

L'escola i el futur

Xavier Besalú*

Resum

L'article és fill d'una conversa pública organitzada pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona sobre «El futur de l'escola i l'escola del futur». L'autor dona una rellevància especial a les pulsions següents del moment present: el sentit actual i futur de la institució escolar; la privatització de l'educació; el paper substantiu de les famílies; la dificultat per construir les identitats de les persones; el cànon curricular.

Paraules clau

teoria de l'educació, tecnologies, neurociència, ciutadania, espiritualitat, gerencialisme, mercantilització, multiculturalisme, famílies, identitats, currículum.

Recepció de l'original: 10 de setembre de 2014

Acceptació de l'article: 1 d'octubre de 2014

Un món que canvia

El Tema General de la 49a Escola d'Estiu de Rosa Sensat (juliol de 2014) duia per títol «La societat canvia. I l'escola?»¹. I entre els eixos d'anàlisi i de debat que proposava hi havia la digitalització, la neurociència, el compromís social i l'espiritualitat: quatre bons arguments en clau de futur!

Com explica Enric Prats (Prats, 2013), les tecnologies han arribat per quedar-se i l'escola no pot restar-ne al marge: i és que no es tracta d'un recurs didàctic més, sinó d'un canvi substantiu de la gramàtica escolar. Si el problema central de la institució escolar ha estat fins fa pocs anys la selecció i la transmissió del coneixement, ara hi haurem d'afegir la seva gestió i organització i, encara més, la creació de nous sabers per part dels mateixos estudiants.

Que viurem en un entorn digitalitzat sembla força indiscutible, que molts serveis, informacions i tràmits només seran accessibles a través de la xarxa és un camí que ja hem començat a recórrer. Internet, les plataformes digitals i les xarxes socials no són només una base inesgotable de dades, sinó un espai de comunicació i intercanvi, per a la col·laboració i l'acció. És en aquest nou context social i simbòlic on es du a terme el procés de socialització de les generacions joves en la major part dels països del món, de manera que sorgeixen nous estils de vida, noves formes d'aprenentatge, d'expressió i d'acció, i també dèficits i necessitats relativament inusuals fins ara (Pérez, 2012).

(*) Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Actualment és director de la revista *Perspectiva Escolar*, que edita l'A.M. Rosa Sensat i, amb anterioritat, ha fet de mestre d'escola. Els seus projectes i publicacions es centren en la formació de professionals de l'educació i en l'educació intercultural. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

(1) Aquest text correspon a la intervenció de l'autor en el Mirador de Prospectiva Pedagògica (La pedagogia: talaia de l'educació) que va tenir lloc el dijous 8 de maig de 2014 a la Universitat de Barcelona.

Els avenços de la *neurociència* han estat extraordinaris aquests darrers anys, tant que alguns d'ells ja comencen a fer forat en qüestions que fins ara pertanyien exclusivament als dominis de la Filosofia o de la Psicologia. Sabem, per exemple, que la major part dels mecanismes i connexions cerebrals no necessiten la consciència per a funcionar i actuar amb eficàcia, sinó que ho fan de manera automàtica i rutinària, per sota de la consciència, fruit d'innombrables generacions de selecció evolutiva i de tota una vida d'experiència. Com escriu Eagleman (2013), quan un delinqüent compareix davant d'un jutge, el sistema legal normalment el considera responsable si no mostra cap problema biològic evident. Si tenim en compte, però, que la tecnologia millora constantment, potser arribarà el dia que es podrà demostrar de manera fefaent que la major part del comportament dels humans està més enllà d'un acte de volició conscient i racional, sense que això vulgui dir que els delinqüents hagin de quedar exculpats...

De tota manera, també es confirma que ni la genètica per si sola, ni l'ambient que ens envolta, per dur o refinat que sigui, determinen el producte final de la personalitat humana: l'una i l'altra no solament influeixen poderosament, sinó que, a més, interaccionen entre si. És important destacar-ho perquè va fent forat en el debat públic un nou naturalisme innatista, un nou determinisme genètic, renaixent sota la teoria dels «talents», segons la qual no es pot anar en contra del programa genètic heretat i el que convé és obrir «itineraris» diferenciats per atendre amb rigor aquestes diferències. Una petita il·lustració:

Un nou mètode, de base científica, ha irromput amb força des dels Estats Units per identificar els talents innats dominants de cada persona... en algunes escoles nord-americanes ja s'apliquen mètodes d'aprenentatge basats en les aptituds innates de cada alumne... amb referents com Jennifer Fox, que advoca per deixar de creure que els alumnes poden ser competents en qualsevol matèria...

«Les capacitats tenen un fort component innat, entre els 3 i els 16 anys es formen els talents», diu Alabart, professor de la Universitat Rovira i Virgili. Els talents afloren a partir de la fractura de milions de connexions sinàptiques... la base del talent és fisiològica... «Hem de potenciar i explotar els talents innats, aquells que vénen determinats per les nostres autopistes neuronals», destaca Arias, professor també de la Rovira i Virgili. (Giralt, 2014)

Educar és estimular el pensament propi, educar és aprendre a ser plenament sobirà, a sentir-se responsable de tot i de tots; ens eduquem en les nostres relacions per fer front als desafiaments de la vida col·lectiva (Corzo, 2007). L'educació, sembla obvi, té una dimensió individual: és créixer, construir-se com a persona, esdevenir adult, fer-se una identitat. Però tot això ho fem en les nostres relacions, dins de la família, amb els amics, al carrer i en les xarxes socials, amb allò més proper i amb el que ens queda més lluny, amb el que percebem a la primera i amb el que resta ocult, amb el que és real i amb el que és virtual... Però l'educació té també una dimensió col·lectiva i moral: res del que els passa als homes i dones del planeta ens és aliè (com deia el clàssic Terenci), aquest és el compromís inherent a aquest procés d'humanització que és l'educació. Ni estem sols, ni ens fem grans sols, ni ens salvarem sols, i no és veritat que tot el que els passa a les persones i als pobles depengui de les seves capacitats, dels seus talents, dels seus mèrits individuals, perquè haver nascut aquí o a Somàlia, en una família de treballadors o en una de milionaris mai ha estat fruit de l'esforç i de les pròpies aptituds, sinó de l'atzar. I ni la misèria, ni la marginació, ni l'exclusió són fatalitats naturals, que calgui acceptar resignadament.

