

# *Els dons de l'educació: dels altres, del regal de la cultura i d'una missió de salvació*

Joan A. Traver Martí, Universitat Jaume I. Castelló



*“Quan done de menjar als pobres diuen que sóc un sant, quan pregunte per què els pobres no tenen què menjar, em diuen comunista”.*

*(Helder Câmara).*

## **1. Els altres, la cultura i el poder d'humanització: aprendre a somiar junts.**

Allò que ens ajuda a humanitzar-nos, allò que media en el nostre procés de millora i transformació, té la seua gènesi en la pròpia humanitat amb què ens trobem irremediament units. Parlar d'humanitat és centrar el discurs en allò social, en la col·lectivitat, i en les formes, els processos, els coneixements, els somnis, les eines o les institucions que ho fan possible. Parlar d'humanisme és fer referència als altres i a la cultura; al patrimoni col·lectiu que fa possible la nostra humanitat, que l'explica i és capaç d'orientar-la i transformar-la, fins i tot, millorant-la.

Si gran part de les principals raons que expliquen la conveniència de l'educació es donen en funció de la necessitat que tenim les persones i les societats d'humanitzar-nos, la cultura i els altres es converteixen en el principal mitjà i avituallament per a realitzar aquest procés, bé que aquests dons, per si sols no orienten el camí. Els nostres somnis i les finalitats en les quals els dipositem marquen el referent d'eixe transitar. És en funció d'elles i ells que realitzem una determinada selecció cultural, que triem una dotació per a l'aprenentatge, prioritzem un tipus d'interacció social, unes formes d'organització i funcionament o, fins i tot, ens apropem a una forma o altra d'entendre la cultura. La importància dels altres i de la cultura com a mitjans en el fet educatiu radica en les possibilitats que ens ofereixen per construir un món simbòlic que es convertisca en una segona pell des de la qual encetar i canalitzar els processos d'humanització.

Els regals de la cultura i dels altres, com apunta González Requena (2002: 94), tenen el seu principal valor en les possibilitats que ofereixen a l'individu per connectar amb el missatge de la humanització possible i necessària: “Si les narracions de la realitat contenen *allò que succeeix* i les narracions de ficció *allò que podria succeir*, és necessari, per a pensar el mite, fer espai a una tercera dimensió; doncs allò propi dels relats mítics és, precisament, contar allò que és necessari que succeïska”. I allò que volem que succeïska, els somnis que com a col·lectivitat volem fer realitat, és el que atorga el sentit i la dimensió transformadora a l'acció educativa. És en funció dels nostres desitjos i il·lusions col·lectives que ens plantejgem què cal ensenyar i aprendre.

*Quan allò que pretenem és ensenyar per a mantenir, perquè res canvie, per a sentir-nos segurs, certs, volent instaurar-nos en un present que se'ns esmuny entre les mans, el principal regal que ens ofereixen els altres i la cultura està en la força dels seus objectes, de les estructures i dels subjectes concrets que ho fan possible.*

*Quan allò que pretenem és ensenyar per a transformar, per a innovar, sent conscients que el dinamisme, el canvi, allò incert i el conflicte formen part consubstancial de l'esdevenir i de la nostra pròpia existència, el principal regal que ens ofereixen la cultura i els altres resideix en sentir-nos destinataris d'aquest discurs, d'aquest missatge que ens vincula a un projecte d'humanització col·lectiu vitalista<sup>11</sup>.*

Des del primer plantejament els dons de la cultura es concreten la majoria de les vegades, de forma indiferenciada, en una barreja de continguts-objectius del fet educatiu. Allò important a aprendre s'equipara amb els coneixements, valors, creences i institucions que fan possible la societat en la qual vivim, i que ens ofereixen els sabers necessaris per integrar-nos convenientment en ella. La pretensió i ús de la cultura s'esgota en la seua dimensió adaptativa, funcionalista. Des del segon tipus de plantejament els dons de la cultura són mitjans, avituallament bàsic per realitzar amb els altres el procés necessari de transformació que ens aboque a completar de manera vitalista el projecte individual i col·lectiu d'humanització. La pretensió i ús de la cultura camina cap a la seua dimensió més radicalment transformadora de la mà del conflicte com a motor i dinamisme del canvi.

Quan ens plantejem què cal ensenyar i aprendre en educació, directa o indirectament, fem referència als mitjans i els camins per fer possibles els somnis que individual i col·lectivament ens commouen, les finalitats que cerquen dotar de sentit la nostra existència. Les decisions preses envers la selecció cultural sobre la que treballar són subsidiàries del concepte de cultura i societat dels quals partim. L'anàlisi de les característiques del món que ens ha tocat viure -de **la societat del risc i de la informació**-, així com de les propostes de transformació i millora de la mateixa, determinarà gran part de les necessitats educatives a les que ha de donar resposta el sistema educatiu. Delimitar què cal ensenyar i aprendre en la societat de la informació serà la primera qüestió a clarificar. Qüestió que mai és neutral, depèn de la realitat mítica cap a la que desitgem anar, dels nostres somnis col·lectius.

