a la pregunta que formulàvem a la capçalera: *quina educació per a quina societat?*

Les activitats que van donar aquesta resposta indiquen que volem una educació amb principis, que alhora sigui el producte d'una síntesi de moltes propostes educatives que giren al voltant de l'educació en els valors democràtics reflectits a la Declaració dels Drets Humans (i a molts altres documents sorgits de les Nacions

Unides, de diversos governs democràtics, de la societat civil, dels moviments socials o de moltes minories ètniques). L'ideal de l'escola laica, la profunda dimensió pedagògica i política de l'educació intercultural i la importància de l'educació per a la cohesió social encaixen en aquest marc, dins del qual precisament es reforça el compromís democràtic d'aquests valors.

Volem igualment formar part de la deliberació sobre la tria del coneixement que hem d'ensenyar, o que ha d'ensenyar el sistema educatiu. Considerem que aquesta tria beu de diverses fonts, és molt significativa per a una enorme varietat de temes, i reclama una revisió de les fronteres del cànon acadèmic. Tot plegat s'ha d'expressar en un diàleg sobre el patrimoni col·lectiu de la humanitat, una part indestruïble del qual és precisament l'educació.

Referències

- Freire, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido* Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Macpherson, C. B. (1987) "La democracia como participación", *La democracia liberal y su época* Madrid: Alianza.
- MEC (2004) *Las Cifras de la Educación en España* <http://www.mec.es> (accés Octubre 2004).
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Quito: UNESCO EPD-99/WS/4
- PNUD (2000) *Drets humans i desenvolupament. Informe sobre el desenvolupament humà 2000* Barcelona: Associació Nacions Unides de Catalunya, Càtedra UNESCO UPC 'Tecnologia i Sostenibilitat', Centre UNESCO de Catalunya, Creu Roja de Catalunya.
- Benjamín, Walter.(1991) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: El narrador. Pag. 123-124 Taurus.