No és pas estrany que aquesta funció moral i política de l'educació figure fins i tot en el preàmbul de la LOMCE:

Un dels principis que inspiren el Sistema Educatiu Espanyol és la transmissió i la pràctica de valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia, i que ajudin a superar qualsevol mena de discriminació... La preparació per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació activa en la vida econòmica, social i cultural, amb actitud crítica i responsable i amb capacitat d'adaptació...²

Afirma Bauman (Bauman i Tester, 2002) que la religió és simplement l'acceptació de la insuficiència humana i que, en aquest sentit, tots som irrevocablement religiosos: «Nosaltres, els humans, som criatures defectuoses, éssers finits que pensen en l'infinit, éssers mortals dolorosament temptats amb l'eternitat, éssers inacabats que somniem amb la completitud, éssers incerts famolencs de certesa. Som éssers desesperadament insuficients». Una de les vies per fer-hi front és cercar refugi en algun déu, en alguna de les religions existents, però el més rellevant és reconèixer aquesta insuficiència antropològica. La secularització moderna, malgrat els seus esforços, no hauria pas canviat la narrativa; s'hauria limitat simplement a substituir la paraula «Déu» per d'altres amb una funció semblant: raó, progrés, lleis de la natura, lleis de la història... Però les ambicions de la modernitat de bastir un territori lliure de misteris, de símbols i de contingències per a l'existència humana sembla que s'han esvanit.

També Duch (2012) apunta en la mateixa direcció quan justifica el paper del que anomena «estructures d'acollida» (la família, la ciutat, la religió i els mitjans de comunicació), instàncies que considera imprescindibles per a construir-se com a persona, per poder fer front amb certes garanties a «l'insuportable pes negatiu de les nombroses indeterminacions que graviten sobre els individus i els enfonsen en la perplexitat i, sovint, en la desesperació». La religió vetllaria per la relació dels humans amb l'invisible, amb l'absent absolut, amb la transcendència, amb el misteri, i, tot i que en determinades èpoques els sistemes religiosos hagin estat els administradors gairebé absoluts d'aquesta dimensió humana, «és important no confondre la crisi d'aquests sistemes amb la dissolució total de l'interrogant religiós», adverteix.

Només des d'aquesta insuficiència, des d'aquesta indeterminació, des d'aquesta vulnerabilitat, podem entendre alguns dels fenòmens més rellevants i sorprenents de l'actualitat, des de l'auge dels fanatismes i integrismes de tota mena (no només religiosos), als anhels, sovint desesperats, per formar part d'alguna comunitat esportiva, musical o lúdica, o l'atractiu de tota mena d'orientalismes, místiques, gurus i programes d'autoajuda...

Les pulsions del present

Gimeno (2002) parla de les palpitations del present, de narratives que volen donar sentit a l'educació, de forces que empenyen, de corrents de pensament amb voluntat hegemònica, de pulsions que avancen el futur que ens espera. En detecta fins a nou, quatre a la baixa (l'educació per a la difusió de la cultura; la formació de ciutadans per a una societat democràtica; l'educació per al desenvolupament, la realització i la felicitat

(2) Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de Millora de la Qualitat Educativa: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

personals; la universalització del dret a l'educació) i cinc que, segons el seu parer, estarien a l'alça: l'educació com a resposta a les demandes de la societat de la informació; l'educació com a preparació per al món de treball; el científisme pedagògic; la qualitat i l'eficàcia com a pilars del mercat educatiu; i el multiculturalisme. Pararem atenció a les tres darreres.

El científisme pedagògic, que altres anomenen gerencialisme, és el que sempre s'ha anomenat tecnocràcia: com a reflex de la manera de procedir de les ciències naturals, es treballa amb la voluntat de proposar mètodes, tècniques i estratègies segures, fonamentades en investigació rigorosa i contrastada, per tal de prendre les decisions que calguin i d'assolir els objectius pretesos. Es tracta de legitimar aquestes decisions, aquests instruments i aquests objectius des de la neutralitat ideològica i ètica, amb arguments suposadament tècnics, fins el punt que han convertit els informes dels «experts», les avaluacions estandarditzades i els programes o contractes per objectius, en tòtems no sotmesos a discussió.

Probablement l'OCDE és la institució que millor representa aquesta pulsio. Quan Pedró (2012) ressegueix les tendències que marquen l'agenda política internacional assenyala quatre elements essencials: l'autonomia escolar i l'enfortiment dels lideratges, l'avaluació i la incentivació dels docents, i el canvi curricular. I diu al respecte:

El discurs polític internacional sobre educació ha assumit que l'avaluació externa dels aprenentatges dels alumnes és la millor mesura disponible de la qualitat de l'ensenyament.

Resulta difícil d'imaginar que una política d'ocultació de dades sigui justificable en una societat democràtica. Els membres de la comunitat educativa han de tenir lliure accés a aquestes dades... Els professionals de l'educació hi han de trobar una font inestimable per a la millora professional. Les famílies han de veure-hi una oportunitat per apreciar no només quin rendiment es treu als seus impostos sinó, sobretot, la veritable qualitat educativa del centre escolar on porten els fills.

Avui dia ja s'està ben lluny de paràmetres de mesura de la qualitat educativa que només se centraven en aspectes vinculats a l'esforç inversor... Igualment, també sembla acceptat universalment que la grandària del grup classe tampoc no fa la diferència...

Ja s'ha entrat –i aquest és el missatge important– en una nova etapa en la formulació de les polítiques educatives, aquella en què les evidències sorgides de l'anàlisi dels resultats dels alumnes serviran per informar la presa de decisions (Pedró, 2012).

La qualitat i l'eficàcia funcionen com a metàfores del mercat, de la remissió del servei educatiu a les lleis de l'oferta i la demanda, de la mercantilització de l'ensenyament (Apple, 2012). El punt de partida és estendre el pànic entre la població amb la bandera que les institucions educatives públiques són un fracàs total on regna la indisciplina, la indolència, la poca qualitat i la nul·la exigència: uns vertaders forats negres que s'empassen enormes quantitats de diners sense donar comptes a ningú i amb uns resultats impresentables. La solució que es propugna és aplicar al sistema educatiu la racionalitat mercantil, és a dir, considerar l'educació com un producte més que s'ofereix en un mercat competitiu i obert, en què l'elecció dels consumidors serà l'àrbitre inapel·lable que premiarà o condemnarà els centres en funció de la vàlua de la seva oferta... A casa nostra qui ha expressat d'una manera més vehement aquesta pulsio mercantilista ha estat l'economista X. Sala i Martín:

Com creuen que funcionarien els supermercats si haguessin de seguir les regles de les escoles públiques i concertades d'Espanya?...

No fa falta tenir un doctorat en economia per veure que aquests supermercats públics o concertats sense competència i amb treballadors funcionaris no donarien la satisfacció mínima als seus clients. És per això, perquè sabem que seria desastrós, que els supermercats són privats. I és per això que competeixen lliurement per capturar el major nombre de clients possible...

