

Mirar els veïns: actualitat (i necessitat) de la pedagogia comparada

Enric Prats

Mai com ara els informes internacionals sobre els sistemes educatius havien tingut tanta repercussió mediàtica i havien estat tant de moda. Diversos són els factors que explicarien aquest fenomen, com ara l'exigència de la societat de passar comptes amb el sistema escolar o la gens menys-preable tendència a la uniformització dels sistemes nacionals, tot arraconant el "desinteressat interès" aventurer per conèixer altres mons, que caracteritzava els primers estudis internacionals en pedagogia. Les anàlisis i valoracions que se'ns mostren en el llibre que recomanem i que suscita aquestes reflexions, coordinat pels professors Joaquim Prats i Francesc Raventós¹, de la Universitat de Barcelona, entronquen amb una tradició que ens ve de lluny per conèixer què s'hi fa en altres llocs: la pedagogia comparada té llarga prèdica entre nosaltres².

Esperonats per aquests processos d'unificació política i especialment econòmica experimentats arreu, han proliferat estudis, més o menys afortunats, sobre latituds educatives diverses. Amb els informes PISA³, la pedago-

-
- (1) Prats i Raventós (2005). Es pot trobar edició electrònica a http://obrasocial.lacaixa.es/estudios-sociales/vol18_ca.html [accés: 11.9.2006].
 - (2) Robert Cowen, també ara col·laborador del llibre de Prats i Raventós, recordava, en un text de 1981, que a Espanya «la base principal del desenvolupament de l'educació comparada ha estat la Universitat de Barcelona», i en feia un relat succint dels personatges més destacats: Tusquets, principalment, amb l'aval de Rosselló i Garcia Hoz (Cowen, 1981, p. 214). Recordem també que Pere Rosselló firma una beca per anar a Ginebra el 1920, i que el primer terç de segle són nombroses les visites a Catalunya de pedagogs i pedagogues de primera línia internacional del moment. Així mateix, al darrer terç de segle (1964) es crea l'Institut de Pedagogia Comparada, a la Universitat de Barcelona, dirigit per Juan Tusquets.
 - (3) Acrònim en anglès del Programa d'Avaluació Internacional dels Estudiants (*Programme for International Students Assessment*) establert per l'OCDE (disponible a <http://www.pisa.oecd.org>). Com és conegut, aquest organisme intergovernamental, creat per les economies capitalistes dels anys 60, promou estudis des d'uns suposats estàndards harmonitzats de qualitat; els països membres i el que hi volen simpatitzar miren d'aplicar-se i adoptar-ne les recomanacions i directrius. L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) també elabora els coneguts estudis de rendiment TIMMS en matemàtiques i coneixements tecnocientífics amb perspectiva internacional.

gia comparada, disciplina que semblava privativa d'un grup d'iniciats universitaris, ha envaït el carrer, provocant que l'omnívora "opinió pública"⁴ hagi demanat *explicacions* exclusivament per suposats pobres resultats acadèmics i productes aberrants exhibits com la causa dels mals de la societat, en una lògica perversa que oblida que tenim els infants que tenim perquè els adults som com som. En paraules molt més ben escrites: «l'educació és com un mirall que es posa davant d'un poble; [...] la manera d'educar els nens ens mostra inequívocament la realitat de la seva situació [del poble]» (Bereday, 1964, p. 32).

Sens dubte, totes les comparacions són odioses, especialment quan el resultat no ens deixa en bona posició, però l'educació exigeix aquesta pràctica, segurament perquè l'acte educatiu és incert i sovint mòrbid, però també perquè la pedagogia dels darrers anys s'ha caracteritzat per pràctiques impúdiques i en alguns moments deshonestes, per no dir cíniques. Força lluny d'aquella inquietud per conèixer els veïns, l'impacte d'aquests informes comparatius han creat una sensació d'angoixa per la difusió de dades no ja comparades sinó ordenades, que subverteixen la intenció comparativa i fomenten més la competició que la competitivitat i a la llarga la uniformitat⁵. Ben cert, les metodologies emprades en la majoria d'aquests estudis ofereixen rànquings competitiu (Baker i LeTendre, 2005), sota els quals s'amaguen autèntiques fal·leres per imitar les solucions dels altres (les d'origen nòrdic, especialment), sense una anàlisi profunda del propi sistema que juxtaposi i contrasti variables creuades, que acaben desvirtuant la finalitat profunda del fet comparatiu.

