



DEBATS D'EDUCACIÓ

Els pilars de l'educació del futur Juan Carlos Tedesco

DEBATS D'EDUCACIÓ | 1

Una iniciativa de



Amb la col·laboració de



Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Maig 2005

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 22.370-2005

Índex

1. Introducció	5
2. Canvis socioeconòmics	6
3. Canvis en el paper del coneixement	12
4. Aprendre a viure junts	15
5. Aprendre a aprendre	18
Nota sobre l'autor	22

1. Introducció

Aprendre a aprendre i aprendre a viure junts han estat postulats com els dos pilars que expressen els nous desafiaments que ha d'afrontar l'educació en el marc de les transformacions profundes que viu la societat.¹ El primer sintetitza els desafiaments educatius des del punt de vista del desenvolupament cognitiu, mentre que el segon sintetitza els desafiaments relatius a la construcció d'un ordre social on puguem conviure cohesionats però mantenint la nostra identitat com a diferents. Per comprendre les raons que han fet possible i necessari postular aquests dos pilars, cal veure les tendències i les lògiques que predominen actualment en la dinàmica del que s'ha començat a anomenar “societat del coneixement”.

1. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

2. Canvis socioeconòmics

La literatura sobre les noves formes que assumeix l'organització social capitalista és abundant i s'ha enriquit recentment amb algunes aportacions crítiques molt significatives.² Des del punt de vista productiu, hi ha consens a reconèixer que la ràpida i profunda transformació tecnològica, així com la globalització i la competència exacerbada per conquerir mercats, estan modificant els patrons de producció i d'organització del treball. D'un sistema d'organització del treball basat en la divisió en jerarquies piramidals i destinat a la producció massiva, estariem passant a un sistema orientat al consum diversificat i basat en una organització en xarxes, que atorga amplis poders de decisió a les unitats locals. Aquests canvis recolzen en la utilització de noves tecnologies, que permeten produir petites partides d'articles cada vegada més adaptats als diferents clients i que faciliten significativament la comunicació entre les diferents unitats de producció.

Les idees de fàbrica flexible (adaptable a mercats canviants tant en volums com en especificacions), equips multipropòsit, plantes multiproducte, innovació i millora contínua dels productes, polivalència del personal, distribució homogènia de la intel·ligència i formes combinades de competència i associació, són tots conceptes habituals en les anàlisis actuals sobre l'organització del treball. Aquests conceptes es refereixen a un model que supera les formes tradicionals del taylorisme i el fordisme, basats en la producció en sèrie per a mercats massius, a través de grans organitzacions amb estructures internes jerarquizades de forma piramidal.

2. Vegeu, per exemple, Manuel Castells, *La era de la Informació. Economía, Sociedad i Cultura*. Madrid, Alianza, 1997. També Luc Boltansky i Eve Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999.

Però l'organització del treball basada en la innovació permanent, la flexibilitat interna i la ruptura de les categories fixes, alhora que provoca l'eliminació de les jerarquies tradicionals, mostra tendències que contenen un potencial destructiu molt important.³

En primer lloc, aquests canvis estan provocant un **augment significatiu de la desigualtat social**. Les dades globals sobre la distribució dels ingressos i de la riquesa indiquen que s'ha produït un fort procés de concentració. Aquesta tendència a la concentració de l'apropiació dels beneficis del creixement econòmic es percep en el conjunt dels països, tot i que amb rapidesa i intensitat diferents. Si bé les explicacions d'aquest fenomen coincideixen a reconèixer la complexitat dels factors que estan actuant en aquests processos, també són coincidents a l'hora de fer notar que un dels factors fonamentals és la transformació en l'organització del treball.

Respecte a això, les informacions disponibles permeten observar que si bé les noves tecnologies fan augmentar significativament la productivitat, suprimeixen nombrosos llocs de treball. En aquest context, la major part dels llocs de treball nous no es creen en els sectors tecnològicament més avançats, sinó fonamentalment en els serveis, on el cost del treball representa una proporció important del preu del producte.