A Espanya no s'incentiva que l'educació sigui de qualitat però sí que s'assegura que, a través de la competència, la producció i distribució de cogombres o els raves als supermercats sigui el més eficaç i eficient possible... Una explicació és que, per als polítics que han dissenyat el sistema, els raves són més importants que l'educació... (Sala i Martín, 2011)

El fet multicultural incideix directament en el cànon curricular: uns el veuen com una amenaça al patrimoni cultural i a la identitat nacional; d'altres hi descobreixen una oportunitat immillorable per repensar-lo i fer-lo més científic, més funcional i més just. Aquesta és l'opció del multiculturalisme, una de les maneres possibles de gestionar la diversitat cultural d'una societat determinada. Nascut els anys 60 del segle passat als Estats Units com un moviment de crítica i reivindicació dels grups subordinats (especialment de «negres», dones i homosexuals) a l'oferta formativa universitària, considerada la viva imatge i el símbol més acabat de la cultura blanca, masculina, occidental, cristiana i heterosexual, tot i presentar-se com a cultura comuna i universal. Avui sembla força indiscutible que la posició econòmica i laboral és un dels factors que intervenen en la construcció de les identitats; que el patriarcat i la naturalització de les diferències construïdes inferioritza les dones i envileix els homes; que els sistemes educatius han ajudat activament a fixar i perpetuar la supremacia occidental; que la «blanquitud» funciona com una mena de norma invisible i indiscutida, suposadament no etnificada... (Kincheloe i Steinberg, 1999).

La perspectiva multiculturalista amplia i radicalitza la pregunta fonamental relativa al currículum: què és el que compta com a coneixement? El multiculturalisme mostra que la desigualtat en matèria d'educació i de currículum està en funció de dinàmiques de sexe, raça i opció sexual, que no es pot reduir a la dinàmica de classe... El multiculturalisme ens recorda que la igualtat depèn d'una modificació substancial del currículum existent. No hi haurà justícia curricular si el cànon curricular no es modifica... El currículum transmet la ideologia dominant. El currículum és, en definitiva, un territori polític... és relació de poder... En el currículum es forja la nostra identitat (Tadeu da Silva, 2001).

El sentit de l'escola

L'escola, des del meu punt de vista, té probablement més sentit que mai! Perquè escassegen els espais i les institucions que disposen de temps, un bé molt preuat quan triomfa el curt termini i el futur es desdibuixa. Perquè és un espai de proximitat, de contacte directe, físic, personal, on les relacions es poden viure en totes llurs dimensions, un contrapunt necessari i insubstituïble en temps de virtualitat i de globalització. Perquè a l'escola (si més no les que formen part del servei públic) s'hi aplega una representació qualificada i veraç de la pluralitat social del poble, barri o ciutat, i aquest és un requisit imprescindible per aprendre a viure junts en contextos pluralistes, multiculturals i complexos. Hi ha un acord majoritari a pensar que les societats d'avui, quan els individus que l'habiten fan de la llibertat i la independència un valor innegociable, i de les diferències individuals una norma a respectar, seran conflictives en si mateixes i, doncs, caldrà entrenar-se ja des de ben petits per a la prevenció, la gestió i la resolució – si es pot – d'aquests conflictes. Perquè les escoles compten amb professionals especialitzats en acompanyar el creixement d'infants i joves, en orientar i guiar els seus aprenentatges i els seus projectes vitals, i conscients de les funcions (socials, culturals i polítiques) que a compleixen. Perquè són instàncies amb un projecte cultural definit, però

prou obert per satisfer les necessitats de tots i cadascun dels ciutadans que les habiten: són centres de reproducció (tant se val!), però també de producció, de vivència i d'avaluació crítica d'això que anomenem cultura i que ens fa éssers humanitzats i socialitzats. En aquest sentit, les escoles no només tenen per missió potenciar les capacitats, interessos i habilitats d'infants i joves, sinó també de satisfer les seves necessitats, de compensar les desigualtats d'origen, d'omplir els buits que els impediria de participar plenament de la societat i de seguir aprenent al llarg de tota la seva vida, de compartir aquells referents comuns que la societat adulta valora significativament. També per la seva funció homeostàtica, equilibradora dels corrents dominants en cada moment històric i en cada entorn: quan una societat tendeix al conservadorisme i l'estancament, l'escola ha de promoure la creativitat, l'exploració i el canvi; quan la societat viu moments trencadors i revolucionaris, potser cal que l'escola tingui cura del patrimoni, d'allò que val la pena servir...

De fet, són molts els pedagogs que s'han preguntat pel futur de les institucions educatives, i no són pas pocs els que les donen per amortitzades. Jo, però, sóc del mateix parer que Prats (2013), que considera que l'escola ha de seguir essent un far segur en temps d'incerteses existencials i de modes passatgeres, i s'atreveix a dir que «lluny dels auguris que pronosticaven la fi de l'escola i la seva pèrdua de funcions, ens temem que tenim escola per a dècades...». També Gimeno (2002) veu necessàries les escoles, a pesar dels profunds canvis que ha viscut el món els darrers 50 anys perquè duen a terme unes funcions imprescindibles per a les societats, tot i reconèixer que, efectivament, determinats grups socials (per motius diversos i de característiques també diverses) en podrien prescindir. Aquestes funcions serien fonamentalment dues: fer efectiu el dret universal a l'educació de tots els infants i joves, que històricament només s'ha garantit a través d'un potent sistema públic i establint una determinada franja d'obligatorietat (que tant com al mateix alumnat compromet a les administracions públiques per fer-lo efectiu de veritat); i convertir l'escola obligatòria en un instrument que vetlli per la llibertat, l'autonomia i la independència de tots i cadascun dels ciutadans, enfront tant dels poders constituïts com de les mateixes famílies i comunitats d'origen. Pérez (1998), que també aposta pel futur de l'escolarització, es fixa especialment en aquesta segona funció: l'escola ha de posar en crisi no solament els diversos processos de socialització que han viscut infants i joves (fonamentalment a casa seva, però també al carrer o a través dels mitjans de comunicació i de les xarxes socials), sinó que, a més, ha d'oferir la possibilitat de conèixer, analitzar i valorar experiències i cultures distants i llunyanes tant en l'espai com en el temps, il·luminat tot plegat amb el bagatge crític que ofereix el coneixement científic, humanístic i artístic, és a dir, la cultura acadèmica, amb l'objectiu final de potenciar i enfortir els subjectes.

Hi ha un text de J. Franch, escrit l'any 1979, on parla de l'escola dels seus somnis, que sempre m'ha impressionat per la seva força profètica i per la seva capacitat suggeridora³. Així veia l'escola el malaguanyat pedagog català: Com un lloc de trobada, un fòrum que fa possible l'encreuament de cultures, les relacions personals, l'intercanvi d'informacions, el debat intel·lectual, el sorgiment i l'elaboració de projectes compar-

(3) J. Franch, 1979, *Línies d'actuació per a construir l'escola de tots*. Citat per: Trilla, J. (2000) *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Vic, Edicions 62/Eumo.

tits, la col·laboració, l'impuls a l'acció. No un edifici amb aules i despatxos, sinó un temps (llarg) i una modalitat de treball (que fa protagonista el mateix aprenent); no el model convencional i naturalitzat d'escola (Contreras, 2010) amb un mestre a cada aula, on seuen alumnes pretesament homogenis per coneixements i per edat, que segueixen un currículum distribuït al llarg dels diferents cursos, sotmesos periòdicament a prova, és a dir, una organització extraordinàriament previsible i burocratitzada. Oberta a la ciutat, travessada per la dimensió política, és a dir, compromesa amb el progrés i la millora de les condicions de vida dels ciutadans. Un espai on es donaria sentit i estructura al pensament (més que no pas on transmetre coneixements) i on s'aprendrien els codis que ens permetessin interpretar la realitat: codis lingüístics, matemàtics, icònics, artístics, tecnològics... Amb un paper important en l'equilibri emocional dels individus. Un lloc, en definitiva, per educar en la llibertat i per a la llibertat: enfortint el caràcter de les persones, perquè esdevinguin coratjoses (no porugues) i prudents (no temeràries); treballant el sentit crític i la reflexió per ajudar a construir persones independents i responsables (Esteve, 2010).