Tot plegat posa de manifest les complicades i envitricollades relacions entre escola i societat. De les relacions entre sistema educatiu i *món-de-la-vida* parla aquesta reflexió. Que les finalitats de l'educació es troben allunyades d'allò que reclama la societat semblaria un diagnòstic compartit i acceptat comunament: l'escola no ajuda en el procés de transició al món productiu i viu d'esquenes als problemes reals; el món audiovisual i cibernètic és absent de la vida escolar; l'escola menysté la família; els docents es consideren el melic del món i sobrevaloren la seva funció, situant-la al mig de les preocupacions dels infants (oblidant que els nens i les nenes en tenen d'al-

-
- (4) Juntament amb això, l'interès mediàtic només s'activa quan la morbositat i l'espectacularitat són notícies de primera plana. El quotidià *real* de l'escola no hi apareix i s'hi presenten situacions escabroses i conflictives com a normals del dia a dia educatiu: *bullying* o assetjament entre iguals, *mobbing* i agressions al professorat, per exemple, per no recordar els inicis de curs amb la quantificació del percentatge d'infants immigrants o del nombre d'aules en mòduls prefabricats, sempre des d'una visió negativa.
- (5) El fenomen no és exclusiu del territori europeu. Les pressions als països pobres i menys pobres d'altres latituds, especialment d'institucions com ara el Banc Mundial, per acostar els respectius sistemes educatius als estàndards dels països rics han estat repetidament desvetllats en molts estudis. La fórmula «deute per educació» aniria en aquesta línia, cosa que evidentment estalviaria molts diners als jerarques dels països pobres, deutors reals dels proveïdors del primer món. Cf. Beech (2003).

tres, de (*pre*)ocupacions). No compartiríem només que parcialment aquestes afirmacions.

La perspectiva harmonitzada dels sistemes educatius europeus, en vis-tes a la sana idea de facilitar la mobilitat interna d'estudiants i professionals, s'ha substituït per un objectiu més pervers d'unificació dels sistemes educatius sobre la base del model que presenta els *millors resultats* i, evidentment, al marge de qualsevol altra consideració històrica, social, cultural, i també de tradició pedagògica. El llibre dirigit per Prats i Raventós defuig aquesta tendència i es mou entre una perspectiva descriptiva (que resol bé) i una perspectiva interpretativa que evita expressament comparacions competitives. Repassem les constants que ens aporta aquest llibre i sobre què ens il·lumina, i deixem per al final una discussió sobre alguns temes centrals per a la pedagogia i en concret per a la seva branca comparatista.

Problemàtiques comunes i solucions divergents

Sembla indiscutible que el model econòmic del darrer mig segle demana un model educatiu i formatiu diferent al que coneixíem fins ara; ningú no ho discuteix. No és només, però, el model econòmic el motor d'aquest canvi; també la societat, en termes globals, s'ha transformat, i al final resultarà que també les persones presenten canvis profunds. No és, per tant, una qüestió estructural, sinó rigorosament superestructural, seguint la terminologia marxista, relacionada amb valors, creences i normes adoptats pels grups humans. Per suposat que la pedagogia no en queda al marge.

Una avaluació reduccionista de l'educació, fruit d'una aproximació essencialment mercantilista, pot actuar de dues maneres: per un procediment indirecte, valorant la situació general de la societat i inferint, d'aquí, el grau d'influència del sistema escolar en aquesta situació; d'una manera directa, establint uns estàndards comuns de qualitat per mesurar el grau d'assoliment d'uns determinats continguts irreductibles i propis o exclusius del sistema educatiu. El primer procediment correspon al sentit comú i al saber popular, que dut a l'extrem es manifesta ineficient: les mostres d'incivisme al carrer o el grau de corrupció dels polítics s'expliquen per un model educatiu inadequat. El segon procediment, en canvi, més acostat a plantejaments positivistes i amb una pàtina científista, té un impacte més important entre administradors seriosos però també entre especialistes, i desemboca en harmonitzacions perilloses.