Aquesta diferència en el ritme de creació de llocs de treball està associada a diferències en els salaris. Mentre que els sectors d'alta productivitat poden tenir polítiques salarials generoses, els sectors de serveis, on el vincle entre salaris i ocupació és molt alt, estan obligats a augmentar els salaris molt moderadament si volen que l'ocupació creixi. Aquesta dinàmica en què l'ocupació disminueix en els sectors que poden pagar bons salaris i augmenta en aquells que paguen salaris modestos, explica les raons per les quals **la recomposició de l'ocupació en funció de l'evolució tecnològica fa augmentar la desigualtat**.⁴

3. André Gorz, *Métamorphose du travail*. París, Ed. Galilée, 1988. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question social; Une chronique du salariat*. París, Fayard, 1995.

4. Jean-Baptiste de Foucauld i Denis Piveteau, *Une société en quête de sens*. París, Editions Odile Jacob, 1995.

En segon lloc, les transformacions en l'organització del treball no només estan provocant l'augment de la desigualtat sinó l'aparició d'un fenomen social nou: l'exclusió de la participació en el cycle productiu. A partir de l'exclusió en el treball es produiria una exclusió social més general o —com prefereixen dir alguns autors— una *desafiliació* respecte a les instàncies socials més significatives. En aquest sentit, els estudis sobre les possibilitats que ofereixen les noves formes d'organització del treball indiquen que només es podria incorporar de manera estable una minoria de treballadors, per als quals hi hauria garanties de seguretat en l'ocupació a canvi d'una identificació total amb l'empresa i amb els seus requeriments de reconversió permanent. Per a la resta, en canvi, es crearien condicions de precarietat extrema, expressades a través de formes com ara contractes temporals, treballs interins, treballs a temps parcial i, a l'extrem d'aquestes situacions, l'atur. Des d'aquest punt de vista, el fenomen de l'**exclusió social** constitueix el principal problema provocat per l'evolució de les noves modalitats de producció.

L'augment de la desigualtat i l'aparició de l'exclusió com a fenomen massiu són processos particularment complexos. En primer lloc, cal reiterar que l'augment de la desigualtat coexisteix amb una disminució significativa de la importància de les jerarquies tradicionals. L'organització actual del treball tendeix a substituir les tradicionals piràmides de relacions d'autoritat per *xarxes* de relacions cooperatives. En aquest esquema, totes les fases del procés productiu són importants i el personal, sigui quin sigui el nivell de la jerarquia en què estigui, hi juga un paper crucial. El concepte de "qualitat total", que orienta les transformacions en els models de gestió actuals, suposa una relació molt més igualitària que en el passat entre els que s'incorporen a les unitats productives. Però aquesta major igualtat entre els inclosos implica una separació molt més significativa respecte als exclosos.

Els canvis en l'organització del treball van acompanyats per modificacions igualment profundes en la dimensió política i cultural de la societat. Des del punt de vista polític, una de les característiques més importants és la que està relacionada amb els processos de deslocalització i relocalització de les pertinences i de les identitats nacionals i culturals. Associada al procés de globalització econòmica, s'ha donat una tendència

a construir entitats polítiques supranacionals capaces de fer front als desafiaments que es plantegen tant en l'àmbit planetari com multinacional, com ara els volums creixents de transaccions financeres internacionals, els problemes derivats de la cura del medi ambient (forat a la capa d'ozó, reescalfament de l'escorça terrestre, etc.), l'expansió dels delictes internacionals (narcotràfic, prostitució, etc.) i l'expansió d'internet com a vehicle de circulació d'informació sense regulació nacional possible.

