

## L'EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT NO ÉS CAP INSTRUMENT. ÉS UNA OPCió

**Ferran Polo** és Llicenciat Ciències de l'Educació i professor d'Aula Oberta a L' IES Frederic Mompou A Sant Vicenç dels Horts. En comissió de serveis a 1er, 3er i 4at ESO ( mestre de primària). Cpmta amb 29 anys de docència – 25 anys de voluntari en EdP dins d'IO – Autor i co-autor de diferents materials educatius d'EdP. [fpolo@xtec.cat](mailto:fpolo@xtec.cat)

### Resum:

---

*El relativisme hedonista ens envaeix: tot val, hem d'acceptar la diversitat de maneres de pensar, de fer, se'ns diu. Tota pràctica per petita, aïllada, descontextualitzada,... que sigui és una bona pràctica d'EdP, només perquè en ella es faci alguna referència a la pobresa? Doncs no. Per què no comencem ja a utilitzar alguna "prova del cotó"? Alguns criteris avaluatius una mica més objectius? Per exemple: La "bona pràctica" és coherent amb la resta del currículum (entès no només com a continguts, sinó també com a organització i metodologies)? O bé: La "bona pràctica" en quin grau ha ajudat a deconstruir en l'alumnat els estereotips que configuren les seves actituds i comportaments davant "els pobres" (ja no dic la pobresa, com hauria de ser) sobretot referides al paternalisme i a l'eurocentrisme? En quin grau modifica els tan interioritzats 'individualisme metodològic i darwinisme social, bases de la manera que tenim d'interrelacionar-nos socialment?*

---

L'Educació Per al Desenvolupament (EdP) hauria de ser una proposta que anés més enllà de l'estudi d'uns continguts concrets emmarcats en una assignatura menor dintre de l'immens currículum de l'educació obligatòria. Hauria de ser i crec que és una opció educativa que al partir del per a què educar intenta ser coherent al proposar el com fer-ho.

Fermo part dels que pensem una EdP com un corrent educatiu que intenta donar resposta als reptes plantejats a l'educació del nostre temps, en el sentit de: *un educar per a la vida que és un educar per a un món en el qual res ens és aliè*, prenent l'expressió de Gimeno Sacristán. Educar per a un món que res ens sigui aliè té a veure amb el propòsit de recuperar la idea de lluitar per una "societat bona", "un món millor", més solidari i just.

Com deia *l'Informe Delors* en el seu inici, enfront dels nombrosos desafiaments, *l'educació constitueix un instrument indispensable perquè la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat, i justícia social*, i una via al servei d'un desenvolupament humà i més harmoniós, que podrà ajudar a retrocedir la pobresa, les incomprendions, l'opressió i la guerra.

Per a això cal canviar la visió purament instrumental de l'educació, considerada com la via necessària per a obtenir resultats (diners, carrera, etc.), i reconsiderar la seva funció en la seva globalitat: la realització de la persona, que tota sencera ha d'aprendre a ser. És en aquest sentit que la seva tasca central és crear un món que doni significat a les nostres vides, als nostres actes, a les nostres relacions. D'aquí la importància que l'educació recuperi la dimensió humanitzadora i global, que el seu objectiu sigui ajudar-nos a trobar el

nostre camí en la cultura, comprenent-la en les seves complexitats i contradiccions, formant-nos per a poder reorientar-la, perseguint un món millor per a tots i totes.

És al que es refereix Postman quan parla de la necessitat d'una gran *narrativa* per a l'educació, perquè el propòsit d'una gran narrativa és atorgar sentit al món, a la vida, a l'aprenentatge: “Una consisteix que les escoles han d'ensenyar a acceptar el món tal com és, amb totes les seves regles, exigències, limitacions, i fins i tot prejudicis culturals, mentre que l'altra consisteix que els alumnes haurien d'aprendre a pensar críticament, de tal forma que poguessin convertir-se en dones i homes de mentalitat independent, distanciat de la saviesa convencional del seu temps i dotats de la força i la capacitat necessàries per a canviar el que hagi de ser canviat. Ambdues creences formen part de distintes narratives, cadascuna de les quals ofereix la seva pròpia versió del que significa ser humà, ser ciutadana o ciutadà, o ser intel·ligent”.

L'EdP com educació que desitja recuperar la dimensió humanitzadora de l'acció educativa escolar, que vol donar una dimensió civilitzadora del coneixement i de les idees, que contempla la dimensió global de la persona, que recupera l'ideal de lluita per una societat bona, és una *educació per la justícia social*.