L'obra que resseguim s'allunya explícitament de l'objectiu de trobar solucions uniformes quan expressa la necessitat de cercar un «espai europeu amb un sistema educatiu divers i adaptat a cada realitat» (Prats i Raventós, 2005, p. 236). Així, se centra en sis sistemes educatius de territoris europeus amb característiques força diverses i valora críticament les autoanàlisis realit-

zades⁶. Podem detectar força unanimitat o coincidència en el diagnòstic dels problemes i en les solucions aportades. Això té un mèrit i una explicació. L'explicació és el mètode emprat en aquest llibre: la fórmula d'establir, per discussió grupal, uns «temes» comuns i sobretot un mateix «llenguatge» de debat, ajuda a elaborar unes anàlisis més ajustades a l'objectiu buscat, que no és altre que el de reflectir quines pràctiques educatives han donat una resposta més adequada en el marc de determinats contextos històrics i socio-culturals. El mèrit d'arribar a diagnòstics aproximadament coincidents no prové precisament de la diversitat d'autoritats que signen cada estudi⁷, que podria dur més a dispersió que a concertació, sinó de les entitats d'anàlisi emprades, corresponents a unitats jurídic-polítiques força disperses⁸.

De fet, quan ens posem a fer una llista dels “problemes” del sistema educatiu, una observació inicial plana en totes les anàlisis: la distinció entre sistema escolar i educació dels infants⁹. En una demoenquesta, segurament la majoria de conciutadans podrien afirmar que, en termes generals, l'escola dels seus respectius fills o néts és acceptable, però difícilment subscriurien el mateix veredictes per al conjunt del sistema educatiu. Això és així per diverses raons, de les quals no podem descartar la dificultat per acceptar els propis errors, en el cas que ens ocupa, a l'hora de triar escola; però la base d'aquesta discordança rau especialment en el fet que examinem els fets socials des d'una tensió que es complementa en els seus extrems: d'una banda, reduïm les dosis d'esforç individual i d'autoexigència per contribuir a la millora d'aquests sistemes socials compartits; d'altra banda, incrementem la pressió sobre els altres i molt més sobre els poders públics perquè compleixen amb els seus compromisos. Ens desmobilitzem i ens acomodem, sense perdre un gram d'exigència ni rebaixar pretensions. Per al sistema escolar aquesta posició és letal perquè nega la complexitat del fenomen i anul·la la possibilitat de considerar els resultats educatius com un bé comú i compartit, sobre els quals hi ha una corresponsabilitat mal assumida.

En aquest marc de complexitat, com ens ensenya el marc introductor de l'obra que repassem, convé partir dels reptes que avui té plantejats qualsevol

-
- (6) Els sistemes educatius estudiats són, per ordre de publicació, els de França, Anglaterra, Països Baixos, Flandes (Bèlgica), Alemanya i Espanya. El llibre, a més, aporta una interessant introducció sobre temes cabdals de l'educació a Europa i un epíleg de conclusions. L'estudi de cada sistema educatiu conté la seva pròpia bibliografia, cosa que s'agraeix.
- (7) Signen cada un dels sis estudis parcials: Pierre-Louis Gauthier (França); Robert Cowen (Anglaterra); Bert P.M. Creemers (Països Baixos); Roger Standaert i Bart Maes (Flandes); Barbara Schulte (Alemanya); Joaquim Prats (Espanya). El marc d'anàlisi introductor corre a càrrec de Francesc Raventós. Les conclusions del treball no van signades.
- (8) Aquest debat el reprenem més endavant, a propòsit de la possibilitat d'universalitzar determinades conclusions des d'una més que discutible selecció de les àrees territorials analitzades.
- (9) Convé distingir entre «problemes del sistema educatiu» i «problemes educatius». Una anàlisi més fina distingiria entre *outputs* (productes del sistema educatiu, tangibles a curt termini) i *outcomes* (repercussions o conseqüències del sistema però menys tangibles a curt termini i que poden ser conseqüència també d'altres processos, a més de l'escolar): els informes habituals se centren en els primers, mentre que la societat reclama més atenció sobre els segons.

sistema educatiu en el nostre àmbit territorial i analitzar les diverses opcions adoptades. Fixem-nos-hi: resultats acadèmics deficients de l'educació secundària bàsica; difícil i complicada relació entre educació i món productiu; poca o deficient integració de les tecnologies actuals a l'escola; complicat i confús tractament de les diversitats, especialment la cultural, i sobretot de la immigració; deficient gestió dels conflictes de convivència i dels episodis de violència als centres educatius. El desafiament del llibre és estudiar alguns dels mecanismes emprats per part dels sis sistemes estudiats per abordar les problemàtiques esmentades, que no són només que una part, molt important, de la realitat escolar.