Però, a més, **la selecció cultural** dependrà de com categoritzem i organitzem el coneixement. Segons el tipus d'aproximació que realitzem al coneixement i a la cultura es desvela una forma d'entendre la comprensió humana, el saber, la intel·ligència i, fins i tot, les formes de relació i treball. Les aproximacions analítiques o atomistes al coneixement donen com a resultat l'especialització dels coneixements i el saber enciclopèdic però també la divisió del treball i la producció en cadena. En canvi, des d'una aproximació global, complexa, al coneixement humà es desvelarà una visió problematitzadora del coneixement. Allò que marcarà el nostre es-

<sup>11</sup> Entenent la paraula "vitalista" en l'accepció que li dona Nietzsche quan defineix a una persona vitalista com aquella que estima la vida no perquè ja l'ha viscuda i està acostumada a ella, sinó perquè té ganes de viure-la, perquè està acostumat a estimar-la.

devenir ja no serà la recerca de seguretat, estabilitat o capacitat d'adaptació, sinó l'assumpció del dinamisme, la incertesa o el conflicte com a ingredients bàsics i necessaris del coneixement i la vida humana i de la necessària capacitat de transformació i millora d'aquesta. El coneixement pertinent serà aquell que ens ajudarà a desemmascarar des del dubte les cegueres i falses il·lusions del nostre saber, que ens permetrà construir una visió relacional i complexa de la vida i la realitat que ens envolta, que ens ajudarà a trencar les barreres que separen artificialment els continguts disciplinaris, que ens ajuda a tenir una consciència comunitària de vida i de destí cada vegada major.

I, en darrer lloc, la forma d'entendre i definir els **elements del currículum** afectarà també a les possibilitats i el tipus d'aprenentatge a desenvolupar. L'alquímia pedagògica mai ha anat al marge de les concepcions, els plantejaments i els posicionaments ideològics que mantenim sobre la vida, el coneixement humà, la cultura o la societat. Així les coses, no és d'estranyar que a cada forma d'entendre aquests elements se li associe una determinada forma d'entendre l'escola, les propostes educatives i el currículum. Així, els models socials, de ciutadania i culturals associats amb les democràcies de mercat -l'individualisme de la ciutadania activa, competitiva i emprenedora i els plantejaments de la integració i l'assimilació cultural- troben el seu millor parentesc amb les propostes dels models transmissius i de descoberta i amb una perspectiva disciplinar i fragmentada del currículum, mentre que els models morals de democràcia o de democràcia participativa o radical (Carr, 1991; Held, 1992; Cortina, 1993; Gale i Densmore, 2007) -la ciutadania crítica i els plantejaments interculturals- troben el seu homònim en els plantejaments d'allò que hom ha anomenat construcció dialògica del coneixement i en una perspectiva globalitzadora i interdisciplinar de l'aprenentatge com la que es recull en les propostes del currículum integrat.

Per poder desenvolupar la temàtica relativa als «dons» de l'educació en la societat de la informació cal aproximar-se a l'anàlisi de les seues parts formal i informal. Parlar de parts formal i informal d'allò que cal ensenyar i aprendre és fer referència als seus elements estructurals i matèrics. Així mentre el sistema defineix l'armadura o esquelet que haurà de suportar o sobre el que s'haurà de dipositar la càrrega informativa a treballar en una proposta educativa, aquesta s'extrau i és sempre fruit del seu món de la vida. Sistema i món de la vida defineixen els trets bàsics, la funcionalitat i el dinamisme, les paradoxes, els somnis, els conflictes i les intencions dels fets educatius i socials. Difícilment podem apropar-nos a la comprensió de la seua complexitat sense tenir en compte aquestes dos realitats. La selecció cultural objecte d'atenció del fet educatiu no es pot determinar i conformar al marge de l'estatus, el lloc i les relacions que mantenen amb els altres compo-

nents de l'entramat curricular. Com a poc seria fruit d'una ingenuïtat més que dubtosa. Però de la mateixa manera, tampoc podem decantar-nos per qualsevol proposta estructural d'organització del currículum com si aquestes foren neutres. Entre sistema i món de la vida es dona sempre una relació de clara interdependència de tal forma que és pràcticament impossible comprendre el fet educatiu o social sense abastar-los en la seua complexitat. Les propostes orientades a cercar els processos d'adaptabilitat humana i social focalitzen el seu treball en la part estructural i funcionalista del sistema educatiu o social, ja que per a les explicacions sistèmiques la realitat és sempre un producte de l'estructura social i educativa (Ayuste i altres, 2003). És com si el propi sistema fos capaç d'explicar mecànicament i per si sòl el dinamisme i les relacions que es donen entre els seus elements. Des d'aquest punt de vista, els plantejaments tecnològics de l'educació i, en concret, la pedagogia per objectius, defineixen clarament el camí a seguir.

En canvi, les propostes orientades a encetar els processos de transformació i millora social recolzen la seua acció en els elements conflictius i la força dinamitzadora de les persones i del seu món de la vida. La realitat és producte tant de l'estructura com de la part més informal de l'agència humana que recull els prejudicis, les creences, els valors o les ideologies presents en ella. La determinació de les finalitats i la selecció d'allò que cal ensenyar i aprendre no és alguna cosa que es pugua fer al marge de les característiques de la societat, ni dels valors, somnis o pors que mouen als seus actors en la recerca d'una societat millor. No és quelcom que es pugua extraure directament de la part estructural sinó que ha de ser fruit dels processos dialògics de negociació i consens democràtic dels membres d'una comunitat educativa i social. La part formal del sistema educatiu haurà d'estar orientada a facilitar i propiciar aquest dinamisme, tenint en compte que ha de mantenir una relació de proporcionalitat amb el món de la vida que no l'atrofie. Una hipertròfia d'aquesta part acaba sempre burocratitzant en excés el dinamisme social i educatiu i obstaculitza enormement les seues possibilitats de transformació i millora.