Com a resultat d'aquests processos, el concepte de ciutadania associat a la *nació*⁵ ha començat a perdre significat. Per reemplaçar-lo, apareixen tant l'adhesió a entitats supranacionals com també, al contrari, un replegament sobre el comunitarisme local, on la integració es defineix fonamentalment com a integració cultural i no com a integració política. En un assaig recent, Guéhenno analitza les noves formes de particularisme i d'universalisme creades a partir dels processos de globalització econòmica i cultural recolzats en les noves tecnologies de la informació. La seva hipòtesi és que, *al contrari que les comunitats territorials d'antany, les comunitats virtuals són comunitats d'elecció, la qual cosa les fa més homogènies però també més tancades*. Un exemple d'això el trobem fins i tot en l'urbanisme de les grans ciutats, on la reclusió dels barris, protegits per una xarxa d'autopistes, permet reduir al mínim els riscos de trobades entre rics i pobres. El comerç informàtic també afavoreix aquest procés d'aïllament i d'homogeneïtzació. Aquesta comunitat virtual que s'està creant a partir de les noves condicions socials no té una base comuna ni un espai comú. L'elecció que fa cada visitant de moltes pàgines web d'internet és sempre precària i inestable. Un visitant no és un ciutadà.⁶

Aquest canvi en el concepte de ciutadania té implicacions enormes. L'aparició de l'àmbit local i el supranacional com a nous espais de participació social està associada a fenòmens de ruptura de l'acció política tal com es concebia fins ara. La construcció d'un concepte de ciutadania mundial, de ciutadania planetària, exigeix un concepte de solidaritat vinculat a la pertineça al gènere humà i no a alguna de les seves formes particulars.

5. Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*. París, Gallimard, 1994.

6. Jean-Marie Guéhenno, *L'avenir de la liberté; la démocratie dans la mondialisation*. París, Flammarion, 1999.

Aquesta construcció, tot i així, s'enfronta a dificultats enormes, la majoria de les quals està vinculada a les formes mitjançant les quals es produeix el procés de globalització.

Des del punt de vista econòmic, la globalització no significa només que els capitals es puguin moure ràpidament i lliure per tot el planeta. El fenomen socialment més important és que, com que les empreses es poden instal·lar a qualsevol part del món i mantenir-se connectades a través de xarxes d'informació, tendeixen a radicar-se allí on els costos són menors. Aquest fenomen provoca el que s'ha anomenat "una espiral descendent de reducció de costos socials", que tendeix a debilitar la capacitat dels estats nacionals per mantenir els nivells tradicionals de beneficis socials i de benestar. La globalització econòmica, en síntesi, redueix la capacitat de l'Estat per definir la seva política monetària, el seu pressupost, la seva recaptació d'impostos i la satisfacció de les necessitats socials de la seva població.

La globalització, com que està basada fonamentalment en la lògica econòmica i en l'expansió del mercat, trenca els compromisos locals i les formes habituals de solidaritat i de cohesió amb els nostres conseqüents. Les elits que actuen globalment tendeixen a comportar-se sense compromisos amb el destí de les persones afectades per les conseqüències de la globalització. La resposta dels que queden exclosos de la globalització a aquest comportament és refugiar-se en la identitat local, on la cohesió del grup recolza en el rebuig als "externs".

En aquest sentit, nombrosos diagnòstics de la societat actual mostren que la ruptura dels vincles tradicionals de solidaritat provocada pel procés de globalització ha generat noves formes d'exclusió, de solitud i de marginalitat. Les formes d'associació i d'expressió d'alguns d'aquests sectors exclosos tendeixen a recolzar en valors d'intolerància, de discriminació i d'exacerbació dels particularismes. Mentre a la cúpula les elits que participen en l'economia supranacional plantegen el risc que la seva desafecció a la nació estimuli un individualisme asocial, basat en la manca total de solidaritat, a la base s'observen fenòmens regressius de rebuig al diferent, de xenofòbia i de cohesió autoritària.

Manuel Castells, en el llibre que ja hem citat, explica amb claredat aquest procés, que provoca l'aparició del fenomen actual del *fonamentalisme* i els estats fonamentalistes. D'acord amb la seva anàlisi, l'Estat-

nació, per sobreviure a la seva crisi de legitimitat, cedeix poder i recursos als governs locals i regionals. En aquest procés, perd capacitat per igualar els interessos diferents i representar l'“interès general” representat en l'Estat-nació. Aquest procés deslegitima encara més l'Estat, en particular davant de les minories discriminades, que cerquen protecció en les comunitats locals o en altres menes d'estructures: “[...] lo que comenzó como un proceso de relegitimación del Estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del Estado-nación y la tribalización de la sociedad en comunidades construidas en torno a identidades primarias”.⁷