Aquests reptes no es poden deslligar de tres processos perfectament integrats i concomitants, que en el nostre cas i situació cal llegir *necessàriament* en clau europeïsta: el manteniment almenys del grau actual de prestacions de l'estat del benestar i de cohesió social, amb els canvis demogràfics inherents (amb un accentuat envelliment dels autòctons i rejuveniment global aportat per la immigració); l'augment dels resultats en l'àmbit de la competició econòmica amb altres regions del planeta (Estats Units i Japó, però també, les potències emergents d'Àsia, especialment Xina, i sense oblidar Rússia), i la consolidació d'un imaginari compartit que pugui confluïr jurídicament i políticament al voltant de la Constitució europea (amb les consegüents tensions de caràcter identitari però també de lluites locals i regionals pel poder). Per diverses raons més, la realitat europea és, a hores d'ara, un camp d'experimentació també en educació: malgrat les problemàtiques internes existents, «l'espai europeu d'educació és, *comparativament amb altres parts del món*, un territori en el qual les possibilitats, facilitats i drets d'accés a la formació i la cultura estan més garantits per al conjunt de la població» (Prats i Raventós, 2005, p. 229).

En termes concrets de política educativa europea, en clau interior, això obliga a tots els sistemes educatius *nacionals* a fer esforços en tres aspectes: en primer lloc, sobre les finalitats mateixes del sistema, sobre la seva raó de ser i sobre per què cal parar atenció en l'educació; en segon lloc, sobre el *hardware* del sistema, els seus mecanismes organitzatius, de finançament, i per tant sobre l'eficiència d'aquest sistema; en tercer lloc, sobre el *software*, sobre el contingut, modificable i adaptable a cada situació i context, i que es concreta en materials educatius, formació de mestres, etc., de què caldrà veure'n l'adequació als objectius plantejats. Una visió triangular, com l'esmentada, obliga a realitzar anàlisis en tots tres elements i no només en un de sol. Per aquesta senzilla raó, els estudis internacionals acostumen a ser insuficients quan només ensenyen una part del tot: o bé valoren el funcionament del sistema (el *hardware* i el *software*), però obliquen la finalitat per a la qual s'ha creat aquell sistema, els valors sobre els quals es fonamenta tota l'acció, o viceversa.

Davant del diagnòstic compartit de manera general per tots els autors de l'obra, les mesures adoptades han estat variades. En la majoria dels països de l'entorn s'ha arribat a un alt nivell d'escolarització a edats primerenques (educació infantil) i en etapes mitjanes (secundària bàsica), i s'ha obert l'es-

cola a noves realitats, especialment, a partir de les noves tecnologies i també quant a l'atenció a la diversitat¹⁰. S'ha incrementat la capacitació del professorat, en quantitat i qualitat, i els recursos materials i d'equipaments han experimentat una millora objectiva, potser no tant com caldria, però important en fons i efectius. Però queden ben lluny objectius com l'èxit escolar, la inclusió social i la formació de ciutadanes i de ciutadans que formen part del nucli dur del sistema educatiu, però que no són tasques pròpies de l'escola¹¹. La implicació de les famílies, la intervenció del sector productiu i la participació de la comunitat en el *hardware* i també en el *software* de l'educació escolar són ingredients absolutament necessaris per situar el sistema en un punt òptim, però la manca d'aquests ingredients no és responsabilitat de l'escola, sinó de cadascun dels àmbits esmentats. Ni les famílies s'impliquen, ni els empresaris tenen cap interès per intervenir-hi, ni la comunitat té voluntat i ganes de participar en un engranatge que no li aporta objectivament res. «De mesures pedagògiques, no en falten; en realitat, en sobren. Però sense un acompanyament estructural, la seva eficàcia és escassa. Sense una voluntat política clarament establerta, no arriben a materialitzar-se del tot», afirma Paul Gauthier, en la seva aportació referida al sistema francès¹².

Tot plegat no passa més que per dues mesures concretes, com veurem íntimament relacionades, encara que aparentment no ho sembli: la revisió dels mecanismes de finançament i gestió dels sistemes educatius (totes dues coses: finançament i gestió, inclosa la direcció de centres), i la transformació radical del model de reclutament i formació del professorat (inclòs el model de funcionariat amb el seu perversit mecanisme d'admissió), sempre en el marc d'aquells valors educatius de què parlàvem.