Privatitzar i mercantilitzar l'educació

Un dels perills més grans de l'escola del futur és el de posar-se ella mateixa i la seva «producció» en el mercat. Aquest, com és prou sabut, és un corrent de fons, fermament impulsat tant per la Unió Europea com per l'OCDE, fet que fa que tingui traducció en la major part de les polítiques educatives dels països occidentals. Des d'aquest punt de vista, tant la Llei d'Educació de Catalunya (LEC)⁴, de 2009, com la LOMCE, de 2013, serien lleis perfectament homologables, de manera que algunes de les crítiques que han rebut de franquisme, d'obsolescència, de retorn al passat (sobretot en el cas de la LOMCE), a parer meu, són molt poc consistents.

El primer pilar ideològic d'aquest corrent és el neoliberalisme, que propugna que l'educació es converteixi senzillament en un producte més del mercat (com el pa, com els cotxes, com passa, en alguns països, amb les pensions o amb la salut). Consideren que només d'aquesta manera es podria garantir la qualitat del sistema: a través de la competència entre les empreses o instàncies que fan les ofertes; a través de la lliure elecció dels usuaris o consumidors, les famílies, que mirarien, compararien i, en funció dels seus criteris i de les seves possibilitats i expectatives, escollirien l'oferta que els semblés millor per als seus fills. D'aquí se'n seguiria que els centres i els seus professionals s'esforcessin al màxim per oferir el millor producte, per captar els millors clients i evitar els pitjors (els que presentessin més dificultats o els que, hipotèticament, fessin baixar el compte de resultats) i que aquells centres que quedessin sense prou clients, sense demanda, es veiessin obligats o bé a modificar el producte que ofereixen o bé a tancar portes.

A llarg termini, la idea seria que les administracions públiques s'abstinguessin de participar en aquest mercat, que hauria de quedar, per anar bé, en mans de la iniciativa privada (siguin empreses, grups de famílies, col·lectius de professionals, organitzacions

(4) Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació:
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Normativa/Lleis_educacio/ARXIUS/LEC_12_2009.pdf

religioses, grups polítics, ONG...), de manera que a l'Estat li restés només una funció subsidiària, assistencial, per cobrir l'oferta en aquells pobles, barris o zones on, pel motiu que fos, no hi hagués arribat la iniciativa privada.

Aquesta mercantilització exigeix la implantació de models empresarials de gestió, que es presenten sota la bandera de la descentralització, l'autonomia dels centres, la diferenciació de l'oferta, l'enfortiment dels lideratges i el retiment de comptes, basat en l'establiment d'estàndards i en els resultats de l'alumnat, amb la finalitat de fer més eficients les escoles i d'atorgar més informació i més poder de decisió a les famílies: d'aquí l'obsessió per les avaluacions externes, per les auditories, per les certificacions de qualitat, per les «bones pràctiques», per la publicació i difusió dels resultats obtinguts en les proves estandarditzades...

L'estratègia mercantilitzadora es completa des d'un altre vessant: garantir la seguretat de la ciutadania (per damunt de la llibertat, si cal), que l'augment de les desigualtats, de la precarització i l'exclusió faria perillar, i evitar la desintegració social i la decadència moral, mals atribuïts al pluralisme i a la multiculturalitat social, al relativisme moral i a la crítica postmoderna, en general. Els instruments activats per a aquesta missió serien l'abandó del que anomenen «pedagogies de la plastilina» per la pedagogia de sempre, basada en l'autoritat reforçada dels mestres; un control més estricte dels coneixements a transmetre, reforçant la llengua i les matemàtiques, sota la bandera de «retornar a allò bàsic»; una autoanomenada «cultura de l'esforç», que voldria dir més «colzes», més disciplina i menys alegries i menys joc; i un retorn als valors tradicionals i a una suposada identitat mítica.

Però al costat d'aquesta pulsio clarament identificada, ha anat emergint una altra forma de promoure la privatització de l'educació, perfectament compatible amb el credo neoliberal. El protagonitzen pares i mares amb un capital cultural i educatiu gran, que estimen i donen una gran importància a l'educació dels seus fills i a les vivències culturals compartides, pertanyents a les classes mitjanes professionals i assalariades, amb un estil de vida obert, flexible i adaptat als temps, políticament de centre-esquerra i convençuts que l'èxit personal i social és fruit del talent, de l'esforç i del comportament individual. Aquestes famílies han convertit l'elecció de l'escola bressol, primer, de l'escola, col·legi o institut, després, i de la universitat al final, en una decisió estratègica del màxim relleu, que cal prendre amb totes les garanties i després d'un procés d'informació exhaustiu. Es tracta de trobar un centre educatiu que combregui amb el propi estil de vida i que escolaritzi alumnat de famílies amb valors i objectius semblants, evitant els que siguin excessivament heterogenis o els que hi predomini l'alumnat d'altres classes socials, orígens ètnics o pràctiques lingüístiques, religioses o culturals diferents de les pròpies. Semblantment procediran amb el grup d'amics i amb les activitats extraescolars, i amb l'ús de les xarxes socials, d'Internet, dels mòbils: cal evitar, de totes totes, les males influències, sabent que tota activitat, tota experiència, és potencialment educadora o deseducadora. Perquè el seu objectiu és que els fills esdevinguin persones felices i autònomes, flexibles i adaptables, i que disposin d'un bon calaix de recursos i competències per assolir l'èxit social i professional (Collet, 2013).

Aquesta tria porta moltes d'aquestes famílies a apostar per escoles privades, ja que solen complir els requisits que s'han imposat, s'ho poden pagar i, a més, algunes d'aquestes escoles, atentes a aquestes noves demandes, publiciten determinades metodologies, mostren pràctiques i projectes innovadors, i estableixen connexions evidents amb els gustos i valors d'aquesta potencial clientela. D'altres viuen un debat intern entre una ideologia que els porta cap al sistema públic i el valor suprem que atorguen a l'educació dels seus fills. Sovint, si finalment els escolaritzen en escoles públiques, a través de les associacions de mares i pares o establint relacions privilegiades amb els equips directius dels centres, s'inicien processos de singularització d'aquestes escoles, a vegades amb el consentiment o el recolzament de tota la comunitat educativa, que veu en aquesta acció una possibilitat de millora que beneficiarà tot l'alumnat, d'altres fent valer el seu capital i la seva capacitat d'influència per decantar les coses cap on més els interessa. És difícil que aquests processos no derivin en una certa privatització, és a dir, en una certa apropiació particular d'aquests centres, o en una relació més de competència que no pas de col·laboració amb la resta de centres públics de la zona o ciutat. D'altres, finalment, opten per impulsar experiències escolars alternatives o paralegals (sobretot a l'etapa d'educació infantil i primària) o per educar a casa («home school»), considerada la forma més natural de fer-ho (Torres, 2001). Un exemple paradigmàtic de tot plegat s'entreveu en el documental, àmpliament difós a la xarxa, «La educación prohibida»⁵.