## **2. La importància d'un coneixement pertinent i una reforma “no lucrativa” del pensament: viure en una aldea global.**

*“No tot el que fem canviarà les coses o podrà canviar-les, sobretot quan la nostra acció no partisca de la informació correcta o quan es base en una concepció simplista del context més ampli en què ens movem” (Trevor Gale i Kathleen Densmore, 2007: 18).*

Podem caracteritzar la nova era que estem vivint com de “canvi”. Però açò no és nou. El canvi és quelcom consubstancial a la vida i ha estat sempre present al

llarg de la història de la humanitat. Allò nou és la celeritat amb què es produeix en aquests moments, afectant-nos diverses vegades al llarg de la nostra vida, generant-nos incertesa, exigint-nos continus processos d'adaptació i oferint-nos grans possibilitats i enormes riscos. Al mateix temps, l'essència dels canvis ens està enfrontant a un món complex que ens exigirà a nosaltres i a les generacions futures un gran esforç de comprensió, una gran capacitat per a processar multiplicitat d'informacions, una competència emocional i en valors que ens permeta adequar les respostes a una realitat en continu i ràpid fluir mentre cerquem l'enteniment amb els altres.

A dir de Morin (2001 b), els tres grans reptes que ha d'afrontar aquesta societat són els de la globalitat, la complexitat i el de l'expansió incontrolada del saber. Per sorgir d'aquests plantejaments que ens aboquen a un determinisme que es mostra excloent, injust i insolidari, que ens porta a una excessiva hiperespecialització i una parcel·lació cada vegada més gran del saber cal abordar la construcció d'un coneixement pertinent. Per a Morin (2001 b) el **coneixement pertinent** és aquell que és capaç de situar qualsevol informació en el seu context -que cada vegada té una dimensió més planetària- i, si pot ser, en la globalitat o el conjunt en què s'inscriu. Per a aquest autor, situats en l'entramat del "sistema neurocerebral artificial" que suposa la informàtica i Internet en la Societat de la Informació i la Comunicació, el capital més preciós per als individus i les societats el constitueix el pensament -o com ell adjectiva, el pensament complex (Morin, 1994). Si la funció bàsica de l'educació en aquesta societat és convertir la informació en coneixement, aquest sols es transforma en coneixement pertinent gràcies al concurs del pensament. "[...] la informació és una primera matèria que el coneixement ha de dirigir i integrar; el coneixement ha de ser permanentment qüestionat i revisat pel pensament" (Morin, 2001 b: 19). En aquest sentit és interessant fer referència a l'afirmació que al seu treball sobre el pensament de Hannah Arendt recull Larrauri (2001: 17): "Encara que sabem que els éssers humans són capaços de pensar -de tenir intercanvis amb sí mateixos- ignorem quants troben satisfacció en aquesta empresa no lucrativa; tot el que podem dir és que l'hàbit de pensar, de la reflexió sobre allò que un està fent, és independent de la situació social, educativa o intel·lectual de l'individu".

Per afrontar la creixent complexitat del nostre món, la rapidesa i continua acceleració dels canvis que s'hi donen i la incertesa i inseguretat, escapant del fals error de la il·lusió i les cegueres del saber, cal apropar-se a una **comprensió complexa de la vida i del fet educatiu** (Morin, 2001 a, 2001 b). Les competències bàsiques relacionades amb l'organització i la visió relacional dels coneixements, les competències de selecció, processament i transferència dels sabers, demanden un

apropament diferent des dels plantejaments educatius. El repte dels reptes per a aquest autor és el següent: “Cal una reforma, no pas programàtica, sinó paradigmàtica, que té a veure amb la nostra capacitat d’organitzar el coneixement” (Morin, 2001 b: 22).

Davant de la realitat que es dona després de la crisi de la societat industrial capitalista, el debat encetat sobre la seua naturalesa i les vies que s’obrin per tal de superar-la és fortament interessant. Així, mentre que per a un grup d’analistes la solució segueix estant en el mercat i en la ma invisible que, segons Adam Smith, el regula de forma positiva, per a uns altres autors els nous reptes que comporta aquesta societat no es poden ni s’han d’afrontar des del mercat o el paradigma de la riquesa (Castells, 1995, 2000, 2003 a, 2003 b, 2003 c; Tremblay, 1996; Beck, 1998; Adell, 1997, 1998; Flecha i Tortajada, 1999; Flecha, 1999, 2003; Morin, 2001 a, 2001 b; Sampedro, 2005, etc.). Contràriament pensen que aquests elements han estat en la base dels desajustos existents en la societat anterior/industrial i, aplicats a l’actual societat de la informació estan produint major fractura i exclusió social. És el que alguns autors han denominat com la societat dual o dels dos terços, en la que una part es troba inclosa i dues excloses. Són processos que es basen en el principi d’hiperespecialització. Això comporta un afebliment de la solidaritat -ja que deixem de percebre el lligam orgànic que tenim amb els altres- i ens du a un cert darwinisme social que amagat darrere del principi d’adaptació a la diversitat, mitjançant la diversificació matinerà dels itineraris educatius provoca la natural selecció del personal qualificat. La panoràmica que es desvela per a una gran part de la societat-dos terços-, és atterradora.

Així, és necessari realitzar una reflexió crítica al voltant dels trets d’aquesta societat, de manera que ens possibilita il·luminar i justificar la nostra intervenció educativa. En una societat com la nostra, caracteritzada pel canvi constant, la incertesa i la inseguretat, en què els problemes als quals ens enfrontem solen caracteritzar-se per la novetat i la complexitat i els sabers que aprenem solen tindre una data de caducitat propera, l’educació en valors i actituds, l’aprenentatge cooperatiu i solidari o l’aprendre a aprendre es converteixen en un objectiu educatiu de primer ordre. Arribats a aquest punt convé remarcar la conveniència d’abordar una intervenció global respecte dels diferents continguts i objectes d’aprenentatge que ens apropa a una visió complexa del fet educatiu.