Per exemple, l'autonomia dels centres i el poder de les autoritats locals i regionals ha impregnat algunes de les reformes recents, tant en el sentit d'augmentar-les com de rebaixar-les. En el cas del sistema educatiu espanyol, la reforma iniciada a mitjan dels vuitanta¹³ pretenia posar els fonaments d'un canvi

(10) El sistema escolar, en la majoria dels països occidentals, és un dels pocs espais públics on es practica un alt nivell de tolerància i es predica la necessitat de crear hàbits saludables de convivència. Els programes educatius recullen aquests objectius i en general el professorat aposta per models inclusius i renega de models exclusius i segregadors, almenys en el pla teòric. Només quan augmenten les interferències indègudes sobre el sistema escolar, el professorat recula i adopta posicions més conservadores, tot defensant models selectius i exclusivistes.

(11) Per posar un exemple proper, ningú descartaria que les universitats han de promoure el desenvolupament econòmic, la participació democràtica i un bon nivell de salut entre els ciutadans, però ningú amb seny diria que aquests tres vectors de progrés, quan no hi són presents en una societat, són responsabilitat de les universitats, sinó del model polític de què ens hem dotat.

(12) Gauthier, a Prats i Raventós, 2005, p. 64.

(13) Com és sabut, la reforma educativa del govern socialista comença ja el 1983, amb la llei sobre universitats, segueix amb la LODE (1985) i culmina amb la LOGSE (1990), serà truncada a mitjan dels 90 per forces externes al sistema escolar però amb la inconsolable ajuda proporcionada des de dins, tant pels administradors poc convençuts com per docents incrèduls. Per tant, la reforma era de profunditat i això sempre desperta inquietuds i aixeca butllofes.

estructural, amb un model escolar menys centrat en els continguts i més en els alumnes, més orientat a les competències i menys en els conceptes, i més decantat cap a l'equitat i l'equilibri que a la competitivitat i l'exclusivitat. Tant els processos de descentralització com de comprensivitat abonaven aquests principis, sense oblidar els objectius d'incrementar l'autonomia de docents i centres educatius, i de proporcionar una formació bàsica per a tothom entre els 3 i els 16 anys, i que fos polivalent per al món acadèmic superior (batxillerat i universitat), per al món laboral (amb els recorreguts professionals posteriors) i per al món de la vida (com a preparació per a una ciutadania activa).

Molt aviat vam poder comprovar la força de determinats corrents d'opinió i forces de poder, esperonats per crematístics interessos sectorials, que maldaven per recuperar sistemes més selectius i competitius, amb acusacions espúries que s'apropriaven de la defensa de la cultura de l'esforç: només s'esforça qui vol aconseguir alguna cosa, i aquesta ha estat una constant en les lluites socials protagonitzades per les classes populars; no s'esforça qui no ho necessita. Però alerta, perquè el debat entre necessitats i esforç retorna a una consideració mercantilista de l'educació i totalment depenent de forces externes al propi sistema educatiu. L'esforç no s'assoleix incrementant les proves i els obstacles, com pretenia la contrareforma promoguda per la dreta espanyola, perquè la desmotivació envers l'objectiu final no es modifica en absolut; és més, com que el guany previsible (la titulació final) és molt poc interessant per a la majoria de joves, posar més obstacles desmobilitza encara més i genera malestar per la incomprensió de la mesura. La finalitat de la secundària bàsica no és entretenir el personal ni formar-lo per a cicles superiors, sinó lluitar contra la desigualtat d'oportunitats i l'exclusió social, objectius que *segurament* no encaixen en determinats marcs de valors educatius. Però, evidentment, per assolir aquests objectius no servia la formació rebuda pels professionals de l'educació, com recorda l'informe corresponent signat per Joaquim Prats, sinó que en calia una reforma estructural important, tant de procediments com de continguts.