En síntesi, l'optimisme de fa pocs anys sobre les possibilitats democràtiques obertes per la construcció d'entitats polítiques supranacionals s'ha diluït ràpidament. Les dificultats, tot i així, no impliquen un retorn a la situació anterior. Les experiències recents han demostrat que si bé l'Estat-nació no es pot mantenir en la seva forma tradicional, tampoc no es pot oblidar tan fàcilment. En aquest sentit, el debat europeu sobre la construcció d'un concepte de ciutadania basat en una comunitat de nacions ha permès reconèixer la importància d'allò que alguns autors han anomenat la “*ruptura cognitiva*” que implica superar el concepte de ciutadania basat en l'Estat-nació. Per promoure una ciutadania europea o supranacional, el problema fonamental consisteix a superar el dèficit d'experiències que la major part dels ciutadans té amb relació al que pot constituir una ciutadania d'aquest tipus. Segons aquests autors, la construcció dels instruments institucionals de la ciutadania europea estaria molt més avançada que l'experiència col·lectiva de les persones. Aquesta distància podria explicar la diferència significativa que hi ha actualment entre les elits i l'opinió pública en la manera de percebre el procés de construcció europea.⁸ En aquest sentit, la integració en una unitat més gran només serà possible a partir d'una sòlida i segura identitat cultural pròpia. La confiança en si mateixos constitueix, des d'aquest punt de vista, un punt de partida central de qualsevol estratègia d'integració i de comprensió de l'“altre”. La por, la inseguretat i la subvaloració d'allò que és propi no poden, en cap cas, ser la font d'una nova cultura ciutadana.

7. M. Castells, *op. cit.* vol. II, pàg. 304.

8. Dominique Wolton, *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. París, Flammarion, 1993.

3. Canvis en el paper del coneixement

Aquest conjunt de canvis econòmics, polítics, socials i culturals respon a diversos factors, entre els quals ressalta el paper cada vegada més destacat del coneixement. La denominació de la societat actual com a “societat del coneixement”, o “societat de la informació” ha guanyat molts adeptes entre els autors que es dediquen a les anàlisis prospectives. Anthony Giddens⁹ va conceptualitzar aquest paper del coneixement a través de la categoria de *reflexivitat* que, segons les seves anàlisis, és el tret central de la societat actual. El procés de modernització de la societat —afirma Giddens— ha ampliat els àmbits de reflexió fins a àrees tradicionalment regulades per la tradició.

Aquesta centralitat del coneixement va inspirar inicialment algunes postures optimistes sobre el futur de la societat, ja que la idea segons la qual el desenvolupament cognitiu té alguna influència en les conductes i el comportament de les persones ha estat sempre a la base de les propostes de canvi social. Ensenyar a pensar bé, a pensar millor, ha estat associat generalment a la idea de formar un ésser més “humà”. Les darreres versions d'aquest enfocament provenen de pensadors vinculats al desenvolupament d'enfocaments interdisciplinaris que permetin comprendre adequadament la *complexitat* dels fenòmens. El supòsit bàsic d'aquest enfocament és que les persones capaces de comprendre la complexitat actuarien de manera més responsable i conscient.

En termes d'Edgar Morin, per exemple, la intel·ligència que només sap separar atrofia les facultats de comprensió i de reflexió, i elimina així les possibilitats d'un judici correcte o d'una perspectiva de llarg termini.

9. A. Giddens, *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

Una intel·ligència incapaç de percebre el context i el complex planetari, fa les persones cegues, inconscients i irresponsables.¹⁰

Però el que és innovador de l'anàlisi de Giddens és l'advertiment que la major reflexivitat no va acompanyada de nivells de certesa més grans sinó, al contrari, de major inestabilitat i inseguretat. “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. [...] Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde ‘saber’ es tener certeza, i esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. [...] ...es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales.” Com més coses sabem de la vida social, més contribuïm al seu caràcter inestable. “La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable.”¹¹