Des d’aquest punt de vista és interessant apropar-se als anàlisis realitzats des de les vessants crítiques i transformadores de les realitats educativa i social. En la **societat de la informació** allò realment important ja no és acumular riquesa sinó disposar i aprendre a manejar els recursos intel·lectuals i tecnològics propis d’aquesta societat (Castells, 1995, 2000, 2003 a, 2003 b, 2003 c; Tremblay, 1996;

Flecha i Tortajada, 1999; Flecha, 1999, 2003; Adell, 1997, 1998; etc.). Les possibilitats d'accés i desenvolupament d'aquestes competències no s'han distribuït de forma igualitària entre la ciutadania. Més bé, enarborant el principi de l'adaptació a la diversitat i el valor suprem de la llibertat d'opció, els itineraris educatius permeten que cadascú se situe en el lloc que millor se li adequi en l'engranatge social. La fractura social comença a estar servida. En funció d'açò, assistim al pas del «poder» associat al control i acumulació de la informació, a un altre «poder» associat a l'accés, la selecció i el processament de la informació, deixant de banda una concepció enciclopedista del «saber» de tipus acumulatiu i transmissiu. En la Societat de la Informació els factors que expliquen l'exclusió i la inclusió social tenen a veure amb les oportunitats i els recursos que aquesta ens ofereix per desenvolupar críticament les competències associades a la gestió i ús del coneixement.

La imatge i els valors bàsics que es transmeten amb la tècnica i els avanços tecnològics són els de la certesa, l'estabilitat, la precisió i el pragmatisme mentre que per contra augmenten de forma molt considerable tots els seus contravalors: inseguretat, indefinició, desequilibri, por, etc. El nostre, cada vegada més, és un món molt complicat. Quanta més informació, opcions, sofisticació i possibilitats tenim més indecisos i temorosos ens tornem. El perill, la desconfiança i la misèria també es globalitzen. Aquesta, com apunta Beck (1998), és una **societat del risc**. Preparar-se per afrontar-la va molt més enllà del que suposa la racionalitat tècnica. “La tècnica i la tecnologia, com a sabers, han despertat la imatge de que s'ha volgut servir amb elles a la transmissió d'un conjunt de sabers molt delimitats, precisos i de resultats segurs en la seua adquisició, quan, pel contrari, les pràctiques educatives requereixen ser abordades amb esquemes d'anàlisi més complexos, “blans” i flexibles, ja que actuem en contextos complicats, en situacions irrepetibles, volent influir en essers que tenen la seua pròpia idiosincràsia personal i la seua llibertat. De tot el que no se pot esperar sinó incertesa”(Gimeno, 2006: 14).

Però aquesta també és una era de les icones, del llenguatge audiovisual, d'una emergent cultura popular de la imatge o iconosfèrica (Ferrés, 2000). La nostra, des de ja fa prou dècades, és una **societat de la comunicació audiovisual**. Amb l'arribada i desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, d'Internet i la societat xarxa, el llenguatge audiovisual i la cultura de la iconosfera han trobat el seu maridatge ideal, un mitjà idoni. I en tot aquest temps, conjuntament a la progressió i potenciació que han trobat aquests llenguatges i la seua forma de representar, percebre i comunicar el món, l'analfabetisme audiovisual no ha fet més que créixer a la par que el seu poder d'influència social (Miralles, 2000, 2001). La realitat es torna dolçament alienadora. Aquesta nova cultura entra en contradicció moltes vegades amb les normes i regles de funcionament de les aules i



potencia aspectes normalment marginats de la cultura escolar oficial (Ferrés, 2000; Mèlich, 1996; Delgado Delgado, 1999; etc.). Des del punt de vista de la cultura y la comunicació audiovisual, l'expansió tecnològica comporta una major presència de les imatges, un dinamisme cada vegada més gran i una potenciació superior de la concreció, la sensorialitat i l'emotivitat. Aquestes característiques tenen poc espai dintre de l'aula, entrant moltes vegades en conflicte amb les rutines i els valors de la cultura acadèmica. “Mentre la cultura oficial és una cultura de la logosfera que prima una representació del món de caràcter conceptual, estàtic, analític i reflexiu, la cultura experiencial del nostre alumnat és una cultura de la iconosfera que tendeix a privilegiar de manera prioritària una representació del món concreta, dinàmica, implicativa, sensitiva i emotiva” (Ferrés, 2000: 37). Hem de tendir ponts entre aquestes dues cultures per tal de revitalitzar els canals comunicatius, els processos i els llenguatges que empren a l'aula. És un gran contrasentit que, actualment, l'escola segueixca sent l'espai més pobre d'intercanvis d'informació de la societat actual. “Ni el docent en particular ni l'escola com institució poden renunciar a l'anàlisi crític dels poderosos influxos que els individus reben dels omnipresents mitjans de comunicació, ni a la utilització de les seues emergents possibilitats en la transmissió del coneixement i en la facilitació del contacte entre persones, grups i cultures” (Pérez Gómez, 1999: 92).