Per tant, el professorat que se sent partícip d'aquest corrent està a favor d'una educació que promogui en l'alumnat una comprensió àmplia de si mateix i del món, que li proporcioni pistes de com funciona la societat, que li permeti situar-se en ella amb confiança, proporcionant-li elements per a poder contribuir a una “societat bona” (una societat justa: una societat on les causes estructurals de la pobresa i l'exclusió siguin eliminades), concebant l'escola com “nus decisiu en la xarxa social”. I és que, com ens proposa Ricardo Petrella “la funció fonamental del sistema d'educació és aprendre a viure junts (la ciutadania, la democràcia), “a donar el bon dia a tots” (la fraternitat), a anar amb compte de l'esdevenir planetari (la responsabilitat/solidaritat)”.

I aquest professorat té, tenim clar, que el que proposem és:

### **Una opció ideològica**

L'EdP busca conscienciar i informar sobre les maneres de donar sentit al món per a poder prendre consciència del món en el qual vivim i del nostre lloc en ell. En cert sentit a això es refereix Freire quan diu que el procés rigorós de conèixer, la *lectura crítica* del món, la presa consciència o procés de *concientització* no és possible amb l'adopció d'un model d'educació que es pretengui neutral.

L'educació mai és neutral: ni les escoles són llocs neutrals ni els professors poden adoptar una postura neutral. Hi ha concepcions de l'educació que han defensat una pràctica educativa neutra, no compromesa ètica i socialment, apolítica. No necessitem de meticuloses anàlisis per a adonar-nos que el procés de l'educació i les institucions destinades a facilitar aquest procés no són activitats valorativament neutrals. Les escoles són institucions normatives: “A les escoles no els interessa merament promoure l'aprenentatge humà, sinó que es preocupen per encoratjar cert tipus d'aprenentatge humà. El tipus d'aprenentatge que les escoles pretenen encoratjar és el qual la cultura o la subcultura valora” en paraules de Elliot W. Eisner. I és que la tasca de decidir què ensenyar es vincula, en última instància, amb una visió de la naturalesa humana, de

l'individu i de la societat, i amb una imatge dels fins que imaginem per a l'educació. Les escoles serveixen per a introduir i legitimar formes particulars de vida social: encarnen i expressen concepcions sobre formes d'autoritat, el coneixement, la regulació moral, el passat, present i futur.

I és que, com han posat de manifest els estudiosos del *curriculum ocult*, el que veritablement s'aprèn, no és tant el que es pretén reproduir, quant el que es vivenciat realment a l'escola, el que es fa i com es fa.

D'aquí la necessitat, i la coherència, de plantejar obertament el debat sobre els valors, les idees, els ideals, que han d'orientar les escoles: Els objectius i continguts que s'ensenyen a l'escola han de tenir present exclusivament als requeriments del mercat? Han d'estar al servei d'un tipus de societat bona, una societat justa? Volem que la Terra pugui satisfer les necessitats dels éssers humans que l'habiten? L'organització del nostre centre és coherent amb la metodologia que usem i amb els continguts que volem transmetre?

Enfront del que es pugui creure, deia Noam Chomsky que l'"autocensura", per a no pensar en qüestions importants, comença molt inicialment a través de la socialització que és, al seu torn, una forma d'adoctrinament; sembla que l'objectiu és promoure l'obediència més que el pensament independent, mantenir-nos apartats de les qüestions reals i apartats dels altres. I l'educació té un paper important en aquesta autocensura, ja que l'escola funciona com un mecanisme més de socialització i, arriba a fer l'efecte que la seva meta és evitar que la gent faci preguntes importants sobre les qüestions importants que els afecten a ells o bé als altres (que comprenguin els seus veritables problemes i identifiquin les seves causes).

L'essencial d'aquest discurs, d'acord amb Giroux, és evidenciar que la ciutadania activa no és el producte de l'eficàcia tècnica, sinó intencional, fruit de l'aposta pedagògica per relacionar el coneixement, la imaginació i la possibilitat de millorar les coses enfront de la inacció, perquè la pedagogia així entesa va més enllà de la lectura passiva, mercantilista i tecnicista de la realitat (lectura aquesta sobre la base d'una visió aparentment neutral i despolititzada, però que adoctrina, a la seva manera, en el conformisme davant de les noves ideologies que marca el capitalisme extrem i la passivitat davant les qüestions importants i indoctrina en "els falsos déus" - que diu Postman - que ja "no serveixen", com són l'individualisme, el consumisme, el de la utilitat econòmica, el de la tecnologia).