Aquest paper crític del coneixement implica també una modificació de les bases sobre les quals es construeixen els nivells de confiança, de fiabilitat, de legitimitat en el funcionament del sistema social. Resumint molt breument les anàlisis de Giddens sobre aquest tema, es pot dir que en les cultures premodernes predominaven quatre àmbits de confiança. El primer és el sistema de *parentiu* on, independentment dels afectes o conflictes que sorgissin en el si de la família, els vincles oferien un teixit de protecció i de confiança molt important. El segon és la *comunitat local*, ja que la localització de les relacions és una condició important d'estabilitat i confiança. El tercer és la *cosmologia religiosa*. Les creences religioses constitueixen un marc de referència que explica els esdeveniments i, en aquesta mesura, brinda seguretat. El quart context es la *tradició*. A

10. Edgar Morin, *La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée*. París, Seuil, 1999.

11. A. Giddens, *op. cit.*

diferència de la religió, la tradició brinda confiança no perquè forneixi un marc de referència sinó perquè assegura una manera de fer les coses amb relació al temps. La confiança basada en la tradició prové de la seguretat que les coses “sempre s’han fet així”.

En les cultures modernes, en canvi, aquests quatre ordres de confiança han perdut importància. Les relacions de parentiu tendeixen a ser substituïdes per relacions d’amistat, la comunitat local per sistemes socials abstractes i la cosmologia religiosa i la tradició per una orientació al futur com a font de legitimitat. A la vegada, la relació entre l’acció social i el coneixement és diferent. En els entorns socials premoderns, les persones podien fer l’orni quan sentien els pronunciaments de sacerdots, savis o fetillers i continuar amb les rutines de l’activitat quotidiana. Però en el món modern no pot passar el mateix respecte al coneixement expert. Per aquesta raó, en les societats modernes els contactes amb els experts, o amb els seus representants o delegats, són lògics i necessaris. Però aquest contacte, per la seva pròpia naturalesa reflexiva, produeix una tensió permanent entre fiabilitat i escepticisme, entre confiança i incertesa.

En síntesi, el paper de l’educació i del coneixement en la formació del ciutadà implica incorporar en els processos educatius una major orientació cap a la personalització del procés d’aprenentatge, cap a la construcció de la capacitat de construir aprenentatges, de construir valors, de construir la pròpia identitat. En aquest sentit, *la major incertesa que genera aquesta societat d’alta reflexivitat es resol —en termes relatius, naturalment— amb més gran reflexivitat i no amb menys reflexivitat.*

4. Aprendre a viure junts

Si bé vivim un període en què moltes transformacions poden tenir un caràcter transitori, hi ha prou evidències que permeten afirmar que, en el nou capitalisme, *la possibilitat de viure junts no constitueix una conseqüència “natural” de l'ordre social sinó una aspiració que ha de ser construïda socialment*. Per això cal revisar alguns conceptes i debats tradicionals. Així, per exemple, reforçar el vincle entre educació i cohesió ja no es pot considerar simplement com una aspiració conservadora i reproductora de l'ordre social dominant. I a la inversa, promoure estratègies educatives centrades en el desenvolupament de l'individu no constitueix necessàriament un enfocament alliberador, alternatiu a les tendències dominants.

Assistim a fenòmens d'individualisme asocial i de fonamentalisme autoritari que comparteixen una característica comuna: la negació de la dimensió política de la societat. En el primer cas, les decisions es prenen en funció de la lògica del mercat i el ciutadà és substituït pel consumidor o el client. En el segon cas, el ciutadà és reemplaçat pel grup, el clan, la tribu o qualsevol altra forma d'identitat adscriptiva. Viure junts, en canvi, sempre ha implicat l'existència d'un compromís amb l'altre. L'elaboració d'aquest compromís, a diferència de la dinàmica pròpia de la societat industrial, ja no pot sorgir com a producte exclusiu de determinacions econòmiques o culturals. Al contrari, ha de ser construït de manera més voluntària i més electiva. Aquesta és la raó última per la qual l'objectiu de viure junts constitueix un objectiu d'aprenentatge i un objectiu de política educativa. Intentar comprendre aquesta situació constitueix un pas necessari per donar un suport teòric sòlid i un sentit organitzador a la definició de línies d'acció per a tots aquells que treballen per una societat més justa i solidària.