Els efectes de la **globalització** en una societat oberta i plural dintre del marc d'un capitalisme global s'han deixat sentir, entre d'altres fenòmens, en la lliure circulació de persones, capitals, empreses i informacions, i en la creixent concentració planetària de les riqueses i del poder econòmic. Aquest fet, més que afavorir l'expansió de la riquesa a nivell mundial i el enfortiment dels valors i el sistema de vida democràtic, ha comportat la generalització de nous problemes socials: desestabilitzacions i descapitalitzacions econòmiques degudes a deslocalitzacions d'empreses i capitals; pèrdua de seguretat en els estats, de seguretat i intimitat en les persones i inestabilitats democràtiques i laborals; migracions, mistificació de cultures i enfrontaments culturals; problemes de falta de recursos i conservació de la naturalesa. La globalització és una “constel·lació de centres amb fort poder econòmic i fins lucratis, units per interessos paral·lels, les decisions de la qual dominen els mercats mundials, especialment els financers, usant per a això la més avançada tecnologia i aprofitant l'absència o debilitat de mesures reguladores i de controls públics” (Sampedro, 2005: 76). És, per tant, un fenomen històric d'ampli espectre (econòmic, polític, social, cultural) amb tendència homogeneïtzadora, però que afecta de manera desigual i poc justa als diferents països i habitants del planeta.

En aquesta «aldea global» intercomunicada telemàticament, en què de vegades una persona de l'altra part del planeta està més pròxima a nosaltres que un veí



d'escala i en què la circulació de les persones per l'espai és massiva, espoliades per necessitats laborals o de supervivència, les **societats** són cada vegada més plurals i **multiculturals**. Les societats estan vivint, al mateix temps, la riquesa i el conflicte de la vida en "diversitat" amb continus reequilibris entre el mestissatge o el manteniment de la puresa identitària; entre l'homogeneïtzació i la defensa d'identitats culturals, religioses,... Fenomen que està afectant tots els ecosistemes socials (països, regions, ciutats, barris, escoles) i que deixa en les nostres mans com a temàtica emergent la complexa conceptualització i construcció de la "identitat" en contextos multiculturals, el tractament del conflicte en aquests contextos i la reconceptualització d'una ciutadania global responsable i crítica. Com apunta Morin (2001 a), cal avançar en la construcció d'una identitat terrenal i planetària, respectuosa amb el valor de la igualtat en la diferència, sentint-nos solidaris amb un projecte col·lectiu humanament just.

### **3. Seducció, desig i plaer a l'aula: entre les llores socioprofessionals i el fals principi de l'objectivitat.**

I front a aquesta realitat social i educativa que se'ns rebel·la fortament complexa, com a mestres, ¿què hi podem fer? Com connectar la curiositat per la vida amb el desig incert del nostre alumnat? Com commoure i agitar les seues ànimes per a que siguem/capaços de seguir somiant que un altre món, un altra realitat és possible? Com avançar des del coneixement col·lectiu cap a la revolució silenciosa que cerca majors cotes de dignitat humana i justícia social? Com continuar emocionant-nos i emocionant cada vegada que xafem un aula?

Quan un educador es proposa contagiar en el seu desig d'educar als seus alumnes es proposa despertar les seues emocions, connectar amb els seus sentiments, les seues necessitats o temors. Si conciliem emotivitat i racionalitat, *mythos* i logos, segurament els camins del desig seran molt més fàcils d'activar. Una de les rasons en què hauríem de submergir-nos per a entendre el fenomen de la falta de motivació en l'alumnat i el poc de desig que flueix en el professorat per educar, és la del moviment pendular i antagònic de la nostra societat. Emoció contra raó, allò experiencial i pràctic front a allò teòric, subjectivitat front objectivitat, *mythos* contra logos, imatge contra paraula, concreció front abstracció, plaer front esforç. I en aquesta guerra de contraris les propostes s'han anat decantant sempre cap a un dels pols i negant l'altre -la veritat és que la nostra no és una tradició en fórmules conciliadores-. I a resultes de la segona gran crisi escolar que va encimellar la cultura de la impremta i la logofera alguns ressorts psicològics, socials i culturals van desaparèixer de la cultura oficial de l'escola. Emotivitat, subjectivitat, imatge, mite o plaer són alguns dels grans absents de la cultura acadèmica front als quals

---

**Activar el desig d'educar, seduir el nostre alumnat per a recuperar el plaer d'aprendre en la societat de la informació i de la cultura audiovisual només es pot aconseguir aprofitant els recursos de la cultura de la iconosfera i conciliant antics antagonismes psicològics, sociològics i culturals: emoció i raó, mite i ciència, plaer i esforç, imatge i paraula**

hi ha multitud de prejudicis. Cal treballar a favor de les conciliacions. “Els mateixos educadors que es queixen que alguns programes de televisió impedeixen l'activació de la racionalitat per un excés d'emotivitat o per un mal ús d'ella són a vegades incapaços d'activar la racionalitat dels seus receptors per no saber manejar la seua emotivitat de manera creativa i integradora” (Ferrés, 2000: 133). Bé farien molts d'ells a aprofitar el cabal que ofereix la cultura de la iconosfera per a moure el ressort de l'emotivitat. Com aquest autor opina, és veritat que les emocions sense el concurs de la raó poden arribar a ser forces desbocades i destructives, però no és menys cert que la raó sense l'impuls de la passió, de l'emoció, no es mou, és paralítica.