D'acord amb Gimeno Sacristán, si considerem que l'educació ha de seguir proposant models de ser humà i de societat, sense limitar-se a adaptar-se a les demandes del moment (el que no significa desconsiderar-les), no podem quedar a l'espera del que se'ns demandi des de l'exterior i reclami el mercat, sinó que hem de defensar una determinada actitud compromesa amb un projecte democràticament elaborat, que serveixi a un model flexible d'individu i de societat, pel que és necessari rescatar la idea que els sistemes d'educació han d'estar al servei d'un tipus de societat bona (societat justa i solidària).

## Una opció dialògica

Es tracta de posar en relació i connectar el que preocupa i afecta a infants i jovent de la seva pròpia vida, del que els envolta i afecta (relacions socials, mitjans de comunicació i noves tecnologies, medi ambient, el consum, la pobresa en el món, fonts d'energia...). És d'aquesta manera com s'arriba a oferir als estudiants la possibilitat que puguin transformar el coneixement escolar en "coneixement d'acció", assimilant el coneixement als seus propis fins: en la mesura que utilitzem el coneixement per als nostres fins, comencem a incorporar-lo a la nostra visió del món i a utilitzar parts d'ell per a plantar cara a les exigències de la vida. Quan el coneixement s'incorpora a la visió del món en la qual es basen les nostres accions, s'ha convertit en "coneixement d'acció". El seu fonament està en procurar ajudar als estudiants a percebre el món d'una manera distinta, a incorporar el coneixement après a l'escola a les expectatives de l'estudiant sobre món real. Es tracta de poder fondre el "coneixement acadèmic" i el "experencial" en una mateixa cosa en la realitat de cada alumne/a, per a convertir-se en recurs d'acció per a abordar els problemes de la vida. Té lloc, llavors, a través d'un procés interactiu, un aprenentatge dialògic i rellevant: el tipus d'aprenentatge significatiu que, per la seva importància i per la seva utilitat per al subjecte, provoca la reconstrucció de les seves idees prèvies i esquemes habituals de pensar, de conèixer i de relacionar-se. D'aquesta manera nens i adolescents poden portar a terme una recodificació significativa de la seva experiència.

Quan ens venim referint a una pràctica tecnocràtica en oposició a una pràctica crítica o dialògica, estem fent referència que l'activitat educativa escolar implica concepcions diferents de la vida, de les metes que persegueix, dels mateixos participants. Perquè com deia Freire les escoles no viuen aïllades de la resta de la societat sinó impregnades de les actituds col·lectives que penetren en tots els components de la seva organització i acció, l'educació escolar pot adoptar enfocaments diversos, segons el context social dominant. Perquè les escoles no són coses, sinó manifestacions concretes de regles i relacions socials específiques, el currículum representa sempre patrons valoratius sobre les relacions socials, de la naturalesa del coneixement, de la vida en l'aula, del que significa participar...

La racionalitat tecnocràtica ha vingut caracteritzant el currículum i la manera de fer tradicional i tecnicista en l'escola:

a) Entén l'educació com consum a través de la primacia de la lògica de mercat, amb el seu interès economicista i de recerca de resultats quantificables. Sembla més interessada a atendre a clients que el desenvolupar ciutadans.

b) Interpreta la racionalitat com una dimensió ahistòrica orientada cap a la "gestió del consentiment" més que provocar l'anàlisi, la reflexió crítica, la comprensió humana i l'acció, amb el que dóna suport i participa del statu quo.

c) Centra tot el seu interès en quin és la millor manera d'aprendre un conjunt donat de coneixements sense preguntar-se el per què d'aquest coneixement. I és que el coneixement és contemplat com una realitat externa i objectiva, neutra, amb el que opera tota una reducció en la consideració de la naturalesa del saber, de la persona i de l'acció humana.

d) Ofereix una visió eminentment passiva de l'estudiant, però també dels ensenyants, perquè dona tota la seva confiança a la teoria, el disseny i la tecnologia curriculars que proposen els experts.

Una gran diversitat d'estudiosos i col·lectius ve reclamant un nou tipus de racionalitat que subordini els interessos tècnics mercantilistes als ètics i polítics (entesos aquests com la capacitat de les noves generacions per a pensar i projectar els seus móns). Si el tipus d'aprenentatge que les escoles pretenen encoratjar és el que la cultura o subcultura valora, cal tenir present que la cultura no està exempta de tensions i confrontacions. L'educació escolar pot formar part d'un escenari educatiu on predomini la lògica de mercat, però és necessari recordar l'existència d'altres lògiques, altra racionalitat, altres nivells de consciència, com cada dia manifesten organismes i moviments socials que clamen per una societat més justa i solidària. Les escoles no només poden fer-se eco d'aquesta lògica solidària, també impulsar-la i viure-la, infontent en l'educació un propòsit més humanista, on l'important sigui l'ésser humà, tots els éssers humans; és a dir, tenint entre els seus propòsits la pretensió d'una *societat bona*.