A partir d'aquest punt de suport teòric, és possible postular algunes línies de treball pedagògic. En primer lloc, òbviament, tota l'anàlisi feta fins aquí posa en relleu la importància que adquireix la introducció en les pràctiques educatives dels objectius de cohesió social, respecte al qui és diferent, solidaritat i resolució dels conflictes a través del diàleg i la concertació. En aquest sentit, es pot analitzar el concepte d'escola com a àmbit "artificial" de socialització. L'obertura de l'escola a les demandes socials no significa reproduir a l'escola les experiències que ja existeixen fora d'ella ni tampoc acomodar-se a les tendències dominants en les pràctiques socials. L'escola pot i ha de respondre a la demanda social de compensació dels dèficits d'experiències de socialització democràtica que hi ha a la societat.

Les reflexions sobre aquest tema poden dividir-se en dues grans categories: les relacionades amb la dimensió institucional de l'educació i les relacionades amb el procés d'ensenyament-aprenentatge.

a) La dimensió institucional

En aquesta dimensió cal revisar tot el debat sobre la descentralització de l'educació, l'autonomia a les escoles i, fins i tot, les propostes que tendeixen a enfortir les alternatives educatives basades en les noves tecnologies i a individualitzar cada vegada més el procés pedagògic. L'autonomia i la individualització s'orienten a enfortir el pol de la llibertat i el reconeixement de la identitat. Tot i així, un procés d'autonomia i d'individualització que no s'articuli amb la pertinença a entitats més amples, trenca la cohesió social i, en definitiva, dessocialitza. L'autonomia i la personalització no són incompatibles amb la vinculació amb l'altre. Des d'aquest punt de vista, l'escola hauria de promoure experiències massives de connectivitat —afavorides ara per les potencialitats de les noves tecnologies— amb el qui és diferent, amb el llunyà. En aquest sentit, un punt molt important és el que fa referència a la distribució espacial de les escoles. En la mesura que la població tendeix a segmentar-se, els barris són cada vegada més homogenis i els contactes entre diferents sectors de població, més difícils. Les escoles haurien de promoure programes massius d'intercanvi, de contactes, de programes comuns interbarrials, intercomunals, transfronterers, etc.

D'altra banda, l'autonomia i la individualització tampoc no són incompatibles amb la definició d'objectius comuns, d'estàndards comuns en termes d'aprenentatge, la responsabilitat dels quals pertoca a l'Estat central, tant a l'hora de definir-los com de regular-los.

b) L'ensenyament-aprenentatge

Des del punt de vista de l'aprenentatge, la qüestió que estem analitzant posa en relleu que no es tracta només d'aspectes cognitius. La formació ètica en particular, i la formació de la personalitat en general, transcendeixen l'àmbit cognitiu. Respecte a això, ens sembla pertinent reprendre el concepte d'*escola total*, que ja va ser presentat fa uns quants anys, com a concepte que pot ajudar en la recerca de vies per enfrontar-se a aquest nou desafiament.¹²

12. Juan Carlos Tedesco, *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid, Anaya, 1995, cap. 6.

5. Aprendre a aprendre

Els pronòstics sobre la importància creixent que assumirà la funció d'aprendre a aprendre en l'educació del futur es basen en dues de les característiques més importants de la societat moderna: (1) la velocitat significativa que ha adquirit la producció de coneixements i (2) la possibilitat d'accedir a un volum d'informació enorme. A diferència del passat, els coneixements i les informacions adquirits en el període de formació inicial a les escoles o universitats no permetran a les persones deseixir-se durant un llarg període de la seva vida activa. L'obsolescència serà cada vegada més ràpida, i obligarà a un procés de reconversió professional permanent al llarg de tota la vida. Però a més de la velocitat significativa en la producció de coneixements, ara també hi ha la possibilitat d'accedir a una quantitat enorme d'informacions i de dades que ens obliguen a seleccionar, a organitzar, a processar la informació, per tal de poder fer-la servir.