Així, assolits pràcticament els objectius d'universalització i democratització de la formació bàsica, tot i els importants serrells encara per resoldre, un dels reptes més exigents per als propers anys ha de ser la situació del professorat, aspecte en què aquest llibre dedica força reflexions. La dinàmica de mercat va associada a la noció mateixa de professionalitat, que ha substituït l'antic concepte de *vocació*. La motivació professional no té el mateix calat que la motivació vocacional: la primera té una compensació material, la segona potser més espiritual; la primera dóna per menjar; la segona fa passar gana. La majoria de les anàlisis sobre el professorat, i també en aquest estudi, no s'aturen en un aprofundiment d'aquesta distinció, donant per suposat que la primera condueix a la segona o, millor dit, que en el món actual, la segona és inabastable, especialment a secundària. Raons no en falten, per reduir la vocació, i les didàctiques hi tenen molta responsabilitat per tal com han prioritzat els mitjans tècnics i han arribat a desvirtuar la paraula, de la mateixa manera que la pedagogia ha fet pivotar el sistema escolar sobre l'in-

fant i ha descol·locat al docent. Però de tota manera, acorralats en el concepte de professionalitat, els docents de secundària tampoc no han sabut donar resposta a les exigències de la societat perquè no s'han acomplert algunes de les condicions que acompanya tota professió¹⁴: estatus social reconegut com a tal professió; conjunt propi i diferenciat de coneixements i destreses tècniques; gremi o col·lectiu endogen que garanteix per autoregulació la qualitat de l'activitat desenvolupada; sistema d'accés al gremi o col·lectiu controlat per la societat. Tot plegat remet a la disputa ja clàssica entre ofici i professió: mentre que per al primer no cal vocació, per al segon s'hi neix; l'ofici s'aprèn (tot i que pel camí hem perdut els aprenents i ens hem quedat només amb els mestres d'ofici), el segon es porta dins.

La via fina, per exemple, amb una intervenció legislativa mínima per part de l'administració educativa, podria ensenyar que menys pressió sobre els professionals de l'educació pot ser garantia d'un clima educatiu més apropiat, i sembla que això ajudaria a millorar resultats acadèmics. Però la via fina oblidada que sovint sense pressió no hi ha canvi, i que la transformació de la societat, i per suposat de l'escola, no es produeix de manera espontània sinó després d'insistències i pressions sobre els elements més immobilitistes.

Sens dubte, la crisi de l'educació és una crisi de vocacions, d'una manera semblant a la crisi que campa pel sacerdoci religiós. La incapacitat, per vergonya o per por, a defensar *una veritat* en front de la força de *les veritats*, té un gran poder desmotivador i desmobilitzador; el reconeixement tàcit que els joves d'avui saben o *poden* saber tant com el docent ha descol·locat a més d'un. I els sistemes escolars no s'han reposat d'aquestes dues crisis: la de la vocació perduda i la del coneixement en línia o en obert. Els reptes que es plantegen, també en el nostre llibre, van en aquesta línia: d'una banda, a recuperar el paper central del coneixement, ara en forma de competències, en el *pensum* escolar; d'altra banda, a aconseguir una casta professional centrada en la seva professió i no distreta en tasques accessòries. El professorat resisteix, per supervivència o per convicció, tot el que li vingui a sobre, però també té un límit, i tots els estudis volen demostrar que el límit s'està superant, tot i que, com demostra Prats¹⁵, el professorat espanyol sigui en termes comparatius el cinquè més ben pagat de la UE. No tot s'acaba amb els diners.

Pedagogia comparada i perspectiva internacional: crisis o transformacions?

Un principi conservador sembla imperar en la pràctica educativa: no cal tocar allò que funciona. L'esperit comparatista, en canvi, expressa una

(14) García Carrasco proposa aquests quatre ingredients. A més, en el mateix text i amb la ironia que el caracteritza, García Carrasco recollia l'apòcrif, seguint Julián de Ribera, que diu que *qui sap fa i qui no sap ensenya* (García Carrasco, 1988, p. 117).

(15) Prats i Raventós, 2005, p.216, nota 22 a peu de pàgina.

voluntat indubtable d'autoavaluació, que aplega un ventall molt ampli d'actituds, des de l'autocomplaença a l'autoodi, amb un punt òptim difícil d'establir. Mostrar les vergonyes significa un acte genuí de generositat, virtut que una societat competitiva no sempre agraeix, i suposa alhora una amenaça important per la pèrdua potencial de confiança de la clientela que això pot significar. La comparació, com admet Raventós en un altre text, «presuposa una concepció apriorística de desigualtat o diferència» (Raventós, 1990, p. 108), i el promotor de la comparació se situa indefectiblement en un pla o un altre, amb més o menys prejudicis, sobre una previsible conclusió de la comparació: quedem per sobre o per sota, en general, o en determinats paràmetres. Un ús negatiu de la comparació anquilosa la mirada sobre els altres: mirar els veïns no és ja un recurs metodològic sinó un mal costum que desemboca en fotocòpies en blanc i negre, sense la lluentor original.