Les famílies són part substantiva de l'escola

El model familiar per excel·lència de les primeres dècades del segle XXI atorga als fills i filles –normalment pocs– una significació especial, tant a nivell personal com a nivell social, i carrega els pares i mares amb gairebé tota la responsabilitat en relació als resultats del procés de socialització familiar i escolar, a l'èxit individual, professional i social futurs de la seva descendència. Per altra banda, les relacions familiars dins de la família s'han democratitzat extraordinàriament, de manera que els infants i joves són sobretot subjectes de drets (molt més que no pas criatures a modelar) i participen, en graus diversos, en les negociacions i decisions familiars. A més, els nivells instructius dels pares i mares joves han experimentat aquests darrers anys a Espanya un increment considerable, de manera que la distància cultural entre els docents (vistos en el passat com a dipositaris de l'alta cultura i poc exposats tant a la crítica com a la col·laboració) i els pares o tutors del seu alumnat s'ha escurçat, i la relació entre ells participa també d'aquest procés generalitzat de democratització de les relacions socials.

Com assenyalen Collet i Tort (2011), el discurs dominant als centres educatius ha estat el d'una separació radical entre la institució escolar i les famílies dels seus alumnes, partint de la constatació que «una escola, en la seva gènesi, es constitueix explícitament contra les famílies, enteses aquestes com un espai d'immoralitat, d'ignorància, d'indisciplina, d'indiferenciació», amb un programa institucional per aconseguir. Aquesta separació, però, ha esdevingut insatisfactòria tant per als docents com per una gran majoria de les famílies i és font tant de malestars, com de desconfiances i confrontacions, a part que les formes establertes legalment per regular la participació comunitària

(5) La educación prohibida, 2012: <http://www.educacionprohibida.com/>

en els centres (fonamentalment els Consells escolars i les Associacions de Famílies d'Alumnes) han demostrat al llarg dels anys la seva atonia, el seu formalisme i la seva incapacitat com a instrument de dinamització de les relacions entre famílies i escola. S'imposen, per tant, noves perspectives.

La primera és la consideració que les famílies són una part essencial i estructural de l'escola, al mateix nivell que el professorat i que els infants i joves, i no el domini exclusiu dels docents, que dictarien el grau d'obertura i participació dels altres membres de la comunitat educativa. Pares i mestres treballen amb un objectiu comú i compartit: el creixement, la socialització en les millors condicions possibles, d'infants i joves per tal que arribin a ser competents, feliços i autònoms. Encara que fos només per això, haurien d'arribar nivells elevats de confiança i complicitat, fet que evitaria molts malentesos i podria multiplicar l'eficàcia de la seva intervenció tant a l'escola com fora de l'escola. Aquesta podria ser una de les claus que explicarien l'interès que desperta la pedagogia sistèmica (Traveset, 2007) o algunes experiències d'educació alternativa que tenen en els pares i mares el seu eix fonamental (Wild, 1999). En segon lloc, el vincle entre docents i famílies no pot funcionar utilitzant el model mèdic, d'expertesa, en el que uns ostenten el poder i decideixen, mentre l'altra part escolta, accepta i aplica la «recepta» prescrita. Tampoc serviria el model de transplantament, segons el qual les famílies, per anar bé, el que haurien de fer és emprar en els seus dominis el model educatiu que es proposa des de l'escola per tal de donar continuïtat a la tasca educativa i no sotmetre l'alumne/fill a dilemes insolubles i a regulacions oposades o distants. Del que es tracta és de reconèixer, des de l'escola, que les famílies no són ignorants en matèria educativa, ni necessiten ser tutoritzades, sinó que tenen coneixement i competències per educar els seus fills i que, des de responsabilitats i llocs diferents, es pot establir una relació no jeràrquica de col·laboració en benefici dels infants i joves i de la mateixa escola.

Identitats

El concepte d'identitat s'avé poc amb les societats occidentals d'avui, caracteritzades pels canvis constants i per l'esclat de les veritats úniques i immutables, de manera que s'han multiplicat els referents possibles i desitjables, les formes de vida feliç i digna. La identitat, que ens evoca estabilitat, solidesa, permanència, seguretat, és un concepte més propi de les societats agràries o industrials, de canvis molt més lents, sovint imperceptibles, on les generacions joves podien ser vertaderes còpies matisades de les generacions precedents, amb uns patrons de conducta transmesos i legitimats per les diverses instàncies socialitzadores. Actualment, però, les persones som, més que mai en la història, tant fills dels nostres pares com del nostre temps. L'experiència de viure avui a Catalunya té molt poc a veure amb el que suposava viure-hi fa només cent anys i és probable que tingui, en canvi, moltes similituds amb l'experiència vital de ciutadans de Nova York, de Casablanca o de Singapur. De manera que, en aquest context, una de les funcions prioritàries de l'educació és el de vetllar per l'emergència de la subjectivitat, per la construcció d'una identitat personal capaç de navegar amb convenciment per una societat oberta, incerta i complexa. Les identitats són fluides, fragmentades, flexibles, adaptables, múltiples, i l'educació hi ha de fer front per evitar el sorgiment de persones alienades, sense arrels ni criteri (Tort, 2002). L'èmfasi s'haurà de posar en l'enfortiment de l'individu i, per això, s'ha de prendre consciència de la vulnerabilitat

antropològica de l'ésser humà (Puig, 2010), de la seva fragilitat, de la seva ambigüïtat, de la seva dependència de les variables situacionals i de la necessitat, en conseqüència, d'aprendre i d'entrenar-se per a resistir i per a oposar-se, si és el cas, a la força d'aquestes variables.

Alguns parlen d'una pedagogia de la resistència (Mantegazza, 2006) per oposició a les pràctiques deshumanitzadores i alienadores dels camps d'extermini nazis, que tenien com un dels seus objectius principals l'aniquilació de la individualitat, la despersonalització dels reclusos, la deshumanització total. Un dels productes més infamants d'aquells camps foren els anomenats «musulmans», autèntics cadàvers ambulants, homes que es comportaven com si haguessin deixat de pensar i de sentir, incapaços d'actuar i de reaccionar, sotmesos mecànicament a les demandes dels seus guardians; sense parla, sense capacitat per relacionar-se: «El musulmà marcava aquest inestable llinar en el qual l'home passava a ser no-home... una anticipació d'allò que l'espera» (Duch, 2001).