En aquestes condicions i per dir-ho ràpidament, l'educació ja no podrà estar dirigida a la transmissió de coneixements i d'informacions sinó a desenvolupar la capacitat de produir-los i d'emprar-los. Aquest canvi d'objectius és a la base de les tendències pedagògiques actuals, que posen l'accent en els fenòmens *metacurriculars*. David Perkins, per exemple, crida l'atenció sobre la necessitat de distingir dos tipus de coneixements: els d'ordre inferior i els d'ordre superior. Els primers són els coneixements sobre determinades àrees de la realitat. Els d'ordre superior són coneixements sobre el coneixement. El concepte de metacurrículum es refereix precisament al coneixement d'ordre superior: coneixements sobre com obtenir coneixements, sobre com pensar correctament, sobre nocions com ara hipòtesi i prova, etc.¹³

13. Vegeu, per exemple, David Perkins, *La escuela inteligente; Del adiestramiento*

Si l'objectiu de l'educació consisteix a transmetre aquests coneixements d'ordre superior, el paper dels docents no pot continuar sent el mateix que en el passat. La seva funció es resumeix, des d'aquest punt de vista, en la tasca d'ensenyar l'*ofici d'aprendre*, la qual cosa es contraposa al model actual de funcionament de la relació entre professor i alumne, en què l'alumne no aprèn les operacions cognitives destinades a produir més coneixement sinó les operacions que permeten triomfar en el procés escolar. En el model actual, l'*ofici d'alumne* està basat en una dosi molt alta d'instrumentalisme, dirigit a obtenir els millors resultats possibles d'acord amb els criteris d'avaluació, moltes vegades implícits, dels professors.

En què consisteix l'ofici d'aprendre? Pel que fa a això, és interessant constatar que els autors que estan treballant sobre aquest concepte evocuen la metàfora de l'aprenentatge tradicional dels oficis, basat en la relació entre l'expert i el novici. Però a diferència dels oficis tradicionals, el que distingeix l'expert del novici en el procés d'aprendre a aprendre és la manera com troben, retenen, comprenen i operen sobre el saber, en el procés de resolució d'un problema determinat.

A partir d'aquesta parella “expert-novici”, el paper del docent es defineix com el d'un “acompanyant cognitiu”. En el procés clàssic d'aprenentatge de determinats oficis, el procediment emprat pel mestre és visible i observable. El mestre mostra com es fan les coses. En l'aprenentatge escolar, en canvi, aquests procediments estan ocults i el mestre ha de ser capaç d'*exterioritzar un procés mental* generalment implícit. Per això, l'“acompanyant cognitiu” ha de desenvolupar una bateria d'activitats destinades a fer explícits els comportaments implícits dels experts, de tal manera que l'alumne els pugui observar, comparar amb les seves pròpies maneres de pensar, per tot seguit —poc a poc— posar-los en pràctica amb l'ajuda del mestre i dels altres alumnes.¹⁴ En síntesi, passar de l'estat de novici a l'estat d'expert consisteix a incorporar les operacions que perme-

de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa, 1995. També Stuart MacLure i Peter Davies, *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1995.

14. Goery Delacôte, *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. París, Editions Odile Jacob, 1996.

ten tenir possibilitats i alternatives més àmplies de comprensió i solució de problemes.

El concepte d'“acompanyant cognitiu” permet veure els canvis en el rol del mestre o del professor com a *model*. En l'esquema clàssic d'anàlisi de la professió docent, el perfil “ideal” del docent era definit a partir de trets de personalitat aliens a la pràctica quotidiana de l'ensenyament. En aquest nou enfocament, en canvi, el docent pot dur a terme el paper de model des del punt de vista del propi procés d'aprenentatge.