Malauradament, aquesta pràctica ha esdevingut habitual també aquí, massa proclius a fixar-nos en els veïns de dalt, de molt amunt fins i tot. Però no volem tornar a discutir sobre els paràmetres de la comparació, sinó precisament sobre l'objecte global de la comparació.

La pedagogia comparada té, indefectiblement, un doble biaix nacionalista i normativista. García Garrido (1986) ens recordava el primer perquè Rosselló (1960) ja havia avisat del segon. Tot plegat apuntaria a una deriva legalista que pot impregnar els estudis comparatius; en altres paraules, com apuntava Rosselló «l'educació comparada estudia 'allò que és' sense entrar en l'estudi 'd'allò que ha de ser'» (1960, p. 37). Aquí tenim el nucli de la darra discussió que volem encetar.

En primer lloc, sembla que la pedagogia comparada hagi d'apostar per metodologies descriptives que, a partir d'un seguit d'indicadors, permetin fer-nos una idea de conjunt de la situació, una fotografia, una imatge estàtica del fet educatiu en un lloc i un temps específics¹⁶. En aquest sentit, la descripció s'ha d'ajustar a un objecte d'estudi clarament delimitat, en espai i temps, és a dir una unitat diferenciada, jurídicament establerta o socioculturalment definible, que permeti discernir amb nitidesa els límits de la descripció. La majoria de revistes especialitzades, i els congressos del ram, han optat els darrers anys per obrir sistemàticament el criteri de definició, tant temàticament com també des del punt de vista de la unitat geogràfica, de manera que ens podem trobar estudis referits a l'educació infantil a Sri Lanka, al model de formació inicial de mestres als territoris francòfons, o al sistema de finançament de l'educació universitària als països àrabs, realitats jurídic-polítiques que responen a criteris de definició diversos i, al nostre entendre, «incomparables» i incommensurables.

(16) Res més lluny de la voluntat de Rosselló, que apostava per una pedagogia comparada dinàmica, quan defensava la seva teoria dels corrents educatius; cf. Rosselló (1960).

En altres paraules, la necessitat que les unitats d'estudi siguin comparables és una antiga discussió en la metodologia comparativa, que s'ha resolt per dues vies: o els estudis *nacionals* o de cas, que es limiten a la descripció d'uns determinats paràmetres; o els estudis temàtics (la formació inicial, l'educació superior, etc.) comparats entre aquelles unitats territorials que admeten un *tertium comparationis* comú. En el llibre de Prats i Raventós disposem de descripcions relatives a sis unitats geogràfiques que tenen en comú la seva pertinença a la Unió Europea, però res més. Comparar realitats tan variades com les d'aquest estudi podria semblar contrària al principi metodològic anunciat: comparar França i Holanda, amb un diferencial tan enorme de composició demogràfica i de model administratiu, per no dir de tradició pedagògica, és tan agosarat com posar al mateix sac el territori belga de parla flamenca amb Espanya. Algú hi podria objectar que una selecció tan dispar de models político-jurídics invalida l'anàlisi. No hi estariem més en contra: fa unes dècades potser sí que aquesta valoració seria encertada; avui ja no tant, o fins i tot gens. Avui, «podem anar a qualsevol aula de qualsevol escola d'arreu i entendre què s'hi està fent, tot i que se'ns facin incomprendibles les especificitats de la lliçó que s'hi imparteix» (Baker i LeTendre, 2005, p. 4). I això és així perquè curiosament, tot i les reclamacions diferencials de caire nacional o cultural, la globalització també ha arribat als sistemes educatius en forma d'uniformització *forçada*.

Les diferències *nacionals* provoquen resultats acadèmics també diferents, resaria un antic axioma comparatista. En conseqüència, si detectem els trets nacionals singulars que són clarament diferents de les altres realitats nacionals obtindrem l'explicació del diferencial en els resultats obtinguts i, un cop coneguts aquests trets particulars, només cal reproduir-los, sense gaires modificacions per no desvirtuar-los, en els països que han presentat resultats més pobres. La contradicció és radical i molt més que aparent: les tendències globalitzadores han topat amb resistències locals; se'ns farà molt difícil trobar governants i, segurament també, ciutadans que admetin canvis en les respectives *formes de ser* i d'organitzar-se socialment, canvis també en les prioritats econòmiques, per donar cabuda a operacions més que arriscades que postulen una molt lleugera millora percentual en el rendiment escolar de matemàtiques o de comprensió lectora.