Aquesta pedagogia passaria per donar un nou relleu a les possibilitats expressives i simbòliques del llenguatge, per preservar la intimitat i els moments de solitud i així poder distanciar-se dels condicionaments de l'entorn, per la capacitat de transcendir el present, de donar sentit a l'experiència viscuda, de servir la llibertat interior. Perquè tot i les influències situacionals, els individus poden resistir-s'hi: reconeixent els propis errors, tallant en sec quan es veuen arrossegats a fer alguna acció immoral; parant atenció a les coses, pensant abans d'actuar, no fiant-se del seu pilot automàtic; imaginant les conseqüències futures de les seves decisions o comportaments, negant-se a separar els mitjans de les finalitats, i viceversa; assumint la responsabilitat dels seus actes i eleccions; defugint l'anonimat i el secretisme, mirant a la cara al seu interlocutor, evitant els estereotips i els prejudicis; respectant l'autoritat justa i desobeint la injusta; proclamant la seva independència encara que se'n pugui derivar el distanciament o el rebuig del grup social de referència; essent prudents i no impulsius, mirant-se les coses amb una certa perspectiva temporal; no sacrificant la llibertat personal a una pretesa seguretat... Zimbardo (2008) ens proposa celebrar l'heroïtat, perquè els herois no serien persones excepcionals, sinó persones ordinàries que han fet alguna cosa extraordinària quan les forces situacionals empenyien a la passivitat, la indiferència o la col·laboració més o menys consentida: tots som herois en potència, si fem el que hem de fer encara que comporti algun tipus de risc per a nosaltres.

Què ensenyar? Què val la pena aprendre?

Un document de treball recent de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya⁶ es pregunta pel sentit de l'aprenentatge escolar en un doble vessant –el de les finalitats i funcions de la institució escolar, i el de les competències i continguts del currículum– arran de les noves necessitats generades per la societat de la informació, de la cultura digital i els valors que la caracteritzen, i de la importància creixent dels nous contextos on aprendre. Martucelli (2013) va participar activament en aquest debat

(6) FMRP, 2013, Educar i aprendre en un nou escenari: noves idees i noves pràctiques: http://www.mrp.cat/images/stories/FMRP/Projectes/ProjecteAprentatge/fmrp_propostadocumentescol esestiu_02.05.2013.pdf

i avança la hipòtesi que la finalitat central de l'escola ha de ser garantir i entrenar la capacitat i la possibilitat de l'alumnat d'aprendre al llarg de tota la seva vida, sobre la base d'un model de persona que anomena «ciudadà-cognitiu», és a dir capaç de mobilitzar els coneixements i les competències assolides en relació a la tradició, als debats públics, a les qüestions científiques, i als dilemes morals i existencials. La formació d'aquest ciudadà-cognitiu, diu, hauria de suposar la reconversió de l'escola, de l'aula, en un fòrum de debat amb fonts d'informació múltiples i variades, en què l'eix central fos la discussió argumentada i crítica.

Pérez (1992) parla, en una línia semblant, de convertir les aules en espais de coneixement compartit a partir de les aportacions dels diferents participants, enriquides per les elaboracions i conclusions de les ciències, les humanitats i les arts. En aquest espai, la funció dels docents hauria de ser la de facilitar la participació de tothom, oferir instruments culturals i científics amb potencialitat explicativa, provocar la reflexió sobre el valor del coneixement en si i sobre les conseqüències que se'n podrien derivar, i vetllar per la qualitat i el rigor del debat.

Capacitar per a l'aprenentatge permanent vol dir dotar les persones de les eines que els permetin aplicar i augmentar la seva formació bàsica, integrant els aprenentatges adquirits en les diverses dimensions de la seva vida (laboral, social, familiar...), de manera que permanentment es reestructurin els seus coneixements i les seves aptituds, però també les seves percepcions, els seus judicis i les seves accions, per fer front a les necessitats i als desafiaments del moment. En la pràctica escolar (Masip, 2007) aquest principi s'hauria de fer realitat fomentant la confiança en les pròpies possibilitats dels aprenents (i evitant que acabin odiant alguna parcel·la del coneixement, siguin les matemàtiques o sigui l'educació física), prioritzant l'adquisició d'una base lingüística sòlida i una formació matemàtica que permeti resoldre problemes quotidians (càlcul, gràfiques, magnituds, proporcionalitat...), treballant la metacognició (l'autonomia i el control sobre el propi aprenentatge), i estimulament la creativitat, la responsabilitat i la participació en la vida social.

Per a Tedesco (2001, 2004, 2005), l'escola hauria de proveir els infants i joves d'un nucli estable, d'uns marcs de referència culturals i cognitius per poder seleccionar, discernir, comprendre, interpretar i avaluar el gavadal d'informació i de coneixement disponibles. Considera que no haver consolidat aquest nucli els abocaria irremissiblement a l'alienació i a la dependència en un món farcit de poderoses agències de seducció, de propaganda i d'incitació a l'adhesió i al consum. I posa aquests marcs de referència al costat de dos dels pilars de l'educació de l'informe de la Comissió Delors (1996): aprendre a aprendre i aprendre a viure junts. Amb el primer es vol donar a entendre que l'escola ja no pot centrar-se en la transmissió de coneixements, sinó en la capacitat de produir-los i d'utilitzar-los, en l'ofici d'aprendre autònomament. I amb el segon s'emfasitzen els aspectes ètics, emocionals i relacionals dels infants i joves, la necessitat de singularitzar el projecte formatiu de cada persona sense imposicions mecàniques i estandarditzades, i les funcions socials de l'educació obligatòria. I això hauria de comportar una reducció dràstica de les prescripcions curriculars, de manera que els continguts proposats poguessin ser treballats amb més profunditat i des de més perspectives disciplinàries i òptiques diferents; cercant l'aplicabilitat, la funcionali-

tat, l'interès i el sentit de les activitats d'ensenyament i aprenentatge i dels coneixements apresos; i donant tot el protagonisme a l'activitat i les vivències dels aprenents.