La *modelització* del docent consistiria, d'acord amb aquest enfocament, a posar de manifest la forma com un expert desenvolupa la seva activitat, de tal manera que els alumnes puguin observar i construir un model conceptual dels processos necessaris per accomplir una tasca determinada. Es tracta, en conseqüència, d'exterioritzar allò que habitualment és tàcit i implícit.¹⁵

Sobre aquestes bases, la tasca del docent permetria, almenys teòricament, superar alguns dels dilemes típics dels professors d'ensenyament secundari, particularment el dilema produït al voltant de la identitat del professor com a educador o com a especialista en la seva disciplina. Com és sabut, el professor de secundària —a diferència del mestre d'escola bàsica—, ensenya una disciplina determinada. Aquesta vinculació amb el coneixement produeix una doble lògica d'interessos, lleialtats o pautes de prestigi: les que provenen de la disciplina i les que provenen de la professió d'educador. Els diagnòstics respecte a això són elocuentes. José M. Esteve, en un assaig recent sobre la formació inicial dels professors de secundària, senyalava amb claredat que les institucions de formació dels professors, generalment les universitats, ofereixen un model d'identificació professional basat més en el concepte d'investigador-especialista que en el concepte de professor-educador. Prenent com a exemple la Història, Esteve senyala que “los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia” i que “la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro”.¹⁶ Aquest fenomen es

15. Íd., pàg. 159.

16. José M. Esteve, *La formación inicial de los profesores de secundaria; Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, Editorial Ariel, 1997.

presenta amb característiques més o menys similars en altres àrees com les ciències i les arts, on els estudiants són formats com a científics o com a artistes i no com a professors d'aquestes àrees del procés pedagògic.

Aquesta dimensió del problema dels professors de secundària és una de les qüestions clau de l'actual crisi d'aquest nivell. En la mesura que la cobertura s'ha universalitzat i que una part important de l'educació secundària clàssica passa a formar part de l'educació obligatòria, el model tradicional del professor per disciplina que va d'un establiment a un altre, sense tenir en compte les característiques individuals dels seus alumnes ni el perfil institucional de l'establiment, assumeix característiques significativament disfuncionals amb els objectius perseguits.

Malgrat tot, des del moment que la tasca d'ensenyar no es redueix a transmetre coneixements i informacions d'una disciplina —la història, per exemple— sinó les operacions que defineixen el treball de l'historiador, la dicotomia entre l'ensenyament i el treball científic tendeix a reduir-se. Aquest enfocament implica, òbviament, un esforç molt més gran en el procés d'aprenentatge, tant del professor com dels alumnes, i obre una sèrie molt important de problemes per a la formació inicial dels professors, les seves modalitats de treball pedagògic, els seus criteris d'avaluació i els materials didàctics.

Aprendre a aprendre també modifica l'estructura institucional dels sistemes educatius. A partir del moment en què deixem de concebre l'educació com una etapa de la vida i acceptem que hem de continuar aprenent durant tot el nostre cicle vital, l'estructura dels sistemes educatius està sotmesa a noves exigències. L'educació permanent, l'articulació estreta entre educació i treball, els mecanismes d'acreditació de sabers per la reconversió permanent, etc. són alguns dels nous problemes i desafiaments que l'educació ha d'afontar en termes institucionals.

Nota sobre l'autor

Juan Carlos Tedesco va néixer a l'Argentina l'any 1944. Va estudiar ciències de l'educació a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Buenos Aires on es va llicenciar el 1968. Va exercir de professor d'història de l'educació a les universitats de La Plata, Comahue i La Pampa, on també va ocupar el càrrec de secretari acadèmic. L'any 1976 va ingressar a la UNESCO com a especialista en política educativa del Projecte UNESCO/CEPAL "Desenvolupament i Educació a l'Amèrica Llatina i el Carib", on va ser responsable de les investigacions sobre educació i treball. Entre 1982 i 1986 va ser director del CRESALC (Centre Regional d'Educació Superior per a l'Amèrica Llatina i el Carib), a Caracas (Venezuela). A partir de 1986 va ser nomenat director de l'Oficina Regional d'Educació per a l'Amèrica Llatina i el Carib (OREALC) a Santiago (Xile), càrrec que va exercir fins el 1992. Des de 1992 fins el 1997 va fer de director de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, a Ginebra. Actualment és el director de la seu regional de l'Instituto Internacional de Planificación de la Educación a Buenos Aires.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.