Per exemple, és difícil afirmar que els models centralitzats són menys efectius que els descentralitzats, sobretot si oblidem que les societats que els acullen creuen més o creuen menys en un poder central o en un poder local, si les persones que hi viuen tenen més confiança en les administracions estatals que en les municipals o regionals: les primeres poden garantir principis d'igualtat, i les segones semblarien defensar principis d'autonomia relacionats amb altes quotes de llibertat. Reduir el debat, en aquest paràmetre de la comparació, a una lluita entre jacobins i sobiranistes demostra no entendre res de l'acte educatiu.

En altres paraules, la globalització ha fet esclatar la reclamació d'identitats particulars també en l'educació però, potser més que mai, ha posat de mani-

fest que necessitem una escola *raisonablement* distanciada del model social i econòmic per no caure precisament en les aberracions d'aquest model però sobretot per evitar que l'educació perdi la seva funció de guia o conducció: no podem deixar l'escola en mans del sistema de producció, de les necessitats del mercat i de les expectatives dels consumidors. La necessitat del sistema econòmic d'afavorir la mobilitat transnacional dels professionals d'alt nivell, fonamentada en una mobilitat durant els processos inicials de formació a la fase final de la secundària i sobretot a la universitat, no ha de fer perdre el nord en les iniciatives de reforma que s'allunyin del bagatge pedagògic, en idees i en experiències, que caracteritza cada societat. El llenguatge del lliure mercat i el de la globalització mal entesa ha de quedar fora de l'àmbit educatiu¹⁷; a l'escola no li cal incentius.

Com hem defensat, l'afany per conèixer i estudiar què fan els veïns és una característica pròpia de tot animal social: mirar els veïns sempre ha estat una bona manera d'aprendre coses diferents i sovint noves, especialment quan de sempre hem considerat aquests veïns com a modèlics perquè ens podien ensenyar moltes coses; mirar els veïns també ha servit sovint per conèixer millor com és casa nostra, i això permetia revalidar la convicció que ho fem bé i no cal canviar res. En paraules millors, «comprendre els altres i comprendre's un mateix ens dóna els dos termes de la comparació» (Bereday, 1964, p. 33). Una pedagogia honesta predicaria, precisament, aquesta orientació de síntesi de totes dues posicions, la dels altres i la nostra, rebutjant així qualsevol immobilitat però també actituds capricioses que només ambicionen el canvi pel canvi sense valorar res més. Entre la tradició i el no res, entre la memòria i el nihilisme, hi ha un llarg recorregut (Borghesi, 2002).

Referències

- Baker, David P.; LeTendre, Gerald K. (2005) *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*. Stanford, Stanford University Press.
- Beech, Jason (2003) «Docentes del futuro: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los noventa», a Lázaro Lorente, Luis Miguel; Martínez Usarralde, María Jesús [coord.] (2003) *Estudios de educación comparada*. València, Universitat de València (Dep. Educación Comparada e Historia de la Educación)
- Bereday, George (1964) *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona, Herder, 1967.

(17) Cowen recorda que «en l'educació no hi ha un veritable "mercat" i, sens dubte, no hi ha un lliure mercat amb una competència perfecta; hi ha, això sí, un gairebé mercat en el qual l'Estat va manipulant eternament les normes i regles del mercat. [...] En la idea de mercat hi ha un *incertiu*.» (Cowen, a Prats i Raventós, 2005, p. 83; *la cursiva és nostra*.)

- Borghesi, Massimo (2002) *El sujeto ausente. La educación y la escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid, Encuentro, 2005.
- Cowen, Robert (1981) «La educación comparada en Europa (un apunte)». *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Institución «Milá y Fontanals»), 45-46.
- García Carrasco, Joaquín (1988) «La profesionalización de los profesores». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), 285.
- García Garrido, José Luis (1986) *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, Dykinson, 1986, 2a ed.
- Prats, J; Raventós, F [dir.] (2005) *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*. Barcelona, Fundació “la Caixa”. Disponible a http://obra-social.lacaixa.es/estudiossociales/vol18_ca.html [accés: 11.9.2006].
- Raventós, Francesc (1990) *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona, Boixareu Universitaria.
- Rosselló, Pere (1960) *La teoria dels corrents educatius*. Vic, Eumo, 1987.