Activar el desig d'educar, seduir el nostre alumnat per a recuperar el plaer d'aprendre en la societat de la informació i de la cultura audiovisual només es pot aconseguir aprofitant els recursos de la cultura de la iconosfera i conciliant antics antagonismes psicològics, sociològics i culturals: emoció i raó, mite i ciència, plaer i esforç, imatge i paraula. L'escola precisa de noves fórmules d'integració que permeten activar aquests primers mecanismes de l'esfera de l'emotivitat per a poder seguir mobilitzant els propis de la racionalitat i la reflexió crítica. Des del punt de vista de l'educació intercultural conciliar aquestes dos cultures -la de la logosfera i la de la iconosfera- és un dels primers passos a donar per a resoldre dialògicament els conflictes interculturals i comunicatius entre les diferents cosmovisions de les cultures socials presents en les aules. Però, al mateix temps, és la via de treball que cal explorar per a solucionar els problemes interculturals que el xoc d'aquestes dos cultures produeix dia a dia en les classes. Els recursos bàsics de la cultura de la iconosfera es converteixen en ferramentes de treball per als docents si volem augmentar la capacitat de sintonia amb el nostre alumnat i seguir treballant la seua capacitat simbòlica i esperit crític. Però emmarcant aquestes ferramentes des dels plantejaments de les perspectives sociocomunitària i intercultural en educació, les estratègies, propostes i recursos per a l'aprenentatge dialògic incrementen la seua potencialitat formativa i transformadora.

Per a escometre el camí del desig professional i tornar a retrobar-nos amb l'agradable companyia del plaer i la seducció, primer haurem d'alleugerir quelcom el nostre equipatge. Junt amb les condicions del lloc de treball i l'estructura del sistema educatiu i social, unes quantes lloses -o lloses socioprofessionals- ens allunyen sistemàticament de millors horitzons. Més que una disminució del nivell educatiu o un augment creixent de la diversitat en les aules, allò realment preocupant és el creixement de les desigualtats socials i educatives. Conciliar diversitat i equitat es torna una necessitat imperiosa. El futur que ara se'ns presenta, vertaderament és incert i preocupant. Si el futur que desitgem es conforma a partir d'esce-

naris socials i educatius on tot el món càpiga en situació d'igualtat, rellegir els camins i les llores que ens han acompanyat fins la situació actual pot resultar interessant.

Entre d'altres, algunes de les principals llores (socioprofessionals) que dificulten els camins de transformació i innovació docent les podem sintetitzar en les següents (Traver, 2003): la cultura del toireig o de l'evitació, la cultura de la culpa, la cultura de la queixa, la cultura del turista o del col·leccionista, la cultura de la comoditat, la cultura del franc tirador o la cultura arborescent i la cultura professionalista. Totes elles creen resistències pedagògiques en els docents que impedeixen que les coses vagin a millor. Algunes vegades ens submergeixen en una soledat professional i didàctica preocupant (la del sentir-nos sols quan estem físicament acompanyats -tot i que siga per l'alumnat-), altres vegades ens convertim realment en franc tiradors que han d'enfrontar-se amb els seus pocs mitjans a tots els problemes que ens aguaiten (i que són molts i complexos), altres ens convertim en objectiu de totes les crítiques,... En definitiva, al final el que majoritàriament cerquem és un aula on no hi haja problemes, l'antitesi pura del que significa l'educació i l'aprenentatge. Resolem els conflictes que es donen en l'aula des d'actituds maniquees i regressives que o bé els neguen, eviten o concentren tota la culpabilitat i totes les queixes en un sol dels pols en conflicte. D'aquesta forma només aconseguim allunyar-nos cada vegada més de les formules conciliadores i integradores en la resolució de conflictes. En la majoria de les propostes didàctiques la negociació democràtica i el diàleg en les aules brillen per la seua absència. El conflicte educatiu en contextos interculturals, com apunta Sales (2003), ha de ser aprofitat com a motor de canvi i millora en les relacions intergrupals i interpersonals, afrontant-los col·lectiva i públicament des de plantejaments i tècniques educatives no violentes, com les de la negociació democràtica, la mediació, el consens i els plantejaments dialògics.

Ens posicionem en la cultura de la queixa i de la culpa i intentem reforçar la nostra autoritat en l'aula atenint-nos al principi de l'objectivitat. Però l'objectivitat en classe, lluny de possibilitar-nos una millora de la nostra realitat escolar ens distancia d'ella. Treballar des del principi de l' "objectivitat" curricular i docent no ens fa més segurs ni més eficaços, ens torna terriblement vulnerables. I crec, sincerament, que són moltes les raons que el delaten (Traver, 2003):

- No ens ensenya a dubtar ni a ensenyar el valor del dubte (primer principi de la ciència).
- Emmascara el procés de construcció del coneixement científic.
- No ensenya a prendre decisions enfront de l'incert, l'imprevisible (la vida mateixa).

---

**algunes de les principals llores que dificulten els camins de transformació i innovació docent les podem sintetitzar en les següents: la cultura del toireig o de l'evitació, la cultura de la culpa, la cultura de la queixa, la cultura del turista o del col·leccionista, la cultura de la comoditat, la cultura del franc tirador o la cultura arborescent i la cultura professionalista**

- Segresta l'alumnat la possibilitat d'aprendre dues de les destreses bàsiques que ens distingeixen com a humans: a planificar i a valorar el que fem.
- Càrrega innecessàriament al professorat amb tot el treball de l'aula (tot ha de passar per les seues mans), i aconseguix un empobriment dels recursos per a l'aprenentatge. Soledat docent.
- Ensenya a reproduir no a transformar (orientació principal del pensament científic).
- Focalitza a l'individu enfront del grup, menyspreant en la pràctica el paper de la interacció social en la construcció del saber (i la cultura).
- Crea distància afectiva, cognitiva i emocional entre el docent i l'alumnat. No valora convenientment els coneixements de l'alumnat.
- No ens porta cap a l'acord intersubjectiu com a principi de construcció cultural i moral. No valora convenientment el diàleg com a recurs bàsic per a la construcció de l'intel·lecte.
- Principi d'autoritarisme i no de negociació en l'aula.