Ens podria ser d'utilitat per decidir què val la pena ensenyar i aprendre a les escoles el concepte de «codis» per interpretar la realitat que proposava Franch, o la idea de les «alfabetitzacions» que formula Coll (2007), i que defineix com «les cultures vigents a la nostra societat a què els alumnes han d'incorporar-se, de què han de formar part», i que agrupa en quatre blocs:

- Les relacionades amb la informació i la comunicació: alfabetització lletrada (parlar, escoltar, llegir i escriure), en llengües estrangeres (de manera especial l'anglès), audiovisual (interpretar, utilitzar, valorar i produir imatges fixes i en moviment) i informativa (localitzar, seleccionar, valorar, sintetitzar, utilitzar la informació que es necessita, quan es necessita i amb les tecnologies adequades).
- Les relacionades amb la ciència i la tecnologia: alfabetització numèrica (càlcul aritmètic, raonament matemàtic, solució de problemes, formes geomètriques...), científica (aplicació i utilització del coneixement científic a les activitats de vida quotidiana) i tecnològica (funcionament i ús de les tecnologies presents a la vida actual).
- Les relacionades amb el desenvolupament i l'adquisició de capacitats personals i interpersonals: alfabetització cognitiva i metacognitiva (planificació, autoregulació, autocontrol, adaptabilitat, sentit crític i autocrític...), emocional i d'equilibri personal (curiositat, motivació, creativitat, autoestima, responsabilitat, iniciativa...), relacional i interpersonal (comunicació, empatia, treball en equip, habilitats socials) i artística (gaudir i produir amb les arts visuals i plàstiques, la música, el cinema, les arts escèniques, la literatura, etc.).
- I les relacionades amb el funcionament i la vida en societat: alfabetització per a la ciutadania (implicació en els afers col·lectius i en els problemes de la humanitat i del planeta), intercultural (coneixement i comprensió de la diversitat cultural, treballar en favor d'una convivència basada en la igualtat), global (comprendre les interrelacions entre els fenòmens i processos que tenen lloc en diferents indrets del planeta) i econòmica (el funcionament de l'economia i les seves repercussions sobre la vida de les persones).

Futurs possibles, futurs desitjables?

La preocupació pel futur de l'escola i per l'educació del futur és ben present en el debat públic, i les respostes i els pronòstics, com no podria ser altrament, tenen més a veure amb les ideologies i posicionaments de partida dels seus autors que no pas amb el rigor analític o amb els instruments de prospecció utilitzats.

Les claus de 10 gurus de l'educació per millorar els sistemes educatius actuals, titulava el diari *Ara* (Nadeu, 2013). Com es veurà, es tracta d'una agenda que lliga gairebé a la perfecció amb les polítiques educatives oficials a Catalunya:

- Els «mestres»: la seva eficàcia, «per la qual cosa proposa incentivar els bons mestres amb complements salarials» (F. Pedró); «només poden ser mestres els millors ciutadans d'un país» (E. Maragall); «el desafiament més gran que té l'escola és la formació del mestre» (S. Cardús).
- Les «noves tecnologies»: cal deixar la formació en mans de les noves tecnologies «que permeten fer formació de molt alta qualitat i poden presentar els continguts de manera més atractiva» (W. Flowers). Un dels grans reptes educatius és la introducció de les tecnologies de la informació (F. Ruiz).
- L'«emprenedoria»: la innovació, «la capacitat de resoldre problemes de manera creativa i oferir noves solucions... i la disposició a assumir riscos», és l'habilitat fonamental que cal desenvolupar (T. Wagner). L'autosuficiència: «cal educar persones que mai no necessitin un cap» (R. Gerver).
- La «creativitat», el pensament divergent, «que tots els nens tenen quan neixen... però que l'escola està matant» (K. Robinson).
- Ensenyar a aprendre «i no focalitzar l'atenció de manera especial en les intel·ligències lingüística i matemàtica» (H. Gardner).
- Imposar una taxa de «diversitat» a les escoles: «deixant el sistema educatiu en una situació de mercat pur no s'aconsegueix mai arribar a la igualtat» (G. Orfield).

I la revista *Presència* (Diversos autors, 2011) preguntava i es preguntava per «l'escola ideal». El seu director donava ja una primera resposta: «Per què no fem com Finlàndia?... Van eliminar la divisió d'alumnes per teòriques capacitats, van dotar l'ensenyament secundari amb més recursos, es va formar millor els professors i se'ls va donar una gran llibertat». Segons Pedró, però, existiria una fórmula matemàtica, segons la qual «la qualitat màxima d'un sistema escolar és funció directa de la qualitat de la seva força docent» i no d'altres variables invocades sovint: la despesa per alumne, les hores de classe o la grandària dels grups-classe. Per a Esteve i Aguilera, el docent s'hauria de convertir en una mena de *coach* «que només exposa quan li plantegen dubtes, que acompanya els processos d'aprenentatge». Aquests dos mestres aposten també per donar més importància a les activitats que als continguts d'aprenentatge, «perquè l'objectiu final és el domini d'unes competències, d'unes habilitats», i per transformar l'organització dels espais («hem de disposar d'espais per treballar en equip, espais de lectura còmodes, espais de creació, de representació, d'experimentació») i dels temps («horaris flexibles on no tothom està fent sempre el mateix al mateix temps»). Irene Balaguer, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, diu que l'escola ideal s'hauria d'inspirar en experiències actuals que ja la fan realitat, escoles amb capacitat d'adaptació als canvis, que confien en l'educabilitat de tots els infants i joves, que perceben a les famílies com a aliades i que estan compromeses amb l'aprenentatge. Per la seva banda, Fuster demana més llibertat per als centres i per als mestres, més autonomia i menys rigideses...

També a mi em van preguntar per l'escola ideal (Besalú, 2011a; Besalú, 2011b). El meu punt de partida és la consideració de l'educació com un dret humà universal inalienable, un servei públic que forma part de les polítiques socials dels Estats, i no un privilegi per a minories, ni un mecanisme per seleccionar i classificar les persones. En

aquest sentit, proposo una analogia entre el sistema educatiu i el sistema sanitari: un i altre volen donar resposta a drets de les persones, independentment del seu origen, estat i condició, i són pilars fonamentals, i costosos, dels Estats del benestar. En tots dos sistemes es reconeix la llibertat d'empresa, però és innegable que, a la major part dels països europeus, l'oferta és majoritàriament pública o fortament subvencionada. En el cas de la salut, aquest sistema públic/concertat és acceptat per la ciutadania sempre que els seus nivells de qualitat, de recursos, de serveis, i d'eficàcia, siguin equiparables i no hi hagi mecanismes, explícits o ocults, d'exclusió o de selecció dels usuaris potencials; si això fos així, quedaria immediatament desactivat un dels fetitxes de l'educació actual, la llibertat d'elecció de centres per part de les famílies. Aquesta analogia amb el sistema sanitari il·lumina també una altra qüestió escolar controvertida: l'atenció a les necessitats de cadascun dels usuaris, perquè fins ara poca gent ha qüestionat que el malalt ha de rebre l'atenció que requereix la seva situació, ni la despesa que comporta, cosa que sí passa en el cas de l'educació. D'aquí la coneguda sentència dels alumnes de l'escola de Barbiana (1998), que acusaven l'escola de ser una mena d'hospital que rebutja els qui estan més malalts per dedicar-se a curar els qui ja estan sans o tenen malalties lleus, i així poder exhibir una millor quota de resultats o treballar amb més comoditat.