Com ha posat de manifest Imbernón avui l'educació pot ser que estigui formant part d'un escenari educatiu on predomina la lògica del mercat, amb els seus interessos economicistes (client i no ciutadà), de rendiment quantitatiu (vals segons consumeixes); i on es recupera, amb certa normalitat, la vella concepció de la neutralitat de l'aparell educatiu, sabent com sabem que no existeix ni és possible la neutralitat. Una suposada neutralitat que a més tendeix a beneficiar determinades ideologies no compromeses amb el canvi social, en detriment de la majoria de la població. Però, enfront d'aquesta realitat educativa està sorgint altra realitat: "Per contra, enfrontant-se a aquesta realitat, van sorgint nous interessos, nous actors socials i formes distintes d'analitzar els contextos socials que es concreten a través de moviments, grups, trobades, comunitats i ONG que comencen a perfilar un nou discurs democràtic on l'educació té de nou una gran implicació, torna a ser un instrument per a estendre aquest discurs democràtic i aprofundir en ell. És una nova ideologia que busca ser escoltada, que vol participar, que sap crear xarxes i saltar per sobre de les fronteres".

Es tracta d'una educació des d'una "perspectiva ciutadana" perquè s'interessa per desenvolupar una consciència global, democràtica, social, paritària, intercultural, ambiental. És el que alguns venim anomenant una educació des d'una perspectiva de ciutadania global.

### **Una opció transversal**

Com es pregunta Gimeno Sacristán "quin tipus humà estem formant quan un estudiant sap les regles per les quals es combinen els elements químics si, alhora, no pot explicar les causes i conseqüències de la contaminació en el món o el terror a la guerra biològica?". I aquest és un exemple d'allò que al·ludeix Morin quan diu *ensenyar la condició humana* (que pot realitzar-se des de la cultura humanista i de les ciències humanes, però també les ciències naturals ens ajuden en la tasca), com en aquest cas concret: els estudiants no només necessiten aprendre les regles per les quals es combinen els elements químics (com llegat dels descobriments científics), també importa connectar el llegat científic amb la vida dels estudiants, pel que és important que aquestes formulacions i dades químiques

serveixin per a evidenciar que hi ha contaminants atmosfèrics, les seves causes (obra de l'home per combustions industrials, activitats nuclears...), conseqüències (modificació del mitjà en general), el que ha de dur a situar-nos en el nostre planeta i la nostra responsabilitat en ell, i a ser conscients del que significa viure i conviure en la biosfera.

Aquesta necessitat de vincular els coneixements entre si i amb la vida dels estudiants, és al que es refereix Morin quan parla de la *pertinència en el coneixement*. I ho argumenta de la següent manera: per a poder arribar a un coneixement dels problemes clau del món és necessari una reforma del pensament, donat la inadequació cada vegada més àmplia i profunda i greu entre, d'una banda, els nostres sabers desarticulats, parcelats i compartimentats i, per l'altre, les realitats o problemes cada vegada més polidisciplinats, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris... En conseqüència, enfront del pensament tecnocràtic, que té com fonament una concepció especialitzada, reductora i tancada del coneixement (pertinent per a tot el relatiu a les màquines però incapaç de comprendre el viu i l'humà), per a poder arribar a un coneixement dels problemes clau del món, (les grans causes de les quals parla Pere Casaldàliga) planteja que l'educació ha de promoure "la intel·ligència general", capaç de referir-se, de manera multidimensional, al complex, al context dintre d'una concepció global (capaç d'establir connexions del local en el global i del global en el local), i per tant capaç de mobilitzar el que el coneixedor sap del món. "L'era planetària necessita situar-lo tot en el context i en la complexitat planetària. El coneixement del món, mentre que món, resulta una necessitat alhora intel·lectual i vital".