Les polítiques educatives de nou manteniment, basades en l'adoració de la cultura de la culpa i de l'individualisme pedagògic, pareixen del tot insuficients per a transformar la nostra realitat. Enfront dels discursos obsessionats en l'encabotament curricular és hora ja d'aprofundir i apostar per les propostes de l'aprenentatge innovador. Propostes basades en una visió plural del fet educatiu, en el valor del diàleg i el pensament crític, en la cultura de la transformació i la cooperació docent i comunitària.

#### 4. Compromís, implicació i missió docent: somiar col·lectivament l'emancipació.

*“El caràcter professional de l'ensenyança condueix a reduir l'educador a expert. El caràcter funcional de l'ensenyança condueix a reduir el professor a funcionari. L'ensenyança ha de tornar a ser no sols una funció, una especialització, una professió, sinó una tasca de salvació pública: una missió” (Morín, 2001b:132).*

Un o una docent capaç d'iniciar el camí de la innovació i millora professional ha d'anar, a poc a poc, desposseint-se de totes les lloses socioprofessionals que l'oprimeixen i posant en funcionament propostes d'aprenentatge innovador i transformador. Aquest tipus de canvis són difícils d'escometre des de l'esfera individual o des de la profunda soledat de l'aula, d'esquena a la pròpia comunitat i a la seua realitat social i cultural. Un o una docent capaç de començar a caminar per aquesta senda només pot ser una persona vitalista, solidària, capaç de compartir el seu

projecte educatiu amb la seua comunitat educativa, capaç d'apreciar la vida i contagiarnos d'eixa alegria. "Una persona vitalista és aquella que s'estima la vida no perquè s'ha acostumat a ella, sinó perquè està acostumat a voler. Voler la vida perquè estem acostumats a viure és un voler allò ja viscut. Estimar-la perquè estem acostumats a voler-la ens porta al canvi, al moviment, al futur" (Larrauri, 2000). Les mestres i els mestres que fan possibles alguns dels somnis educatius de major justícia social, sense cap lloc a dubtes, són persones vitalistes, compromeses amb el seu temps i amb les seues gents, implicades en la seua pròpia realitat social i històrica.

La caracterització d'una docència compromesa amb el somni de la solidaritat humana, la transformació i la emancipació social per a Gale i Densmore (2007), té a veure amb tres grans qüestions que influeixen de manera important en la seua comprensió i exercici professional: l'aïllament docent - que des d'una cultura professional arborescent ens acosta a un greu problema d'individualisme competitiu-, la falta de diàleg i enteniment -aomburada per una professionalitat ràpida, corporativista i una desmesurada obsessió per l'eficiència-, i una escassa cultura de participació i implicació social -que ens porta a menysvalorar de forma important i dolorosa el nostre treball i la missió que com a educadors tenim encomanada-.

Acceptar aquest fet de manera passiva fa que el professorat pugua sentir-se fàcilment superat per les dimensions dels problemes a què ha d'enfrontar-se. No obstant, la història ens ofereix bons exemples que mostren algunes claus per a afrontar aquestes qüestions i exercir una influència positiva en les vides presents i futures del nostre alumnat i la comunitat a què pertanyem. Influència positiva que hauria de partir d'una concepció de l'ensenyança com a qüestió pública i no sols com un assumpte privat, i un paper diferent del professorat com a activistes polítics en les comunitats i no com a observadors passius (Gale i Densmore, 2007). Concepció educativa que esta present en els plantejaments educatius d'una escola pública, laica i gratuïta, en la què la missió docent troba un sentit més humà i més ampli alliberant-se de tot estret professionalisme. El mestre, la mestra ha de considerar la influència de la família i del medi, desenvolupant els recursos necessaris per a fer extensiva l'acció educadora a la família i al carrer, al territori, atés que el destí dels seu alumnat és la vida social, l'acció en una comunitat.

Per a Gale i Densmore (2007), la implicació del professorat en la reconstrucció d'una escola al servei de la justícia social a través de mitjans democràtics ve donada per tres elements íntimament relacionats:

1. **La democràcia radical.** Concepte de democràcia que ens acosta al plantejament deweyà d'entendre l'escola com un lloc privilegiat per a viure la democràcia de manera participativa. Per a aquestos autors les caracterís-

---

**Les mestres i els mestres que fan possibles alguns dels somnis educatius de major justícia social, sense cap lloc a dubtes, són persones vitalistes, compromeses amb el seu temps i amb les seues gents, implicades en la seua pròpia realitat social i històrica**

tiques que reuneix el professorat que s'implica amb un concepte de democràcia radical en l'escola, són les següents:

- creuen que les persones corrents poden tindre un verdader poder de presa de decisions sobre aquelles qüestions que més els afecten;
- assumeixen l'obligació de transformar les pràctiques quotidianes per a afavorir una anàlisi i un canvi d'aquelles normes i símbols que acostumen a ser indiscutibles, de manera que deixen de resultar opressius;
- recolzen a l'individu al mateix temps que fan avançar la comunitat;
- exerciten i desenvolupen les seues habilitats creatives i de resolució de conflictes participant en la vida de la comunitat;
- ajuden a altres persones i evolucionen ells mateixos amb la participació en tasques comunes.

**2. La disposició crítica amb la societat.** Quan es té una disposició socialment crítica hi ha una preocupació per les desigualtats socials de manera que orientem el nostre treball cap a un canvi social positiu. El professorat que adopta aquest posicionament es caracteritza per:

- participar en la producció de coneixement, tant a nivell global com local;
- permetre que professorat i alumnat analitzen la seua situació en el si d'una societat cada vegada més estratificada;
- ajudar altres persones a identificar i reaccionar contra les injustícies que s'han imposat al llarg de la història en tot el món;
- mantenir ideals de justícia social, garantint que els recursos i oportunitats es destinen en primer lloc als que més els necessiten i que els processos de l'escola tinguen en compte les diferències culturals i hi responguen.