En l'apartat de les concrecions, la meua escola ideal tindria les característiques següents: a més de pública seria gratuïta, en el sentit pregon de la paraula (no només les classes, també els materials, les activitats complementàries i fins i tot el dinar); hauria de tenir unes dimensions humanes per garantir la relació, la comunicació i el coneixement personal; hauria de ser un lloc viu, agradable, net i ben condicionat, que els infants i joves sentissin seu i, alhora, quan no hi hagués activitat lectiva, un equipament públic al servei de la comunitat. Que garantís una educació integral i un aprenentatge rellevant; que fos eficaç, és a dir que complís allò que promet, per exemple que tothom en sortirà havent assolit les competències bàsiques considerades imprescindibles; i justa, profundament compensatòria (per corregir, en la mesura del possible, les desigualtats d'origen), altament estimuladora (prohibit l'avorriment!) i conscient de les responsabilitat ètica de treballar amb ciutadans especialment vulnerables i influenciables. Que funcioni sobre la base de la confiança mútua entre famílies i professorat, i amb més implicació i competències dels ajuntaments, sobretot dels mitjans i grans.

L'educació és una pràctica social, present a tots els pobles i en tots els temps: per això interessa i preocupa a la ciutadania. L'escola, en canvi, és un invent molt més recent, lligat a la creació dels Estats nacionals i als processos d'industrialització i d'urbanització; un instrument social útil per satisfer determinades necessitats, un mitjà al servei d'unes finalitats mínimament consensuades. Quan es modifiquen les necessitats, quan les finalitats se sotmeten a revisió, és lògic que aquest instrument sigui objecte de debat i que s'albirin alternatives i solucions de tota mena, des de les més conservadores a les més radicals. Aquesta ha estat la nostra modesta contribució.

Referències

- Alumnes de l'escola de Barbiana (1998) *Carta a una mestra*. Vic, Eumo.
- Apple, M.W. (2002) *Educuar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Z. i Tester, K. (2002) *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona, Paidós.
- Besalú, X. (2011a) «Només pública i privada». *Presència*, 2073, p. 10.
- (2011b) «Un sistema educatiu just i que funcioni». *Diari de Girona*, 22 de novembre.
- Coll, C. (dir.) (2007) *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill-Editorial Mediterrània.
- Collet, J. (2013) *¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar*. Barcelona, Icaria.
- Collet, J.; Tort, A. (coords.) (2011) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Contreras, J. (2010) «Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar el currículum», a Gimeno, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, 2010, p. 548-566.
- Corzo, J.L. (2007) *Educuar es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani i Freire*. Madrid, Popular.
- Delors, J. (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Centre Unesco de Catalunya.
- Diversos Autors (2011) «L'escola ideal. Mestres i pedagogs reflexionen sobre el model educatiu que necessitem». *Presència*, 2073,.
- Duch, L. (2001) *Armes espirituals i materials: política. Antropologia de la vida quotidiana 4, 2*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Duch, L. (2012) *Religión y comunicación*. Barcelona, Fragmenta.
- Eagleman, D. (2013) *Incògnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona, Anagrama.
- Esteve, J.M. (2010) *Educuar: un compromís con la memoria. Un libro para educuar en libertad*. Barcelona, Octaedro.
- FMRP (2013) «Educuar i aprendre en un nou escenari: noves idees i noves pràctiques». Disponible a: http://www.mrp.cat/images/stories/FMRP/Projectes/ProjecteAprentatge/fmrp_propostadocumentescolesestiu_02.05.2013.pdf
- Gimeno, J. (2002) «El futuro de la educación desde su controvertido presente». *Revista de Educación, núm. extraordinario*, p. 271-292.
- Giralt, E. (2014) «Un método diseñado en EE.UU. identifica el talento de cada persona». *La Vanguardia*, 14 de febrer.
- Kincheloe, J.L. i Steinberg, S.R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de Millora de la Qualitat Educativa. Disponible a: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- Mantegazza, R. (2006) *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona, Anthropos.
- Martucelli, D. (2013) *Reflexiones acerca del texto «Educar i aprendre en un nou escenari»*. Barcelona, FMRP (document policopiat).
- Masip, M. (2007) «Educació bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l'educació obligatòria», a Coll, C. (dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill-Editorial Mediterrània, p. 249-271.
- Nadeu, A. (2013) «10 gurus de l'educació». *Ara*, 18 d'agost.
- Pedró, F. (2012) «Agenda política internacional», a Martínez M. i Albaigés, B., *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, p. 281-318.
- Pérez, A.I. (1992) «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula», a Gimeno, J. i Pérez, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 63- 77.
- (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.
- Prats, E. (2013) *L'educació, una qüestió d'Estat. Una mirada a Europa*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Puig, J.M. (2010) «¿Por qué las personas buenas hacen cosas malas?», a Villalba, F. i Villatoro, J. (ed.), *Miradas en torno a la Educación Intercultural*. Madrid, Comisiones Obreras de la Enseñanza, p. 76-82.
- Sala i Martín, X. (2011) «Els importa un rave». *La Vanguardia*, 2 de juliol.
- Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Tedesco, J.C. (2001) «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo». *Revista de Educación, Extra 1*, p. 91-99.
- (2004) «Els pilars de l'educació del futur». *Idees*, 21, p. 86-95.
- (2005) *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Torres, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- Tort, A. (2002) «Els escenaris de l'educació de la pedagogia». *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, p. 199-213.
- Traveset, M. (2007) *Pedagogía sistémica. Fundamentos y prácticas*. Barcelona, Graó.
- Wild, R. (1999) *Educar para ser. Vivencias en una escuela activa*. Barcelona, Herder.
- Zimbardo, P. (2008) *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona, Paidós.

La escuela y el futuro

Resumen: El artículo es hijo de una conversación pública organizada por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona sobre «El futuro de la escuela y la escuela del futuro». El autor da una relevancia especial a las pulsiones siguientes del momento presente: el sentido actual y futuro de la institución escolar; la privatización de la educación; el papel sustantivo de las familias; la dificultad por construir las identidades de las personas; el cánón curricular.

Palabras clave: teoría de la educación, tecnologías, neurociencia, ciudadanía, espiritualidad, gerencialismo, mercantilización, multiculturalismo, familias, identidades, currículum

L'école et l'avenir

Résumé: Cet article est né à la suite d'une conversation publique organisée par le Département de Théorie et Histoire de l'Éducation de l'Université de Barcelone sur le thème « L'avenir de l'école et l'école de l'avenir ». L'auteur donne une importance toute spéciale aux pulsions du moment présent : le sens actuel et futur de l'institution scolaire ; la privatisation de l'éducation ; le rôle essentiel des familles ; la difficulté pour construire les identités des individus ; le cursus canonique.

Mots clés: théorie de l'éducation, technologies, neuroscience, citoyenneté, spiritualité, *gerencialisme*, mercantilisation, multiculturalisme, familles, identités, cursus

School and the future

Abstract: This paper follows on from a talk organized by the Department of Theory and History of Education of the University of Barcelona titled *El futur de l'escola i l'escola del futur* ('The future of schools and the school of the future'). The paper focuses on the factors that are determining the direction of education, including the present and future meaning of the school as an institution, the privatization of education, the importance of families in child education, the difficulty of building individuals' identities, and finally the curricular canon.

Key words: education theory, technologies, neuroscience, citizenship, spirituality, managerialism, commodification, multiculturalism, families, identities, curriculum