Els coneixements són interdependents, i la vida i el món també. No podem dissociar l'estudiant com subjecte global que aprèn, ni aïllar-lo, com ésser social que és. Per a poder oferir una mirada global al món, un món èticament interconnectat de dependència mútua, cal proporcionar coneixements vertebrats entre si, vinculats, connectats a les vides dels estudiants. Aquesta és la nova forma d'educar "per a la vida", com suggereix Gimeno Sacristán. L'escola ha d'ensenyar a reflexionar a analitzar els problemes amb que es troba l'estudiant. Com apunta Delval, més enllà d'ajudar a acumular coneixements, l'escola ha d'ensenyar a pensar, a plantejar-se problemes, a analitzar-los, a buscar solucions alternatives i comparar-les, a contrastar-les amb les opinions dels altres i poder valorar quins són les millors. És necessari proporcionar un coneixement que sigui utilitzable, que pugui traduir-se en l'acció i que serveixi per a entendre el seu món local, en connexió interdependent amb el món global. Perquè "els ciutadans d'avui han d'aprendre que tenen un compromís molt estret amb la seva comunitat més pròxima, però que els problemes de tot el món són també els seus problemes. Cal conèixer bé les pròpies arrels, però cal tenir una clara consciència dels problemes globals"

Un currículum així inclou experiències d'aprenentatge organitzades entorn de problemes i qüestions com la "convivència", "conflictes de gènere", "ciutadania participativa", "drets humans", "medi ambient"... De fet, molts dels i les nenes i joves ja saben les conseqüències del biaix de gènere, del maltractament i assetjament, del racisme, de la pobresa... La possibilitat que puguin aportar les seves pròpies preguntes i preocupacions al currículum planteja el risc de tocar qüestions que revelen les contradiccions polítiques i ètiques que impregnen la nostra societat i d'entelar valors que aquesta societat diu mantenir. Però del risc corregut sorgiran nens i joves més conscients i compromesos.

Es tracta que educadors i educands, com proposava Freire en *Pedagogia de l'oprimit*, se submergeixin en un moviment d'acció-reflexió-acció sobre el món, per a poder pensar-lo,

dotar-lo de significat, i poder, reflexivament percebre's com subjectes del seu propi destí. Un procés de reflexió-acció-reflexió del que també poden formar part tota la comunitat educativa i agents socials interessats a contribuir al diàleg escolar democràtic.

Es tracta que l'escola ajudi a emancipar, sensibilitzar el coneixement tecno-científic i tot tipus de coneixement, alliberant-lo de tots els seus reduccionismes i omissions, perquè no només siguin coneixement rigorós, sinó que també sigui un coneixement reflexiu, emancipatori, que ajuda a encarar els problemes de la vida en comú, capaç de mobilitzar els coneixements de conjunt en favor de l'humà. És la manera de poder facilitar una "veritable comprensió" en el sentit de Chomsky, que ajuda a situar-nos a nosaltres en el món, que inclou una visió global i complexa de les grans problemàtiques en les que estem immersos, i que incideix en un coneixement ètic i compromès, solidari. I és que, en última instància, un coneixement emancipatori, una ètica de la comprensió planetària, fan referència una ètica de la responsabilitat pels altres, còmplice amb el propi benestar i amb el dels altres.

Per a ensenyar valors, ensenyar a viure, "sabem també que només és possible quan aquests valors són viscuts intensament i si, al seu torn, la forma d'ensenyar en totes les àrees és coherent amb els principis i valors que es pretenen desenvolupar", com tan bé ens van explicar des de Dewey fins a Freire, passant per Stenhouse i Elliot. Perquè nens i joves aprenguin a utilitzar el diàleg per a resoldre els conflictes, a ser solidaris, justs, democràtics, crítics, no sexistes, participatius, responsables... és necessari, doncs, una acció conjunta des de totes les àrees, que les formes d'ensenyament reproduïxin els valors i marcs de convivència acords amb les metes que es pretenen arribar a, i que, per tant, es respiri en l'ambient.

Una EpD, una educació per a la ciutadania global és construïda per les persones en quant militants de l'esperança i la possibilitat que el món ha de ser més just i humà, enfront de la inèrcia i el que tot flueixi sense importar-nos *el mal*. Més enllà de l'entrenament purament tècnic, la preocupació mecànica per la memorització de continguts, postula desenvolupar una educació crítica de la curiositat que permeti identificar *mals*, despertar la consciència més àmplia que té en compte tot l'humà. Una educació per a la ciutadania global persegueix una educació humanitzada: Com diuen Freire i Betto: "Una educació humanitzada és el camí pel qual homes i dones poden prendre consciència de la seva presència en el món; la manera com actuen, pensen quan desenvolupen totes les seves capacitats, prenent en consideració les seves necessitats, però també les necessitats i aspiracions dels altres."

Ajudat per l'excel·lent llibre del meu company Desi.

De Paz, Desiderio, **Escoles i educació per a la ciutadania global**, col·lecció Ciutadania Global-Sabers, IntermonOxfam, Barcelona, 2008