**3. L'activisme polític.** Esta qualitat ve definida per una naturalesa obertament política i un caràcter emancipador. L'activisme polític, fruit de la democràcia radical i d'una disposició socialment crítica, implica necessàriament una dimensió política col·lectiva. A menys que el professorat s'implique en projectes polítics de major abast, els seus esforços en l'àmbit escolar no obraran per si sols els beneficis que busquen. El professorat activista és el que:

- fa campanya per un augment dels fons destinats a l'educació, així com per un repartiment que permeta una millor redistribució d'aquests;
- s'implica en els intents de compensar o de posar fi als cicles de desigualtats, obstacles i injustícies;
- pensa més en termes de "nosaltres" i no tant en termes de "jo";

- assumeix la necessitat de col·laborar estretament amb altres persones per a aconseguir un canvi que perdure.

Democràcia radical, disposició crítica amb la societat i activisme polític són tres elements presents en els pressupòsits que orienten el projecte educatiu de les escoles transformadores i en l'exercici professional de molts i moltes mestres que pensen i treballen per a que un altre món siga possible. Ells i elles fan realitat moltes de les propostes més compromeses amb el somni de transformació, justícia i emancipació social. Des del meu punt de vista, la presència d'aquests elements propicia el caldo de cultiu necessari perquè es puguin donar experiències profundament renovadores com aquelles que coneixem com a “comunitats d'aprenentatge” i que centren el seu discurs i pràctiques educatives en els plantejaments de la pedagogia crítica comunicativa i les accions emancipadores en educació.

Però perquè això siga possible, molts homes i dones compromesos amb la missió del magisteri fan d'aquests elements peces centrals del seu ideari i acció pedagògica. Homes i dones anònims que ens ofereixen l'exercici de coherència i compromís ciutadà necessari per a repensar, parafrasejant a Gale i Densmore, una agenda de democràcia radical per a l'escola en l'actualitat.

## 5. Bibliografia

- ADELL, J. (1997). “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7. ([www.educaweb.com](http://www.educaweb.com))
- ADELL, J. (1998). “Redes y educación”. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Ed. Cedecs, Barcelona 1998, 177-211.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. i LLERAS, J. (2003) *Plantejaments de la pedagogia crítica. Comunicar i transformar*. Barcelona: Graó (4<sup>a</sup> edició).
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. (1991). “Education for Citizenship”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 39, nº 4, pp. 373-385.
- CASTELLS, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2000): *Internet y la sociedad red* (Lección inaugural del programa de doctorado de la UOC “La sociedad de la información y el conocimiento”) <http://www.uoc.edu/web/esp/articulos/castells/castellsmain2.html> [UOC: Lliçó inaugural IN3] 01/11/2000 (Consultat, 12/12/06).
- CASTELLS, M. (2003 a). *L'era de la informació (volum I). La societat xarxa*. Barcelona: UOC.

---

**Democràcia radical, disposició crítica amb la societat i activisme polític són tres elements presents en els pressupòsits que orienten el projecte educatiu de les escoles transformadores i en l'exercici professional de molts i moltes mestres que pensen i treballen per a que un altre món siga possible**



- CASTELLS, M. (2003 b). *L'era de la informació (volum II). El poder de la identitat*. Barcelona: UOC.
- CASTELLS, M. (2003 c). *L'era de la informació (volum III). Canvi de mil·lenni*. Barcelona: UOC.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DELGADO DELGADO, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2003). *Les comunitats d'aprenentatge com a resposta educativa igualitària en la societat de la informació*. Ponència presentada al Curs de Postgrau de la UJI de Castelló: "L'aprenentatge cooperatiu: fonaments, característiques i tècniques". (Document multicopiado).
- FLECHA, R. i TORTAJADA, I. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En F. Imbernon (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1999). "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRPs. Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandía. 99. ([http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrap\\_ga5.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrap_ga5.htm)) Consultat 14/06/2005.
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro Colección Repensar la educación, núm. 26.
- GIMENO, J. (2006) "Herramientas que exigen saberes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 363, pp. 12-16.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (2002): *Los Tres Reyes Magos. La eficacia simbólica*. Madrid: Akal.
- HELD, D. (1992). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- LARRAURI, M. (2000). *El desig segons Gilles Deleuze*. València: Tandem.
- LARRAURI, M. (2001). *La llibertat segons Hannah Arendt*. València: Tandem.
- MÈLICH, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós (Papeles de Pedagogía).
- MIRALLES, R. (2000). "Una mirada crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 297, pp. 12-14.
- MIRALLES, R. (2001). "La prensa escrita ante el desafío de los nuevos medios. Apuntes para una alfabetización necesaria". *Comunicar*, 16, pp. 131-139.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa (1ª edición).
- MORIN, E. (2001 a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2001 b): *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La campana (2ª edición).

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). “La escuela educativa en la aldea global”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286, pp. 88-94.
- SALES, A. (2003). “L’organització i cultura escolar per a l’educació intercultural: instruments per a la presa de decisions. En A. Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l’escola*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SAMPEDRO, J.L. (2005). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino Booket.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2003). “La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias”. En AA.VV. *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- TREMBLAY, G. (1996). “La societat de la informació: del fordisme al gatesisme”. *Anàlisi : quaderns de comunicació i cultura* nº 19, 57-78. <http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n19p57.pdf>. (consultat 6/9/2006).